



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO BATISTA SILVA MACIEL

**CARTOGRAFIA DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO
(1822-1860)**

Belém

2024

MARIA DO SOCORRO BATISTA SILVA MACIEL

**CARTOGRAFIA DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO
(1822-1860)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez
Castellanos.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e
Sociedade.

Belém

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M152c

Maciel, Maria do Socorro Batista Silva. Cartografia da instrução primária no Maranhão Império (1822-1860) / Maria do Socorro Batista Silva Maciel. – 2024. 247f.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Instrução primária – Modelos de escolas. 2. Forma escolar – Maranhão Império. 3. Maciel, Maria do Socorro Batista Silva. I. Título.

CDU 373.3.091(812.1)

MARIA DO SOCORRO BATISTA SILVA MACIEL

**CARTOGRAFIA DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO
(1822-1860)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr Samuel Luis Velázquez
Castellanos

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão/Universidade Federal do Pará

Profa. Vera Lúcia Gaspar da Silva (avaliadora externa)
Doutora em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (avaliador interno)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Piauí

Profa. Sônia Maria da Silva Araújo (avaliadora interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Cesar Augusto Castro (avaliador Interno)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão/Universidade Federal do Pará

Dedico minha tese a minha saudosa mãe, Dona Nenê, minha referência moral e espiritual e que, pelos desígnios de Deus, não pôde compartilhar comigo este momento apesar de sentir sua presença em espírito. Amar-te-ei para sempre. Saudades indeléveis

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa se desenvolve em torno de várias pessoas e instituições que colaboraram com essa caminhada e que, de uma forma ou de outra, mas não menos importante, conviveram comigo por muito ou pouco tempo, próximas ou distantes, contribuíram para que eu escrevesse hoje este trabalho e por isso agradeço:

A Deus, pela vida, pela companhia de dia e de noite, por me ouvir e permitir a inspiração nos momentos difíceis, fazendo-me prosseguir, principalmente na Pandemia da Covid-19. Momento de um encontro comigo mesma.

Aos meus filhos amados: Luiz Neto, pela serenidade em viver. Acompanhava minha luta sem cobranças. Silencioso em seus gestos, contribuiu para minha concentração. Lia, que cuidava tão bem de si para me poupar. Seu sorriso era um bálsamo para minha alma. Vítor Eduardo, tentava me descontraír, ajudou-me muito com seu carinho. Jade, minha filha do coração, presença infinita.

Aos meus irmãos, que previram que eu chegaria até aqui, obrigada por tanto amor.

Aos meus diletos sobrinhos, alguns considerados irmãos, em especial Luciana, ora irmã, ora filha, fica aqui o meu eterno obrigada. À Gabriela, sobrinha atenciosa e sábia minha gratidão.

Ao meu orientador, professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, pela sua orientação segura e sábios ensinamentos. Mesmo passando por tantas turbulências, não me abandonou. Suas considerações, críticas, apelos, todos foram preciosos para a conclusão deste trabalho.

Aos professores que compuseram a banca da qualificação e defesa: Prof.^a Dr.^a Carlota Boto, Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes como avaliadores externos, Profa. Dr.^a. Sônia Araújo e Prof. Dr. Cesar Augusto Castro e, como avaliadores internos, pelas contribuições, correções e que, de forma profissional, indicaram formas para aperfeiçoar esse trabalho. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará pelas discussões teóricas e ensinamentos preciosos.

À Universidade Estadual do Maranhão, minha instituição, porque me preparou como aluna e recebeu-me como professora, propiciou meu crescimento profissional e liberou-me das minhas responsabilidades acadêmicas para produzir conhecimentos científicos.

Aos meus colegas da UEMA, em especial minha colega e amiga Magda Núcia Albuquerque Dias, pelo esforço de encorajar-me na busca por mais um título. À minha grande

amiga e irmã de coração, Ivone da Dores presença constante, ombro amigo, minha eterna gratidão.

A minha comadre e amiga Nilda, pelo incentivo e por estar sempre comigo!

Ao grupo de pesquisa NEDHEL, pelos debates e discussões valiosas compartilhadas antes e depois.

Aos professores e colegas da PPGED - UFPA, minha eterna gratidão.

Muito obrigada!

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault,1996).

RESUMO

Esta tese é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e inserida na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade e aborda a configuração da instrução pública primária maranhense no império cujo propósito era educar, instruir e civilizar a população, em meio à formação do Estado nacional. Problematisa em que medida a Lei Orgânica da Instrução (1827) e o Ato Adicional (1834) fizeram ressonância no estabelecimento, crescimento e sistematização da escola pública primária no Maranhão província, tendo em conta os modelos de escola e as respectivas modalidades instaurados no período. Objetiva analisar essa ressonância e seu desdobramento na forma de escolarização primária, ao identificar e mapear as escolas maranhenses de ensino primário antes, durante e após a promulgação da Lei Orgânica (1827) e do Ato Adicional (1834), visando a sua natureza, operacionalidade e função, assim como ao cartografar os modelos e modalidades de escolas de ensino primário que foram instaurados na Província do Maranhão no período de 1822 a 1860. Utiliza os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, cruzando dados extraídos das pesquisas bibliográfica e documental. A primeira tem como referencial teórico autores que abordam a Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 1994), a Cultura Escolar (Frago, 1999; Julia, 2001) e a Prática Pedagógica (Franco, 2021) como categorias teóricas que auxiliaram a compor as teias do enredo entre fatos e atos da História do Ensino Primário do Maranhão; a segunda propiciou o diálogo com as fontes interrogadas constituída de discursos e registros expostos nos Relatórios dos Conselhos Presidenciais (1827-1834), nos Relatórios dos Presidentes nas Assembleias Gerais da Província do Maranhão (1834 -1860) e dos Inspectores da Instrução Pública, nos Ofícios e Mapas trocados entre os partícipes do ensino maranhense e o governo (1827-1860) como Delegados Literários e Professores, no Índice Cronológico das Leis e Decretos da Província do Maranhão (1835-1841) e na Imprensa local. Conclui que Leis e regulamentos sobre a Instrução pública, bem como a legitimidade da descentralização proposta pelo Ato Adicional e a eloquência dos discursos dos conselheiros provinciais, celebrando os feitos a respeito, não garantiram a difusão generalizada nem a manutenção da instrução pública primária maranhense, dadas as instabilidades financeiras que geraram impactos no desenvolvimento da escolarização na província, uma vez que a precariedade do ensino no início foi constatada nos ofícios de professores, no mapeamento dos espaços escolares criados segundo a sua natureza, especificidade e função, consoantes ao controle do Estado provincial sobre os professores. O estudo traz um novo olhar que mapeia, sistematiza e elucida o ensino público primário na província, sua estrutura e instauração, sua operosidade e materialização, trazendo resultados importantes para a História da educação brasileira e, especificamente, a maranhense, na medida em que mostra como, apesar dos percalços, das rupturas e inércias sofridos pela instrução pública primária maranhense no período, diferentes modelos de escolas primárias subsistiram e coabitaram, assim como as respectivas modalidades do modelo de escola graduada, aceitos desde a república até hoje.

Palavras-chave: instrução primária; cultura escolar; forma escolar; modelos/modalidades de escolas; Maranhão Império.

SUMMARY

In this thesis, related to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pará and inserted in the Education, Culture and Society Research Line, is shown whether the configuration of primary public education in Maranhão in the empire that had as purpose to educate, instruct and civilize the population, towards the formation of the National State. It problematizes to what extent, the Organic Law of Instruction (1827) and the Additional Act (1834) resonated with the establishment, growth and systematization of the public primary school in Maranhão Province, taking into consideration school models and their respective modalities introduced in the period? The aim is to analyze this resonance and its unfolding in the form of primary schooling, by identifying and mapping the primary schools in Maranhão before, during and after the enactment of the Organic Law (1827) and the Additional Act (1834), with focuses on its nature, operability and function, as well as when mapping the models and modalities of educational primary schools that were established in the Province of Maranhão in the period from 1822 to 1860. The theoretical-methodological assumptions of Cultural History are used, crossing data extracted from bibliographical and documentary research: the first, helping us in authors who address School Form (Vincent; Lahire; Thin, 1994), School Culture (Frago, 1999; Julia, 2001) and Pedagogical Practice (Franco, 2021) as theoretical categories that helped to compose the webs of the plot between facts and acts of the History of Teaching Maranhão Primary School; the second, which facilitated dialogue with the questioned sources. Speeches and records exposed in the Reports of the Presidential Councils (1827-1834), in the Reports of the Presidents at the General Assemblies of the Province of Maranhão (1834 - 1860) and the Inspectors of Public Instruction, in the Official Letters and Maps exchanged between the participants of Maranhão education and the government (1827-1860) as Literary and Teachers, in the Chronological Index of Laws and Decrees of the Province of Maranhão (1835-1841) and in the local press. It was concluded that Laws and regulations on public instruction, as well as the legitimacy of the decentralization proposed by the Additional Act and the eloquence of the speeches of the provincial councilors celebrating achievements in respect, did not guarantee the widespread dissemination or maintenance of Primary Public Education of Maranhão, given the financial instabilities that generated impacts on the development of schooling in the province, since the precariousness of education in the beginning was found in teachers' jobs, in the mapping of school spaces, created according to their nature, specificity and function, depending on the state control province on teachers. However, a new look that maps, systematizes and elucidate public primary education in the province, its structure and establishment, its hard work and materialization will bring important results for the History of Brazilian Education, and specifically, the one from Maranhão, insofar as it shows itself as different models of primary schools survived and cohabited, as did their respective modalities of the graduated school model (accepted since the republic until today), despite the mishaps, ruptures and inertia suffered by primary public education in Maranhão in that period.

Keywords: primary instruction; school culture; school form; school models/modalities; Maranhão Empire

RESUMEN

En esta tesis, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pará e insertada en la Línea de Investigación Educación, Cultura y Sociedad se aborda la configuración de la instrucción pública primaria de *Maranhão* en el imperio, que tuvo como propósito educar, instruir y civilizar a la población, en medio a la formación del Estado nacional. Problematizamos en qué medida, la Ley Orgánica de la Instrucción (1827) y el Acto Adicional (1834) hicieron resonancia en el establecimiento, crecimiento y sistematización de la escuela pública primaria en *Maranhão* provincia, teniendo en cuenta los modelos de escuela y las respectivas modalidades instaurados en el período. Se ha objetivado analizar dicha resonancia y su(s) consecuencia(s) en la forma de escolarización primaria, al identificarse y mapearse las escuelas *maranhenses* de enseñanza primaria antes, durante y después de la promulgación de la Ley Orgánica (1827) y del Acto Adicional (1834), pretendiendo comprender su naturaleza, operación y función, así como al cartografiarse los modelos y modalidades de escuelas de enseñanza primaria que fueron instaurados en la Provincia de *Maranhão* en el período de 1822 a 1860. Se han utilizado los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia Cultural cruzando datos extraídos de las investigaciones bibliográfica y documental: la primera, ayudándonos de autores que abordan la Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 1994), la Cultura Escolar (Frago, 1999; Julia, 2001) y la Práctica Pedagógica (Franco, 2021) como categorías teóricas que auxiliaron a componer las telas del enredo entre hechos y actos de la Historia de la Enseñanza Primaria de *Maranhão*; la segunda, que propició el diálogo con las fuentes interrogadas: discursos y registros expuestos en los Informes de los Consejos *Presidiais* (1827-1834), en los Informes de los Presidentes en las Asambleas Generales de la Provincia de *Maranhão* (1834-1860) y de los Inspectores de la Instrucción Pública, en los Oficios y Mapas intercambiados entre los partícipes de la enseñanza *maranhense* y el gobierno (1827-1860) como Delegados Literarios y Profesores, en el Índice Cronológico de las Leyes y Decretos de la Provincia de *Maranhão* (1835-1841) y en la prensa local. Se ha concluido que Leyes y reglamentos sobre la Instrucción pública, así como la legitimidad de la descentralización propuesta por el Acto Adicional y la elocuencia de los discursos de los consejeros provinciales celebrando los hechos a respecto, no garantizaron la difusión generalizada ni tampoco el mantenimiento de la instrucción pública primaria *maranhense*, debido a las inestabilidades financieras que generaron impactos en el desarrollo de la escolarización en la provincia, una vez que la precariedad de la enseñanza en el inicio fue constatada en los oficios de profesores, en el mapeo de los espacios escolares creados según su naturaleza, especificidad y función, consonantes al control del Estado provincial sobre los profesores. No obstante, una nueva mirada que mapee, sistematice y elucide la enseñanza pública primaria en la provincia, su estructura e instauración, su laboriosidad y materialización traerá resultados importantes para la Historia de la educación brasileña, y específicamente la *maranhense*, en la medida en que se muestra cómo diferentes modelos de escuelas primarias subsistieron y cohabitaron, así como las respectivas modalidades del modelo de escuela graduada (aceptado desde la república hasta hoy), a pesar de los percances, de las rupturas e inercias sufridos por la instrucción pública primaria *maranhense* en el período.

Palabras-clave: instrucción primaria; cultura escolar; forma escolar; modelos/modalidades de escuelas; Maranhão Imperio.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses que Abordam a Instrução Primária no Oitocentos.....	37
Quadro 2 - Dissertações que Abordam a Instrução Primária no Oitocentos.....	45
Quadro 3 - Divisão e Composição das Freguesias do Maranhão.....	60
Quadro 4 - Mapa de avaliação e frequência dos alunos de 1ª Letras em Arari.....	74
Quadro 5 - Mapa dos Professores/Aulas /Localidade - 1826-1829	76
Quadro 6 - Topônimo de Localidades das 1ª escolas públicas do Maranhão.....	95
Quadro 7 - Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1828-1841)....	103
Quadro 8 - Escolas públicas e privadas na Província do Maranhão 1844/1850	104
Quadro 9 - Mestres aprovados Concurso Público para várias localidades (1828-1841)...	109
Quadro 10 - Ordenado dos professores de 1ª letras da Província do Maranhão -1828.....	111
Quadro 11 - Conteúdos dos ofícios dos professores de 1ª letras (1828 -1833)	132
Quadro 12 - Localidades/professores/discípulas das aulas de 1ª Letras 1837-1841.....	141
Quadro 13 - Mapa de avaliação das alunas de 1ª Letras do Asilo de Santa Tereza	143
Quadro 14 - Estágios de progressão escolar de 1ª Letras	144
Quadro 15 - Observação do ler e escrever/Discípulas de 1ª Letras de N. S. da Vitória.....	144
Quadro 16 - Presidentes da Província no Maranhão (1834-1849)	154
Quadro 17 - Distribuição por ano/quantidade das Leis da Instrução Pública...1835 -1889.	157
Quadro 18 - Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1834-1841).....	158
Quadro 19 - Mapa de professores de Primeiras Letras/localidades (1827 -1834).....	159
Quadro 20 - Professores Régios Maranhenses (1779-1821).....	192
Quadro 21 - Distribuição do tempo noAzilo Santa Tereza/Casa EducandosArtífices.....	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Carta topográfica e administrativa da província do Maranhão.....	55
Figura 2 - Mapa da província do Maranhão dividido em Comarcas.....	58
Figura 3 - A Gramática de Língua Portuguesa no Império.....	68
Figura 4 - Escolas de primeiras letras antes da Lei geral do ensino (1827).....	78
Figura 5 - Escolas Públicas de 1ª letras na província após a Lei (1827).....	89
Figura 6 - O Uso da palmatória na sala de aula.....	120
Figura 7 - Mapa de todas as Escolas de Ensino Público da Província do Maranhão.....	130
Figura 8 - Sistema de hierarquia Inspeção do Ensino Público Maranhense.....	165
Figura 9 - Fluxo das Comunicações no Sistema de Controle da Instrução Primária.....	166
Figura 10 - Ensino Individual, Simultâneo e Mútuo.....	175
Figura 11 - Agrupamentos de Alunos.....	176
Figura 12 - Anúncio de Professores particulares de instrução primária.....	185
Figura 13 - Anúncio da Aula particular de Santa Bárbara.....	187
figura 14 - Novo Anúncio da Aula particular de Santa Bárbara.....	187

LISTA DE SIGLAS

ACP	Atas do Conselho Presidencial
AHU	Arquivo Histórico Ultramarino
APEM	Arquivo Público do Estado do Maranhão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problemática e questões norteadoras	15
1.2	Os objetivos da investigação	21
1.3	Hipótese de trabalho	22
1.4	Procedimentos metodológicos	23
1.5	Relevância do estudo	32
2	A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL IMPÉRIO	34
2.1	A instrução primária nas províncias brasileiras no período oitocentista: o que dizem as produções (2010-2020)	35
2.2	A instrução primária no Maranhão Império	54
2.3	Representações gráficas da província do Maranhão	55
2.4	Império das letras: a criação de escolas de primeiras letras a partir do Conselho Presidencial (1825-1827)	62
3	O ENSINO PRIMÁRIO MARANHENSE (1827-1834): dialogando com as fontes ..	81
3.1	A escolas de primeiras letras na província do Maranhão a partir da Lei Geral do Ensino (1827): organização e sistematização	83
3.1.1	Educar e instruir a mocidade maranhense.....	83
3.1.2	Historiizando os locais das primeiras escolas.....	93
3.1.3	Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1828-1860)	100
3.1.4	A carreira docente: das exigências para o exercício da profissão ao ordenado dos Mestres	106
3.1.5	Os métodos de ensino nas fontes.	113
3.1.6	As punições escolares na perspectiva do método mútuo	119
3.1.7	O ensino de primeiras letras na perspectiva das correspondências oficiais – identificando a prática educativa.....	126
3.1.8	O conteúdo das cartas: a voz dos mestres	131
3.1.9	Educando as meninas maranhenses... ..	138
4	A INSTRUÇÃO ELEMENTAR NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO E O ATO ADICIONAL DE 1834	147
4.1	Políticas de Implantação das Escolas de Ensino Elementar: expandindo as fontes...	148
4.2	A instrução na voz dos presidentes da província maranhense: dos discursos exuberantes às práticas	154

4.3	Civilidade e Ordem: o monitoramento ensino público maranhense	160
5	CARTOGRAFIA DOS MODELOS E MODALIDADES DE ESCOLA PRIMÁRIA INSTAURADOS NA PROVINCIA MARANHÃO	174
5.1	Dos Métodos de Ensino aos Modelos e Modalidades de Escolas de Instrução Primária Maranhense	175
5.2	O Modelo Unitário (Individual): do ensino doméstico às escolas isoladas	179
5.3	O modelo de ensino de primeiras letras (aulas públicas isoladas) ao modelo de internato	194
5.4	O Modelo de Ensino Graduado: da escola modelo (como espaço de tirocínio da Escola Normal) às escolas reunidas e ao grupo escolar	201
6	CONCLUSÃO	206
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE A - Relação das alunas que frequentam as escolas de primeiras letras da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário- 1830	236
	APÊNDICE B - Mapas de frequência dos alunos de primeiras letras de Itapecuru Mirim -1828	237
	APÊNDICE C - Carta do professor Antonio José da Costa ao Presidente da Província	238
	APÊNDICE D - Carta da professora Justiniana Joaquina Costa ao Presidente da	239
	APÊNDICE E - Carta da professora Alexandre José Rodrigues da Freguesia de N.S. Conceição ao Presidente da Província	240
	APÊNDICE F - Carta do professor de 1ª letras Luiz Antônio Salazar ao Presidente da Província	241
	ANEXO A – Lei de 15 de outubro de 1827 que manda criar as escolas de primeiras letras todas as cidades, vilas e lugares mais populosos	243
	ANEXO B – Relação das localidades maranhenses	245
	ANEXO C – Presidentes da Província que legislaram sobre a instrução no Maranhão 1835 – 1889	247

1 INTRODUÇÃO

Os estudos referentes ao campo da pesquisa sobre a História da educação primária brasileira oitocentista permitem contemplar a variedade de objetos, enfoques e registros documentais que fazem insurgir como, em determinado lugar e tempo, deu-se o processo de escolarização da população antes e doravante à promulgação da primeira e única Lei Orgânica da Instrução (1827) e do Ato Adicional (1834), durante o Império, como condicionantes legais que justificaram a implementação da escolarização primária pública em consonância com as proposições administrativo-políticas do Estado Imperial.

Nesse trabalho, compreendê-lo se faz pertinente, tendo em conta o ensino de primeiras letras via saberes rudimentares, o ensino elementar durante e após a descentralização do poder das províncias, segundo o incremento de novos conteúdos e o ensino primário reformado, via inserção de novas disciplinas conforme os interesses subjacentes e as forças sociais que influenciaram a inclusão de alguns saberes no programa escolar. (Goodson, 1995) ainda na primeira metade do século XIX. Essa pertinência também se dá em razão de que, quando fazemos referência à instrução primária maranhense oitocentista, estes estágios de desenvolvimento apontam para novas concepções e práticas que caracterizam os diferentes espaços de ensino primário, os meios de sua universalização que coabitaram em diferentes modelos e modalidades, demarcados pela ação do governo provincial, isto é, como uma forma discursiva de intervenção social e de produção de práticas. (Souza, 2000).

Isso significa que a ênfase dada à instrução pública primária, historicamente, esteve associada à manutenção do *establishment*, a partir da montagem de um “governo das escolas” que demarcou a presença do estado com ações pautadas em leis, regulamentos e normas para estabelecer dito espaço “[...] como uma instituição singular produzindo redes de significados a partir de táticas de apropriação que se refletem nas práticas diferenciadas dos sujeitos envolvidos num equilíbrio de tensões.”. (Castellanos, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, o que ocorre, de fato, é que a história da educação se abastece das multiplicidades de enfoques temáticos que podem ser priorizados nas pesquisas que pretendem produzir conhecimentos acerca de várias vertentes definidas em áreas de estudos. Nesse sentido, *Cartografia da escola pública primária no Maranhão Império (1822-1860)*, como tema de investigação, compreende estudos que problematizam a instrução e a educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas da sociedade brasileira. Cartografar o ensino primário maranhense transcende a projeção de um desenho através de mapas de uma realidade estática. (Pontello, 2009). Significa, pois, analisar criticamente o lugar

da escola no contexto da província do Maranhão, demarcando geograficamente o território como o *locus* dos acontecimentos dados e acontecidos historicamente em certa temporalidade, neste caso, o Império.

Dito de outra forma, se entendemos a cartografia como uma representação do espaço em mapas com símbolos representativos dos diversos elementos físicos em uma área determinada, então, cartografar, no contexto desta pesquisa, significa mapear as escolas maranhenses de ensino primário antes e depois da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827), além de outros elementos que perfazem a organização do ensino primário público durante e após a descentralização do poder na províncias nos termos do Ato Adicional 1834, para situar a sistematização e projeção da instrução pública primária maranhense submersa no cenário da construção da nação.

1.1 Problemática e questões norteadoras

O caminho para navegar nesse contexto investigativo foi localizar fontes em meio a leis, regulamentos, resoluções como processos normativos, contemplando os debates relacionados com a instrução pública primária nos Relatórios Presidenciais dos presidentes da província e as decisões da Assembleia Provincial nos Relatórios da Instrução Pública, além de ofícios e mapas de professores, jornais e outros documentos como alternativas e meios para a compreensão dos feitos, sobretudo das tensões que marcaram a busca de um modelo de escolarização no século XIX. (Schneider, 2007).

Nesse sentido, o papel do pesquisador consiste em analisar os discursos postos em debates, seguir pistas a partir de indícios contidos no material empírico, em busca não de reconstituições do vivido, mas das reconstruções históricas verossímeis. (Ginzburg, 2001) que apontam para acontecimentos, propostas, ideias, concepções e representações a que estiveram expostas. Assim, buscamos vestígios no emaranhado desconexo de fontes e informações selecionadas para descortinar os processos de sua constituição, perspectivado sob os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural. (Chartier, 1990). Para tanto, buscamos responder à seguinte questão central: Em que medida, a Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e o Ato Adicional (1834) fizeram ressonância no estabelecimento, crescimento e sistematização da escola primária no Maranhão, tendo em conta os modelos de escola e as respectivas modalidades instaurados no período imperial? Ou seja, se por um lado a criação da Lei Orgânica (1827) e a imposição do Ato Adicional (1834) demarcaram a ação jurídica do Estado; por outro, questionarmos se estes condicionantes legais de fato garantiram a instrução pública em todo o território maranhense é crucial, considerando as limitações

advindas de crises econômicas e instabilidades políticas que ocorreram diretamente na dinâmica social da província e, como consequência, influenciaram nas dificuldades do cumprimento das leis.

Nesse sentido, Viveiros (1937, p. 7) faz um balanço da primeira Lei geral do ensino (1827), ao afirmar que: “[...] de um modo geral, não deu resultados esperados a Lei de que nos ocupamos [...]”. Para o autor, “[...] eram pequenas as matrículas, mesquinho o aproveitamento, poucas as escolas.” (Viveiros, 1937, p. 8). Essa situação indica que muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a instrução deveria ser estendida à maioria da população (Faria Filho, 2000), pois, conforme Viveiros (1937), se herdamos do período colonial 14 escolas, com a Lei imperial de 1827, pôde-se contabilizar 24 escolas públicas na província do Maranhão.

No contexto da descentralização pelo Ato Adicional (1834), os níveis elementar e secundário passaram a ser de responsabilidade do legislativo maranhense dando poderes para a ampliação da criação do contingente de novas escolas públicas, estendendo o controle das escolas particulares. Sobre esse tempo, Cabral (1984) apresentou um Quadro das Escolas primárias públicas do Maranhão (1832-1888), do qual extraímos os seguintes dados: das 24 escolas que existiam antes do Ato Adicional, houve um avanço miúdo até 1838. Em 1841, foi registrado um adicional perfazendo 44 escolas e, em 1849, alcançamos um total de 52 mas somente nas décadas de 60, 70 e 80 do oitocentos é que se registra uma ascendência da quantidade de escolas.

Os dados registrados por Cabral (1984) são confirmados pelos estudos de Castro (2009) na distribuição por ano e quantidade das leis da instrução pública (1835-1889). Como se observa, o crescimento do número de escolas se dá de forma tímida, constatação reafirmada com base nas leituras dos relatórios dos presidentes da província do Maranhão, ao mostrar a reclamação dos conselheiros no debate em torno do crescimento da instrução pública, sobretudo, para atingir as massas ignorantes, como expressara o então presidente provincial, Manoel Felizardo de Sousa e Mello¹, ao se referir à instrução, em 3 de maio 1839. Eis o discurso do presidente:

A instrução pública primária em todo o território da minha Administração tem descido ao maior abatimento, à mais completa nulidade, que se possa imaginar: triste conseqüência das disposições mal calculadas da Lei de 15 de Outubro de 1827, que não

¹ Manoel Felizardo de Sousa e Mello, assumiu a presidência da província do Maranhão no período 3 de março de 1839 a 7 de fevereiro de 1840 (Alencastro, 1989).

assentando o ensino elementar nas largas bases, que o devem sustentar, e não acomodando as nossas circunstâncias, o ferio de esterilidade. (Maranhão, 1839, p. 16).

Na opinião do presidente Melo, a insuficiência da instrução pública, imputando a culpa na Lei Imperial (1827), é uma forma de isentar-se, enquanto responsabilidade do governo. Dito isso, essa discussão leva a questionar se a descentralização trouxe benefícios ou resultou das “[...] consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias.”. (Ribeiro, 2001, p. 48-49).

O fato é que, diante do quadro de precariedade do ensino primário público, foi proposta como solução a sua unificação, mediante a adoção do Método de Lancaster, como forma de ajustar o ideário e difundi-lo, diante da limitação financeira da província. Desse modo, até meados do século XIX, o dito método foi implantado por meio de um dispositivo legal do Presidente da Província, Honório Pereira de Azeredo Coutinho², em 17 de dezembro de 1849, determinando que: Art. 1^a “Os Professores Públicos de Primeiras Letras da Província [se servissem para o] ensino da mocidade do método individual, simultâneo e lancastrino.”. (Maranhão, 1849). Constatamos, assim, que tal formato

[...] estava aparentemente baseado na economia de dispêndios, uma vez que sua implantação propunha e simbolizava a contenção de despesas, quer com os pagamentos dos professores e no uso dos materiais da cultura escolar, quer com o ensino em massa de crianças nos rudimentos da leitura, escrita e cálculo, e com as lições dos preceitos morais e religiosos concebidos por meio da instrução pública num período mínimo de tempo. (Castellanos, 2017, p. 226).

Todo esse contexto de contenções e de insuficiência nos gastos com a educação primária pública, à época, constitui-se razão para que este trabalho se propusesse ao diálogo com diferentes fontes, com o desafio de desmistificá-las e, nessa perspectiva, direcionar nosso olhar para apresentar aspectos analíticos, a fim de compreendermos como se operacionalizou a instrução maranhense, entre avanços e recuos, sob a égide do Estado e assim respaldar a constituição dos elementos que preenchem respostas à pergunta central.

Nesse sentido, a importância da problemática vem aludir à discussão de que seria indispensável, tendo em vista, a necessidade de demonstrar se as bases jurídicas das leis (1827, 1834) e demais dispositivos de ordem legal que acompanharam a dinâmica do ensino público primário (marcas, digitais da presença do Estado), garantiram, de fato, o crescimento das escolas; a organização dos espaços e demais elementos que propiciam a sistematização do ensino primário maranhense.

² Honório Pereira de Azeredo Coutinho foi presidente da província do Maranhão, nomeado por carta imperial de 9 de outubro de 1849, de 7 de novembro de 1849 a 5 de junho de 1851. (Galvão, 1894).

A escola, enquanto instituição, se constituiu como espaço específico de socialização vinculada à existência da cultura escolar, compreendida como tudo aquilo que compõe a materialidade da escola que se organizou ao longo do período em pauta, tendo em conta as formas de instrução instauradas em modelos e suas variantes vividas em diferentes períodos e, por certo, imersa em uma cultura instituída. Isto posto, são estas as questões norteadoras que nos proporcionaram trilhar e manter um caminho necessário à investigação:

- (I) como se operacionalizou o ensino primário na Província do Maranhão antes da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834)?
- (II) como a promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834) fez ressonância na constituição, crescimento e sistematização do ensino primário na Província do Maranhão?
- (III) quais modelos e modalidades de escolas de ensino primário foram instaurados na Província do Maranhão no período em foco?

A primeira questão aponta para uma análise da operacionalização do ensino primário na Província do Maranhão, antes da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império e o Ato Adicional. O fato abrange o estudo que mostra que, ao longo do século XIX, assistimos à luta de governos do Estado contra o governo da Casa. (Faria Filho, 2000). Inegavelmente, o Estado chama para si essa responsabilidade e se faz presente através da disposição do aparato jurídico na operacionalização do ensino público primário, direcionado às classes inferiores da sociedade. Isso se deu primeiramente na Constituição de 1824, ao definir o princípio da gratuidade na educação primária a todos os cidadãos. Depois, com a promulgação da primeira Lei Geral sobre educação pública (1827), que cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e a aprovação do Ato Adicional (1834) que descentralizou as ações sobre instrução pública para as províncias.

Diante disso, entendemos que o diálogo com esses dispositivos norteia o adensamento dos estudos sobre a instrução pública na província do Maranhão, referenciando a produção do conhecimento, a partir de iniciativas ordenadas e articuladas, em função dos resultados da aplicação destas leis. Dito de outra forma, foram produzindo o lugar da escola, por meio das medidas legislativas referentes à criação e ao desenvolvimento do ensino primário no Maranhão. Nesse entendimento, nossa pesquisa se faz relevante, uma vez que busca dados, contrastando e cruzando essas informações com outras fontes em análise, evidenciando o caráter político e a intervenção que se assentava na força das leis, como alternativas por meio

da criação de escolas que interviessem sobre a população, com o fim de civilizá-la para o progresso da província e da nação.

Quanto ao segundo questionamento, deu-se com relação à análise dos impactos da legislação na sistematização do ensino primário na província do Maranhão, uma vez que esta foi se constituindo, em meio a tramas no jogo de articulações políticas, periféricas e centrais, estabelecidas entre os atores e as instituições nos diferentes contextos no sentido de difundir a instrução, tendo em vista que a instituição escolar não surgiu no vazio de outras instituições, pois deve produzir seu lugar próprio. (Faria Filho, 2000). Destarte, o empreendimento de diligências para mapear e contextualizar as escolas maranhenses de ensino primário durante o império, em função da promulgação da Lei Orgânica da Instrução (1827) e do Ato Adicional (1834), como forças agregadoras que ajudaram na constituição, crescimento e sistematização da Instrução Primária na Província, é nossa ação, haja vista que o desejo do governo era assentar a população ao *status* de sociedade civilizada que vinha sendo estabelecida e organizada na forma da lei, ou seja, a constituição do ensino primário no século XIX reúne aspectos normativos previstos na Lei Orgânica (1827) e no Ato Adicional (1834) que tentaram facilitar a constituição de um sistema de ensino escolar. Isso significa que a configuração do ensino primário público maranhense esteve intimamente ligada ao processo de controle do Estado que se constitua como provedor, gestor e o organizador da instrução pública. Portanto, é nesse sentido que avaliamos se a legislação em si foi capaz de instituir o ensino público primário no período.

Já a terceira questão se faz necessária, principalmente, porque que a escola é o *locus* de construção social, um lugar e um território de distintos discursos e configurações. (Frago, 1995). É o espaço, por excelência, onde são vivenciadas as ações da prática educativa, exercidas pela comunidade escolar, em seus diversos segmentos; mas, em especial, os professores, em consonância com os ideais da prática pedagógica, expressos em modelos e modalidades escolares que se redefinem e se reinventam, na arena onde ocorre o jogo de disputas que refletem as contradições sociais; práticas pedagógicas entendidas como aquelas práticas sociais que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, enquanto as práticas educativas são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (Frago, 1995).

Assim, a institucionalização de modelos e suas respectivas variantes (modalidades) resultam do processo de constituição do ensino primário no Maranhão, pois possibilitam a compreensão de como um ideário incorpora um discurso para justificar a necessidade de estabelecer-se em modelos e/ou modalidades de ensino configurando seu intento por meio da

prática pedagógica³. Também é oportuno afirmarmos que, o que define um modelo de escola é a relação pedagógica entre o aluno e o professor na perspectiva dos modos de ensino: individual, mútuo, simultâneo. O primeiro com base na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo; e o último, na exposição dos alunos reunidos em classes ao relacionar com seu mestre de forma coletiva, ou, conforme expõe Barroso (2001), ensinar a muitos como se fossem um só. Diante dessa compreensão, via questionamento, intentamos cartografar os modelos e modalidades de escolas de ensino primário que foram instaurados na Província do Maranhão entre 1822 e 1860.

Ademais, esta investigação trouxe, em si mesma, as referências circunscritas em nossa trajetória acadêmica desde a escolha do objeto à produção e análise dos dados. Estudar o cenário da instrução primária maranhense na província partiu, inicialmente, da nossa participação no grupo de pesquisa no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* de Timon, quando pretendíamos investigar a biografia dos principais professores primários do século XIX nesse município, no intuito de extrair daquelas histórias de vidas, aspectos relevantes capazes de subsidiar a construção de nosso objeto. Para aprofundar essa temática, fizemos seleção para o Doutorado em educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2019, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, com um projeto que objetivava investigar a instrução primária no Maranhão Império.

Dada a parceria institucional entre as Universidades Federal do Maranhão e Universidade Federal do Pará, chegamos ao Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL)⁴. Tal aproximação proporcionou-nos a integração com seus membros e com as fontes sobre as temáticas da instrução e educação do século XIX, em suas diversas formas e esferas de intervenção, experiências essas que nos fizeram vislumbrar voos maiores como pesquisadoras. Por outro lado, a atuação como docente na disciplina História da Educação Brasileira e do Maranhão na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) permitiu-nos adicionar experiências teóricas à pesquisa com alunos bolsistas e à orientação de trabalhos de conclusão de curso, atividades estas que nos habilitaram

³ Neste a tese utilizamos os conceitos de Franco (2012) para definir prática pedagógica como sendo práticas sociais que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, enquanto prática educativa são aquelas que se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Estes conceitos serão abordados na totalidade da tese.

⁴ Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão integra-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e História e aos Departamentos de Biblioteconomia e Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

a mergulhar na instrução pública primária maranhense, contribuindo assim para o exercício do fazer científico.

1.2 Os objetivos da investigação

Analisar a ressonância da promulgação da lei orgânica da instrução no império (1827) e do ato adicional (1834) no ensino primário no maranhão império e seu desdobramento na forma de escolarização primária é o objetivo geral desta investigação, haja vista que essa lei resultou em um “[...] fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro.” (Faria Filho, 2000, p. 137). Ademais, a instituição dessa lei tornou possível contabilizar na província as escolas que já existiam e o surgimento de novos espaços. É importante destacarmos que, a partir da descentralização do poder em 1834, a administração dos ensinos primário e secundário foi delegada aos governos provinciais, o que, decerto, inaugurava um marco inicial das mudanças políticas pelo viés de mecanismos legais (criação de leis, estatutos e, regulamentos), para a organização da instrução pública.

Identificar as escolas maranhenses de ensino primário antes e durante a promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834), visando à compreensão de sua natureza, operacionalidade e função se constitui nosso primeiro objetivo específico, na medida em que se faz relevante a discriminação dos espaços organizados de acordo com as formas de gerenciamento governamental, segundo a abertura, extinção e/ou remoção de cadeiras em determinadas vilas, cidades e vilarejos, por meio dessa legislação que “[...] tinha o papel de desconstruir ou construir significados sociais.” (Faria Filho, 1998, p. 20) da marca do Estado por meio de dispositivos legais e, sobretudo, adequando o comportamento desses grupos por meio da escola, circunscrevendo-lhe como instituição singular cujas referências ancoravam-se na produção de uma cultura escolar, no sentido de moldar pontualmente as condutas em linhas que se conectam ao cumprimento da legislação

Mapear as escolas maranhenses de ensino primário após a promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834), como segundo objetivo é importante. Este último delegou às Administrações Provinciais a direção dos ensinos primário e secundário, configurando-se em um sistema que promovesse a instrução de forma a atingir a toda a população maranhense livre em nome da ordem e da moralidade social. (Cabral, 1982). Como último objetivo específico, cartografar os modelos e modalidades de escolas de ensino primário que foram instaurados na Província do Maranhão no período de 1822 a 1860, faz-se

necessário, já que a organização de dados cartografados em mapas, dá visibilidade às escolas maranhenses como construtos identitários reveladores construídos não sem tensões e conflitos, na medida em que “[...] a construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado.”. (Souza, 1998, p. 16), produzindo o lugar da escola permeada por valores, em sintonia com os paradigmas da sociedade e de acordo com os fundamentos legais emerge criações de modelos de escolas e das variantes que deles surgiam pela relação pedagógica, matizada por seus significados em torno das representações do ensino. Advém daí a necessidade de cartografar os modelos de escola, suas respectivas modalidades e como coabitavam as várias escolas ofertadas.

Diante disso é justificável o recorte temporal que vai de 1822 até 1860. O ano de 1822 foi marcado por demonstrativos de intensos debates acerca da importância da instrução pública pós-independência, com vista à criação de um modelo educacional que promovesse a identidade da nova nação pelas vias da escolarização e assim organizar a instrução pública por meio da contratação de professores, da seleção de conteúdos e métodos, da organização de saberes e fazeres. Até 1860 compreende o período em que se reúne vários dispositivos legais e ações que contribuíram para a dinâmica do cotidiano da cultura escolar maranhense, possibilitando a interpretação das diversas decisões: criação de espaços educativos paralelos aos oficiais; implantação do serviço de inspeção do ensino; a criação da Reforma do ensino de 1855 no Maranhão no qual o governo provincial torna o ensino primário obrigatório. Portanto, o período até 1860 abarca vários eventos que marcaram a história do ensino primário maranhense.

1.3 Hipótese de trabalho

Acreditamos que a Lei Orgânica da instrução (1827) e os diversos regulamentos, bem como a legitimidade da descentralização proposta pelo Ato Adicional (1834) e a eloquência dos discursos dos conselheiros provinciais, não garantiram de fato a difusão generalizada nem a manutenção da instrução pública primária na extensa província do Maranhão, dadas as instabilidades financeiras que geraram impactos no seu desenvolvimento durante o Império; no entanto sua estrutura e instauração, sua operosidade e materialização se mostra na subsistência e modos de coabitarem os diferentes modelos de escolas primárias durante o período, assim como as respectivas modalidades do modelo de escola graduada, este último consolidado desde o início da República até atualidade, apesar dos percalços, rupturas e inércias sofridos pela instrução pública primária maranhense no Império.

1.4 Procedimentos metodológicos

A metodologia deve apresentar o caminho a ser percorrido para fundamentar o objeto da pesquisa, assim como os instrumentos a serem utilizados. O método é “[...] o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo, e a metodologia pode ser entendida como ‘os procedimentos e regras utilizadas por determinado método.’” (Richardson, 1999, p. 22). É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações da escolha para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela. (Minayo, 1994). A forma de organização político-administrativa da instrução no período imperial intentava implantar um sistema escolar a partir da criação e abertura de cadeiras de primeiras letras, selecionando e habilitando mestres, determinando modos e métodos de ensino, estratégias de fiscalização, normas e regras implícitas nas ideologias subjacentes a esse processo, que evidenciaram as maneiras como, em diferentes espaços e tempos, uma realidade social é forjada, raciocinada e exposta para ser lida. (Chartier, 1988).

Nesse sentido, o papel do pesquisador consiste, então, em utilizar as ferramentas de que dispõe, a fim de analisar as fontes documentais, sobretudo, os discursos do governo. Para Certeau (2008, p. 66.), “[...] toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. [...]”. Nesta tese, tivemos, como ponto de partida, a tomada de consciência de que os discursos, independentemente da forma, são sempre narrativas com base em fontes que desvelam atos e fatos que compõem a História da instrução primária no Maranhão no século XIX. Destarte, estudar o processo de escolarização pressupõe realizarmos um levantamento da documentação produzida durante o Império, com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007) e Burke (1992), ao se referir ao problema das fontes históricas vivenciado pelos novos historiadores, salienta a necessidade de o historiador ler as entrelinhas dos documentos e ter a consciência de que todo documento, imagem ou objeto são produções humanas e, como tal, constituem-se representações da realidade. Desse modo, as fontes não falam por si, elas exigem a análise cuidadosa com a finalidade de apreender tanto as falas quanto os silenciamentos, uma vez que estas se constituem representações e, como tal,

[...] são também portadoras do simbólico, o que significa que dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, internalizam-se no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais dispensando a reflexão. (Pesavento, 2005, p. 12).

Na análise construída, a partir da documentação, buscamos perceber iniciativas governamentais na área instrucional e também as possíveis participações dos atores como

administradores, intelectuais, conselheiros presidiais, presidentes de províncias, chefes políticos, arautos do saber envolvidos no processo de escolarização na província, na medida em que a visibilidade desses atores estava impregnada na missão da construção da vida pública. Vale salientar que, no Arquivo Público do Estado do Maranhão, encontra-se a grande maioria das fontes utilizadas, entre elas: relatórios de presidente de província; regulamentos da instrução pública; ofícios e mapas enviados por professores aos diretores da instrução pública; o índice cronológico das leis e os decretos da província do Maranhão (1835-1889), para além das Leis e regulamentos. (Castro, 2009).

Aqui, foi preciso explicitar algumas escolhas teórico-metodológicas que nos auxiliaram a compreender a sua constituição. Destarte, fizemos uso dos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural que “[...] tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.”. (Chartier, 1998, p. 16). A História Cultural foi escolhida, tendo em vista que o historiador tem como propósito compreender o presente a partir do já vivido, de experiências do passado, tendo como foco as formas de ver e estar no mundo, como modelaram o comportamento dos indivíduos nas sociedades numa determinada época e o estudo dos processos pelos quais uma dada realidade foi construída, procurando o entendimento da cultura por meio das representações e práticas que dão significado ao mundo.

A representação (Chartier, 1990) nos guiou enquanto categoria metodológica para compreendermos os discursos e ações proferidos pelo governo da província do Maranhão, uma vez que “[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.”. (Chartier, 1990, p. 17). Daí, para cada caso, os necessários discursos proferidos “[...] com a posição de quem os utiliza [...]”. Dito de outra maneira, a constituição e a posição do sujeito no campo a que pertence é o que vai validar a sua compreensão do mundo que o circunscreve. É nesse contexto que a representação se adequa para ilustrar o pensamento dos presidentes da província maranhense enquanto figura de referência ao poder central, e, na contramão, quem apresenta um pensar diferente em algumas circunstâncias do lado oposto.

E assim, as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva.”. (Bourdieu, 1996, p. 107). O método Lancaster utilizado no processo ensino aprendizagem é um exemplo de como se processa a representação. Ou seja, se para o governo provincial, o dito método significava o mais apropriado por ser econômico e eficaz na medida em que um só professor ensinava muitos alunos, para os professores, a representação era outra: o método era de difícil aplicação, visto

que as condições precárias da província não ofereciam condições propícias e os meios para sua efetivação. Esse mesmo raciocínio se aplica no uso dos castigos, o salário dos professores e outros elementos pertinentes à estruturação do ensino público primário maranhense.

Enfim, para Chartier (1990, p. 17), “[...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.”. É nesse sentido que a investigação de como se constituiu a instrução pública primária no Maranhão significa analisar entre o dito e o feito, as formas de pensar e agir de determinados grupos sociais, em diferentes tempos que constituem práticas corporizadas em documentos que formam o *corpus* empírico e que podem ser apropriadas, de modo a fornecer alguns indícios de como ocorreram e de como se constituiu dita instrução.

A Teoria da Forma Escolar de Vincent, Lahire e Thin (2001) foi utilizada como fundamento teórico para compreendermos a dinâmica de dita estruturação, a partir do entendimento da escola e de seu entorno como agregadores de valores singulares de um tempo e um espaço, criando formas de ajustamento para se viver de acordo com as regras sociais arquitetadas pela classe dominante. A forma Escolar é uma teoria assentada na compreensão das bases históricas que influenciaram a forma como a escola, enquanto instituição, organizou-se ao longo da história até os dias atuais. A escola foi inventada e atravessada por diversos condicionantes que ajudaram na constituição da sua forma. No contexto desta pesquisa, dita teoria ajuda na compreensão da escola como forma peculiar de socialização, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social, expresso entre a dominação e o exercício de poder de novas formas de relações entre sujeitos de diferentes grupos sociais. (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Desse modo, compreendemos que cada modelo e/ou modalidade de escola implementados na província maranhense se configuraram como resultado das amarras dos condicionamentos sociais, visto que o poder impessoal, instituído na escola, apresenta-se exterior às relações entre os sujeitos. (Vincent; Lahire; Thin, 2001). As escolas maranhenses, ao instruírem o aluno, configuraram-se como instrumentos de modelar mentes, o que ratifica a afirmação de que a civilização fez “[...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.”. (Foucault, 2009, p. 142). A escolha da Teoria da Forma Escolar não nos furta de reconhecer a influência e a sintonia com outras teorias, ao abrirem frentes para a coexistência de heterogêneas culturas escolares, segundo Júlia (2001), como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar [...]”. Ademais, o estudo da Cultura Escolar “[...] permite articular,

descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.”. (Faria Filho, 2002, p. 17). Ademais, direciona nossa compreensão da cultura escolar das instituições de ensino primário maranhense.

No intuito de contribuir para alargar o horizonte das pesquisas já realizadas e instituir novas formas de compreender aspectos presentes, latentes e poucos referenciados na história da educação no Maranhão no período imperial, fizemos uso das pesquisas bibliográfica e documental. A primeira, conceituada por Gil (2002, p. 44), como sendo “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”, cuja finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido e registrado a respeito do tema. A segunda, realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, “[...] considerados cientificamente autênticos (não fraudados) largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]”. (Pádua, 1997, p. 62).

Na revisão da literatura sobre a temática em questão, apontamos os eixos que fundamentam a discussão teórica sobre as seguintes categorias de análise:

- 1) A Forma Escolar de socialização, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social com regras impessoais e com outras formas sociais, principalmente, com formas de exercício do poder. (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p 2);
- 2) A Instrução pública no Império, em cujo estudo Gondra e Schueler (2008) mostram a importância da historiografia da educação e da instrução, o poder e a sociedade no Império brasileiro;
- 3) A Cultura Escolar, como forma de internalizar regras e condutas, segundo Júlia (1995, p. 10), por meio de regulamentos, regimentos, prescrições e normas específicas administradas pela província maranhense, ou seja, interpretar a presença dos artefatos à luz da teoria da cultura escolar é produzir história;
- 4) A prática pedagógica de Franco (2013) que é exercida com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, práticas pedagógicas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais, solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social para a compreensão de instruir e educar no Maranhão oitocentista.

Também o uso da obra *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império* (Castro, 2009) foi importante porque esse trabalho centra-se no principal órgão de regulação e controle do ensino nas escolas públicas e particulares, resgatando o processo de

escolarização. Essa referência nos situou na cronologia da criação das leis e nos permitiu organizar os mapas das escolas referente ao nosso objeto. Nesse sentido, a análise de qualquer documento tem de ser cuidadosa, afinal, “[...] um documento é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu.” (Le Goff, 1990, p. 548-549).

Ressaltamos, ainda, que demos ênfase: 5) às singularidades regionais, tratadas na História da Educação Maranhense, conforme Viveiros (1836); 6) ao estudo da Cultura Material Escolar e seus artefatos, sob a ótica de Castellanos, (2020) “[...] compreendendo-a, sobretudo, no cerne da cultura interna de cada espaço educacional de acordo com os objetos e com as próprias práticas.”. (Castellanos, 2020, p. 9). Já no tocante à instrução primária maranhense, o estudo foi subsidiado por Castro (2007; 2012; 2015), principalmente com a obra *Leis e os Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1855-1889* e (Castellanos, 2017; 2020).

Em face do exposto, a bibliografia citada são as principais temáticas que reverberam teoricamente com nosso objeto formando uma teia de conexão de saberes. E com respeito à pesquisa documental, entendida como uma série de operações (Lüdke; André, 1986), que visa estudar e analisar um ou vários documentos, enfim, “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte.”. (Cellard, 2008, p. 296) para extrair as informações na análise dos documentos oficiais, organizá-las e interpretá-las, segundo os objetivos da investigação. Dessa forma, os principais documentos analisados em busca dos achados desta pesquisa foram:

- a) **Lei Orgânica da Instrução no Império (1827)**: lei de criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império sob o comando do Estado, que redefiniu politicamente os rumos da instrução como parte do projeto civilizador em nome da construção de uma identidade nacional, pautada nos conceitos e visões dos ideais liberais e como referência os países europeus. Neste trabalho, a lei se constituiu um instrumento que serviu para avaliar o impacto na evolução de escolas criadas na província do Maranhão Império;
- b) **Ato Adicional de 1834** (como ficou conhecida a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834): realizou algumas alterações e adições à Constituição de 1824 de modo que as escolas primárias e secundárias ficaram sob a responsabilidade das províncias. Assim, analisamos, mapeamos e cotejamos a instrução primária antes e depois da promulgação do Ato Adicional (1834);

c) **Atas do Conselho Presidencial do Maranhão (1825-1834)**: relatórios caracterizados como espaço de representação e resolução de conflitos para cidadãos, funcionários e instituições públicas, formados por conselheiros. Como órgão provincial, os trabalhos do Conselho envolviam, em tese, a execução das leis e a administração da vida na província. Para isso, podia delegar poderes aos protagonistas da administração no âmbito do Executivo provincial. (Slemian, 2006). As atas do Conselho possibilitaram a visualização da organização do novo aparato administrativo e serviram para analisar os discursos dos conselheiros, com relação a vários assuntos relativos à instrução na província, sobretudo na abertura de cadeiras de ensino, de concurso e outras demandas relativas à instrução maranhense;

d) **Anais do Conselho da Presidência, (1830-1849)**: relatórios localizados no Setor da Biblioteca do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), que nos permitiram analisar diversas questões envolvidas no processo de organização do ensino público maranhense. Os relatos da presidência nos aproximaram dos investimentos financeiros da administração pública, das estatísticas relativas à instrução, da discussão sobre a falta de professores habilitados para o ensino e das medidas tomadas referentes a dita formação. Por outro lado, das dificuldades na aplicação do método de Lancaster, dos conteúdos do ensino e dos pedidos da frequência dos alunos, além da falta de materiais escolares e da pobreza dos pais de família, tanto quanto do regime disciplinar das escolas, como dos obstáculos que se colocavam à estruturação do ensino. Os relatórios dos Presidentes eram definidos e elaborados a partir das informações que recebiam dos inspetores e dos professores, situação que favoreceu o cruzamento de dados, pois os ofícios de pedidos dos professores se transformavam em pautas das demandas tratadas e discutidas nas rodas dos conselhos, o que, certamente, serviu para retratar a real situação da província maranhense;

e) **Correspondências dos professores aos presidentes da província (1828 a 1834)**: cartas manuscritas que descrevem a rotina pedagógica e administrativa dos professores por meio do movimento de comunicações oficiais emitidas aos presidentes das províncias. Evidências de como a gestão da província se comunicava com os professores, prática em que se lhes ordenava o envio de informações relativas ao ofício de ensinar. Após 1834, as cartas foram direcionadas ao governo via serviço de inspeção escolar, sendo utilizadas para mostrar o controle

do estado provincial em relação aos saberes, fazeres e condutas dos mestres, demonstrando assim como se deu o funcionamento da instrução na perspectiva da escrituração, como lugares indiciários dos modos de representá-la, uma vez que a demanda pela escrituração escolar é concebida como prática administrativa que buscou institucionalizar o fazer docente;

f) **Mapas escolares (1827-1834)**: documentos [às vezes anexos às cartas] que foram remetidos pelos professores aos Presidentes da Província. Respostas à ordem expressa do governo da província do Maranhão, consideradas pelos dirigentes imperiais fundamental, para o controle da instrução. A prática de confeccionar mapas, como foram designadas as listas nominais de alunos no século XIX, “[...] visava essencialmente à confirmação do exercício do trabalho do professor público, ou melhor, a sua assiduidade e o número de alunos frequentes à mesma cadeira.”. Veiga (2005 p. 93). A análise dos dados retratados nestes artefatos, que nos permitiu adentrar os bastidores da rotina pedagógica por meio da prática escriturística escolar, encontra-se na segunda Seção intitulada a prática educativa entre ofícios e mapas escolares, ademais, auxiliou-nos na compreensão de como se deu a instrução na província, na medida em que propiciou a análise de elementos como frequência, aplicação faltas, a idade e, sobretudo, a intenção da província em controlar a escola, a partir de critérios de avaliação, estabelecidos hierarquicamente ao trabalho dos mestres. Esses artefatos concebidos como estratégias de governo, eram, de forma incontestada, recebidos pelos professores para classificar, ordenar, separar, e, portanto, hierarquizar os sujeitos (alunos) e a realidade social pelos critérios presente nos Mapas estatísticos. Isso porque os mapas “[...] apoiam-se nas informações remetidas pelos mestres conforme estejam constituídas na hierarquia administrativa na província.”. (Vidal, 2008 p. 49);

g) **Imprensa Local (1822-1889)**: a análise dos discursos dos principais jornais do Maranhão no período demarcado são fontes importantes, na medida em que servem para apreender tendências e concordâncias a respeito das ações relativas à instrução, circunscritas em noticiários, às vezes, sob influências daqueles que disputam o poder, como se “[...] destinados, em princípio, a formar opiniões e ideologizar, baseados nas atividades econômicas, políticas e sociais existentes em épocas datadas.”. (Castellanos, 2012, p. 42). Assim, os jornais selecionados que abordaram a instrução nesta pesquisa foram: *O investigador maranhense* (1840); o *Publicador Maranhense* (1842-1889); *A Pacotilha* (1840), e o *Diário do Maranhão* (1877),

contendo enunciados que revelam “[...] a marca de um tempo, de um lugar, das estratégias de agregação.” (Castro, 2007, p. 27). Não obstante, o fato de noticiar, às vezes de forma tendenciosa, pode trazer no bojo de sua conjectura um amplo campo de possibilidades.

Corroborando com a reconstrução dos fatos, foi feita a análise de conteúdo de documentos extraídos de fontes confiáveis. Isso porque os acontecimentos que a documentação comporta devem ser questionados, esquadrihados e analisados para que se possam verificar quais foram os caminhos que trilharam, visando, portanto, efetuar uma leitura nas linhas e entrelinhas do texto, pois como afirma Castellanos (2012, p. 39), “[...] os documentos trazem as marcas e as intenções de quem os escreveu.”. Assim, na tempestividade das épocas [1822-1860] e, deflagrada em um lugar que foi a província do Maranhão, foi construída uma narrativa com base em fatos e dados ricamente documentados, conexos entre si, que registram as atitudes de sujeitos da história do ensino primário que emergem de horizontes diferentes e em momentos distintos se entrecruzam e nesse recorrido convergem para a historiografia da instrução primária maranhense.

Esta tese está apresentada em cinco partes. A introdução, na qual expomos: a justificativa da temática, que se caracteriza pela relevância e importância do tema, cujos desdobramentos históricos, certamente, reverberam, inclusive, na educação brasileira atual; estabelecemos os objetivos da investigação, em consonância com a questão central e questões complementares delimitadas para nortear o estudo e responder ao problema da pesquisa; e lançamos os pressupostos teórico-metodológicos e o uso do tratamento das fontes. Na primeira Seção, *A Instrução Primária no Brasil Império*, apresentamos um levantamento de produções científicas oficialmente extraídas dos Programas de Pós-graduação de Educação (2010-2020) das universidades públicas e privadas brasileiras, apresentadas em forma de Teses e Dissertações. A análise consistiu em empreender um balanço que permitiu visualizar o processo de implantação da escolarização em diversas províncias brasileiras no século XIX. Neste sentido, focamos nas produções que apresentaram estudos correlatos para subsidiar nosso objeto de estudo. Situamos a representação cartográfica da província, problematizando as particularidades do lugar, visto que o Maranhão foi detentor de traços específicos, relacionados à forma como ocorreu a ocupação. Nessa seção, encerramos com a projeção do Ensino primário antes da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) no cenário maranhense respaldado pelos dados do Conselho Presidencial.

Na Seção II, analisamos o ensino primário maranhense: a *Lei Orgânica da Instrução (1827) e o Ato Adicional (1834) em diálogo com as fontes*. De início, fizemos um

cotejamento entre os conceitos de instrução e educação, embora os dois termos apareçam na literatura pedagógica ora como sinônimo, ora como descritores de fenômenos distintos (Gondra, 2011). No passo seguinte, partindo do postulado de Nóvoa (1995, p. 144), em função de que “[...] as escolas constituem-se em uma territorialidade espacial e também cultural.”, apresentamos os meandros do lugar da escola pública primária maranhense, ao tentarmos esquadrihar cada localidade da província em que se estabeleceram as primeiras escolas públicas na perspectiva da Cultura escolar, pois, no pensar de Faria Filho (2002, p. 170), “[...] permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.”. No contexto da cultura escolar mostramos a dinâmica de funcionamento e estruturação que compõem o fenômeno educativo: concurso público, salário dos professores, métodos de ensino, castigos escolares, educação das meninas maranhenses peças que compõem a organização do ensino público primário maranhense e ainda as correspondências e mapas compartilhados entre os mestres e o governo provincial.

Na seção III, nosso empreendimento foi expandir o debate acerca da ressonância do Ato Adicional de 1834, na definição das políticas de instrução elementar no Maranhão Império. Aqui demonstramos como o governo provincial reorganizou o ensino elementar diante da descentralização imposta pelo Ato Adicional que, no intuito de preservar a ordem social, difundiu a escolarização como estratégia para civilizar e moralizar o povo maranhense. A presença do Estado nas figuras dos presidentes das províncias nessa conjuntura é cada vez mais sistemática na condução da instrução pública, sobretudo com o controle da prática docente criando mecanismos via leis e regulamentos em nome da ordem e civilidade. Adentrar esse universo pretérito para desnudar a política de implantação do ensino elementar conectando com os sentidos do presente foi o desafio em pauta.

A Seção IV é denominada de *Modelos e Modalidades de Escolas na Província do Maranhão*. A discussão paira sobre os modelos escolares permeados pela noção de cultura escolar e a garimpagem de fontes que produziu linhas de interpretação das escolas produzidas ao longo da história do Maranhão definidas nos modelos de escolas de ensino unitário pelo uso do método individual e escolas de ensino graduado que auxiliaram na expansão do ensino primário maranhense via método simultâneo. As armaduras desses modelos e modalidades de escolas nos permitem compreender a dinâmica do funcionamento como realidade que foi construída e pensada e nos é dada a ler. (Chartier, 1988). Por fim, temos a conclusão do estudo, na qual tecemos as considerações finais acerca do tema e apresentamos os limites e as contribuições da pesquisa para a educação brasileira, a partir do percurso de sua construção

histórica e do desvelamento dos interesses que marcaram sua organização e sua relação com a organização do Estado brasileiro. Além disso, apresentamos sugestões para que outras pesquisas possam dar continuidade ao estudo e/ou robustecer esse campo teórico da instrução primária oitocentista.

1.5 Relevância do estudo

O desvelamento e a compreensão da instrução primária pública, ordenada por dispositivos de normatização pedagógica e táticas, permitem reconstruir a identidade da instrução escolar maranhense, tendo em vista que os poderes escrevem e expressam suas intenções em lei como forma de manifestar a intenção de ações com vistas ao controle social. Ademais, os discursos que se inscrevem nas leis carregam, disfarçados sob a legalidade, interesses que se pretendem hegemônicos e, por isso mesmo, tencionam amoldar as classes menos favorecidas.

Esperamos contribuir para investigações vindouras no campo da História da instrução primária oitocentista, em âmbitos nacional e regional, contribuindo para a produção científica sobre a temática, ao alargar o terreno para que emergjam novos problemas, outros objetos e novas abordagens. Que outros pesquisadores ousem continuar investigando no âmbito dessa temática definindo outras nuances, novos caminhos científicos caso já existam; ou seja reconstruída, caso os resultados apresentem novas perspectivas para o fenômeno pesquisado (Vergara, 2005).

SEÇÃO I



Fonte: https://www.google.com/a/instrucao_primaria_no_império/marca/de/fantasia/brasil-imperial-1822-

2 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL IMPÉRIO

Nesta seção, procedemos ao levantamento de produções científicas, um ato dinâmico que gera conhecimento, na medida em que adquirimos informações pela pluralidade de experiências referenciadas em trabalhos acadêmicos produzidos e divulgados que traduzem caminhos já percorridos e se constituem trilhas que nos encorajam para a construção da pesquisa. Trata-se de um mapeamento das Dissertações e Teses que abordam a instrução primária no Brasil oitocentista, pertencentes ao patrimônio dos Programas de Pós-graduação *strictu sensu* de universidades públicas e privadas brasileiras.

A catalogação e a análise desses trabalhos são importantes, uma vez que a *Cartografia da instrução primária no Maranhão Império (1822-1860)* é nosso tema de estudo. A seleção dessas produções obedeceu ao recorte temporal de 2010 a 2020, período em que foram levantadas as informações e pistas, na tentativa de apresentar um mapeamento referente à instrução primária no século XIX em diversas províncias brasileiras. A demarcação do período de dez anos de estudos mais recentes sobre a temática se definiu em relação a minha entrada no Programa no primeiro semestre de 2019 com previsão da conclusão em 2023. A contemplação de produções acadêmicas após 2020 para essa pesquisa se tornou inacessível pelo fato das bibliotecas e arquivos públicos permanecerem fechadas, haja vista o distanciamento social, considerando que em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia e tal fato comprometeu a produção e disseminação de pesquisas.

Assim, o levantamento se operacionalizou desde março de 2019 até dezembro de 2020, quando foram acessados portais virtuais considerados seguros e mais buscados pela comunidade acadêmica, tais como: Portal de Periódicos da CAPES; Portal da BDTD, tendo por objetivo este último integrar os sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo (via *internet*) o respectivo catálogo nacional em texto integral.

Os fatos históricos e categorias específicas abordadas e desenvolvidos em diversas linhas de análises estão imbricados em conexões e enlaces próximos que deságuam no contexto político, social e cultural da história da escola primária brasileira oitocentista. Em um olhar retrospectivo, buscamos identificar quais canais de informações abrigam as produções de Teses e Dissertações a respeito da temática e como estas contribuem para a compreensão do nosso objeto. A opção de catalogá-las percorreu um caminho vagaroso, tendo em vista que a procura foi realizada adentrando as páginas dos sítios de cada Instituição. A outra alternativa escolhida se deu pela busca em portais acadêmicos que contêm produções acadêmicas de várias

universidades dispo de várias formas de acessos: temas ou nome do autor de acordo com o campo de interesse.

Ressaltamos, entretanto, que as Teses e Dissertações escolhidas nem sempre apresentaram um título sobre a escola ou a instrução primária. Assim sendo, temas como profissão docente, história da infância, escolas noturnas, escola normal, escola graduada, entre outras temáticas afins, foram selecionadas por estarem inseridas na amplitude de nossa temática, e contribuirão significativamente para o desvelamento de nosso objeto de estudo, conforme passamos a discorrer.

2.1 A instrução primária nas províncias brasileiras no período oitocentista: o que dizem as produções de Teses (2010-2020)

O campo da História da educação vem debruçando-se sobre o século XIX, buscando apreender o processo de institucionalização do ensino primário no país. Cada pesquisador narra os fatos historicamente construídos, perspectivando os dados constitutivos da organização da instrução como adesão à ordem pública e ao poder constituído nos Estados-Nação nascentes, condição de civilização. Nesse investimento, procuramos compreender os contornos singulares da instrução no período imperial caracterizado pelas tensões e conflitos (Vincent, 2001).

Para compreendermos a Instrução Primária no Oitocentos, a busca por referências fez-se necessária, inclusive por percebemos que cada produção expõe a identidade de uma dada região, contribuindo para nós como referência. Isso porque uma nação em processo de formação possui significativas diferenças regionais, o que certamente resulta na desigualdade da instrução. No entanto, essas diferenças retratadas em cada produção, habilitou-nos a comparar, assemelhar e sobrelevar a integração dos elementos que constituíram a identidade da instrução maranhense. Na leitura das Teses e Dissertações, percebemos quais foram as estratégias metodológicas mais utilizadas na construção da história do ensino primário; levantamento que nos atrevemos a dizer que boa parte foi identificada e aqui registrada.

Os repositórios digitais das próprias Intuições de Ensino Superior nos permitiram acessar descritores por meio da opção “pesquisa avançada”, utilizando para isso termos como: instrução primária no século XIX; educação pública primária no século XIX; e instrução/educação primária no Império. Cada tentativa gerou um leque de alternativas de produções já que o universo da temática apresenta uma dimensão de grandes proporções. Em cada estado brasileiro as instituições de ensino superior possuem pesquisas que buscam pistas para se apropriarem e produzirem conhecimentos acerca da história do ensino primário regional

operacionalizados por pesquisadores, referencias representativas que se organizam em núcleos de pesquisas e passaram a compor de forma mais efetiva o horizonte da pesquisa em história da educação do Brasil, cuja produção circula em âmbito nacional e internacional recebendo ou não apoio das agências de fomento para suas pesquisas.

Mesmo diante da diversidade de dados, não se tratou aqui de empreender uma apuração que se caracterize de fato como um Estado da Arte, frente de trabalho que incluiria a produção científica oficialmente dispostas nas PPGE's do Brasil, que abrangeria as publicações de artigos científicos em Revistas, Anais de Seminários, Encontros e outras produções correlatas. Detemo-nos apenas por uma amostragem diante de um conjunto de Teses e Dissertações, sobre as quais desenvolvemos as discussões por meio da captura daquelas que apresentavam experiências sobre o ensino primária no império. Portanto, das 32 dissertações e 31 teses, que totalizaram 63 produções, foram selecionadas dois ou três em cada ano para formar um outro grupo. Destas, foram selecionadas as vinte que mais se aproximaram de nosso estudo, analisadas e dispostas em quadros, cujos dados proporcionaram um conjunto de elementos que nos auxiliaram na compreensão de como os pesquisadores conceberam o ensino primário em várias províncias e do trato teórico-metodológico usado.

Diante do levantamento das produções, indagamos: Em torno de quais categorias, essas pesquisas poderiam ser agrupadas? Quais perspectivas metodológicas e quais procedimentos foram adotados? As respostas permitiram sistematizar as investigações para selecionar publicações, enfatizando-se aquelas que privilegiaram diversas categorias conceituais, tais como: ensino das primeiras letras, escolas isoladas e escola elementar, assim como educação doméstica, mestres, professores, preceptores e mestre-escola, além de educação e instrução, criança e infância, elites e povo, educação feminina e coeducação, entre outras relacionadas às primeiras etapas constitutivas da expansão da escola primária brasileira no século XIX, segundo sua natureza, operacionalidade e função.

O título da obra, nem sempre condiz com o conteúdo expresso no corpo distribuído nas seções. Alguns resumos nos Catálogos e nas produções das Instituições se apresentaram de forma muito sucinta por questões de ordem técnica, limitando aos assuntos, as categorias e as próprias teorias que os referenciam, por outro lado, os objetivos da investigação, o percurso metodológico e os resultados alcançados, não adentrando-nos no detalhamento do conteúdo, o que em muito contribuiria para a compreensão, seleção e operacionalização de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, nosso objeto é analisado sob a perspectiva da Teoria da Forma Escolar, de autoria dos franceses Vicent, Lahire e Thin (2001); estilo de socialização calcada na “[...] relação pedagógica, não como uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do

mestre e dos alunos a regras impessoais.”. (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p. 15). Ao abordarmos a Instrução Primária no intuito de cartografá-la, em virtude de o processo de escolarização ter ocorrido em outras províncias, a escola se configurou com a missão de moldar o indivíduo em uma nova ordem que privilegiasse a civilidade, a moralidade e o respeito às autoridades públicas.

Das 63 produções, os quadros a seguir (1 e 2) apresentam as 10 Teses e 10 dissertações que foram selecionadas e analisadas. Em cada produção, uma breve síntese da obra, dos objetivos propostos e da metodologia, assim como as especificidades que convergem com nosso objeto de estudo, elencando aspectos que podem ser pistas para compreendermos a instrução primária no Maranhão Império.

Quadro 1 - Teses que Abordam a Instrução Primária no Oitocentos

Nº	AUTORIA/ UNIVER/ANO	TÍTULO
1	Maria Alveni Barros Vieira UFRG/ 2011	A educação destinada a algumas crianças no Piauí (1730-1859)
2	Regina Célia Padovan UFG/ 2011	Lugar de escola e “lugar de fronteira”: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)
3	Silvana Moreira Amorim UFS/2012	Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)
4	Fabiana da Silva Viana UFMG / 2012.	Estado Nacional, debate público e instrução primária: Mariana/ Minas Gerais, 1816-1848
5	Rita Cristina Lima Lages UFMG / 2013	As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX
6	Lidiany C. de O. Godois UNICAMP / 2014.	A reforma da instrução pública de 1892: conflitos e disputas
7	Dirce N. de A. Ferreira UFES/ 2015	Poder e relações políticas na educação: o Método Lancaster no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860)
8	Thiago Trindade Matias UFPB / 2015	Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco imperial (1837-1889)
9	Adriana do Carmo de Jesus UFSC / 2018	Os bastidores da educação primária: criação e expansão das escolas isoladas rurais em municípios do Interior paulista (1889 –1921)
10	Espindola, Maíra Lewtchuk UFPB / (2017)	As experiências dos Intelectuais no Processo de Escolarização Primária na Parahyba (1824-1922)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em *A educação destinada a algumas crianças no Piauí (1730 1859)*, tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Vieira (2011) reflete sobre a socialização das crianças nas escolas públicas nessa província e constata que a economia local, desde o século XVIII, foi caracterizada pelo criatório de gado; fazendas destacadas como o *locus* que abrigava o funcionamento de várias atividades, dentre elas, o ensino; espaço na casa do

proprietário que transformado em sala de aula improvisada, os alunos aprendiam a ler, escrever e noções de aritmética “[...] num processo de socialização.” (Vieira, 2011, p. 10). Nesse sentido, o estabelecimento da instrução funcionando em residências particulares parece configurar-se na modalidade de instrução doméstica ou particular na província, denominada aqui como Casa-Escola, a qual esteve atrelada às aquisições das habilidades de leitura e escrita.

Fundamentada na análise sócio histórica da Forma escolar. (Vincent; Lahire; Thin, 2015), a tese coloca em pauta a socialização das crianças nas escolas públicas, religiosas, particulares e domésticas, em função do cruzamento de ofícios, regulamentos, regimentos, relatórios, leis e provisões, assim como, de mapas escolares e de matrículas, entre outros documentos, constituindo a base empírica da sua investigação. Narrativa que, ao apontar para o trajeto da forma escolar de socialização das crianças, para a educação popular piauiense, concebida como um projeto de integração ideológica/política e para a falta de uniformidade na dita socialização ajuda a compreender as especificidades do processo. Quando aborda a forma de socialização, discute o sentido de instruir e educar mentes de acordo com os propósitos da ordem social que se pautavam em “civilizar” como demanda do processo de consolidação do Estado imperial. Já com respeito à educação popular, contribuiu para que investigássemos por qual viés ideológico o Maranhão esteve imerso no ato de instruir e civilizar a população. Por outro lado, ao não se seguir uma linha uniforme, desenvolve-se por modos diferenciados que adquirem sentidos diversos que variavam conforme as circunstâncias políticas e culturais, as demandas do comércio, os espaços e os sujeitos que a vivenciaram. (Vieira, 2011); aspectos esses que nos encorajaram a incursionar pela instrução primária no Maranhão Império, em decorrência das influências políticas, religiosas, econômicas e culturais.

Em lugar de escola e “lugar de fronteira”: a instrução primária em Boa vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896), tese apresentada na Universidade Federal do Goiás, Padovan (2001) aponta que a escolarização, considerando-se várias implicações, inicia-se com a catequização dos índios, por meio da criação das escolas de primeiras letras nos aldeamentos. Condições materiais limitadas e conflitos políticos existentes influenciados pelas relações de poder, colocam a escola no âmbito da política de escolarização da província e das especificidades históricas de Boa Vista como lugar de fronteira, no extremo norte de Goiás. Dessa confluência, a contextualização do cenário geográfico, o destaque das especificidades e as concepções culturais de cada território nortearam as lutas travadas para a instauração da instrução pública; intenção política de expandir as cadeiras de primeiras letras ou os “lugares de escolas” em substituição da casa-escola, que legitima aquelas sob a responsabilidade do Governo, que substituem a escola do mestre pela do professor.

Ao considerar-se a casa escola como um quartel da revolução, a dita analogia descreve este espaço de instrução doméstica e, ao mesmo tempo, concebe-o como lugar de articulação e centro de conflitos. Ao abordar as relações de forças políticas travadas pela condução dos destinos da instrução, aponta a escola como espaço que transcende a ação institucional e a visão sobre relações complexas com viés político, social e cultural. Já ao tratar do universo de poder das famílias que disputavam os cargos e o protagonismo junto ao poder provincial, mostra a trajetória da instrução primária brasileira, sempre subjacente a forças sociais, contrastando os processos de consolidação da escola como espaço próprio de escolarização, o professor como um sujeito transmissor/condutor das regras do Estado e, este último, como responsável e regulador da instrução para a formação do povo brasileiro como pilares da nova nação.

Por sua vez, Amorim (2012), em *Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)*, tese apresentada na Universidade Federal de Sergipe, centraliza a análise na constituição da instrução primária, tendo como referências a legislação e a imprensa. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, e auxiliando-se nas categorias do *habitus*. (Bourdieu, 1992), do processo civilizador (Elias, 1990) e das representações. (Chartier, 2002), tenta compreender como se configurou a profissão docente no âmbito do ensino primário, e de que forma se constituiu o *habitus* profissional pensado para o projeto de constituição de nação civilizadora, enfatizando as relações de forças dos grupos travadas em uma arena como elementos constituintes da história da instrução naquela província; trabalho docente que se configurou em meio a avanços e retrocessos mediado pela legislação proposta pelo Estado, na medida em que tomou para si a responsabilidade de transformar o Brasil em nação.

Nesse sentido, a obra apresenta três aspectos importantes que contribuíram com nossa investigação: o processo de formação docente; a criação da escola normal e o cenário de conflitos marcado por forças contrárias em Sergipe. O trabalho docente, que se tornou uma necessidade no decorrer da criação de escolas de primeiras letras em Sergipe, direcionou-nos para a verificação dos relatórios dos presidentes que abordam a abertura de escolas e, conseqüentemente, a demanda dos cargos de mestres na província do Maranhão. Compreender como se deu a distribuição desses cargos, sobretudo, na identificação do perfil do mestre, foi um aspecto que contribuiu para o entendimento da organização da instrução primária maranhense no período, tendo em vista que a história da escola primária é indissociável da história da profissão docente. A importância dada à criação da escola normal é outro aspecto a se pensar, uma vez que o processo de implantação desta instituição no Maranhão traz detalhes.

Já o cenário de conflitos marcados por forças contrárias, alerta-nos para analisar grupos políticos que polarizaram disputas ideológicas que influenciaram nos rumos da instrução no Maranhão, já que os presidentes, geralmente, seguiram os mesmos propósitos constitucionais do poder central apesar das diferenças regionais.

Já *Estado Nacional, debate público e instrução primária: 1816-1848*, tese apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais por Viana (2012), insere-se no processo de desenvolvimento da escolarização mineira e concentra esforços para compreender de que forma se estabeleceu a relação das famílias com a constituição do ensino primário, na tentativa de demonstrar que a população nem sempre ficou omissa frente às definições das pautas relacionadas ao destino dos filhos na escola. Como referência, foram adotadas as proposições teórico-metodológicas do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1997) e a perspectiva de análise sugerida por alguns historiadores italianos, conhecida como micro-história, para entender a relação das pessoas, homens e mulheres com as instituições que ajudaram a construir.

A relação estabelecida entre habitantes, família e a escola pública primária, atravessada por conflitos políticos e sociais, ocorridos na cidade nos conturbados anos após a independência política do país, transforma-se em negociações contempladas tanto pelas suas decorrentes conquistas quanto pelos seus reveses. A influência das famílias da elite na difusão da instrução e a disseminação da cultura na história da educação primária oitocentista são elementos que orientam nossa caminhada. Investir na influência das famílias maranhenses na instrução, fez emergir a necessidade de identificar os dispositivos de poder dos “familiares” que aparecem, de certo modo, permeando as relações de propriedades como articuladoras da instrução em nome da missão civilizatória. Esse processo é visto também na figura dos presidentes identificadas na província maranhense descendentes das proles financeiramente avantajadas e, nessas circunstâncias, com poder para decisões políticas e administrativas relativas à instrução. Por outro lado, a influência das famílias poderosas na difusão dos costumes, valores e normas legitima sua cultura específica embutida na missão de instruir e civilizar.

Na tese, *As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX*, defendida por Lages (2013) na Universidade Federal de Minas Gerais, é abordada *a influência dos países estrangeiros na instrução pública mineira*, identificando-se as experiências dos países estrangeiros que se tornaram referências no campo educacional e nutriram os discursos dos dirigentes políticos e educacionais a respeito da organização da instrução pública mineira. Nesse contexto, a base teórico-metodológica está orientada por Faria Filho (1998) e Chamon (2005) e é centrada nos discursos dos presidentes

da Província ao longo do século XIX, ao constatar-se nas viagens oficiais de estudantes ao estrangeiro, nas exposições internacionais sobre as vitrines da modernidade, nas leituras de obras estrangeiras e no ensino de línguas estrangeiras que os sujeitos produtores dos discursos foram mediadores culturais, detentores de características que promoveram a aquisição dos conhecimentos de outras culturas, mostrando-se válidas à solução dos problemas da instrução na província

Três aspectos da obra de Lages (2013) contribuíram para enriquecer nosso intento de fazer a cartografia da instrução no Maranhão Império e trouxeram subsídios que ampliaram nosso horizonte na procura de pontos elucidantes: 1) os discursos, considerados como produtores das práticas; 2) as viagens oficiais de estudantes ao estrangeiro; 3) e a aquisição dos conhecimentos de outras culturas. Como produtores de práticas, os discursos nos deram indicativos para observar os conteúdos discursivos dos presidentes das províncias do Maranhão e em que sentido estes influenciaram a constituição identitária do processo da instrução primária no Maranhão império; as viagens oficiais de estudantes ao estrangeiro que contribuíram para que vislumbrássemos possibilidades de interpretação dos relatos de viagens, o que foi muito utilizado no século XIX. Esses relatos foram um importante meio de representação do "outro" e de países distantes. Em nossa pesquisa, foi importante visualizar as realidades dos fenômenos para melhor compreendê-los, a partir da imbricação com a cultura do Maranhão, o que possibilitou ricas contribuições para a narrativa da instrução. Em busca de melhorias para a instrução pública, era comum que os poderes adotassem a lógica do transplante. (Lages, 2013 p. 155) para experiências exitosas de nações mais desenvolvidas como o marco de referência para outras nações. No século XIX, era possível integrar práticas, harmonizar valores, generalizar propostas educativas, mesmo que trazidas de outras culturas.

A tese de Godois (2014), intitulada *A reforma da instrução pública de 1892: conflitos e disputa*, defendida na Universidade Estadual de Campinas, analisa instrução de São Paulo, acionando a reforma como desejo dos republicanos de estender a escolarização formal às massas populares, instituindo a obrigatoriedade do ensino primário, o que se constituía, à época, um projeto distante da realidade, por ser um elemento externo às relações sociais e políticas, desvinculado, portanto, da prática política. Esse estudo deu ênfase aos debates travados em 1891 e aos seus significados naquele momento histórico, bem como às concepções de educação incorporadas, principalmente, aquelas abandonadas, em razão das disputas políticas do momento. Para a autora, a instrução foi o caminho estratégico, utilizado para levar as massas à escolarização via ensino primário obrigatório.

No percurso investigativo, fez uso de documentos diversos como a legislação, relatórios da instrução pública, missivas, ofícios, anuários da instrução pública, entre outros, concluindo que a República trouxe certas expectativas, o que para aquele grupo se traduziu na necessidade de reordenar a sociedade paulista, ainda que com visões distintas, pelas vias da educação. O fato é que todo o debate sobre a reforma da instrução pública de 1891 evidencia que estava muito distante de se constituir como projeto homogêneo e que foi objeto de disputa entre diferentes grupos que viviam de maneira tumultuosa àqueles acontecimentos recentes, além de depositarem muitas expectativas na educação quanto aos rumos do seu estado, no início do novo regime político. Ressaltamos quanto a isso que a temática do estudo dos grupos escolares não está demarcada na temporalidade do nosso objeto de estudo. Não obstante, o início do século XX foi, ainda, por muito tempo, marcado pela presença do legado da instrução do Império.

Acerca disso, três pontos de destaque puderam ajudar-nos no período final da nossa pesquisa: 1) o papel da imprensa como ponto fundamental nas decisões sobre a instrução, experiência que nos levou a dar importância aos jornais de grande circulação no Maranhão Império; 2) o protagonismo do professorado nas reformas da instrução em temas sociais; 3) e a passagem das escolas isoladas de primeiras letras para as escolas reunidas, estabelecimento de ensino intermediário, que não se igualava às escolas isoladas, pois precisava delas para se constituir como modalidade escolar, reunindo duas ou mais dessas escolas, embora se diferenciasse dos grupos escolares. Essas mudanças nos induziram à reflexão da instrução do Maranhão, em meio à transição de modelos de escolas ou à reorganização delas como forma de se ajustarem aos princípios da República. O estudo propiciou constatar que é consensual entre estudiosos que a história da educação do Brasil mostra as disputas e debates que marcaram a configuração do ensino primário no decorrer do século XIX, olhar relevante para que entendêssemos como se constituíram iniciativas legais, no sentido de atender às demandas e anseios de um novo projeto para instaurar uma concepção de nação.

Seguindo o entendimento defendido por Godois (2014) e Ferreira (2015), em *Poder e relações políticas na educação: o método Lancaster no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1871)*, tese defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, investigou o poder e as relações políticas que se inseriram na educação pelo Método Lancasteriano. Também analisou políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação e discutiu as relações de poder contidas no discurso oficial dos agentes responsáveis pela educação na Província do Espírito Santo. Fundamentou-se nos aportes teóricos de Foucault (2009) e Weber (1992) em função da categoria poder para descrever as características do método, sobretudo, em função de

sua aplicabilidade no ensino primário mediado pelas fontes primárias contidas no Arquivo Público, nos Jornais do século XIX e no Regimento das Escolas de Primeiras Letras de 1871, constituindo-se, assim, a dimensão empírica. Essa investigação aponta a aliança do Método Lancasteriano à demanda do Estado, à medida que ajudou a criar regras e regulamentos formalizados, pois tanto descrevia o ensino inicial da leitura e da escrita, quanto prescrevia comportamentos e sociabilidades nas escolas, gerando uma cultura de organização.

Assim, a pesquisa de Ferreira (2019) trouxe várias contribuições, entre elas: 1) as relações conflituosas e de poder, travadas pelas classes sociais; 2) o Regimento das Escolas de Primeiras Letras de 1871, que se constitui em uma pista para se localizar como se deu aprendizagem pelos mestres, o ritual de sua apresentação diante do grupo de alunos e as dificuldades encontradas para se configurar como método oficial do ensino maranhense que foi determinado pela Lei Imperial; 3) por fim, a avaliação da capacidade de adequação do método Lancasteriano ao ensino, estudo capaz de mostrar em que medida se deu a sua aceitabilidade, bem como o período de sobrevivência desta metodologia diante das dificuldades financeiras da província do Maranhão e da ida do jovem professor maranhense Felipe Benício d'Oliveira Conduru à França, que objetivava se apropriar do método e no regresso disseminá-lo na província; aprendizagem que circunscreve os primeiros movimentos da formação dos professores primários maranhenses.

Matias (2015), em *A Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco imperial (1837-1889)*, tese defendida na Universidade Federal da Paraíba que interpreta as práticas sociais de escrever e ler (Castillo Gómez, 2003), partindo da problemática que inquirir de que maneira se dava o acesso dos alunos à escrita nas aulas de instrução primária, a partir dos usos sociais e dos suportes empíricos de memória da cultura escrita, produzidos para/pela instrução pública primária em Pernambuco do século XIX, no período de 1837 a 1889; isto é, o que se escrevia, quem escrevia, para quem se escrevia, por que se escrevia na/para instrução na perspectiva da História cultural, que “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.”. (Chartier, 2002, p. 16-17).

De manuscritos a impressos, mostra que a cultura escrita foi uma das estratégias pelas quais a instrução pública primária buscou se estabelecer como uma instituição sólida e eficiente com o propósito de sistematizar o poder do Estado independente e que, em breve, tornar-se-ia republicana, verificando-se via controle e disciplinamento os profissionais da escrita em suas atividades burocráticas pelas quais se buscou impor o regime educacional; relação entre cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco Imperial que se

configurou, de um modo geral, pelo disciplinamento e imposição a determinada ordem do dizer e do fazer. Portanto, qualquer que seja o grau de escolaridade do cidadão ou *status* social está de alguma maneira inserido numa cultura da escrita, na medida em que instruir o aluno para ler e escrever sempre foi uma missão da escola. O estudo apresenta um vínculo com nossa temática, em função de três aspectos essenciais: 1) a discussão em torno da imposição para o ensino da leitura e da escrita que incorre na importância que os professores atribuíam a estas práticas culturais na Casa Escola; 2) a disciplinação da escrita, a ação sobre a qual foram determinadas e controladas formas e maneiras dos artefatos da escritas; 3) a escrita, uma prática a partir de modelos.

Jesus (2018), em *Os bastidores da educação primária: criação e Expansão das escolas isoladas rurais em municípios do Interior paulista (1889 –1921)*, tese defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, faz um resgate da história da educação paulista, iniciada pela chegada dos jesuítas, dando conta da invisibilidade da presença dos nativos até caracterizar as escolas isoladas como objeto de estudo. Para responder à forma como se deu a expansão no Estado de São Paulo, constata-se o movimento crescente dos lugares de ensino no interior paulista de 1889-1921, chamando a atenção para as características destas escolas isoladas como modalidade marcada por um *status* de inferioridade, em relação à estrutura dos recém-criados grupos escolares, fato associado à demarcação da dicotomia do rural e urbano. Conclui-se via legislação e mensagens dos Presidentes do Estado, que o desenvolvimento econômico, iniciado em meados do século XIX, com a expansão agrícola baseada no café e acompanhada por uma rede ferroviária que ligava as cidades, atraía grande contingente populacional, possibilitando o surgimento de um centro dinâmico no sudeste brasileiro, contexto que motivou a expansão das escolas públicas em municípios do interior nas primeiras décadas do século XX, tornando-se as escolas isoladas mais presentes nas áreas periféricas e rurais. A tese traz as seguintes contribuições: 1) a relação entre o desenvolvimento da província e a expansão das escolas isoladas; 2) a escola unitária, chamada de escola isolada, existente não só na zona rural, como também em outros espaços urbanos.

Na tese, *As experiências dos Intelectuais no Processo de Escolarização Primária na Paraíba (1824-1922)*, de Espindola (2017), tese defendida na Universidade Federal da Paraíba desenvolve um estudo que demonstra a influência de intelectuais na constituição do ensino primário no Império e na Primeira República na província da Paraíba, intelectuais que foram os professores de primeiras letras, experiências singulares em relação à apreensão das mudanças propostas no processo de escolarização do longo século XIX. Nesse sentido, se a

prosopografia ⁵ norteia a análise das fontes utilizadas como impressos, (auto)biografias e verbetes biográficos, assim como livros destinados à escola, legislação educacional e mensagens dos presidentes da província/do estado, para além dos relatórios da instrução pública, as cartas, ofícios, circulares e despachos; conclui-se que os intelectuais que exerceram a docência guardaram características comuns, mesmo com as transformações estruturais. A tese motiva a buscar a influência dos intelectuais maranhenses no desenvolvimento da instrução pública primária maranhense, visto que Boto (2012) argumenta que a maioria dos intelectuais defendia a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, e a eficácia da instrução. Corroborando com o discurso de Boto (2012) podemos destacar o legado dos intelectuais maranhenses Benedito Leite e Barbosa de Godóis na produção e disseminação de mensagens de engrandecimento da instrução para sensibilizar a comunidade escolar visto que no Maranhão do final do século XIX aproximadamente 85% da população não era escolarizada. (Saldanha, 1992)

Quadro 2 – Dissertações que Abordam a Instrução Primária no Oitocentos

Nº	AUTOR/UNIVER/ LOCAL/ANO	TÍTULO
1	Ana Luzia Anuniação Universidade Federal de Ouro Preto/2011.	Pedagogia liberal e instrução pública na província de Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)
2	Ilzani Valeira dos Santos Universidade Federal do Rio de Janeiro/ 2013	Processos de escolarização na escola primária pública no interior fluminense (1880-1905): uma análise das instituições escolares e seus sujeitos
3	Lays Regina B. de M. dos Santos Universidade Federal da Paraíba / 2016	Escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar (1855 – 1889)
4	Aline D. M. Fernandes Universidade Federal do Rio Grande do Norte / 2018	A expansão das escolas unitárias primárias públicas Norte-Rio-Grandenses (1835-1961)
5	Maria das Graças C. Prudente Universidade Católica de Goiás / 2019	O silêncio no magistério - as professoras na Instrução Pública na Província de Goyaz século XIX
6	Marcelo Figueiredo Meneses Universidade de São Paulo /2012	Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)
7	Gillyane D. dos Santos Universidade Federal do Rio Grande do Norte /2019	A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do príncipe (1808-1889)
8	Franciele F. França Universidade Federal do Paraná / 2014	A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)
9	Suzana L. de Albuquerque	O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares

⁵ A prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes - a respeito de nascimento e morte, casamento e família, origens sociais e posição econômica herdada, lugar de residência, educação, tamanho e origem da riqueza pessoal, ocupação, religião, experiência em cargos e assim por diante. (Nicolet, C. 1970. *Prosopographie et histoire sociale* : Rome et Italie à l'époque républicaine. *Annales: économie, sociétés, civilisations*, Paris, v. 25, n. 5, p. 1209-1228 1970)

	Universidade Federal de Alagoas /2013	
10	Maria Goretti C. da Costa Fundação Universidade Federal de Rondônia / 2017	Instrução pública brasileira: a administração escolar na Província das Amazonas no período Imperial (1852-1889)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Dissertação *Pedagogia liberal e instrução pública na província de Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)*, foi defendida por Anunciação (2011) na Universidade Federal de Ouro Preto. Configurada no processo de estruturação do Estado brasileiro no período pós-independência, o trabalho analisa como se processou a organização no período, enfatizando-se os modos de implantação da cultura civilizatória pela elite e os enlaces criados com os planos da instrução na província, visando o acesso às camadas mais pobres. Até 1835, a escolarização se dava em escolas isoladas, sobretudo em ambientes domésticos, e o ensino privado atendia os filhos da elite, institucionalizando-se o poder em Minas Gerais, a partir do Ato Adicional de 1834 que deu forma definitiva a sua regionalização e conferiu poderes às Províncias para legislarem sobre a instrução.

Através destas estratégias, a elite política local procurou difundir a instrução liberal que representava uma das vias de inserir o Brasil no rol dos países civilizados via escola normal criada pelos conservadores. Nesse estudo, consideramos, três aspectos: 1) a implantação do Método Lancasteriano, que, por força da Lei Geral de 1827 na província maranhense, oficialmente, marcou o ensino primário entre avanços e recuos; 2) a reorganização do sistema de ensino primário elementar e a formação dos professores via escola de ensino mútuo, dentre as medidas administrativas tomadas pela Assembleia Legislativa Provincial; 3) e a difusão da pedagogia liberal, cujas ideias estavam conectadas à pedagogia experimental, no intuito de preparar as pessoas para desempenharem papéis sociais, o que resultou na criação e difusão de escolas maranhenses para esse fim.

Na dissertação *Processos de escolarização na escola primária pública no interior fluminense (1880-1910): uma análise das instituições escolares e seus sujeitos*, defendida na Universidade Federal de Ouro Preto por Santos (2013) trata das intenções do projeto de formação de um povo ordeiro pelo viés da instrução, objetivando compreender as questões da expansão da escolarização primária e a presença de alunos negros nesta instituição na região do Vale do Café. A questão central é a forma como a escola do interior fluminense se construiu na confluência de lutas políticas e sociais numa perspectiva histórica, procurando investigar os processos de escolarização, as instituições e seus sujeitos, discussão sustentada na pesquisa documental sobre crianças judicialmente livres que poderiam se apropriar da liberdade social

mediada por suas experiências escolares em um momento em que os projetos republicanos visaram dita formação. Desse estudo, subtraímos três feitos considerados relevantes para a construção do nosso objeto: 1) a oferta de escolarização para a população negra; 2) a concepção de infância abordada; 3) e os processos de escolarização.

Na obra de Santos (2016), a *Escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar 1855 – 1889*, defendida na Universidade Federal da Paraíba, analisa-se a escolarização no processo de institucionalização da instrução pública primária nessa província. Ao situar a temática, chama-se a atenção para as pesquisas que sempre defendem a escola pública como lugar de frequência exclusiva da elite; no entanto, aqui se mostra a presença de alunos pobres na escola, sendo escolarizados, instruídos na perspectiva do ideal regulador e civilizatório defendido em Elias (1990). No percurso metodológico, mapeiam-se pesquisas que investigaram as possíveis formas de instrução oferecidas à população negra, branca pobre e também indígena. A partir do referencial teórico da história social, o estudo constatou nas fontes informações sobre as experiências, a partir do funcionamento das aulas de primeiras letras enfatizando-se os conflitos no processo de escolarização, bem como a leitura crítica dos discursos oficiais.

A análise realizada pela autora resultou na elaboração do perfil étnico-racial e econômico da população paraibana e das condições em que se encontravam a instrução pública primária, em especial, dos cinco casos de aulas públicas primárias que se apresentaram como aulas destinadas a essa população; acesso à instrução que garantiria a libertação, reconfigurando uma moral pautada no desenvolvimento como forma de progresso social. Assim, destacamos três importantes aspectos: 1) as formas de instrução oferecidas à população da Paraíba pobre via Instituições educativas para crianças desvalidas e que abriram caminho para verificar este aspecto na província maranhense no período, visto que era importante moldar o comportamento por meio de mudanças de ordem moral e do cultivo do caráter ; 2) a análise das aulas particulares na Província da Parahyba do Norte, que também ocorreu de forma marcante no Maranhão, considerando que o Estado não conseguiu dar conta dessa missão no período em que o ensino particular (ou doméstico) foi uma realidade (necessária) que antecedeu o domínio do Estado; 3) o significado de instruir para civilizar, lema extraído dos discursos oficiais, indicando que o ideal de modernização e progresso estavam ligados diretamente à necessidade de instruir o povo, considerando o paradigma da civilização, temática presente nos jornais maranhenses, tendo como lema dar visibilidade à escolarização local.

Na dissertação *A Expansão das Escolas Unitárias Primárias Públicas norte-Rio-Grandenses (1835-1961)*, de Fernandes (2018), defendida na Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, analisa-se o crescimento dessas escolas na educação no Rio Grande do Norte e as transformações no Estado, a fim de entender a organização pedagógica e o funcionamento nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o trabalho destaca a escola unitária, que tem uma longa história e, no período republicano, foi chamada de escola isolada; primeira a ofertar escolaridade possível na esfera da zona rural, reunindo, em torno de um professor, vários alunos de séries diferentes em um único espaço. Escola isolada que evidencia a necessidade de uma revisão historiográfica do ensino primário, redimensionando o lugar ocupado por essa instituição na escolarização da infância.

Ao caracterizar as escolas unitárias, constata-se que as escolas isoladas tinham laços indissociáveis com as escolas públicas de primeiras letras do Império, destacando-se sua modernização e a expansão no aparelho de ensino público potiguar, funcionando em diversos contextos e obedecendo às prescrições ou condições para as modalidades de cada período. Modelos e modalidades de escola primária surgidas nas províncias brasileiras que estão relacionadas com a problemática do alto índice de analfabetismo. Nesse sentido, três pontos de destaques podem alargar nossa compreensão sobre nosso objeto de estudo: 1) as modalidades e modelos de escola primária, que pudemos também identificar no contexto maranhense; 2) a expansão das escolas isoladas redimensionando o lugar ocupado pela instituição escolar na escolarização da população maranhense; 3) e a escolarização da infância no período em foco.

No século XIX, o governo imperial ostentou uma política centralizadora como estratégia de garantir o *status* de Nação via instrução elementar cuja premissa era disseminar a tríade ler, escrever e contar, e princípios de moralidade e ética cristã. Nessa difusão dos conhecimentos, os mestres foram as personagens que se destacaram como principais transmissores deste ensino. Trata-se da profissionalização docente como estratégia de referendar o ofício do professor e o devido controle, estratégia que o Estado aplicou tendo a escola como espaço legítimo e o professor, como ator principal. *O silêncio no magistério na instrução pública na província de Goyaz, no século XIX* é o tema da dissertação de Prudente (2009), defendida na Universidade Católica de Goiás, cuja ênfase é a história das primeiras professoras nessa província (1832 – 1887) e objetiva compreender como, numa atitude de coragem, ousaram abrir as portas do trabalho remunerado para as mulheres. Fazendo uso da pesquisa documental, utilizaram-se os manuscritos do Poder Executivo referentes ao Governo e à instrução pública, os jornais e a Literatura, com vistas a dar-lhes visibilidade como pioneiras na função de professoras públicas, as quais contribuíram para tornar as mulheres mais preparadas para seguirem suas vidas e construírem suas próprias representações dando abertura ao fortalecimento do movimento feminista no Brasil.

Para nosso estudo cartográfico, foram aproveitados três aspectos: 1) o estudo das biografias de professoras que se destacaram na província Potiguar, que nos inspirou a buscar dados que referenciassem os grandes vultos femininos de destaques na província do Maranhão; 2) a constituição do trabalho docente feminino na província, com base nos traços de docilidade maternal, requisito importante para o trabalho docente, o que nos instigou a também buscar esses atributos no professorado do Maranhão Império; 3) a historicidade profissão das mulheres como sujeitas que buscaram empregos fora do lar doméstico, reivindicando um espaço antes com exclusividade do público masculino, presente na historiografia do ensino primário no Império, tendo como referência grandes figuras que deixaram seu legado na história da educação no Maranhão.

Meneses (2012), na Dissertação *Circulação dos professores diplomados na escola normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*, defendida na Universidade de São Paulo, investiga as funções sociais que assumiram os egressos da escola normal no período e como esses profissionais se movimentaram pelas diferentes instituições ligadas à instrução pública paulista, distribuídas nas regiões e localidades de São Paulo; importância dos docentes nos discursos oficiais via pesquisa documental, como peça essencial para a constituição de um sistema de ensino público de padrão mais elevado. Analisa-se a trajetória profissional de um conjunto delimitado de professores, verificando-se para quais escolas ou cargos foram nomeados ou removeram-se, e também por quais regiões do estado deslocaram-se, com a finalidade de mapear o trânsito pelas instituições de ensino e sua distribuição pelo território. Se para Meneses (2012), o corpo docente era imprescindível para a reforma da instrução pública via regime republicano, assumindo as escolas que estavam sendo instaladas e vindo ao encontro dos gestores que intencionaram difundir o conhecimento e os modos de ensinar preconizados pelo Governo, por outro lado, essas profissionais capacitadas tiveram pouca participação nas escolas públicas nas primeiras décadas por ocuparem sistematicamente cargos em escolas graduadas, instaladas em centros urbanos e, notadamente, nos cargos administrativo-burocráticos.

Os egressos da Escola Normal, os espaços administrativos por eles ocupados, assim como o mapeamento de seus itinerários, são três aspectos abordados por Meneses (2012) que nos auxiliam a identificar: 1) a situação da Escola Normal maranhense em relação a outras províncias, haja vista que se institucionaliza tardiamente após a proclamação da república, em 1890; 2) os espaços administrativos ocupados pelas normalistas que nos induzem a investigar o destino das egressas, segundo a garimpagem das fontes; 3) e a possibilidade do mapeamento destes itinerários que podem apontar para a dinâmica das escolas primárias maranhenses e de

seus respectivos docentes, são elementos cruciais para o entendimento, localização e documentação da trajetória profissional de um número significativo de normalistas maranhenses.

Santos (2019), defendeu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte a Dissertação, *A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras, na cidade do príncipe (atualmente nomeada Caicó) (1808-1889)*. Analisa a criação e efetivação das escolas primárias na região do Seridó potiguar [na província do Rio Grande do Norte], tendo como amostra a realidade da cidade do príncipe e como problemática compreender em que medida houve a efetivação das exigências da Lei Geral de 1827, quando observada sob o prisma da expansão escolar. A autora define a escola primária unitária como o modelo de instituição escolar, disseminado no período imperial, ambiente formativo para atender à instrução elementar, regido por um único professor e funcionando em espaços distintos, na maioria das vezes, dentro das casas dos próprios professores. Modelo de escola que representou para o ensino a ampliação de espaços destinados à instrução elementar em uma esfera institucional, embora não igualitário para ambos os sexos, regidos pelos preceitos morais e da doutrina cristã, em meio à efervescência da institucionalização da instrução primária, pública ou privada. Com respeito ao estudo de Santos (2019), chamam-nos a atenção três aspectos que fazem referência ao nosso objeto: 1) a disseminação das escolas como exigência do cumprimento da Lei Geral de 1827, quando observada sob o prisma da expansão escolar. Esse aspecto traz à tona a realidade no Maranhão com relação às dificuldades de ordem financeira da província em dar provimento às determinações da dita Lei; 2) o modelo de escola unitária, utilizado como ambiente formativo e funcionando na casa do próprio professor também levanta pontos que convergem para a realidade maranhense e para a grande maioria das províncias sobretudo do norte e nordeste.

Na *Arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)*, França (2014) se propõe a analisar a história da profissão docente no Paraná no contexto do ordenamento do ensino primário, com base nas formas de organização deste ofício. Dessa forma, identificou na estrutura profissão quais eram os requisitos necessários para tornar-se professor e quais representações acerca da figura docente estiveram presentes no cenário educacional paranaense. Destarte, a autora elencou o que denominou de três dimensões da profissão docente: 1) o ser professor, na tentativa de evidenciar os “modos de existir” dos mestres de primeiras letras paranaenses; 2) o tornar-se professor, que tinha por intuito expor os concursos de seleção, para o que se exigiam requisitos necessários e documentos comprobatórios apresentados; 3) e, por último, o fazer docente, cuja finalidade era demonstrar

como os sujeitos deveriam desempenhar seu ofício, o qual envolvia muitas ações que estavam para além do instruir.

A autora argumenta que os professores se comportavam como representantes da figura do Estado na missão de tornar os alunos aptos a viverem em espírito de obediência em uma sociedade civilizada e ordeira, o que seria adquirido por meio da instrução, sob a égide do controle de gestores provinciais, representantes do poder central; papel fundamental que professor desempenhou na construção do sentimento nacional, sendo responsável pela formação cultural/ideológica dos futuros cidadãos. Da análise elaborada por França (2014), três aspectos foram relevados: 1) a atuação do mestre na formação ideológica via instrução na província no Maranhão, haja vista a missão de instruir e educar alunos com valores civilizatórios, e o monitoramento pelos governantes locais; 2) o Processo de Formação dos professores para a aprendizagem do método Lancaster ou mútuo, adotado pela Lei Imperial de 1827, aspecto que está ligado com a preparação de dito professor; 3) e a cultura escolar construída pelos professores primários paranaenses atrelada a uma formação de submissão hierárquica.

O Processo de Formação dos professores para a aprendizagem do método Lancaster, assim como a cultura escolar construída pelos professores primários, foram aspectos delineados pela autora e abordados nessa Dissertação, na medida em que foram situadas na província do Maranhão as dificuldades da implantação do método Lancaster por conta da falta de condições financeiras em sobretudo arcar com a compra de material para o uso do método. A obediência dos professores primários maranhenses à estrutura hierárquica do governo foi retratada abordando o processo de monitoração via serviço de inspeção que caracterizou também a cultura escolar no Maranhão Império.

N'ó ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares, dissertação de Albuquerque (2013), defendida na universidade Federal de Alagoas, identificam-se vestígios da noção de infância nos discursos e práticas escolares nos mapas de professores, nos relatórios e requerimentos de inspetores escolares, diretores da Instrução Pública e Presidentes de província, além de documentos relativos à efetivação da Escola Normal, em 1869, em que foram utilizadas fontes, tendo como teórico-metodológica a História Cultural. Analisa-se a organização da escola pública de primeiras letras, a partir de um ideal civilizador apresentado na legislação brasileira, bem como dos embates travados na constituição de um modelo de Instrução pública no contexto da formação do Estado-Nação, haja vista a constituição histórica do conceito ideal de infância permeado por disputas ideológicas e pela definição de ser brasileiro, em meio a debates locais

e provinciais que variavam conforme a classe social. Nessa lógica, Albuquerque (2013) apresenta três elementos claves para o entendimento da instrução primária no Maranhão: 1) o ensino das primeiras letras para as crianças desvalidas, haja vista que, após a Revolta da Balaiada, o cenário maranhense de 1841 era de pobreza; 2) a marginalização da população decorrente nesse cenário, quando surgem as casas de recolhimentos de crianças em estado de vulnerabilidade, fato relacionado com o histórico da instrução pública maranhense oitocentista, uma vez que nestes espaços era ofertado o ensino de primeiras letras para esta infância desvalida, como forma de aprimorar o comportamento por meio dos ideais civilizatórios, ordeiros e higiênicos; 3) a criação da Escola Normal, uma necessidade para os professores que não tinham formação. Esses elementos utilizados pela autora para a compreensão do ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista apresentam semelhanças com os fatos que marcaram a história do ensino primário maranhense, na medida em que essas escolas de recolhimentos que ofereciam ensino de primeiras letras não disputavam um lugar de concorrência com o Estado, elas existiam para auxiliá-lo na tarefa de instruir e educar a população pobre e desvalida do Maranhão império.

Em *A Instrução Pública Brasileira: a Administração Escolar na Província do Amazonas no Período Imperial (1852-1889)*, de Costa (2017), analisa-se a estrutura administrativa sob o recorte temporal que se inicia com a instalação da Província do Amazonas, (a partir da Lei nº 582, de 5 de setembro de 1852) e a efetiva separação do governo do Grão-Pará, abordando-se o percurso histórico do ensino primária em função dos debates da Assembleia Nacional Constituinte, seguindo o panorama histórico da instrução amazonense, relacionado a fatores políticos, econômicos e sociais considerados fundamentais para a organização local e, ainda, a dados que deslindam a criação da Escola Normal.

A pesquisa em documentos oficiais, como relatórios dos diretores e presidentes da Província do Amazonas e relatórios dos senadores, deputados e Presidentes do Brasil Imperial, apoia-se em categorias oriundas do Materialismo Histórico-Dialético: Histórica, Totalidade, Contradição e Ideologia. Estas propiciaram a compreensão dos aspectos históricos, econômicos e políticos em que se insere a criação da Província do Amazonas, descortinando a relação instaurada entre a instalação da província amazonense e a instrução da população em meio a disputas ideológicas, fato que nos leva a perceber certa semelhança com o cenário que viveu a província do Maranhão após o Ato adicional de 1834. O clima de revolta pelas classes desfavorecidas contra o monopólio político e econômico provocava ameaça de levantes da

população como foi a Revolta da Balaiada em 1838⁶. A necessidade do controle da população por meio da instrução, certamente, foi a alternativa encontrada para tentar remodelarem-se mentes e comportamentos com base na obediência e na docilidade em nome do processo civilizador; portanto, a oferta de instrução permeada pela nuvem ideológica foi a forma pacífica encontrada para controlar-se a sociedade maranhense.

Destarte, a análise das ações promovidas por diferentes pesquisadores sobre o ensino primário em regiões diversas, contribuíram para matizar a História da escola primária no Brasil Império, entre semelhanças e singularidades enquanto a sua constituição no século XIX. Contemplando estudos de norte a sul do país, resultou na apresentação de um mosaico: estudos que mergulharam em diferentes fontes para ter originalidade e trabalhos produzidos que situaram as dificuldades para a busca por achados, que vão, desde barreiras com o estado de conservação dos documentos, à falta de dados para a formação do *corpus* empírico da pesquisa. Em geral, constata-se as proposições e a força dos presidentes das províncias em relação ao gerenciamento da instrução, visto que os atos administrativos eram políticos com viés ideológicos; presidentes, que geralmente como forasteiros, conduziam os destinos da província com curtos mandatos temporários, razão pela qual não podiam desenvolver qualquer tipo de planejamento administrativo, mesmo porque eram totalmente desconhecedores dos problemas locais e das reivindicações naturais de suas populações (Correia, 2003). A descentralização política e administrativa do período regencial (1834), por outro lado, garantiu às províncias a capacidade de legislar por meio de suas respectivas Assembleias. Os estudos da instrução primária nas regiões Norte e Nordeste, por meio de fontes como regulamentos de instrução pública e toda a legislação produzida pelos presidentes das províncias não vieram acompanhados de recursos para a implantação da instrução.

A partir do que foi descrito até agora, cabe destacarmos que o mapeamento organizado nestas 20 publicações (entre teses e dissertações) sobre a constituição da instrução pública primária, foi necessário, pois possibilitou a interpretação das discussões em torno da temática. A garimpagem em obras é um dos efeitos da análise histórica, na medida em que o discurso do historiador se fundamenta em outros já conhecidos, daí a necessidade de uma

⁶ Revolta predominantemente popular que ocorreu na província do Maranhão (1838-41), de cunho contestatório ocorridos na primeira metade do século XIX, no qual houve a luta por cidadania em meio às disputas políticas e sociais no Brasil pós-independente, em que os anseios populares se manifestaram por meio de protestos e revoltas diante da exclusão desses segmentos na nova ordem política que se estruturava. (Maranhão. Arquivo Público. Proclamação dos Rebeldes, sem data. Documentos para a História da Balaiada).

reflexão historiográfica que abordasse de maneira crítica as produções, percebendo os enlaces e sentidos de uma criação intelectual.

Assim, as buscas e análises com o “já produzido”, o já trilhado, representam, ocultam, permitem ou (im)possibilitam a Cartografia da Instrução Primária no Maranhão Império (1822-1860). Cabe destacar que a exposição de fatos históricos que contemplam o cenário que compõem a história da instrução em um período tão plural e complexo como os Oitocentos, não pode se dar apenas nas obras mobilizadas, muito embora os autores consigam apresentar a heterogeneidade das ações educativas presentes no Brasil Império e a vasta literatura apresentada permita compreender de forma mais ampla, a complexa trama social na qual a Escola foi inserida. Sendo assim, consideramos que as reflexões elaboradas neste estudo convergem para a compreensão da escolarização do século XIX no cenário de construção da nação brasileira e na inserção do Maranhão nas discussões educacionais deste século.

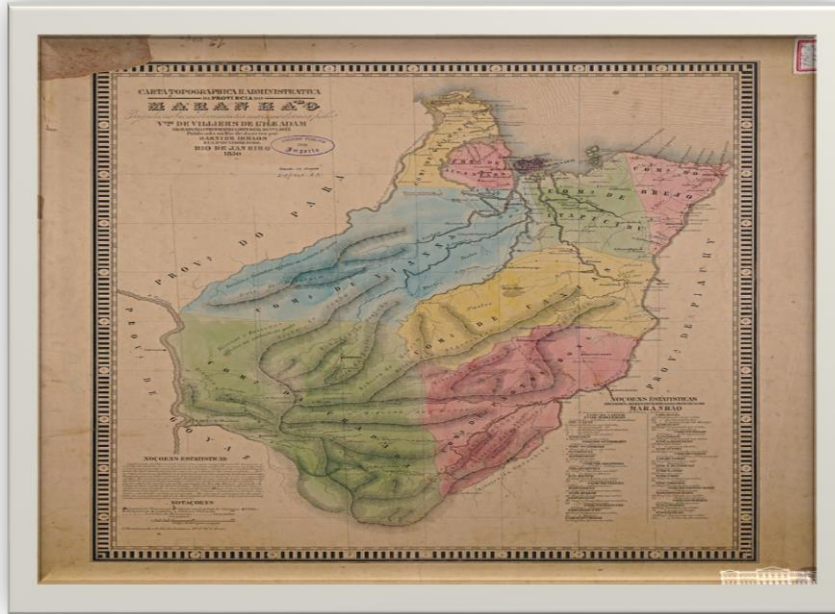
2.2 A instrução primária no Maranhão Império

Estabelecer a relação entre os processos de estruturação do Estado e a organização da instrução primária pública no Maranhão é um empreendimento que se inicia pelo ato de cartografar o ensino primário antes da promulgação da lei orgânica da instrução (1827), considerando sua natureza, operacionalidade e função, levando em conta as características físicas, socioeconômicas e culturais das freguesias, vilas e lugarejos urbanos que compuseram a província maranhense e as inter-relações geradas.

Em sendo assim, o levantamento das peças que compõem a instrução primária no Maranhão Império (nosso objeto de estudo), preocupa-se em esquadrihar/identificar as escolas maranhenses nesse nível, antes, durante e depois da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834), considerando que a escola é uma instituição de pertencimento ao contexto da sociedade, com suas marcas historiográficas. Dito de outra maneira, por meio dos estudos sobre as diferentes dinâmicas políticas regionais para conhecer os aspectos gerais da província ao respeito da localização geográfica e dos fatores socioeconômicos, políticos, culturais e administrativos, que aqui chamamos Império das Letras. Esta investigação propõe elucidar como transcorreu a criação de escolas de primeiras letras em várias localidades com base nas decisões do Conselho Presidencial (1825-1827) na província (Ver Figura 1). A ênfase é dada a partir da análise dos registros contidos nas Atas do dito Conselho, documentos armazenados no Arquivo Público do Estado do Maranhão que atestam a criação de ditas escolas por meio do poder do presidente da província em abrir, fechar, nomear, demitir

e remover mestres e, acima de tudo, promover estratégias de controle dos professores, o que pressupõe a existência de relações de poder. À instrução, cabia a responsabilidade de modelar mentes para promover a organização de um padrão ideal de sociedade que contribuísse para a ordem e o progresso da nação.

Figura 1 - Carta topográfica e administrativa da província do Maranhão⁷



Fonte: Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/.

2.3 Representações gráficas da província do Maranhão

Necessário se faz afirmar que um estudo cartográfico não é somente uma representação gráfica e física. A cartografia é utilizada para ilustrar a realidade social, econômica, histórica e cultural. Partindo da coleta de dados, o processo cartográfico envolve estudo, análise, composição e representação de observações de fatos, fenômenos e dados pertinentes a diversos campos científicos que transcendem o campo da Geografia. Todavia, é preciso compreender que “[...] nem sempre a representação gráfica de algum aspecto do mundo real deve ser vista como uma janela transparente para o mundo.” (Harley, 2001, p. 61). Assim como os manuscritos, “[...] as representações cartográficas são produtos culturais de sociedades específicas, dando responsabilidade ao historiador de analisá-los em seus múltiplos contextos, visto que é uma “[...] construção social do mundo expressa pelo meio da cartografia.” (Harley,

⁷ Carta topográfica e administrativa da província do Maranhão: erigida sobre os documentos mais modernos Autor/Colaborador Villiers de L'Ile-Adam, J. de, Visconde.

2005, p. 61). E, tal como outros documentos, também “[...] reescrevem o mundo em termos de relações e práticas de poder, preferências e prioridades culturais.”. (Harley, 2005, p. 62).

Destarte, as unidades territoriais como impérios, reinos, províncias, capitanias, comarcas e bispados, por exemplo, são divisões historicamente desenhadas e convencionadas registradas em Lei, segundo a natureza das relações sociais em jogo (Bueno, 2009), visto que, mais do que representar o espaço, podem, também, entre outras funções, servir como um modo não verbal de narrativa histórica. Partindo desse entendimento, as representações cartográficas da constituição do território da Província do Maranhão se constituem em fontes que podem e devem ser interpretadas como artefatos que foram produzidos pelos sujeitos que fazem a história social e cultural da sociedade. Dito de outra forma, faz-se necessário que saibamos, também, ler nas entrelinhas dos mapas, interpretar esses desenhos com a consciência de que são resultantes de relações dialéticas, complexas derivadas da experiência social, porque “[...] passam a ser concebidos como metáforas de domínio, controle e poder sobre o mundo, como alegorias imperiais e não somente como imagens físicas de um lugar.”. (Sánchez, 2013, p. 40).

É com esse espírito crítico que abordamos a Cartografia da Província do Maranhão, sem o enrijecimento de caráter técnico, linear e positivista, tendo em vista que, nesse estudo apresentamos o *locus* do funcionamento das escolas públicas primárias centrada nas localidades que foram historicamente demarcadas como Vilas, Freguesias ou Povoados existentes no mapa da província. É nesse contexto que apresentamos a descrição da província para contextualizar a organização do ensino primário.

A Província do Maranhão foi do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, e, posteriormente, do Império do Brasil, tendo sido criada em 28 de fevereiro de 1821, a partir da Capitania do Maranhão. No dia 28 de julho de 1823, o Maranhão aderiu à independência do Brasil, ocorrida no dia 7 de setembro do ano anterior. A partir da adesão, São Luís foi confirmada como capital da província e, junto com essa posição, veio um crescimento considerável na cidade. O respectivo mapa administrativo (Ver Figura 1) apresenta, então, a demarcação dos limites geográficos com o Oceano Atlântico, Piauí, Goiás e Pará (Lisboa, 1854)⁸. Essa divisão territorial é descrita por meio de vários termos amplamente utilizados no Brasil, que nomeiam as aglomerações humanas no século XIX. São elas: divisão Civil (que dividia a província em cidades e vilas); divisão Administrativa (que dividia a província em

⁸ As divisas entre Maranhão e Goiás (hoje Tocantins) ainda são as mesmas fixadas em 1816 por Francisco de Paula Ribeiro. AYRES, Érico de Oliveira Junqueira. **Processo e política atual de desmembramento municipal no Maranhão**. 2001. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/FAUUSP, São Paulo, 2001.

municípios); divisão Eleitoral (dividia a província em distritos e colégios eleitorais); divisão Eclesiástica; divisão da Guarda Nacional e a divisão Judiciária. Nessa última, a província se dividia em comarcas, e estas, em Termos. Já a primeira, em distritos, e estes, em freguesias. Isso significa que :

[...] A comarca era a jurisdição do juiz de direito que percorria a mesma assistindo aos tribunais. O distrito era a jurisdição do juiz de paz. Um termo seria dividido em quantos distritos fosse necessário, conforme sua dimensão ou número de habitantes. Assim, por exemplo, a comarca da Capital era dividida em 3 distritos, a comarca de Alcântara em 2, outras compreendiam apenas um distrito. Da mesma forma os distritos possuíam diferentes números de freguesias. Como o juiz de paz percorria as freguesias do seu distrito para atender às audiências, encontramos ofícios com a assinatura de um mesmo juiz de paz ora de uma freguesia, ora de outra. (Iamashita, 2010, p. 9).

Embora a freguesia fosse uma divisão eclesiástica, servia também como divisão judiciária e civil, por isso, muitas vezes, uma localidade onde a escola foi criada é indicada ora como vila, ora como freguesia. O fato é que, ao longo da pesquisa, as nomenclaturas de vila, freguesia e povoado sempre serão utilizadas para definir a distribuição das escolas de primeiras letras em obediência à Lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas nos ditos espaços em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A primeira divisão da província em comarcas e termos foi estabelecida com a Lei Provincial nº 7, de 29 de abril de 1835, que dividia o Maranhão em 7 Comarcas, 18 Termos e 15 Freguesias (Ver Figura 2).

O documento com essa divisão existe no arquivo público do Maranhão e, a partir dele, encontramos várias leis que criam novos termos ou freguesias por desmembramento das já existentes. Já vila compreende uma povoação cujo número de habitantes é superior ao número de moradores de uma aldeia (arraial) e inferior à povoação encontrada em uma cidade, e esta, se constitui em um povoado de proporções maiores às de uma vila. Portanto, pela ordem hierárquica temos: Província – Comarca, Cidade, Vila e Arraial (tribo).

Assim a província foi dividida em nove comarcas (figura 2) com as principais povoações, além das existentes na capital de comarca, que foram compostas por Codó, Icatú, Manga, Mearim, Passagem Franca, Paço do Lumiar, Riachão, Bosario, S. Helena, S. José, Turiaçu e Tutoya. No Império, a organização do espaço provincial também estaria assentada na unidade elementar da freguesia, base inclusive das novas municipalidades, instituídas a partir de 1828. Sobre a formação de freguesia na província do Maranhão, três constituíam o perímetro urbano da capital maranhense: a primeira Freguesia era denominada de Nossa Senhora da Vitória; a segunda, Freguesia de Nossa Senhora da Conceição; e a terceira, São João Batista. A freguesia de Nossa Senhora da Vitória abrangia toda a capital do Estado e todas as igrejas. São

Luís, apresenta limites com a Baía de São Marcos e pela Baía de São José, e nasceu da aldeia tupinambá, antes da chegada dos franceses.

Figura 2 - Mapa da província do Maranhão dividido em Comarcas⁹



Fonte: Disponível em: <http://acervo.bndigital.bn.br/>.

Segundo Bandeira (2013), o capuchinho Claude d'Abbeville relatou a chegada da frota francófona à Ilha Pequena, chamada pelos índios de Paonmiri, em 26 de julho de 1612. Posteriormente, foi batizada de Santa Ana e, em 8 de setembro de 1612, foi fundada pelos franceses Daniel de La Touche e François de Rasily, que a denominaram de ilha Upaon Açú ou Ilha Grande; finalmente de São Luís: nome dado em homenagem ao então Rei da França, Luís XIII.

No que diz respeito à organização administrativa, o que pudemos constatar foi que as províncias estavam sob o comando de seus presidentes em conjunto com os membros do Conselho Geral da Província, que fora substituído em 1834 pela Assembleia Legislativa

⁹ Carta topographica e administrativa da província do Maranhã erigida sobre os documentos mais modernos. Autor criador: **Villiers de L'Ile-Adam, J. de, Visconde**. Escala gráfica em petipé de 20 léguas ao grau (5,5 cm.). ((W49° - W41°50' / S1° - S10°30')). Rio de Janeiro, RJ: Garnier, 1850. Mapa sob custódia da Biblioteca Nacional (Brasil). Disponível em: <http://acervo.bndigital.bn.br/>.

Provincial, cabendo a eles a criação de leis e impostos regionais, bem como o tratamento de questões advindas das conjunturas regionais pertencentes à Província, estando aí incluídas as comarcas, cidades e vilas. Na organização administrativa, houve a necessidade da criação de legislações que ordenassem a vida do cidadão, gerando políticas de controle social, sobretudo aquelas que visavam à contenção dos efeitos da revolta da Balaiada (1838-1841), que irrompeu no Maranhão, em 1838 e se prolongou até 1841 “[...] atingindo desde Riachão até Caxias, de Caxias a Rosário e do Itapecuru ao Parnaíba.”. (Carvalho, 2011, p. 184). Nessa época, a economia agrária do Maranhão atravessava um período de grande crise. A principal riqueza produzida na província, o algodão, sofria forte concorrência no mercado internacional e, com isso, o produto perdeu preço e compradores no exterior.

Foram criadas diferentes instituições que possibilitaram a participação política das elites locais e provinciais como o Conselho Geral de Província, o Conselho Presidencial e a elaboração dos códigos liberais (Fernandes, 2018). Seguindo as diretrizes do documento que lhes servia de regimento, na Carta de 20 de outubro de 1823, essas instituições duraram até a aprovação do Ato Adicional (1834), quando foram criadas as Assembleias Provinciais. Essas Instituições decidiam sobre todas as questões relativas à província, sobretudo, sobre a instrução da mocidade. O Decreto de 20 de outubro de 1823, que deu “[...] nova forma aos governos das províncias criando para cada uma delas um Presidente e um Conselho.”. (Brasil, 1823).

Conforme Cirino (2013), a instrução da mocidade era de responsabilidade dos Conselheiros, e a partir de 1825, a instrução pública passou a se constituir assunto apreciado pelo Conselho Presidencial. A preocupação com essa área relacionava-se à necessidade de ensinar aos cidadãos o comportamento no novo regime político que estava para ser implantado: a monarquia constitucional, portanto, “[...] o Conselho Presidencial deliberava as devidas medidas para implementar o ensino público nas diversas povoações enquanto não se tinha legislação específica sobre a área. (Cirino, 2004, p. 8).

Serra Júnior (2011) afirma que durante a década de 1820 e 1830, o governo imperial passou por um intenso processo de modernização política de suas instituições, a fim de conferir maior poder de gerência às instituições públicas, ao mesmo tempo em que tentavam atender às expectativas das elites políticas das províncias. Assim, no livro de leis e decretos da Câmara de São Luís, sob a guarda do Arquivo público, há o regulamento número 7, de 29 de abril de 1835 (Maranhão, 1835), que trata da divisão da Província em comarcas e termos, assinada pelo presidente da província do Maranhão, Antônio Pedro da Costa Ferreira (Barão de Pindaré), mediante o qual são criadas as primeiras comarcas do Estado: Comarca da Ilha do Maranhão, Alcântara, Viana, Itapecuru, São Bernardo, Caxias e Pastos Bons, juntamente com seus termos.

Ressaltamos quanto a isso que a comarca da Ilha do Maranhão compreendia todo o território da mesma ilha, além dos termos de São Luís e da vila do Paço do Lumiar. O termo da cidade compreenderia o território que já lhe pertencia, adicionado à parte do termo da Vila dos Vinhais. Com o crescimento populacional e desenvolvimento das cidades, e no contexto das mudanças de regimes políticos, reformas judiciárias, constituições, leis de organização judiciária, entre outros fatores, foram surgindo outras comarcas e novas proporções que podem ser visualizadas no Quadro 3, que apresenta a distribuição das localidades a partir das freguesias

Quadro 3 - Divisão e Composição das Freguesias do Maranhão

FREGUESIA	LOCALIDADES
CAPITAL	Capital
	Paço do Lumiar
ALCÂNTARA	Alcântara
	São Bento
GUIMARÃES	Guimarães
	Cururupu
	Santa Helena
VIANA	Viana
	Mearim
ITAPECURU	Itapecuru-Mirim
	Manga do Iguará
	Rosário
CAXIAS	Caxias
	São José
	Codó
BREJO	Brejo
	São Bernado
	Tutóia
PASTOS BONS	Pastos Bons
	Passagem Franca
CHAPADA	Chapada
	Riachão

Fonte: Coleção das leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão, 1835-1843. São Luís, 1847.

A Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, instituída pelo Marquês de Pombal, criou e desenvolveu a economia maranhense ao estimular a agricultura fornecendo sementes, crédito e navegação para o Reino de Portugal. (Viveiros, 1954). A construção de navios para uso local e a condução de escravizados de Bissau e Cacheu, mandou o primeiro navio de Lisboa para a China, em 1759, e exportou do Maranhão para Pernambuco a cultura do algodão. (Marques, 1870). A região pobre e desprotegida era constituída de negros, mestiços e poucos colonos, de modo que absorveu um forte fluxo de escravizados africanos para trabalhar nas lavouras de algodão, transformando em uma das mais ricas e destacadas províncias (Prado Junior, 1945). Com a forte produção de algodão, o Maranhão atingiu o maior PIB *per capita* do Brasil, com 112 dólares, quase o dobro do PIB *per capita* médio do país que era de 61,2 dólares.

(Arruda, 1980), coroando-se por alguns anos como a região mais próspera da colônia portuguesa. (Fausto, 2001).

Nesse contexto, “São Luís ganha nova dimensão até situar-se como a 4ª cidade brasileira em população.”. (Tribuzi, 2001, p. 35-36) e a quarta província em importância econômica, mas o setor da agricultura não recebia investimentos tecnológicos, de modo que a província próspera teve os dias contados. Segundo Azevedo (2005), a concorrência excluiu o algodão maranhense do mercado internacional. Sem investimentos na produção de outros bens que pudessem substituir o algodão quando oscilações bruscas ocorressem, a economia do Estado via-se à mercê de choques de ofertas no mercado internacional. A agricultura maranhense estava decadente e, segundo o editorial do jornal *O Observador*, de 6 de abril de 1852, próximo à ruína. Assim, como afirma Rolim Filho (2016), a sua história econômica é a de uma agricultura de subsistência alternada por picos de produção, devido a fatores exógenos como no final do século XX, uma produção de bens industriais, pulando todas as outras etapas do desenvolvimento.

O preço da libra de algodão salta após o ano de 1861, chegando ao pico de US\$ 1,9, vindo a se normalizar apenas alguns anos após a guerra. Durante esta época, dita província prospera outra vez devido ao contexto internacional e a variáveis externas. A cidade se embeleza e proliferam os casarões históricos da região da Praia Grande. Essa riqueza material possibilitou à aristocracia maranhense o envio de seus filhos para estudar fora, fosse em Recife ou no Rio de Janeiro, ou até mesmo em terras europeias distantes como França, Portugal e Inglaterra, o que acabou por introduzir costumes, modos e literaturas de europeus ou de outras cidades brasileiras (Borrvalho, 2009). Houve um expressivo aumento da demanda por impressos, e foram fundados o Liceu Maranhense, a Biblioteca Pública, o Gabinete de Leitura e as Sociedades Literárias. E assim, o Maranhão vivencia a denominação de “Atenas Brasileira” com a presença de ilustres intelectuais e poetas como: Odorico Mendes, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Sousândrade, João Lisboa, entre outros intelectuais.

Face ao contexto histórico marcado historicamente por reveses e oscilações financeiras, incursionaremos no modo como se desenvolveu a organização do ensino primário na província, no contexto da proclamação da Independência, em 1822, momento em que se tornou em um dos temas mais importantes para a consolidação do Estado Nacional. Neste período, a instrução começou a preocupar os dirigentes da nova nação e a província sente a necessidade de demarcar a presença do estado pela criação do aparato jurídico. Segundo Faria Filho (1998), faz-se necessário entender as estratégias adotadas pelo poder estatal com o objetivo de dar ordenamento jurídico e disciplinar, a partir do controle e da formalização de

práticas antigas ou de novas, que fizeram parte de experiências vivenciadas por diversos agentes sociais.

2.4 Império das letras: a criação de escolas de primeiras letras a partir do Conselho Presidencial (1825-1827)

A Assembleia Constituinte e Legislativa, instalada após a proclamação da Independência, iniciou os trabalhos com o objetivo de organizar a educação nacional, função atribuída à Assembleia Constituinte e Legislativa para propor uma legislação particular, sobre a instrução pública primária e secundária, em todo o país. A Constituição do Império, outorgada em 25 de março de 1824, que durou todo o período imperial, já destacava no Art. 179, parágrafo 32, com respeito à instrução a seguinte incumbência: “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos (Constituição Política do Império Brazil, 1824). Nesta direção, podemos afirmar que a natureza do ensino primário se constitui calcada nos modelos de instrução escolar para educar e instruir o povo, marcada nos ideais de civilização e progresso, tarefa tida como solução para atender uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada, responsabilidade que lhe cabia ao Estado, utilizando-se de estratégias de imposição para controlar a população via instrução. Nesse sentido, o estado provincial inventou e produziu a escola como lugar próprio com discursos e ações acerca da implantação das cadeiras de primeiras letras na província como um suporte ao projeto de construção do Estado nacional¹⁰. Com a independência de Brasil, o ponto de partida foram as discussões em torno da Constituição de 1824, que trata da instrução da seguinte forma:

Artigo 237: Em todos os lugares do Reino, onde convier, se estabelecerão e dotarão suficientemente escolas.

Artigo 238: Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier para o ensino de ciências e artes.

Artigo 239: É livre todo cidadão de abrir aulas para o ensino público, contando que haja de responder pelo abuso desta liberdade, nos casos e pela forma que a lei determinar (Constituição Política da Monarquia Portuguesa, 1822, grifo nosso).

O entendimento levava a crer que a elaboração da base legal garantiria em tese o surgimento da escola moderna, pilar que levaria o império ao almejado desenvolvimento dos países considerados civilizados. Nessa seara, a instrução se tornou um terreno fértil e cristalizou-se como estratégia de imposição para configurar a identidade da nação brasileira, considerando que a formação das instituições é um processo cultural que varia nos diversos

¹⁰ O Brasil, no período de 1822 a 1825, vivia praticamente a afirmação do Império. As lutas pela independência e a dissolução da constituinte de 1823 fizeram perceber a falta de unidade política que reinava na época Silva (2015).

momentos de nossa história. Esse momento antecede à promulgação da Lei imperial de 15 de outubro de 1827, quando estabelece que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares populosos haver[ia] escolas de primeiras letras que forem necessárias.”. (Brasil, 1827).

Isto posto, valem os seguintes questionamentos: como se deu a organização da instrução no Maranhão antes da chegada da primeira e única Lei orgânica no Império? Qual o formato dos espaços escolares? De que forma o governo controlava os agentes escolares? Com o levantamento de tais questões, nossa intenção é abrir um diálogo acerca do ordenamento das cadeiras de primeiras letras, antes da institucionalização da Lei da instrução de 1827 a partir das Atas do Conselho Presidencial (1827-1834). Nossa análise aqui, sem a expectativa de esgotar a tarefa – tenta estabelecer alguns marcos de como se deu o processo de constituição das cadeiras de primeiras letras no território do Maranhão no período em pauta. No processo de constituição do ensino público maranhense, centramos nossa análise inicialmente nas 14 escolas existentes, herdadas do período colonial e como foram sucessivamente construídas e difundidas outras escolas de primeiras letras; a ordenação do marco jurídico para demarcar o lugar da instrução pública, com vistas a traçar, além da criação de ditas aulas, a constituição da profissão docente; a presença do Estado e as estratégias de controle sobre a tessitura que foi concebida pelo poder instituído. Nesse sentido, recorremos à Teoria da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) que permite então “pensar a mudança”, o que possibilita compreender as reestruturações propostas para a formação da instrução primária no período pós independência permeada por mecanismos de controle, enquanto “[...] configuração particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época.”. (Vincent; Lahire; Thin, 2011, p. 9).

Os discursos expressos nos documentos oficiais, sobretudo nas Atas dos Conselhos Presidenciais, foram capazes de apresentar informações que facilitaram compreender de que forma a instrução contribuiu para captar os elementos constituidores da forma escolar. Isso foi possível, pela instauração “[...] de um espaço fechado e ordenado para a realização dos deveres, dentro de um tempo cuidadosamente regulado — a escola.”. (Falsarella, 2018, p. 621), imputando a ela as condições que balizam o emergente Estado em contraposição à dominação por parte da Igreja e da família, buscando estabelecer as suas próprias formas de dominação, quando utiliza o modo de socialização da escola enquanto instituição produtora de “cultura escolar”¹¹, o que implica dizer que esse espaço é “o local de convivência de culturas (infantis,

¹¹ O estudo sobre cultura escolar tornou-se central. As diferentes perspectivas teóricas para compreensão da cultura escolar também nos revelam que se podem ter diferentes concepções acerca dela. O conceito de cultura escolar também faz interseção com outras formas de interpretar a escola, como o conceito de gramática escolar trazido por Tyack e Cuban (1999 *apud* Souza, 2005), os quais, por sua vez, se aproximam do entendimento de forma

juvenis, adultas, religiosas, étnicas, dentre outras).” (Vidal; Schwartz, 2010, p. 18). Nessa perspectiva, a cultura escolar não pode ser concebida como entre dois polos independentes, mas, sim, como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (Candau; Moreira, 2003, p. 160), capazes de direcionar os modos de agir e fazer da escola, como os saberes a serem ensinados, as ideologias estrategicamente inculcadas. (Julia, 2001), as manifestações de rituais, as práticas sociais dos grupos que perpassam por ela, entre outros.

A operacionalização das escolas de primeiras letras teve início por meio da *Carta de 20 de Outubro de 1823* (Slemian, 2006, p. 104-113). Essa carta destituiu as Juntas Provisórias, substituindo-as por um cargo de confiança do Imperador – o presidente de província – e um órgão de cunho provincial eletivo, que garantia a participação dos grupos locais na política da província – o Conselho Presidial. A atuação do Conselho Presidial junto às instâncias municipais para assegurar o cumprimento das ordens advindas da Corte, além de buscar a resolução de necessidades locais, procurava a instrução da mocidade. As instalações de cadeiras de primeiras letras em vários povoados da província, nos anos anteriores à lei de 15 de outubro de 1827, registradas nas Atas do Conselho Presidial, que conferem à instrução uma forma de “civilizar”, de “dar luzes” a um povo que antes só conhecia a “escuridão da ignorância” preconizada pelo Absolutismo, sendo agora enquadrados aos ditames de um Estado. (Sales, 2005, p. 15). Se “[...] a escola é espaço, lugar, é também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos.’” (Viñao Frago, 2001, p. 77). Esse modo de socialização, próprio da escola, é uma das características fundamentais da forma escolar, uma dominância sócio histórica que irá se apoiar em outras para fortalecer essa abrangência que ganhou *status* na segunda metade do século XIX.

Nessa linha, buscamos nos relatórios dos Conselhos Presidenciais da província do Maranhão, o discurso e as ações que implementariam a instrução, pois o efeito de um ato administrativo traz consigo um traço político, visto que após a destituição das Juntas Provisórias, até então em vigor nas províncias, surge a figura do Presidente, um cargo de confiança dado pelo imperador que seria o executor e administrador, compondo o Conselho Presidial¹²; representação política dos grupos provinciais, servindo para conectar o poder local

escolar de Vincent, Lahire e Thin, autores que compreendem a forma escolar como um modo de socialização (Gonçalves; Faria Filho, 2006).

¹² Na documentação e estudos, o Conselho Presidial também é chamado de Conselho Administrativo, Conselho de Presidência ou Conselho de Governo. Em 1828, as sessões extraordinárias comandadas por Manoel da Costa Pinto iniciaram em março. Em 1829, ocorreram quatro sessões extraordinárias comandadas por Cândido José de Araújo Viana: uma em janeiro, duas em fevereiro e uma em março (Maranhão. Atas do Conselho Presidial, Códice 1337).

ao central e, obviamente, garantiria a participação dos grupos locais na política provincial: Conselho Presidial [que] se empenhou para firmar o Maranhão como mais uma peça no mosaico do Império do Brasil.”. (Cirino, 2015, p. 3).

O Conselho era formado por seis membros eleitos na província, sendo o conselheiro mais votado, nomeado automaticamente como vice-presidente (Cirino, 2015). Portanto, os anos de atuação do Conselho Presidial do Maranhão foram registrados nos livros 1337 – Atas do Conselho do Governo da Província do Maranhão (1825-1832-1338) – Registro das Ordens do Conselho Presidial da Província (1826- 1834) e 1339 - Livro de Registro das Atas do Conselho de Governo (1832-1856) (Almeida, 2016), todos preservados e sob a custódia do Arquivo Público do Estado Maranhão. Sendo assim, com base nos prescritos na Carta de 20 de outubro de 1823, o Conselho Presidial viu a necessidade de instruir os cidadãos maranhenses, com base no Artigo 24, que define como responsabilidade de cada Província “[...] promover a educação da mocidade.”.

Era função do Conselho Presidial propor ações para fomentar a instrução na província. Foi por meio das Atas que se analisou o poder e a atuação dos conselheiros que decidem abrir e fechar escolas, nomear e demitir professores, abrir concurso público, criar as cadeiras de ensino entre outras atribuições. Dessa forma, na Seção do dia 5 de agosto de 1826, podemos observar de forma incontestante tanto o gerenciamento quanto a responsabilidade do presidente da província no texto, quando resolve determinar que seja criada “[...] uma cadeira de Geometria, e que em lugar da Cadeira de Grego que manda criar a Carta Régia de 19 de agosto de 1799 se crie uma só Cadeira de Geografia e Frances, pondo esse Editais para concurso com o prazo de oito dias [...]”. (Maranhão, Ata do Conselho Presidial, 5 de ago. 1825, p. 43 [Fl. 16]. Na província do Maranhão, inicialmente, a presença de espaços físicos institucionais, constituídos e definidos como prédios escolares, não são vistos com frequência nos registros nas Atas do Conselho. Na verdade, as aulas funcionavam em salas ou outros espaços improvisados em determinadas localidades, configurando-se como ensino doméstico, por funcionar na casa dos mestres, nas igrejas ou até mesmo em locais privados como se observa:

No interior da Província, as escolas geralmente funcionavam nas residências dos professores, que tinham que dividir os afazeres domésticos com as lições dos alunos, impedindo que desenvolvessem com qualidade as suas atividades de ensino, “não [podendo] haver ordem, decência, e regularidade nessa casa de educação”. A falta de mobília, como outro aspecto a ser tratado, por ser um dos impeditivos principais para o desenvolvimento do ensino, refletia-se nas reivindicações feitas ao governo. (Maranhão, 1847 *apud* Castellanos, 2020, p. 16).

Corroborando com essa afirmativa Vidal (2005) assevera que as “aulas avulsas” no século XIX estavam organizadas em algum cômodo da casa dos professores ou mesmo nas

paróquias de cada freguesia. Isso nos leva a constatar que o Estado Imperial tinha presença tímida ou mesmo ausente no que tange à instrução, confirmando que a escola não havia se firmado detentora de um lugar social legítimo, visto que o ensino se dava na Casa, principalmente em fazendas distantes. Mesmo depois do surgimento da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, as queixas dos mestres sobre as condições incipientes das casas [geralmente alugadas], foram registradas no Relatório do Conselho Presidial do Maranhão em julho de 1828 e apresentado pelo conselheiro Sabino, que adverte:

[...] as Casas em que as aulas aconteciam não tinham estrutura para o inverno. Como sugestão, o conselheiro opina que ‘as aulas [fossem] remanejadas para o Largo do Carmo, ou três ruas mais próximas ao Quartel, ou na Rua do Egypto onde as casas, segundo ele, são mais próprias ao ensino, criando um estímulo maior a alunos e professores. (Maranhão, Ata do Conselho Presidial, 18 jul. 1828, p. 63, v. 2).

É por meio das Atas dos Conselhos presidiais, fontes e ferramentas interpretativas em suas formas peculiares de expressão, que tomamos ciência de outros aspectos referentes à dinâmica estabelecida para a instrução pública primária como abertura, fechamento de escolas, contratação de mestres e outras ações correlatas. Os documentos formalizados se tornavam um registro oficial que seria relatado às sessões dos Conselhos, a fim de informar sobre ações políticas e públicas, constituindo-se em um meio informativo utilizado pelo governo provincial. Mesmo em se tratando de conteúdos de fontes documentais, reiteramos a consciência a respeito dos discursos instaurados em documentos elaborados a partir das percepções do social que nunca foram e nem serão neutros. (Castellanos, 2012). Assim, torna-se necessário, usufruir destas reflexões, e tornar cada vez mais fluida, relativizada, questionada e redimensionada tais percepções como forma de imprimir a postura crítica do pesquisador.

A instrução, portanto, era vista como um recurso condicionante e constitutivo, visão manifestada nas eloquências dos discursos que visavam legitimar a nova ordem, tendo em vista que cada sociedade se pensa historicamente com os instrumentos que lhe são próprios. (Certeau, 2006), em que foram registrados, produzidos e divulgados os escritos. No cenário das intenções descritas nas sessões seguinte, estão latentes os esforços concebidos e vividos no comportamento dos Conselheiros em acirrar os debates e intensificar propostas que faziam alusão à importância de criação de escolas públicas de primeiras letras. Nas sessões, debatiam-se a instrução pública, pautada especialmente como forma de resolver os problemas da província, daí se justifica afirmar que das cinquenta e três atas escritas entre 1825-1827, quinze continham decisões e discussões sobre a instrução. Entre 1828-1830, foram escritas 180 atas, das quais 84 abordavam temas relacionados à instrução. (Cirino, 2012). O percentual volumoso de Atas significou uma resposta à manifestação diante da oficialização de direitos da população,

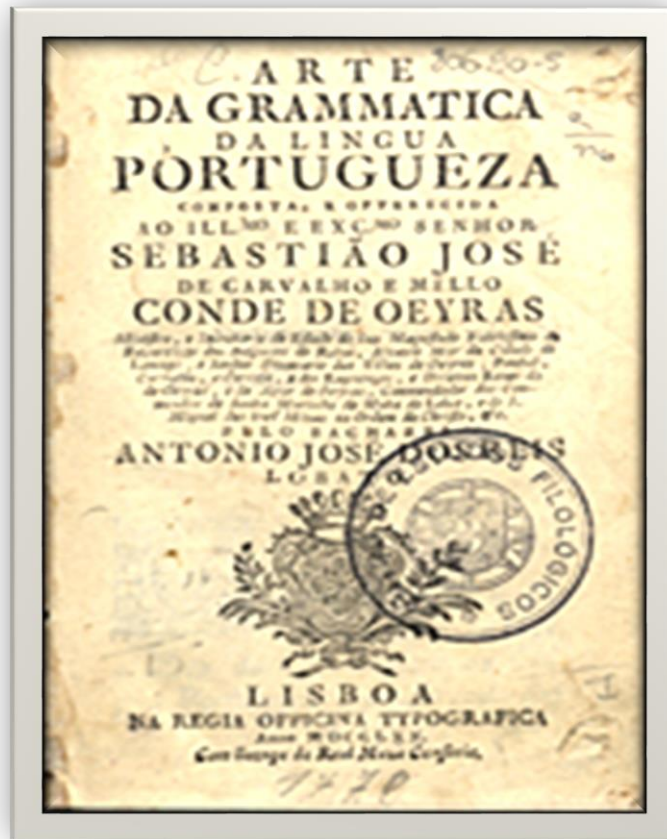
fato que obrigou os legisladores a valorizarem e aprofundarem as discussões em torno da importância da instruir. Assim, o Conselho Presidencial, desde quando se constituiu em 1825, exerceu a função de auxiliar o governo a organizar e executar as diretrizes a respeito da matéria seguindo as orientações provenientes da Corte e, assim, deram os contornos iniciais do ensino público na província do Maranhão. Para registrar a atuação, cabe aqui ilustrar o teor da Ata do dia 25 julho de 1825, realizada pelos Conselheiros, que autorizam o preenchimento de uma cadeira de primeiras letras para o povoado de Arari e a contratação de um mestre:

7ª Sessão do dia 25 de julho de 1825. Ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil, e oitocentos e vinte e cinco anos, aos Vinte e três dias do mês de Julho do dito ano, nesta Cidade de São Luiz do Maranhão, em Palácio do Governo, e uma Sala das seções do mesmo onde foram vindos o Excelentíssimo Vice Presidente o Doutor Patrício Jose d'Almeida e Silva e os Excelentíssimos Conselheiros o Capitão Manoel Gomez da Silva Belfort, o [sic] Antônio Jose de Souza, o Tenente Coronel Raimundo Ferreira da Assunção Parga, o Capitão Mor. Ricardo Henriques Leal, [Fl. 3v] o Doutor Joaquim Jose Sabino, e sendo ali ouviram, [sic] presentes, por aberta, instalada e logo ali foi proposto pelo Excelentíssimo Vice Presidente que o **Requerimento do Vigário Coládo do Mearim, Antônio Raimundo Miranda, pediu que se desse para aquele lugar um mestre de primeiras letras, para o Arraial do Arari Julgado do Mearim,** e foi deliberado pelo Excelentíssimo Conselho, **que se provesse a cadeira de primeiras letras para a Povoação do Arari;** para que desse as ordens necessárias para o mesmo fim; deliberou mais o Excelentíssimo Conselho que os Mestres de Gramatica Latina, cumprirão indefectivelmente, o Alvará de trinta de Setembro de mil e setecentos e Setenta, ensinando os seus alunos a *gramatica portuguesa*, podendo usar da arte composta por Lobato, o qual este Governo vai mandar imprimir, para fazer a divisão pelos respectivos Lentes, para se por [sic]; e nada mais houve nesta que resolver; E eu, Joaquim Ferreira França, Secretário do Governo que a escrevi e subscrevi Almd^a e S.^a Gomes Belfort Souza Parga H Leal Sabino Sá. (Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 1825-1834, grifo nosso).

Além da criação da cadeira de primeiras letras para Arari, determinaram que os Mestres de Gramática Latina deveriam cumprir o Alvará de 30 de setembro 1770¹³, no qual se exigia, ensinar “[...] os seus alunos a *gramatica portuguesa* podendo (*sic*) usar da arte composta por Lobato [...]. Mais tarde, em 15 de outubro de 1827, o Art.6º determinou-se que: “Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, **a grammatica de língua nacional.** [...]”. (Brasil, 1827, grifo nosso). Uma forma de controle dos sentidos e interpretações, contribuindo para que os livros fizessem parte de ações prescritivas. (Chartier, 1998). A seguir, na Figura 3, apresentamos a capa da gramática, tal qual foi impressa:

¹³ Em 05 de março de 1823 o governo publica o *Decreto* que cria “[...] uma cadeira de grammatica latina para instrucção da mocidade.”. (Brasil, 1887, p. 43).

Figura 3 - A Gramática de Língua Portuguesa no Império



Fonte: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL).

As medidas referentes à instrução em processo de organização e sistematização provinham de cobranças constantes, sobretudo de pedidos de criação de escolas públicas de primeiras letras, o que dava ao Conselho a prerrogativa de deliberar, avaliando se as solicitações ao respeito coincidiam com os lugares mais populosos. Logo, o ato de criarem-se escolas em vilas com mais habitantes pode ser entendido como uma antevisão do que seria a Lei imperial (1827) quando manda criar esses espaços em vilas e cidades mais populosas. Isso significa que se o governo provincial tem a preocupação de criar escolas, com a mesma ênfase tem a necessidade de controlar a instrução. A justificativa para uma fiscalização, pode ser explicada pela necessidade de uniformizar a instrução e garantir o ensino de conhecimentos e valores em acordo com os ideais “morais, religiosos e patrióticos” determinados pelo governo e pela igreja. O intuito é oferecer a instrução primária pública aos povoados notáveis, aqueles redutos considerados mais populosos, como se vê na transcrição da Ata a seguir:

Aos cinco dias do Mês de Julho de mil e oitocentos e vinte e seis, nesta Cidade de São Luiz do Maranhão, em o Palácio do Governo do mesmo, onde eu Secretario do Governo me achava, e sendo pelo Ilmo.^o Senhor Presidente, e Governador das Armas

desta Província, Pedro Jose da Costa Barros, foi aberta a seção do dia de hoje presentes o Ex.º senhor Vice Presidente D^{or} Patrício Jose de Almeida, e Silva, o S Cap.ª Manoel Gomes da Silva Belfort, o Senhor D^{or} Antônio Pedro da Costa Ferreira, o S^{or} Cap. Mor. Ricardo Henriques Leal, o S^{or} D^{or} Joaquim Jose Sabino, e o S^{or} Tenente Coronel Raimundo Ferreira da Assumpção Parga, e sendo lida a acta antecedente do dia Vinte e oito de Junho próximo foi aprovada, e começando os trabalhos da Seção de hoje Resolveu o Conselho, a oito das Ordens que farão presentes que se enviassem, **cadeiras de primeiras letras pelas Villas e Povoações notáveis da Província**, assim como de gramatica Latina, e logo ali se assentarão Império do Brasil e o Conselho de Presidência do Maranhão.¹⁴

Já o registro na Ata da sessão do dia 27 de maio do mesmo ano de 1826, fica evidente a preocupação com o comportamento, sobretudo o aspecto moral nas aulas, por essa razão: “[...] resolveu dar ordem a todos os mestres de primeiras letras, [e de] gramática latina, para mandarem listas dos seo[s] alunos, declarando a tempo que elles têm de estudo, qual o seo comportamento, e qual a sua aplicação, e o seu talento [...]”.¹⁵ Significa esclarecer que por meio de uma espécie de relatórios semestrais, os professores deveriam informar ao presidente dados sobre os alunos, pontuando as medidas disciplinares e a metodologia adotadas além de passarem a ser supervisionados ou inspecionados. E assim, com esse tratamento o Conselho concedia ordens diretas a um mestre, transformando-o em agente público.

Ademais, solicitar a lista dos alunos aos mestres para emitir uma classificação sobre o tipo de comportamento, aplicação e talento dos discípulos significa reaplicar os mecanismos de controle do Estado imperial, fato entendido como sendo característica da teoria da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) que emerge na relação que os professores estabeleciam com as regras estipuladas pelo governo provincial, “[...] neste nível, a comunicação é toda mecânica e inteiramente hierarquizada.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 34).

Na Seção do dia 28 de maio de 1826, o Conselho se reuniu para deliberar sobre várias pautas, entre elas, a criação de uma escola de primeiras letras na Freguesia de Pinheiro. Seria mais uma ação regularmente comum, se não fosse também solicitado ao lado ou mesmo no mesmo espaço, a construção de uma igreja ou capela para administrar os sacramentos necessários do povo. Por isso:

[...] Resolveu o Exmo Conselho para a edificação de uma Igreja ou Capela no Lugar do Pinheiro, o qual já se acha principiada pelos Povos daquele Lugar e que se lhe [sic] um Cura para administrar os Sacramentos necessários, e se estabeleça uma Escóla de primeiras letras, visto que sendo aquele lugar de uma Povoação de trezentos, a quatrocentos Almas, está privada dos socorros Espirituais, e da educação da Mocidade [...]¹⁶.

¹⁴ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2, grifo nosso.

¹⁵ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2.

¹⁶ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 28 maio 1826, p. 38.

Suplantar as duas instituições, lado a lado, mostra a intenção do governo em promover ações com propósitos de incentivar o sentimento de amor à pátria e a Deus. Na opinião dos presidentes da província, a religião era a base principal da moral pública, da tranquilidade e da civilização dos povos. O legado da igreja católica foi uma cultura difícil de ser extirpada, visto que o objetivo era civilizar o homem ordeiro, pacífico e cristão. A ação educativa, aliada aos princípios da fé, mostram o jogo [de disputa] da igreja [católica] em continuar a imprimir os valores cristãos nas bases dos programas de ensino com vistas a promover o ensino religioso na instrução, uma realidade evidente que perpassou o século XIX, continuando no século XX, mesmo com a cultura da laicidade do Estado.

Cunha (2013) traz à tona as questões relacionadas à laicidade do Estado. O autor dialoga sobre o poder que a Igreja [católica] possuía durante os três séculos, a partir da chegada dos europeus ao Brasil, efetivamente, construindo políticas e normas que impediam a prática de outras religiões. Em 1824, ano em que a primeira Constituição do Brasil foi outorgada, alguns exemplos demonstravam como a Igreja Católica detinha poder. Na província do Maranhão, ao defenderem a construção de uma instituição religiosa ao lado e ainda próximo da escola, os Conselheiros mostram uma atitude nutrida pelo proselitismo. Adiante, a ideologia dos preceitos cristãos seria definida na Lei de 15 de outubro de 1827, ratificando os valores espirituais e criando responsabilidades dos professores em ensinar “[...] os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana [...]”. (Cunha, 2013, p. 32).

Nessa perspectiva, o modelo de escola não apenas instrui a forma escolar, mas também impõe comportamentos, que se articulam. E essa necessidade de criar mecanismo de controle sobre a instrução fez com que o Conselho debatesse estratégias na Sessão extraordinária do dia 28 de agosto de 1827, pauta discutida pelos conselheiros sobre a instrução, com decisões que contemplavam o saber e o fazer dos professores, conforme podemos constatar:

O Excelentíssimo Conselho Administrativo, em consequência de um requerimento abaixo transcrito de Manuel Pereira da Cunha, por seu Procurador no qual **oferece três Salas da Casa que tem alugado na casa da Misericórdia a fim de servirem para uso das Aulas Públicas**¹⁷. Resolveu que as Aulas de Filosofia Retórica, Gramática Latina, Geometria e Frances **devem ser todas serem reunidas na dita Casa**, dando-se as providências necessárias para que sejam providos dos bancos necessários; Que em cada semestre os Professores apresentem ao Excelentíssimo Presidente informação conforme o Mapa que se lhe remete que deverá ser publicado

¹⁷ A Irmandade da Misericórdia foi fundada em São Luís por volta de 1623. Em 1642 a Irmandade já havia construído uma igreja e um cemitério e em 1653 já havia projetos para a construção de um hospital. No século XIX administrava um cemitério, o Hospital de Caridade e dos Lázaros, além da Roda e Casa dos Expostos. Tornou-se uma instituição poderosíssima em São Luís no século XIX, tendo acumulado legados e doações e que possibilitaram a constituição de um relacionamento muito próximo com as diversas administrações provinciais, tornando-se uma extensão dos interesses políticos locais. (Holanda, 2013).

pela Imprensa: **Que fica eleito visitador e observador das Aulas não só das reunidas como das mais públicas de primeiras letras, e da do Ensino Mutuo**, o Professor da Cadeira de Geometria [fl. 46v] Manoel Pereira da Cunha, o qual deverá fazer em horas dias incertos rigorosas visitas nas ditas Aulas **para observar, e conhecer a morigeração, assiduidade e diligência dos Professores no cumprimento dos seus deveres, a escolha dos Autores por onde ensinam, o tempo, e horas que regulam a disciplina das Aulas**. Devendo dar parte trimestralmente do resultado ao presidente da Província para serem presentes ao Conselho logo que se reúna, ficando obrigado aos Mestres, e Professores d'apresentarem na Tesouraria Geral além do atestado da Câmara, outro do visitador, para poderem ser pagos dos seus ordenados. Que os professores sejam obrigados a ir todos os dias as Aulas menos nos dias feriados, ainda que não tenham Discípulos, e nesse Caso nela se conservarão por espaço de meia hora. Que se não fechem as Aulas, sem que nelas seja o examinados publicamente os Alunos, nas matérias que estudarão no ano letivos, a cujos exames deve assistir o presidente ou outra qualquer pessoa que por ele ou pelo Eximo Conselho for para isso autorizado.¹⁸

O Conselho usou a terminologia de escolas reunidas, que diz respeito à forma de juntar as cadeiras de “Filosofia, Retórica, Gramatica Latina, Geometria e Frances”¹⁹ naquela Casa; ou seja, em um só espaço, e, necessariamente para cada matéria um professor. A ação registrada aponta elementos ou indicativos de verossimilhança para uma possível funcionalidade das “escola reunidas” ao se encaixarem no modelo de ensino graduado que aparece com na República como símbolo de modernidade, assunto este que será abordado na quarta seção; mas, que merece aqui registrar a nomenclatura usada pelo Conselho para resolver a instalação das aulas, “que pode anunciar desde essa data a intenção de inaugurar-se o modelo graduado ou simplesmente ser um ato de reunir as cadeiras em um só lugar [na casa da Misericórdia] como estratégia de facilitar o trabalho do “visitador e observador das Aulas”²⁰, visto que a missão do mestre Manoel Pereira da Cunha, nomeado pelo conselho de visitador vistoriador, determinara que “[...] deverá fazer em horas e dias incertos rigorosas visitas nas ditas Aulas.”²¹

É necessário compreender que as decisões do Conselho eram direcionadas e pautadas em instruir e educar o povo mediante conteúdo ou matérias escolares, isto é, em função de conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar.”. (Julia, 2001, p. 10). Ademais, a instrução pode ser concebida como uma prática coordenada, haja vista a inculcação de conhecimentos e a incorporação de comportamentos centrados em finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização que variam segundo as épocas: “[...] normas e práticas, [que] não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.”. (Julia, 2001, p. 12). O visitador deverá observar “[...] a escolha dos

¹⁸ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão. 28 ago. 1827, p. 113, fl. 46, grifo nosso.

¹⁹ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão. 28 ago. 1827, p. 113, fl. 46.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão. 28 ago. 1827, p. 113, fl. 46.

Autores por onde ensinam, o tempo, e horas que regulam a disciplina das Aulas.”. A ordem revela a auditoria do estado em relação à procedência dos saberes ministrados em sala de aula. Sobre esse aspecto concordamos com Castellanos (2022), quando afirma que os conteúdos dos livros escolares são dispositivos da cultura material escolar que orientavam os professores para o ofício de ensinar e ajudavam os alunos na aprendizagem; livros que se tornaram peças centrais para a compreensão de estratégias de produção e difusão de saberes ligados ao exercício da docência, uma vez que se dividiam em:

[...] livros das disciplinas que procuravam atender os diversos níveis de aprendizagem das crianças, incluindo o catecismo para a educação moral e religiosa [e] livros de leitura que objetivavam instrumentalizar os alunos nos fundamentos do ato de ler, quer para o entretenimento, quer para a aquisição do conhecimento. [Nessa lógica a] edição dessas obras, para atender o crescente mercado educacional, propiciou uma série de investimentos de autores brasileiros e maranhenses em escrever obras destinadas à instrução das primeiras letras ao ensino secundário. (Castellanos, 2022, p. 5).

Com base em Certeau (1995), o autor entende que o uso da prática para a compreensão do papel do livro de leitura aprovado e indicado nos espaços de ensino e sua atuação via texto como modelador dos comportamentos que estimula o autocontrole das pulsões em contextos específicos, indicam pretensas modelagens de representações e de experiências como estratégias de imposição.

Nesse sentido, temos de levar em consideração também a ação desempenhada pelo “observador e visitador” da escola que, ao conferir a morigeração, assiduidade e diligência dos professores no cumprimento dos seus deveres, este espaço passa a ser compreendido como um produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e as práticas dos agentes que se apropriam deles. O fato é que a escola “[...] não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de ‘inculcação de comportamentos e de habitus.’”. (Julia, 2001, p. 14). Por sua vez, Castellanos (2020) afirma que a escola tem que ser analisada entre as normas e estratégias de imposição via cultura escolar, e as inventividades/criatividade dos sujeitos ao respeito dessas imposições via táticas de apropriação que faz que a cultura escolar seja analisada como culturas escolares:

[...] nesse equilíbrio de tensões estabelecido entre a cultura escolar mediatizada pelas pretensas estratégias de imposição que se direcionam verticalmente do exterior para o cerne da escola, do diretor dos estabelecimentos escolares para o interior da sala de aula, do professor para seus alunos via métodos de ensino e regras de controle/ajustamentos, e as culturas escolares que se configuram partindo do nível de criatividade/inventividade dos sujeitos que tentam lidar com o imposto, que deve analisar-se o ensino primário maranhense dos oitocentos e suas formas de fazer como dispositivo de apropriação e consumo da cultura material da escola. (Castellanos, 2020, p. 5).

O diálogo com estes autores, Julia (2001) e Castellanos (2020), possibilitou nossa reflexão sobre as relações de poder expressas pelos agentes responsáveis pela instrução na província do Maranhão, por meio dos saberes, métodos e posturas que o professor deveria adotar para instruir o aluno via prescrições, em obediência aos dogmas e às Leis estabelecidos pela Igreja/Estado. Nesse processo, constatamos que a maioria das ordens são direcionadas e cumpridas pelos professores, haja vista o envio de mapas, a determinação da aplicação do método mútuo e serem vistoriados quanto à morigeração e à assiduidade. Nessa perspectiva, o dito cumprimento se explica na medida em que “[...] o mestre obedece a regras de conduta da escola e seu papel junto aos alunos se reduz a recorda[-las] [...]” além [de que] “a autoridade deste [mestre] só pode vir de sua própria submissão às regras.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15).

Dominar a instrução, criando um ideário do modelo desejado, que se coaduna com num determinado tipo de ordem social, era o objetivo do Estado imperial, enquanto nação em ascendência. No arquivo público do Estado do Maranhão (APEM) - Setor de Avulsos, encontramos os mapas de frequência de diversos mestres endereçados aos presidentes sobre variados assuntos. Estes mapas eram documentos que respondiam às exigências dos governos pautadas no Conselho Presidencial, segundo o conteúdo da sessão do 25 de maio de 1825 quando

[...] resolveu máis eu se páse ordem a todos os mestres de primeiras letras, [e] gramática latina, **para mandarem listas dos seo[s] alunos, declarando a tempo que** [p .8, v.2] **que elles têm de estudo, qual o seo comportamento, e qual a sua aplicação, e o seu talento [...].**²²

Diante das solicitações, em um ato de subserviência, os professores respondem por meio de ofícios, encaminhando os mapas solicitados. Assim, o professor de Filosofia, Frederico Magno de Abrantes, encaminhou ao Senhor Presidente da Província Manuel da Costa Pinto, ofício em que afirmava: “[...] oficializo a vossa excelência o mapa dos alunos contendo tempo de estudo, aplicação, comportamento.”²³ Da mesma forma, o professor Padre José Pinto Teixeira seguia com suas aulas funcionando no espaço do Novo Hospital da Misericórdia e informou ao presidente da província, Manuel da Costa Pinto, em 30 de junho de 1828: “[...] as horas destinadas às lições, [a] reclamação da longitude do local da escola [e] o mapa de avaliação[...].”²⁴ Já Antônio de Rosário, professor de primeiras letras da localidade Arari,

²² Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 27 maio 1826, p. 8, v. 2, grifo nosso.

²³ Ofício do professor o professor de Filosofia, Frederico Magno de Abrantes ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto (Maranhão. Arquivo Público. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1826- 1840).

²⁴ Ofício do professor o professor Padre José Pinto Teixeira ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto (Maranhão. Arquivo Público. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1826- 1840)

também cumprira a solicitação do presidente da província em ofício com data de 26 de dezembro de 1829: comunicando “[...] os esforços para cumprir [seu] dever com os alunos e encaminh[and]o o mapa dos discípulos [...]”.²⁵, como se mostra no seguinte anexo:

Quadro 4 - Mapas de avaliação e frequência dos alunos de Primeiras Letras em Arari

Nomes	Idade	Comportamento Moral	Adiantamento	Observação
Alexandre Alves Melo	12	Morigerado	muito	É bom estudante
José Cleison Jardim	11	Idem	idem	Pouco Sofrível
José Goardino	12	Idem	nenhum	idem
Mapa anexado ao ofício de 26 de dezembro de 1829.				

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província (1826).

O mapa encaminhado pelo mestre Antônio de Rosário da povoação Arari,²⁶ (Quadro 5) apresenta uma lista extensa de alunos, porém ilegível. Somente os três primeiros nomes Alexandre Alves Melo, José Cleison Jardim e José Goardino foram possíveis de visualizar. Tal documento nos leva a questionar sobre o que esperar da qualidade da escrita de um documento manuscrito de 1829, passados, portanto, 194 anos. Alguns professores utilizaram a expressão “aplicação” para validar o comportamento do aluno, outros, como o professor Antônio de Rosário, qualificou de comportamento moral. No item avaliação, o mesmo mestre aplicou o conceito “morigerado” que significa um sujeito moderado no modo de viver; que tem bom procedimento; bem-educado; condição de formação de um adulto civilizado. Para isso, o ensino destinado às camadas pobres da sociedade pautava-se na compreensão de que o papel da escola não se limitaria somente a instruir (ler, escrever, contar) mas também, e, principalmente, a educar, visando o comportamento moral, ou seja, “[...] moldar o comportamento por meio de mudanças de ordem moral e do cultivo do caráter.”. (Santos, 2016, p. 79) estratégias pelas quais a instrução pública primária buscou se estabelecer como uma instituição sólida e eficiente com o propósito de sistematizar o poder do Estado.”. (Ferreira, 2015).

Os itens: comportamento moral, adiantamento e observação foram critérios estipulados nas fichas; expressões como “morigerado”, “pouco sofrível”; e “muito ou nenhum adiantamento”, são julgamentos inseridos pelos mestres para classificar os alunos (Ver Quadro 4). Outras terminologias, além das presentes nos mapas encaminhados ao governo, são

²⁵ Ofício do professor o professor de Filosofia, Antônio de Rosário ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto (Maranhão. Arquivo Público. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1826- 1840).

²⁶ Distrito criado com a denominação de Arari, pela lei provincial n.º 465, de 24-05-1858, subordinado ao município de Mearim. Elevado à categoria de município com a denominação de Arari, pela lei provincial n.º 690, de 2706-1864, desmembrado de Vitória do Baixo Mearim. Sede na antiga vila de Arari. Constituído do distrito sede. Na seção II, foi elaborado um histórico da povoação Arari e demais localidades maranhenses que abrigaram as primeiras escolas de primeiras letras.

tipologias que mostram indícios da presença de práticas avaliativas que permitiam avaliar o aproveitamento escolar dos alunos e aspectos de ordem disciplinar, no intuito de “valorizar [-se] formas e normas de excelência para definir um padrão de aluno modelo, aplicado e dócil.”. (Perrenoud, 2000. p. 9). Na rotina das aulas, não há registros de um momento específico reservado à avaliação do rendimento escolar²⁷ de alunos de primeiras letras; sem embargo, encontramos eventualmente fichas elaboradas pelos professores que descrevem a ordem dos progressos dos alunos em leitura e escrita administrado em escalas progressivas (Ver Quadro 14 e 15), o que leva a presumir que as fichas eram um instrumento para preenchimento obrigatório por meio da observação. Essas fichas continham tabelas de progressão (Ver Quadro 15) dos estudos, que chegavam ao professor para serem preenchidas com base na observação do mestre, poder dado pelo estado para emitir juízo de valor ao se avaliar o aluno, visto que “[...] a autoridade deve ser analisada de acordo com o tipo de controle que se exerce.”. (Dussel, Caruso, 2003, p. 227).

Nesse sentido, na perspectiva historiográfica, a escrituração escolar descreve a verificação das aprendizagens de leitura, da escrita e do cálculo e de valores relativos a à apreensão de códigos de condutas vistos nos comportamentos que se integravam ao fluxo de outras atividades do cotidiano escolar, partindo-se do princípio de que a avaliação escolar entendida, foi definida por Silva (2018, p. 79) no século XIX, como um “[...] ato de atribuir valor a diferentes aspectos da vida escolar.”. Procedimento lógico que responde ao anseio do governo: manter a ordem e promover a civilização. As fichas de avaliação eram pontuais, classificatórias e seletivas e excludentes, e serviram como instrumento de verificação da aprendizagem e do comportamento dos discípulos em relação a padrões preestabelecidos.

Para verificar o alcance desses padrões, os discípulos eram observados e enquadrados de acordo com critérios definidos que comunga com a concepção de avaliação defendida por Tyler (1949): processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estavam ocorrendo, já que ao ensino se atribui o papel de moldar comportamentos, e, a partir desse ponto, é que a avaliação possibilita verificar e julgar avanços ou fracassos diante do que o governo pretendia - modificar ou alinhar condutas. Essa concepção fruto da influência positivista provocou o redirecionamento da avaliação à concepção de medida (Soares,1981). Desse entendimento, depreende-se a prática avaliativa da

²⁷Segundo Luckesi (1999) os Jesuítas em um documento publicado em 1599, denominado Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus, usualmente conhecido como Ratio Studiorum, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas, assim como um modo específico de examinar os estudantes no final de um ano letivo ainda está vigente em nossas práticas cotidianas.

professora Henriqueta Cândida Ferreira, professora pública de primeiras letras na Freguesia de Nossa Senhora da Victória em 1830, ao mensurar o nível leitura e escrita de cada uma das suas discípulas com base nos conceitos de: “[...] ler; escreve e ler bem; e, não consegue ler[...]”. tendo como parâmetro a tabela de progressão nos estudos.

Cabe por fim enfatizar que os conceitos utilizados pelos mestres para classificar os alunos diante dos saberes aprendidos, se constituem nos primeiros esboços dos processos avaliativos, tendo como objetivos alcançar padrões prognosticados partindo do princípio de que educar consistia em manter a ordem e difundir a civilização por meio de saberes e comportamentos aprendidos. Por certo, este modo de avaliar se relaciona com o movimento da educação associada à transmissão da cultura e o professor, na visão de Comenius, responsável por conduzir os alunos através da fala direta, procurando estabelecer uma obediência natural do indivíduo. (Dussel; Caruso, 2003, p. 64).

Se as cartas e mapas apresentaram subsídios para estabelecer e registrar os elementos que constroem o perfil de avaliação da aprendizagem e comportamento esperado do aluno, também se constituíram em fontes, das quais extraímos informações valiosas para visualizarmos a constituição dos primeiros professores da província do Maranhão, em função das aulas em diferentes localidades a partir de 1826. Sobre os professores de ensino secundário, percebemos que a abertura de cadeiras neste nível e período acontece somente na capital.

Quadro 6 - Mapa dos Professores, aulas e Localidades - 1826/1829.

MESTRE	AULAS	LOCALIDADE
Sotero dos Reis ²⁸	Latim	Capital
Padre José Pinto Teixeira.	Retórica	Capital
Frederico Magno de Abranches	Filosofia	Capital
Manuel Pereira da Cunha	Geometria	Capital
Frei Antônio do Rozário Cardozo	Professor de primeiras letras	Arari
Manoel de Jesus Lima	Professor de primeiras letras	Freguesia de N.S do Rosário

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. (1826-1840).

Nas primeiras letras, figuram dois professores, um para a localidades de Arari e o outro para a freguesia de N. S do Rosário. Esta última figura entre as cinco povoações de origem

²⁸ Francisco Sotero dos Reis nasceu em São Luís, a 22 de abril de 1800 e faleceu na mesma cidade, a 10 de março de 1871. Figura da maior projeção no Grupo Maranhense Parlamentar, publicista, poeta, e, sobretudo, professor e filólogo. Parlamentar, foi membro do Conselho Geral da Província, mais de uma vez deputado provincial e presidente da Assembleia do Maranhão na legislatura 1862/1864; jornalista, fundou O Maranhense e “O Constitucional” e colaborou em “O Investigador Maranhense”, “Correio d’Anúncios”, “O Observador”, “O Publicador Maranhense” e em a “Revista”, que se fez famosa sob sua ação redatorial; professor, foi lente de Latim e primeiro diretor do Liceu Maranhense e bibliotecário do Instituto de Humanidades. Era comendador das ordens da Rosa e de Cristo. E’ o patrono da Cadeira nº 19 dos sócios correspondentes da Academia Brasileira de Letras. (Melo, 2019).

européia mais antigas do Maranhão, situada na Região do Baixo Munim²⁹. Inicia-se como Nossa Senhora do Rosário, em 1717 e depois Arraial do Itapecuru Grande. Em 19 de abril de 1833, foi elevada à categoria de Vila do Rosário e é desmembrada da Vila de Itapecuru Mirim pela Lei Provincial n. 07 de 29 de abril de 1835 (Maranhão, 1835-1856).

Sobre os alunos, a estatística de Viveiros (1937) registra que em 1828, as escolas da província maranhense contavam com 553 alunos, sendo 429 do sexo masculino e 124 do sexo feminino. Nesse período, [de 1825 a 1829], passaram pela província do Maranhão vários presidentes. O primeiro, Patrício José de Almeida e Silva (1825), assumiu por poucos meses, antes da chegada do presidente que deveria assumir a província desde 1824; Pedro José da Costa Barros de 1825 a 1826, como primeiro presidente vindo de outra província. No ano de 1827, com a sua saída para assumir o senado na província do Ceará, o então vice-presidente, Romualdo Antônio Franco de Sá, assume a presidência a quem se atribui a função de reger as sessões do Conselho Presidencial. Depois, seguem-se os mandatos de Manoel da Costa Pinto (1828-1829) e Cândido José de Araújo Viana (1829-1832).

Em face do exposto, o entrecruzamento de dados constitui-se em estratégia para legitimar a pesquisa e compreender o modo como se deu o início da criação de escolas de primeiras letras de 1825 à 1829. Assim, as Atas do Conselho Presidencial, até aqui, mostraram-nos as ações pensadas, escritas e dadas pelo governo provincial para promover a implantação da instrução pública primária antes da chegada da Lei orgânica de 1827. O conteúdo de ditas Atas aponta para diversas informações como localidade, data da criação dessas cadeiras, se era para meninos ou meninas, sendo cruzadas estas informações com aquelas extraídas dos ofícios e mapas que podem fornecer pistas de como se instalavam estas escolas/aulas e de alguma forma os possíveis modos de operacionalização segundo a sua natureza e função como escola pública primária baixo o controle do governo provincial; dados que se constituem em um dos elementos que auxiliaram a entender a dinâmica estabelecida para a criação e instalação das escolas na época, assim como os possíveis modos de operar os espaços do ensino primário na Província do Maranhão antes da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e sua esperada ampliação a partir do Ato Adicional (1834); primeira questão norteadora proposta.

29 A Região do Baixo Munim compreende as cidades de Axixá, Bacabeira, Cachoeira Grande, Icatu, Morros, Presidente Juscelino e Rosário. Está localizada no litoral norte do Estado, região onde deságuam os rios Itapecuru e Munim. A região é, ainda, a passagem para o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. (Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento - SEPLAN. Maranhão regiões de planejamento. Disponível em: <https://seplan.ma.gov.br/files/2013/02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020).

Nesses termos, podemos concluir com base nos argumentos de Viveiros (1937, p. 6), que antes da chegada do império e, portanto, antes da Lei geral do ensino e do ato adicional de 1834

[...] o Estado do Maranhão [ao findar o período colonial] tinha duas escolas secundárias e 12 de primeiras letras. Na capital, funcionavam 4: a de filosofia do padre Manoel Justino; a de latim, regida por Sotero dos Reis; e duas cadeiras primárias – uma do padre Domingos Veloso, que funcionava no corredor da Igreja do Rosário, e outra de d. Justiniana Amado. No interior, já existiam as de Alcântara, S. Bento, Guimarães, Viana, Paço do Lumiar, Munin, Itapecurú-Mirim e Vinhais.

Isto é, a herança colonial das escolas instauradas na época, auxilia a compreender a ressonância que teve a Lei Orgânica da Instrução Pública na Província e sua repercussão no crescimento do cômputo de espaços escolares antes, durante e após a implementação do Ato Adicional. Nesse sentido, o seguinte mapa (Figura 4) mostra a distribuição das escolas de primeiras letras antes Lei geral do ensino (1827) e do Ato adicional (1834), citadas por Viveiros (1937), que abrange localidades da região da capital, parte da região da baixada maranhense e outras do sertão maranhense; que nos remete a compreender o déficit de escolas na província no início desta nova forma de governo, e os desafios colocados para a escolarização dos maranhenses no período segundo os dispositivos legais instaurados e as reais condições estruturais, econômicas, culturais e políticas do Maranhão província.

Figura 4 - Escolas de primeiras letras antes Lei geral do ensino (1827) e Ato adicional (1834).



Como se vê na Figura 4, a distribuição de escolas era insuficiente frente à demanda de uma população já bem avultada em uma província tão extensa. A razão pode ser explicada devido ao tipo de economia agroexportadora de não exigir um perfil de população escolarizada, resultando da falta de interesse da classe dirigente em investir na instrução. Isto posto, antes do decreto da Lei geral do ensino de 15 de outubro de 1827, é necessário que compreendamos os preparativos para o seu surgimento.

A instrução foi instituída desde maio de 1823. O Imperador levantou a necessidade de uma lei especial para tratar da instrução pública, sendo criada a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa. Essa comissão apresentou um projeto que estimulava o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira, por meio da organização de um sistema de escolas públicas, com um plano comum implantado em todo o território do novo império, considerando-se que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.” (Foucault, 2004, p. 12).

Rememorar a História é uma forma de combater o esquecimento e, ao mesmo tempo, o esforço humano de produzir uma compreensão mais alargada dos fatos que marcaram a História da educação. À vista do exposto, cartografar o ensino primário antes da promulgação da lei orgânica da instrução (1827), tendo em conta a sua natureza, operacionalidade e função, significou coletar, analisar dados e rastrear os meandros do debate que auxiliou a enfatizar a função do ensino primário, calcado nos modelos de escolas instaurados, marcados pelos ideais de civilização e progresso, cabendo ao ensino primário a função de educar e instruir o povo, tarefa tida como solução para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente instruída, educada e disciplinada, cabendo ao Estado a responsabilidade de utilizar estratégias para controlar a população via instrução.

Nesse sentido, a intenção do estado provincial era inventar e produzir a escola como um lugar próprio, específico destinado a instruir a população. No entanto, as discussões em torno de sua organização só seriam retomadas entre os anos de 1826 e 1827. Assim, a Câmara dos Deputados aprovou um projeto modesto, limitado de ensino primário, transformado na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinara a criação das Escolas de Primeiras Letras em vilas e cidades populosas. A partir desse fato, passamos à análise da ressonância desta Lei na província do Maranhão, objeto de estudo da próxima Seção.

SEÇÃO II

O ENSINO PRIMÁRIO MARANHENSE (1827-1834): dialogando com as fontes



Fonte: Escola da aldeia óleo do pintor suíço Albert Ankers 1841. Disponível em: <https://historiahoje.com>.

3 O ENSINO PRIMÁRIO MARANHENSE (1827-1834): dialogando com as fontes

O Brasil do século XIX foi marcado pela busca do ordenamento legal, tendo em vista a centralidade da ação política que se integra ao “[...] conjunto de ações articuladas no processo de formação Imperial.” (Gondra; Schueler, 2008, p. 12). No bojo desse conjunto de medidas, entre várias estratégias para auxiliar essa estruturação, destacou-se a instrução pública, considerada uma peça nodal na construção do Estado nacional. Assim, nesta seção o objetivo é analisar a natureza e o crescimento sistemático do ensino primário entre possibilidades e limites, em função das medidas legislativas estabelecidas no cenário maranhense, interconectados com os princípios explicativos da relação escola e cultura escolar entendida por Viñao Frago (1995, p. 100), como “[...] conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.”.

O entendimento do autor baliza a primeira parte dessa Seção. Com base em dados documentais apresentamos o trajeto da carreira docente; como se estabeleceu os métodos de ensino, as punições escolares e o tratamento dado à instrução das moças. Esses elementos que fazem parte da cultura escolar, emergem de ações do cotidiano, a exemplo dos discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes na vida escolar. Com base nessa categoria da cultura escolar, apuramos a rotina escolar nas vozes testamentárias dos mestres registradas nas cartas e mapas endereçados ao governo que apontam para os modos de ensinar, os desafios, as dificuldades do ofício, as práticas de inculcação de comportamentos e de habitus (Julia, 2001, p. 14), que circunscrevem o firme propósito de construir possibilidades de investigações do ensino primário público maranhense no Oitocentos. Como afirma Faria Filho (2003, p. 8), a cultura escolar possibilita “[...] articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.”.

Nesse sentido, o objetivo da sessão II incide sobre o processo de escolarização na Província, como resultado da ressonância da Lei Orgânica da instrução de 1827 e do Ato Adicional de 1834, destacando-se o envolvimento dos atores provindos de horizontes diversos, agentes da instrução que articularam de uma forma ou de outra as bases para a consolidação do ensino público primário no Maranhão, enfatizando-se assim as possibilidades entre o ideal e o real, reveladas pelas lacunas existentes entre o estabelecido pela legislação e as dificuldades de provimento dadas as reais condições estruturais da província, todavia, “[...] ao comparar-se a situação econômica, social e política de cada região, esta decisão marca um oportuno pretexto para a discriminação e diferenciação.”. (Castellanos, 2012, p. 202).

O Ato adicional de 1834 foi um cenário que ensejou às províncias, a autonomia, a independência [e o controle] na medida em que propiciou propostas específicas mediadas por dispositivos legais para criar um marco jurídico que atendesse às necessidades da escolarização; processos de ensinar-aprender que ocorreram por meio de práticas pedagógicas. (Franco, 2013), que se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas. É por meio dessa categoria que apresentamos aqui a reorganização do ensino elementar como uma ação que incorporou tomadas de decisões sobre a política de expansão das escolas elementares, apontando claramente as relações de poder e intencionalidades civilizatórias presentes em um tempo e espaço. Ademais, realçamos o período de turbulências e vicissitudes vividas pela província em meio à revolta da Balaiada (1838/1841), que faziam com que o governo agisse nos rumos da escolarização no sentido de transcendê-la e reorganizá-la implantando um sistema de monitoramento da prática educativa em nome da civilidade e da ordem. Tratamos, pois, de analisar o lugar ocupado pelo ensino primário público maranhense e das ações empreendidas para a expansão das escolas na província assim como mapear essa produção com destaque àquelas que se expandiram pela descentralização proposta pelo Ato adicional (1834).

Diante deste desafio, emergiram as seguintes questões: quais fontes podem ser selecionadas? Que tipo de documentação há nos arquivos que nos possibilitam escrever a história da instrução primária diante da legislação que ordena a criação das escolas de primeiras letras e a organização do ensino elementar? As fontes existentes nos oferecem quais entradas de pesquisa? O que nos possibilitam escrever? Que fatores favoreceram e/ou limitaram sua difusão? Em vista disso, podemos afirmar que o ato de pesquisar é uma ação solitária. Vagarosamente, o pesquisador recolhe poucos achados diante de um extenso material selecionado. São pedaços, fragmentos amarelados pelo tempo que retratam a memória de ações pretéritas daquilo que mantêm ainda várias pontas pelas quais podem escapar ou se conectar a outras possibilidades. (Deleuze; Guatapi, 1997).

O caminho foi buscar preliminarmente a leitura dos relatórios do Conselho Presidencial, que compreende o período de 1828 a 1834. Tais documentos foram transformados em dados que levam a compreender a sistematização da instrução primária pública na província nos primeiros anos do Império. Assim, enveredamos por uma análise primeiramente da Lei geral do ensino de 1827 e das decisões dos conselheiros em fazer cumprir o que determinara a dita Lei, e, sucessivamente, das ações do governo provincial frente ao Adicional de 1834, que se configura na forma como se deu a organização do ensino primário público no Maranhão imperial, sem perder de vista os entraves e barreiras que permearam o desafio da missão de escolarizar a população maranhense.

3.1 A escolas de primeiras letras na província do Maranhão a partir da Lei Geral do Ensino (1827): organização e sistematização

Dispostos a compreender a ressonância da Lei imperial de 15 de outubro de 1827 na instrução pública, intentamos desmitificar a função da escolarização; ou seja, a finalidade de instruir e educar, bem como identificar os sujeitos que operaram no processo de organização que se difunde pela implantação diante do Ato adicional (1834) em sintonia com as proposições políticas da emergente nação. Tentamos demonstrar os efeitos das aplicações das Leis, produto do discurso que alega a necessidade de educar e instruir o povo e as estratégias utilizadas para se fazer cumprir. Nessa perspectiva, é importante nos atentarmos às diferentes nomenclaturas atribuídas à instrução e à educação quando se trata do ensino primário no período, inclusive, porque identificar essas definições/diferenças se constitui em uma tentativa inicial de questionar, compreender e traduzir a natureza da escolarização e o sentido da missão de escolarizar.

3.1.1 Educar e instruir a mocidade maranhense.

Educare, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer, remete, portanto, a “conduzir”, ou, ainda, do ensinar/*insignare*, relacionado a “marcar”, e, a escola, o local onde se semeia, também tem seu papel. Dessa sementeira, participam alunos e professores. A colheita é [o desejo] da sociedade, novo conceito de cidadania. Segundo Martins (2003), poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia.”. O autor acha possível que este vocábulo deu entrada na língua no século XVII. Já o vocábulo instrução se prende ao verbo instruir, da língua latina instruir/*instruere*, e está associado a “semear”. Cunha (1982) dá sentido à palavra aluno com a acepção de aquele que recebe instrução e/ou educação. Houaiss (2001) reconhece, também, que o vocábulo é originário do latim e significava “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo.”.

Portanto, com base na origem dos vocábulos podemos compreender que o ato de educar e instruir o aluno é um processo de associação da criança-escola em determinada época, no império, período marcado pela constituição da escolarização da população, uma referência à ordem pública e ao poder constituído nos Estados-nação nascentes, condição da civilização. Ao mesmo tempo, o desafio de instruir e educar em diferentes dinâmicas sociais regionais atribuíram práticas históricas diversas, mirando-se na produção e legitimação da instituição e “[...] na forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador

de seus sentidos e significados.”. (Faria Filho, 2001, p. 5). Esta escola visava a transmissão de valores morais, fundada nos ideários religiosos, amor à pátria e de conhecimentos básicos de língua e aritmética, centrados no ler, escrever e contar. Dito isso, é dessa perspectiva que brota o interesse de desvelar a educação e instrução da mocidade maranhense alinhada com a construção do estado nação.

Assim, emerge, nesse contexto, o conceito de educação defendido por Gondra (2011, p. 12), que compreende: “[...] um conjunto de ações mais difusas, que recobrem aspectos variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais.”. Logo, é pertinente afirmarmos que educar e instruir foram tarefas iniciais na forma de escolarizar-se na província maranhense. É a tentativa preliminar de refletir sobre a natureza da instrução, pois saber ler e escrever era uma condição privilegiada e um instrumento da modernização do desenvolvimento social. A escolarização objetivava produzir sujeitos que viessem a contribuir com o dito desenvolvimento econômico do país, afinal, o que se pretendia era instruir as crianças para que se tornassem adultos civilizados. (Veiga, 2007). Já para Faria Filho (2003, p. 137), instruir as classes inferiores na formação do novo império “[...] era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição de existência desse Estado e nação.”. Corroborando com esse entendimento Souza (2000, p. 12) entende que “[...] a construção dos Estados-nação e a modernização social tornaram-se os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional, no final do século XIX e início do século XX.”.

Assim, fica nítida a compreensão de que educar/instruir a população consistia em transformar o cidadão embrutecido em patriotas com valores nutridos de polidez, docilidade, amante da pátria e de Deus, ou seja, instruir e habilitar as crianças de conhecimentos e valores sedimentados na civilização. Nessa perspectiva, o significado de instruir/educar concorre para compreender o conceito de escolarização atribuído por Faria Filho, apontando que estão intimamente relacionados:

[...] a escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. (Faria Filho, 2002, p. 16).

A veiculação dos discursos do governo sobre a importância da instrução nos jornais nas províncias brasileiras foi relevante para a formação do Estado nacional. Tal fonte tem contribuído para “[...] ampliar a pesquisa histórico-educacional, dando-lhe contornos e vitalidade há pouco não observados.”. (Schelbauer; Araújo, 2007, p. 5). A circulação desses jornais, em sua maioria em São Luís, é o melhor testemunho da história de uma época (Serra,

1883) por promover e pautar os debates sociais. Ao se referir à instrução, a tendência era erguer discursos de exaltação produzidos nas letras impressas por múltiplos agentes sociais que assumiram para si a tarefa de contribuir para irradiar as qualidades inerentes à instrução da província. Destarte, um desses discursos proferidos pelo governo que abordam e valorizam a arte de educar e instruir a população foi publicado em 26 de abril de 1826 no *Investigador Maranhense* (1821-1826) e registrava que:

[...] demos nos pressa para estabelecer uma solida e bem entendida educação da mocidade, educação não só civil mais religiosa. Plantemos nos corações dos nossos filhos a saudável semente da santa fé [...] que a geração futura terá bons súditos, bons empregados, bons cidadãos e bom tudo.³⁰

Pensar a educação supõe inscrever nos horizonte os interesses que esse tipo de prática aciona e mobiliza (Gondra; Schueler 2008). Partilhando do pensamento dos autores, analisamos o discurso que circulou no jornal sobre o papel da instrução, que a considerava como um remédio que resguardava o cidadão da ignorância, preparando-o para ser “bom súbdito”, isto é, aquele que obedecia as regras naturalizando a cultura das hierarquias no contexto das relações de trabalho e do tão propalado “desenvolvimento econômico” do império. O governo entendia que educar e instruir eram uma ação sólida e abrangente, isto é, atingiam todas as capacidades dos indivíduos e, assim, os tornariam “bons cidadãos e bom tudo”, bem como o desejo de imprimir na mocidade a ideologia religiosa.

Nesse cenário de valorização da instrução, o jornal *Pacotilha* (1880-1909) também enfatizou a função de educar e instruir quando publicou: “[...] a instrução [como] destinada a dar conhecimentos novos e a educação, que se propõe formar a alma e o espírito do educando.” (Pacotilha, 1900, p. 2). Nesse sentido, acrescenta o Jornal que a instrução “[...] teria a missão de preparar os sujeitos para as questões da vida social e, em certa medida, contribuiria com a sua educação, pois “[...] dai-lhe[-ia] noções de ‘hygiene’³¹, de economia política e noções profissionais, com isto melhorar[iam] [a] sorte e [o] nível de moral subir[ia] imediatamente.” (Pacotilha, 1900, p. 2). Fazer circular um jornal é também um movimento que acena com a busca do domínio das formas simbólicas, a demarcar posições e reafirmar uma ordem. É nessa perspectiva que o jornal expressa uma opinião que sugere vários entendimentos da ação educativa e de suas finalidades, visto que realça a natureza da ação da instrução ao postular a definição dos conhecimentos, de economia e política a serem ensinados, pelas práticas escolares

³⁰ Investigador Maranhense, 1826, folha avulsa 1201826, p. 90.

³¹ Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para os problemas das cidades, indicando caminhos para civilizar e educar a população, a “ideologia da higiene” foi responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população.

na escola. Havia um consenso entre os diversos dirigentes do Estado imperial no que se refere à visão de que a educação era capaz de produzir riquezas.

Já o *Farol Maranhense* (1827-1831) faz um apelo ao governo sobre a instrução dos trabalhadores com observância para as virtudes da moral civilizatória, as quais estavam direcionadas às classes trabalhadoras, assim como o domínio sobre esta categoria, como investimento em educar e instruir, ao incitar que: “[...] de todos os incentivos que podem animar os indivíduos, ou dar impulso à massa da população qual o que se tem empregado o fito de instruir os nossos lavradores, de tornar mais activos, morigerados de os educar para as circunstancias.”. (Farol Maranhense, 1827-183, p. 1).

O desejo do governo em instruir e educar a população encontrava barreiras visto que a província não apresentava postura de enfrentamento contra tanta precariedade, tendo em vista o cenário em que, devido à falta de instalações para funcionamento, as aulas eram oferecidas em ambientes improvisados ou domésticos; isto é, na residência do mestre ou em espaços alugados. Havia falta de professores capacitados e outros fatores que comprometiam de fato a difusão da instrução. Por mais que os discursos apontassem para a sua necessidade, a difusão do ensino na província do Maranhão seguia em marcha lenta pelos poucos recursos para o atendimento de uma demanda crescente.

A Estrella da Tarde (1826-1857) apresentou uma edição em que noticiava: “Só pela educação desde a mais tenra idade, desde que se encare o magnífico panorama da maravilhosa natureza, simplesmente educando a mocidade.”³² Desde cedo moldar a mente dos educandos era a razão pela qual “[...] a educação deve[ria] começar com o nascimento, fortificar com a idade e lançar profundas raízes com o andar dos tempos.”³³. A mensagem do jornal ratifica a importância de, desde cedo, “moldar a mente” do educando. Tal expectativa atribuída à instrução pode evocar a ideia de “forma”; ou seja, um molde visto como algo externo e imposto, entendido como modelo ou paradigma [sujeito a mudanças] ordenado pela sociedade em um determinado período (Garcia, 2001). Em sendo assim, a educação é uma atividade planejada dos seres em desenvolvimento “[...] é uma influência intencional sobre a geração em desenvolvimento que pretende dar aos indivíduos que se desenvolvem determinada forma de vida.”. (Luzuriaga, 1957, p. 32).

As ideias contidas nesses discursos divulgando a natureza civilizatória da instrução, foram disseminados como elementos estratégicos para reforçar a ideia de promover a educação no século XIX, apostando no poder da instrução de acender as luzes da civilização em

³² A Estrella da Tarde, 1857, p. 4.

³³ *Ibid.* p. 4.

detrimento das trevas da ignorância, uma forma de evitar comportamentos fora dos padrões civilizatórios e caminhar para a modernidade. A importância do ensino comparada à “luz que atrai a civilização.”, chama a atenção dos leitores do *Echo da Juventude* (1864), ao publicar: “[...] tal é o ensino em relação ao tipo naturalmente existente entre nós. Como os objetos, este existe nas trevas e por essa razão se não manifesta, mas logo que vem em seu auxílio, um raio de luz, o ensino, ele é apercebido, e se mostra radiante.”³⁴. A visão romântica dos efeitos da magia da instrução nos escritos em dito jornal, está inserida na mesma linha de expectativa d’*A Estrela da tarde* (1857), que trata do lumiar do século XIX em um trecho que afirma: “[...] o Século XIX trouxe-nos todas as vantagens, a ciência, o amor às letras, iluminou os entendimentos, ilustrou os espíritos, infundiu-lhes os grandes sentimentos, excitou os gênios.”³⁵.

Diante do exposto, buscamos evidenciar a relação da instrução pública da educação primária no Maranhão oitocentista por intermédio das publicações dos jornais, tendo em vista que os impressos propagaram a importância do ensino primário para a mocidade. Se a ideia era propagar a necessidade de instrução, para Bourdieu (2012, p. 11) “[...] todo o processo comunicacional, a exemplo do jornalismo, compreende relações de poder.”. Portanto, as definições que apresentamos em torno do ato de educar e instruir, inserem-se nesse pensamento de Bourdieu (2012) e no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade e que se moveu em torno de uma visão entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se baseia a organização da sociedade maranhense oitocentista.

Dada a importância da educação e instrução, tentamos compreender como se deu a organização e sistematização das escolas públicas primárias de primeiras letras na província do Maranhão, a partir da Lei Geral do Ensino (1827). O início da discussão nos remete à nossa problemática: em que medida a Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e o Ato Adicional (1834) tiveram ressonância no estabelecimento, crescimento e sistematização da escola primária no Maranhão Império, tendo em conta os modelos e as modalidades instaurados no período? Como a promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834) impactaram a constituição, crescimento e sistematização do ensino primário na Província do Maranhão? A trilha a seguir perpassa pelo seguinte:

A história da escola e da educação pode ser escrita a partir da análise dos debates **parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções,**

³⁴ *Echo da Juventude*, 1864.

³⁵ *Estrela da Tarde*, 1857.

relatórios escritos por presidentes de província e inspetores escolares, regulamentos de instrução, programas de ensino. Esse esforço é necessário porque restringir-se às fontes escolares torna difícil a tarefa de penetrar no cotidiano da escola de outras épocas. (Ragazzini; Lopes; Galvão, 2001, grifo do autor).

Um ano após o decreto da Lei de 15 de outubro de 1827, na tentativa de cumprirem-se as exigências em atenção às ordens imperiais, em 24 de maio de 1828, o Conselho realiza a primeira sessão para tratar assuntos pertinentes à instrução. Dentre as deliberações, um levantamento sobre as escolas de primeiras letras e dos professores existentes nas vilas do interior da província foi necessário. A intenção era redistribuir de forma equitativa os espaços escolares e os professores como determinava o artigo segundo da Lei:

Os presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembleia Geral, para final resolução. (Brasil, 1827).

Em sendo assim, no registro da Ata do Conselho Presidencial, referente a dita sessão, ficou decidido que “[...] se ofici[ass]em as Câmaras para que declarem, se nas suas Vilas exist[i]am ou não, mestres de primeiras letras, e que ainda os que não tem, esse por acaso há algumas em lugares de tão pouca população, que se [pudessem] transferir.”.³⁶ Significa que, a partir de 1828, o Conselho Presidencial do Maranhão procurou ajustar a instrução pública da Província às novas diretrizes, determinando a criação, supressão ou substituição de cadeiras de ensino. Esse foi o primeiro passo para que ações e propostas fossem apresentadas aos Conselhos. Portanto, é oportuno afirmar que o caminho traçado pela província em consonância com as ordens do poder central era organizar o ensino por meio da abertura e/ou fechamento das escolas dentro das condições reais. É nesse contexto que os conselheiros recebem solicitações de criação e substituição em várias localidades, aos que lhes competiam decidir sobre o pleito, avaliando de onde partia a solicitação e se esta se encaixava nos requisitos da Lei. Após o levantamento, a criação de escolas foi acontecendo de acordo com o que foi decidido na sessão de 18 de julho de 1828, nos seguintes povoados:

O Senhor Doutor Antônio Pedro pediu que viesse a Mesa a resposta da Câmara de Alcântara sobre a criação das Cadeiras de primeiras letras, e decidiu-se que se criassem três aulas, uma em Santo Antônio, d’Almas, outra em S. Vicente Ferrer, e outra no lugar de S. João de Cortes com ordenados de duzentos e cinquenta mil réis, e que se fizesse isto público, assim como achar-se vaga a Cadeira de Latim d’Alcântara [...].³⁷

³⁶ Maranhão. Ata do Conselho presidencial. 24 maio 1828 p. 58, v. 1).

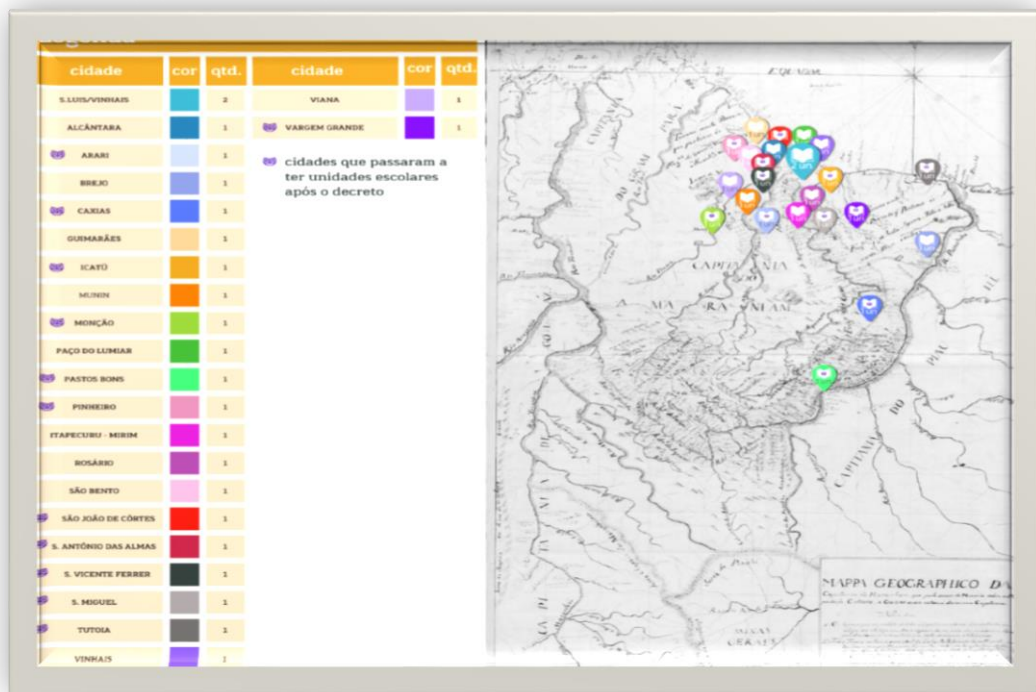
³⁷ Maranhão. Ata do Conselho Presidencial. Sessão de 18 jul. 1828, fl. 63v. Códice 133.

Nesse sentido, o ensino público maranhense foi se desenvolvendo a passos lentos. Na contabilidade de escolas, levou-se em conta o legado deixado pelo regime colonial, de modo que:

De 14 escolas que tínhamos, passamos a 24, assim distribuídas, pelo o que se lê no livro de anotações do Liceu, escriturado em 1838: duas na Capital e uma em Alcântara, Arari, Brejo, Caxias, Guimarães, Icatú, Mearim, Monção, Paço do Lumiar, Pastos bons, Pinheiro, Itapecuru, Rosário, São Bento São João de Côrtes, S. Antônio das Almas, S. Vicente Ferrer, S. Miguel, Tutoia, Vinhais, Viana e Vargem Grande. (Viveiros, 1953, p. 7).

Das 14 escolas herdadas da colônia, havia duas escolas secundárias e doze de Primeiras Letras na então capitania do Maranhão: uma de Filosofia, com o padre Manoel Justino uma de Latim, por Sotero do Reis e duas cadeiras primárias, sob a responsabilidade de Domingos Veloso e D. Justiniana Joaquina Amado, respectivamente. Fora de São Luís, as escolas se espalhavam pelas vilas de Alcântara, S. Bento, Guimarães, Viana, Paço do Lumiar, Munin, Itapecurú–Mirim e Vinhais (Viveiros, 1953) e com a chegada da lei podemos visualizar as localidades em que foram distribuídas totalizando em 24 cadeiras mostradas na figura a seguir:

Figura 5 - Escolas públicas primária de 1ª letras do Maranhão após a lei (1827).



Fonte: Acervo Digital da Biblioteca Nacional Editado. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/>.

A produção cartográfica auxilia na leitura e na interpretação dos símbolos e demais gráficos que a compõem. Para interpretar é preciso viajar no tempo à procura de respostas. O

início da análise, como ficou exposto na Figura 5 inicia-se com a localização das escolas na província. A explicação para a criação das mesmas em regiões de lados opostos norte e sul (no litoral e sertão), pode ser explicado por meio do processo de ocupação e colonização do Maranhão. De acordo com Cunha (2015), houve duas entradas gerais, uma pelo litoral, a partir de São Luís. E outra pelo canal do Sertão Maranhense³⁸.

A primeira entrada, **na parte norte**, deriva da concorrência comercial das monarquias feudais europeias, dada por São Luís, que logo transformou-se num entreposto comercial. Com estímulos da Coroa Portuguesa, o espraiamento da ocupação “deu-se através da subida do vale do rio Itapecuru, Mearim, Pindaré e Munim, adentrando a mata dos Cocais, e na mata de pré-amazônica. Com isso, originou uma estrutura socioespacial pautada em forças produtivas ligadas a agricultura, com relações de produção escravistas.” A segunda entrada, **na parte sul**, fugindo da seca, vindo principalmente da Bahia sertanejos e vaqueiros vieram tocando gado em busca de pasto. A ultrapassarem o Rio Parnaíba e chegaram no cerrado vendo a imensidão dos verdes pastos maranhenses, nunca avistados na caatinga nordestina, batizaram a região com o nome de pastos bons, e logo fundaram uma vila com mesmo nome, na chapada nordeste da serra do Itapecuru. Região ideal para pecuária do gado crioulo. De fazenda em fazenda, foram ocupando todo sul do estado. A partir disso surgiu a uma estrutura socioespacial formada por forças produtivas apoiadas em atividades pecuárias e com relações sociais de esboço feudal. (Cunha, 2015, p. 133-134 grifo nosso).

Tudo isso provoca um redesenhar espacial, constituindo um (re)ordenamento territorial, com novas relações de poder, próprias da contemporaneidade. (Rocha, 2015). Desse modo, entender o desenvolvimento das duas formações socioespaciais do Maranhão, dentro dos marcos de seu processo de ocupação, é, especialmente, verificar quais foram as principais contribuições dessas entradas para a organização e a dinâmica do processo de instrução pública na província do Maranhão, tendo em vista que a Lei Geral de ensino utilizava como critério aquelas vilas mais povoadas. Assim, pode-se observar que o número de escolas é bem maior no topo do mapa (Figura 5) no Norte; ou seja, no entorno da região da Ilha de São Luís/Upaon-Açu³⁹ e adjacências, pois o “[...] crescimento populacional que desde a capitania se localizavam praticamente no litoral.” (Mota, 2012, p. 22). Ademais, “Foi nesta primeira frente de expansão, a que chamamos de frente litorânea que se expandiu sob o controle direto do Estado português.” (Cabral, 1992, p. 61), que surgem as cadeiras da Capital, Vinhais, Paço de Lumiar, Tutoia. Conforme a autora, vê-se, então, a presença forte e marcante do Estado na empreitada de conquista do espaço maranhense. No ano da independência, 1822, São Luís era a quarta cidade

³⁸ Os sertões administrativos aqui compreendidos envolvem regiões caracterizadas pela distância geográfica e também política, das vilas de Caxias, Guimarães, Viana, Monção, Tutóia, Icatu, São Bernardo e Pastos Bons, em relação à capital, São Luís. Em outra divisão fica assim: Alto Sertão ou região de Pastos Bons, marcada pela ocupação baiana no século XVIII e pela expansão da pecuária; e Médio Sertão, caracterizada pela lavoura do algodão e pela pecuária. Nessa classificação, Caxias encontrava-se no médio sertão e Barra do Corda e Grajaú entre o médio e o alto sertão. (Ferreira, 2005, p. 334 *apud* Melo, 2010, p. 42).

³⁹ O nome Upaon-Açu foi dado pelos Tremembés e significa “ilha grande”. Também foi chamada ilha de São Luís

mais populosa do Brasil, ficando atrás do Rio de Janeiro, Salvador e Recife (IBGE Sinopse dos censos, 1872-2010). Tribuzi (1981, p. 15) afirma que “[...] o período de florescimento do algodão, que se estendeu desde a segunda metade do século XVIII até meados do século XIX, provocou um elevado crescimento da população da capital.”

Na margem lateral esquerda do mapa (Figura 5), a distribuição das cadeiras de ensino abrange localidades que fazem parte da região hoje chamada de baixada maranhense situada bem próxima da capital, separada apenas pela Baía de São Marcos⁴⁰, com um raio de distância aproximadamente de uma hora em transporte marítimo ou por terra com distância ampliada. “Não coincidentemente, esse era o território sobre o qual a capital da província conseguia projetar sua influência de maneira mais intensa.” (Costa, 2015, p. 242)⁴¹. Fato que tornou a região privilegiada com a criação de escolas em Alcântara, Guimarães, Icatú, Pinheiro, São João de Côrtes, S. Vicente Ferrer e Viana e São Bento.

A segunda frente, denominada por Cunha (2015) de Sertão do Maranhão, se encontra na parte inferior do mapa. Assim, “[...] essa região própria para criação de gado devido a algumas condições geográficas, características daquela área do Brasil colonial que facilitavam a penetração do homem sem o árduo trabalho do desmatamento.” (Prado Júnior, 1999, p. 61). O entendimento dessa gênese do povoamento do sertão do Maranhão, definida por Cunha (2015) como segunda entrada, ocorreu a partir de meados do século XVIII, por meio de um processo de expansão pecuarista que ocupou paulatinamente a região meridional do Leste⁴² para o Oeste do Maranhão⁴³, devido à influência de fatores naturais, culturais e econômicos, conforme justifica Cabral (1992):

Os caminhos do gado sempre à procura na parte sul, fugindo da seca, vindo principalmente Pernambuco e da Bahia de pastagens de boa qualidade, iniciados no atual território atravessando o rio São Francisco, em direção ao Piauí e, após superado o rio Parnaíba, contribuíram para a fundação de vilarejos no Maranhão. (Cabral, 1992, p. 23).

A descrição da autora se refere à parte inferior do mapa (o sertão), que converge para o encontro com a região da capital, na mesma época com registros das unidades de ensino

⁴¹ A Baía de São Marcos encontra-se dentro do Golfão Maranhense a sudoeste de São Luís (MA) e apresenta condições favoráveis ao desenvolvimento da atividade portuária, o que se deve ao aspecto geológico e geomorfológico. A origem dessa baía data do Quaternário, quando antigos estuários sofreram um extraordinário afogamento eustático (resultante da variação do nível do mar) e passaram a constituir largas rias. A geomorfologia do setor leste da baía de São Marcos, especificamente o trecho que se estende da ilha do Cururupu até a proximidade do porto da Companhia do Vale do Rio Doce é caracterizado pela presença de praias arenosas oceânicas dissipativas, formada por areia fina a muito fina de significativa extensão e baixa declividade. (Mílen *et al*, 2014, p. 34).

⁴² Comporta hoje 44 municípios e contempla uma Área 70 535 km² Baixo Parnaíba Maranhense: Caxias Chapadas do Alto Itapecuru Chapadinha Codó Coelho Neto.

⁴³ É uma das cinco mesorregiões maranhenses, conforme divisão do IBGE (2017a), composta por 52 municípios, que ocupam uma área de 86.550 km², com 1.414.734 habitantes. Divide-se em três microrregiões: Gurupi, Pindaré e Imperatriz, é também denominada de região pré-amazônica, Fonte: IBGE, 2017).

de Pastos Bons,⁴⁴ Caxias, Brejo, Vargem Grande, Mearim, Monção. Nessa perspectiva, é oportuno citar os estudos realizados por Vieira (2011) em *A educação*, destinada a algumas crianças no Piauí (1730-1859), no setecentos e oitocentos, que nos permitem compreender que na conjuntura desse período se configurava uma sociedade rural produtora e reprodutora do trabalho agrícola e do criatório extensivo de animais para consumo e para as trocas comerciais. Segundo a autora, as fazendas destacavam-se como o *locus* que abrigava o funcionamento de várias atividades, dentre elas, o ensino, “[...] espaço na casa do proprietário transformado em sala de aula improvisada, onde os alunos aprendiam a ler, escrever e noções de aritmética ‘num processo de socialização.’” (Vieira, 2011, p. 10).

No decorrer da história, alguns povoados foram extintos ou incorporados ao território de maior proximidade, como foi o caso de Vinhais, que se integrou ao de São Luis. Outros se emanciparam, como Brejo que se desmembrou de Caxias. Resultou, portanto, que as escolas criadas em terras maranhenses foram demarcadas, historicamente, em sub-regiões acompanhando a dinâmica da constituição de terminologias das representações do espaço em povoação, arraial, vila, cidade e comarca que integraram ao longo dos vividos anos da província maranhense com características que apresentam semelhanças e peculiaridades, pertencendo ao conjunto de ações que objetivaram identificar dimensões, tendências, padrões e relações políticas, lógicas socioculturais.

Por mais abstrata que possa parecer, a pesquisa tem a função de interpretar o que vivemos conforme a nossa realidade e ou necessidades. Segundo Gil (1999), a investigação é uma estratégia categórica e comedida do avanço tendo esta a finalidade principal de mostrar as respostas para os problemas por intermédio de um sistema específico. E foi assim que, nesse estudo, a contribuição da geografia do Maranhão foi determinante para a compreensão de como se deu a distribuição das escolas de primeiras letras. Portanto, a linha de partida foi relacionar a gênese da ocupação do Maranhão, tendo em vista a influência de elementos naturais, políticos culturais e económicos, que contribuíram para gerar as estruturas socioespaciais homogêneas quanto à fixação humana e uma diferenciação quanto à forma de produzir. Da soma desse processo de ocupação e povoamento, aliado ao critério da Lei Geral do Ensino (1827), exigir-se a criação de escolas em zonas mais povoadas, gera uma aliança lógica e ordenada para se

⁴⁴ Inicialmente, as terras ocupadas por essa frente de expansão foram as situadas nas proximidades do rio Parnaíba, onde se instalaram as primeiras fazendas de gado e foi fundado em 1819 o povoado de Pastos Bons, o qual serviu de apoio para o avanço da conquista de forma contínua e sem fronteiras, dando origem a vilas e povoados que seriam mais tarde transformado em cidades a exemplo de São Félix de Balsas, Riachão, Carolina, Santo Antônio de Balsas (hoje Balsas) e algumas só em território maranhense, mas também em território tocantinense.

compreender a distribuição das escolas públicas primárias de primeiras letras na província do Maranhão Império. A partir desse ponto, se fez necessário historicizar os locais das primeiras escolas.

3.1.2 Historiizando os locais das primeiras escolas

Foi visto anteriormente que a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1878, p. 71). Os “Locais mais populosos” trata-se de um critério definido para selecionar quais lugares seriam beneficiados pela criação de escola, visto que a província era composta por unidades territoriais entre povoação, distrito, vila ou freguesia. Ocorre que, a partir de 1835, essas unidades foram agrupadas em Comarcas. “Lugar seria uma povoação pequena, cuja hierarquia residia no intervalo entre a aldeia e a vila. Já aquelas com maior concentração humana, faziam erigir em villas.”. (Bluteau, 1728, p. 202). Nesses territórios, geograficamente mais populosos, nas Vilas (Figura 5), é que foram criadas as primeiras escolas de primeiras letras na província. A identidade desses lugares envolve diferentes aspectos que permeiam a dinâmica de onde foram assentadas e reinventadas por múltiplas temporalidades, a partir de modos particulares de interagir, trabalhar, agir e pensar. O lugar é algo funcional do todo, considerando que é nele que ocorrem os fatos, os momentos, as histórias e onde surgem os vínculos afetivos (Teixeira, 2019). Portanto, não basta mapear as escolas, é necessário contextualizar, tendo em vista os variados contextos que abarcam a constituição desses locais onde estão firmados esses espaços escolares.

A categoria espaço escolar nesse cenário é entendida como uma construção cultural em contextos formados por diversas matizes e seus usos fazem parte da cultura escolar de cada instituição (Julia, 2001) ou das culturas escolares (Forquim, 1993). O último autor argumenta que a cultura contribui para o entendimento do que se passa no interior da escola e, também, no seu entorno que, decerto, influenciaram na construção do histórico do ensino público primário do Maranhão oitocentista. É importante ressaltar que embora a lei determinasse a criação das escolas, isso não significa que houve-se a construção desses espaços físicos nessas localidades com base em uma arquitetura específica. O fato é que o ensino de primeiras letras foi criado oficialmente pelo governo, podendo ocorrer em locais domésticos⁴⁵ ou casas alugadas ou, ainda, em outros locais cedidos para esse fim.

Para historicizar as localidades, realizou-se aqui uma operação por meio de um levantamento da literatura referente à temática com coleta de informações por meio de registros

⁴⁵ O estudo dos modelos se constituiu nesse trabalho uma temática á parte aprofundada na ultima Seção.

no Mapa Político do Estado do Maranhão (IBGE, janeiro de 2010) e no Mapa da Província do Maranhão (1821), no intuito de responder aos questionamentos, o que certamente converge para a compreensão das bases históricas da organização da instrução pública primária em interface com as identidades territoriais maranhenses, uma maneira de se obter traços singulares da escola maranhense, em face da ocupação de um determinado espaço físico: o arraial, o distrito, a freguesia ou a villas. Estudo em estilo toponímico,⁴⁶ fundamental na construção de informações pluridisciplinares que resgatam e demonstram a área de cobertura da escolas de primeiras letras criadas pela Lei Geral do Ensino (1827).

Em 1821, o Maranhão (agora província) estava constituído pela capital, São Luís, por 12 vilas (Alcântara, Caxias, Itapecuru-Mirim, Tutoia, São Bernardo, Paço do Lumiar, Guimarães, Icatu, Pastos Bons, Vinhais, Viana e Monção) e por 19 povoações (Meireles, 2001). As várias nomenclaturas das localidades configuradas na língua oral e escrita dos povoados resistiram ao tempo, outras adquiriram outras nomeações no decorrer da história, a maioria, substituindo a origem indígena. As primeiras vilas localizadas na capitania do Maranhão foram: Monção (1757), Viana (1757) e Viçosa de Tutóia (1758), antes respectivamente, aldeias de São Francisco Xavier do Carará, Maracu e Nossa Senhora da Conceição de Tutóia. Até a metade do século XVIII, as vilas e cidades dos portugueses se constituíram em torno das aldeias e nas proximidades destas. Em vista disso, não se pode apagar da história o registro do início do ensino nas aldeias, como afirma Serafim Leite (1940 p. 40): “[...] não se pode garantir que não existisse aldeia sem escola.”. Existia um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização dos habitantes das aldeias.

A origem das localidades também surgiram das fazendas, como Guimarães que originou-se a partir da fazenda de Guaramiranga. Outros nomes foram atribuídos aos santos e santas católicas, uma tradição cultural imposta pela colônia frente a negação das identidades étnicas, significando o apagamento ou silenciamento de lutas históricas, de resistências e de jogos políticos da cidade habitada e vivida (Certeau, 2007). O quadro a seguir mostra a origem

⁴⁶ A palavra toponímia é derivada do grego e quer dizer, topos “lugar” e onoma “nome”, ou seja, esse termo consiste na ciência que estuda os nomes de lugares e designativos geográficos, sejam eles de ordem cultural, físico ou humano. Essa ciência faz parte de outro saber maior chamada onomástica ou toponomástica, a qual pesquisa a origem dos nomes próprios. O saber toponímico representa antes de tudo uma ferramenta para a reflexão do espaço como uma interação sociedade/natureza. Estudar o espaço diante dessa interação é um meio eficaz de compreender as transformações que ali ocorrem e as culturas que se desenvolveram no mesmo ao longo do tempo. Nomear um determinado espaço é uma forma de territorialização de um grupo no tempo. Capturar os nomes dados a cada espaço permite desvendar as relações que ali se instalaram. O estudo da toponímia dentro de um âmbito pluridisciplinar se apresenta como um possível trajeto até o conhecimento do “modo de vida” de povos que ocupam ou ocuparam o espaço em questão (Silva; Fialho; Trece, 2011).

e formação das localidades em que nasceram as primeiras escolas públicas da província maranhense cunhadas em documentos oficiais.

Quadro 6 - Topônimo de Localidades das 1ª Escolas Públicas do Maranhão

ORIGEM	ATUAL
Upaon Açú (Ilha Grande)	São Luís
Fazenda Guaramiranga	Guimarães
Águas Boa Arrayal de Santa Maria de Guaxenduba; Vila de Icatu	Icatu
Mearim	Vitória do Mearim
Tapuitapera. - Vila de Santo Antônio de Alcântara,	Alcântara
Curral da Igreja	Arari
Aldeia de Carará; Vila de Monção.	Monção
Sítio Anindiba, Nossa Senhora da Luz de Paço de Lumiar	Paço do Lumiar
Lugar DE Pinheiro, Vila Nova de Pinheiro/Vila de S Inácio de Pinheiro.	Pinheiro
Vila de Pastos Bons.	Pastos bons
N. Senhora do Rosário	Rosário
Povoação de São Bento dos Perizes de Alcântara	São Bento
São João de Cortes	São João de Côrtes
Santo Antônio e Almas; Godofredo Viana	Bequimão
Feira do Gado do Itapecuru Mirim; arraial da Feira de Itapecuru Mirim; Freguesia de Nossa Senhora das Dores do Itapecuru Mirim; Vila de de Itapecuru-Mirim	Itapecuru
Anapurus - Bernardo do Brejo	Brejo
Vila de s. Vicente Ferrer	S. Vicente Ferrer
Aldeia de Paz	S. Miguel
Viçosa de tutoya	Tutoia
Uçaguaba, Doutrina,	Vinhais
Guajajara de Maracu,	Viana
Vila Vargem Grande	Vargem Grande
Guanaré- S José das Aldeias Altas, Freguesia das Aldeias Altas, Arraial das Aldeias Altas, Vila de Caxias	Caxias

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O histórico das regiões que abrigaram as primeiras escolas nos limites de São Luís e áreas do seu entorno foram Vinhais, Alcântara, Paço de Lumiar e Santo Antonio das Almas. As escolas criadas na capital maranhense foram distribuídas nas três freguesias que constituíam o perímetro urbano: 1ª Freguesia - Nossa Senhora da Vitória; 2ª Freguesia - Nossa Senhora da Conceição; e a 3ª Freguesia - São João Batista. Ao lado de São Luis estava situada Vinhais, que teve sua origem na tribo de Uçaguaba e, posteriormente, Aldeia da Doutrina desde 1757. A então Aldeia da Doutrina foi elevada à categoria de Vila com a denominação de Vinhais, sendo criada, neste mesmo dia, a Freguesia de São João Batista de Vinhais, em virtude de Resolução Régia de 13 de junho de 1757 (Bandeira, 2013). Com a expulsão dos padres jesuítas

pela Coroa Portuguesa, seus bens foram confiscados e a Aldeia da Doutrina tornou-se a Vila de Vinhais, contando com Câmara e juiz. Sua origem seria a vila portuguesa de Vinhais, localizada no distrito de Bragança. Em 1835, a Vila do Vinhais foi incorporada ao município de São Luís.

Já Alcântara, localizava-se em uma aldeia de índios tupinambás, denominada Tapui tapera. O progresso da aldeia só foi observado em 1648, quando foi elevada à categoria de Vila de Santo Antônio de Alcântara. Em 1836, foi elevada à categoria de comarca, fase em que atingiu o apogeu de sua grandeza, conhecida popularmente como “[...] berço da aristocracia rural maranhense, e em 1714, se destacara ‘a mais importante vila do Estado.’” (Sousa, 2016, p. 30). O autor (2016) afirma, ainda, que parte da população livre e branca viajava para Coimbra, a fim de concluir seus estudos a exemplo de grandes vultos alcantarenses, entre eles: Joaquim Franco de Sá (1807-1851), Alexandre José de Viveiros (1817-1864) e o Barão de São Bento (1819- 1860).

Ao lado de Alcântara, e subordinado a este município, há Santo Antônio das Almas, distrito regido pela Provisão Regia de 07 de novembro de 1805. Elevado à categoria de município pela lei estadual nº 801, de 21 de abril de 1918, denominou-se Godofredo Viana. Já pelo decreto estadual nº 7, de 24 de novembro de 1930, o município passou a denominar-se Bequimão, sendo extinto pelo decreto estadual nº 75, de 22 de abril de 1931, e anexado novamente ao município de Alcântara. Posteriormente, elevou-se pela segunda vez à categoria de município continuando com a denominação de Bequimão, pelo decreto estadual nº 855, de 19 de junho de 1935.

Paço de Lumiar, vizinha bem próxima da capital, elevou- a à categoria de Vila pelo Governador Joaquim de Melo e Póvoas como a denominação de Paço do Lumiar, em razão de sua semelhança como uma localidade de idêntica de denominação existente na Freguesia do Lumiar, nos arrabaldes de Lisboa, Portugal. Para promover o desenvolvimento da Vila, mandou para o núcleo famílias indígenas e numerosos homens brancos que viviam nas proximidades. Elevada à categoria de município com a mesma denominação de Paço de Lumiar, pela Lei Estadual n.º 1.890, de 07 de dezembro de 1959, desmembrada de Ribamar.

Com relação a Monção, tudo começou na antiga aldeia de Carará, vila de Monção, com distrito criado em 16 de julho de 1757. Elevado à categoria de vila com a denominação de Monção, pela lei provincial nº 519, de 09 de junho de 1859, desmembra-se de Viana. Por outro lado, segundo Marques (1870), São João de Cortes foi fundada em 1757, por jesuítas portugueses que ali se instalaram para catequizar os índios Tupinambás, instituindo uma missão. Para tanto, tiveram o auxílio do desembargador e provedor da comarca de Cumã, Diogo da Costa e Silva, por ordem do governador Gonçalo Pereira Lobato e Souza, da Companhia de

Comércio do Maranhão. A freguesia, por sua vez, foi instituída em 23 de julho de 1838, pela lei Provincial nº 73, indo para muitos escravizados, índios desaldeados, ex-escravos livres e quilombolas, que se tornaram pequenos agricultores e pescadores e formaram diversos povoados.

A região da Baixada Maranhense é composta atualmente por vinte e um municípios. A Geografia e as características desse território mostram uma cultura mestiça do continente maranhense, segundo Moraes (2021). O acesso é por rodovias ou por meio de um sistema de *ferry-boats* que liga a cidade de São Luís ao porto de Cujupe, em Alcântara. As vilas da baixada maranhense contempladas pela criação de escolas de primeiras letras, referem-se àquelas do período colonial. Das doze escolas de primeiras letras herdadas da colônia, quatro eram da Baixada Maranhense, localizadas nos municípios de maior fluxo agropecuário: Alcântara, São Bento, Guimarães e Viana. Com a promulgação da lei geral de ensino, o número estendeu-se a Arari, Pinheiro e S. Vicente Ferrer. Pinheiro, como distrito criado pela Lei Provincial n.º 370, de 26 de maio de 1855, esteve subordinado ao município de Guimarães. Elevado à categoria de vila com a mesma denominação pela Lei Provincial n.º 439, de 03 de setembro de 1856, desmembra-se de elevado à condição de cidade pela Lei Estadual n.º 911, de 30 de março de 1920. Já São Vicente Ferrer começou a ser povoado no final do século XVIII. Seus primeiros habitantes vieram dos Municípios vizinhos, surgindo a freguesia em 1805, pertencente ao Município de São Bento.

O caso da vila de Guimarães distingue-se por sua origem não ser remanescente de uma aldeia ou missão religiosa, mas da fazenda Guaramiranga, localizada na antiga Capitania de Cumã, que fora de propriedade de João Teófilo de Barros. Distrito criado pela provisão de 23 de março de 1758 é elevado à categoria de cidade pela lei provincial nº 7, de 29 de abril de 1835. São Bento e Viana são localidades bem próximas. Marques (1870), em *Dicionário Histórico-geográfico da Província do Maranhão*, descreve o requerimento feito ao Conselho da Província que trata da elevação dessa freguesia para a categoria de villa em 27 de setembro de 1822. Segundo o autor o povoamento de S. Bento deu-se a partir da instalação da fazenda de João Alves Pinheiro, e outros fazendeiros para a execução de atividade ligada à agricultura e pecuária, atraindo a população negra como mão de obra escrava:

Em relação a Viana, fundada em 8 de julho de 1757, elevou-se à categoria de “Vila” com o nome de Viana em homenagem à cidade portuguesa de Viana do Castelo. Durante o chamado “ciclo do ouro branco”, alcança o *status* de cidade, através da Lei Provincial n.º 377 de 30 de junho de 1855. Segundo dados do *Almanak do Maranhão*, quando a província se torna a 4ª Província mais rica do Império (depois do Rio, Bahia e Pernambuco), toda a produção de

algodão da época, exportada pelo porto de São Luís para a Europa, provinha das cidades de Alcântara e Viana. (Almanak Administrativo da Província do Maranhão (MA) - 1869 a 1875).

Da Região do Baixo Munim, foram criadas as primeiras escolas em Icatu, Rosário, Itapecuru Mirim e Vargem Grande. A Vila de Icatu, que, inicialmente, chamou-se Arrayal de Santa Maria de Guaxenduba, denominação dada pelo seu fundador Jerônimo d'Albuquerque. Maranhão, marcado por um dos mais importantes conflitos entre portugueses e franceses pelo controle do Brasil – a Batalha de Guaxenduba. Adquiriu categoria de Cidade em 1924. O topônimo Icatu ou Hycatu significa Pontes Boas. Outros traduzem por Águas Boas.

Já Itapecuru Mirim, que iniciou como freguesia de Nossa Senhora das Dores em 1614, foi elevada à categoria de Freguesia de Nossa Senhora das Dores do Itapecuru Mirim em 1801, e, de acordo com Moraes (2021) é criado como distrito de Itapucuru-Mirim pela Provisão Régia de 25 de setembro de 1801, subordinado ao município de São Luís. Já pela Provisão Régia de 07 de novembro de 1817, foi elevado à categoria de vila, alterada e desmembrada mais tarde de São Luís, pela de 20 de outubro 1818.

Bem perto de Rosário, a 13 quilômetros da sede do município, está localizada São Miguel; povoada em início por núcleos populacionais de cunho religioso formados em uma aldeia ou em um conjunto delas, denominando-se Aldeia de Paz. Segundo Lavareda *et al* (2014), a comunidade é oriunda da mistura entre negros e índios, e o nome de São Miguel fora atribuído porque acredita-se que a imagem do Santo foi encontrada pelos índios daquela região. Nessa perspectiva, entendemos que a “História lança mão dos rastros deixados pelo passado com a ambição de reconstruir aquilo que um dia foi ‘real’ e a ficção reconstruiu o passado a partir da irrealidade.”. (Ricoeur, 2007, p. 275). Assim, os nomes de referências católicas são fontes, embora não sejam documentos reais que traduzem uma “verdade”, mas são apenas uma reconstrução de uma dada realidade acontecida em algum lugar do passado.

Vargem Grande foi elevada á vila em 1833. Dois anos mais tarde o município foi reinstalado em 15 de maio de 1935 pelo decreto nº 832.[5]. A formação política e jurídica do município é que teve origem com a criação, em 1835, da Vila da Manga do Iguará (hoje Nina Rodrigues). Em 1840, ainda uma pequena povoação, serviu de acampamento à 3ª Coluna, sob as ordens do major Feliciano Antônio Falcão, das tropas comandadas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva na repressão da Balaiada⁴⁷. Somente em julho de 1842, pela Lei provincial nº 7203, passou à condição de vila.

⁴⁷ Revolta popular ocorrida na província do Maranhão e parte do Piauí entre 1838 e 1841 (Prado Júnior, 1979, Santos (1983), Dias (1995; 1996) e Assunção (1988; 2008). No decorrer desta Tese será expresso um pequeno esboço sobre o conflito relacionando com o desenvolvimento da instrução maranhense.

A Região dos Cocais, localizada no Leste Maranhense, abrange uma área de 30.211 km² e é composta hoje por 17 municípios, a saber: Afonso Cunha, Aldeias Altas, Buriti Bravo, Caxias, Coelho Neto, Codó, Coroatá, Duque Bacelar, Fortuna, Lagoa do Mato, Matões, Parnarama, Peritoró, São João do Sóter, Senador Alexandre Costa, Timbiras e Timon. Da região leste, apenas Caxias foi contemplada por uma escola de primeiras letras. O local onde está situada a cidade de Caxias foi, um agregado de grandes aldeias dos índios Timbiras e Gamelas, que conviviam pacificamente com os franceses, porém, com a expulsão destes do Maranhão, em 1615, os portugueses subjugarão tais aldeias e venderam os índios como escravos. Caxias, a princesa do sertão, como é chamada, foi palco da última batalha, a revolta da Balaiada, alterando o desenvolvimento de toda a província.

Brejo, último reduto dos balaios, localizado na região do Baixo Parnaíba, foi um distrito criado pelo decreto de 18 de abril de 1820, subordinado ao município de Caxias. Lá os índios Anapurus, em 1684, já habitavam no território do atual do Município, hoje Brejo. Em 1820, foi elevado à categoria de Vila, com a denominação de São Bernardo do Brejo, sendo desmembrada. Passou a cidade em 1870 pelo alvará de 29 de janeiro de 1820 e, por fim, elevado à condição de cidade com a denominação de Brejo, pela lei provincial nº 899, de 1107-1870 (IBGE, 2010). Sobre Mearim, os indícios que tratam da origem acusam que fora elevada à categoria de vila e distrito pela resolução de 19 de abril de 1833, confirmada pela lei provincial nº 7, de 29 de abril de 1835 (Maranhão. Coleção de Leis do Império, 1835-1858). Sede na atual vila de Mearim, foi elevado à condição de cidade pela lei municipal nº 1129, de 15 de março de 1924. Já pela lei estadual nº 271, de 31 de dezembro de 1948, o município de Baixo Mearim passou a denominar-se Vitória do Mearim (Maranhão. Coleção de Leis do Império, 1835-1858).

Tutóia, localizada no litoral do Maranhão, foi um distrito criado por Resolução Régia, de 18 de junho de 1757. Elevado à categoria de vila pela Resolução Régia de 01 de agosto de 1758 é extinta pela Lei Provincial n.º 951, de 14 de junho de 1871. Essa mesma Lei transfere a sede de Tutóia para a povoação de Barreirinhas, elevada novamente à categoria de vila com a mesma denominação de Tutóia, pelo Decreto n.º 53, de 29 de dezembro de 1890, sendo desmembrado de Barreirinhas e São Bernardo. Sede no distrito de Tutóia.

Dadas as características das localidades onde foram instaladas as primeiras escolas, é importante ressaltar que o processo de institucionalização da instrução pública maranhense esteve diretamente relacionado com a extensão da demanda social pela aquisição das habilidades de ler, escrever e contar, vinculada às determinações do então Alvará de 30 de setembro de 1770, determinado pelos Conselheiros na Sessão de 7 de julho, que tornara obrigatório o ensino da gramática da língua portuguesa nas aulas de Latim, substituindo-se a

gramática de ensino baseada na língua tupi, escrita por José de Anchieta ainda no final da primeira metade do século XVI. A razão da substituição centra-se na ideia da cultura pombalina, subjacente ao conceito de civilização julgando que a língua geral era inferior, sem identidade, bárbara e rústica e assim deveria dar lugar à língua civilizada europeia portuguesa. A obrigatoriedade de situar historicamente o ensino da gramática da língua portuguesa em contextos formais de ensino, enquadra-se nas reflexões feitas sobre a origem da forma escolar, suas relações com a língua escrita e os modos como se institui uma relação escritural-escolar da linguagem com os saberes historicamente construídos pela humanidade (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

A caminhar na direção desta perspectiva, para os autores, ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a língua escrita, “[...] forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 34-35). Assim, solidifica-se o saber escritural e, em seu interior, a íntima relação da escola com a cultura escrita. O Ato era uma alternativa de consolidar pela via da instrução a afirmação da identidade imperial, utilizando um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes em nome da civilização, sendo a língua portuguesa o instrumento ideal para cingir esses valores.

3.1.3 Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1828-1860)

Tendo em vista o contexto histórico e geográfico sobre o qual discorreremos na Seção anterior, podemos inferir que a escolarização ganha novos contornos influenciados pelo estilo europeu de cunho liberal, tentando “[...] manter a hierarquização da sociedade, marcada por privilégios e distinções sociais, bem como seguir um ideal civilizador.” (Cirino, 2013, p.126). Para Faria Filho (1998), o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir, acabara por deixar claros os limites da inclusão. Assim, a instrução passa a ser vista, ordenada e analisada como um produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica via estratégias de imposição e práticas dos agentes que se apropriam deles segundo suas táticas de apropriação. Para este contexto, o conceito de estratégia de imposição de Michel de Certeau (1994), mostra-se apropriado visto que para o autor, estratégia é:

[...] o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer ou poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científicas) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos ou os objetos da pesquisa, etc. (Certeau, 1994, p. 99).

Consolida-se um controle mais eficiente por parte do Estado na condução do ensino. Além da obrigatoriedade da língua escrita, o material utilizado para o aluno aprender a ler, não era mais uma escolha do professor, mas “[...] Leituras utilizando a Constituição do Império e a História do Brasil; leitura explicada do Evangelho, noções de História Sagrada.”. (Almeida, 2000 p. 91). A determinação da Leitura para a escola é um movimento que traduz a ideologia subjacente à recomposição de um Brasil que deixa de ser colônia subordinada, e passa a criar suas próprias leis, isto é, “[...] constroem ainda que paulatinamente um universo sentimental de liberdade e pertencimento territorial.”. (Castanha, 2013, p. 7). Para Villela (2000, p.107) “[...] percebe-se que a finalidade do Estado é muito mais ordenar, controlar, disciplinar, do que propriamente instruir.”, pois além de determinar o que se ler, supervisiona-se o uso dos manuais de compêndios usados na escola, com base no artigo 6º, que descrevia o que deveria ser ensinado nas escolas de primeiras letras, como:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.⁴⁸

No entanto, os saberes para as meninas ficaram assim decididos: “[...] As mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica.”⁴⁹. A cultura reservada à mocidade do gênero feminino para instruir e educar as donzelas para a vida doméstica, se originou dos padrões europeus, visto que, ainda no século XV, em Portugal, os primeiros recolhimentos criados tiveram como função a educação para o casamento, diferenciando-se dos conventos, que visavam a formação religiosa influenciando a forma de conduzir a educação das moças. Dotar os saberes das moças a um conjunto de habilidades meramente caseira põe em evidência a exclusão da figura feminina de papéis de protagonismo social, situando-se como coadjuvante do homem, relegada à vida doméstica e tornando-a cada vez mais distante da instrução formal. Abrantes (2012 p. 2) identificou no *Farol Maranhense* entre 1828 e 1830, que “[...] as mulheres das camadas média e alta eram retratadas como sendo bem prendadas, mas de péssima conversação, faltando-lhes uma instrução escolar que lhes dessem os conhecimentos mínimos exigidos para uma conversa mais intelectual.”.

⁴⁸ Brasil. Coleção das Leis do Império de 1827-1878, p. 71.

⁴⁹ *Op. Cit.*

Em face do exposto, desprende-se que o Estado educa e instrui pelas vias do ler⁵⁰ e escrever; ação necessária na construção da identidade da nação. Ao ser definido, o saber destinado ao ensino de primeiras letras, a mesma determinação foi identificada nos discursos de homens ilustrados na época que apontam suas aspirações em difundir as luzes garantindo aos povoados populosos, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. Para isso, a estratégia era estender a instrução popular aos mais longínquos lugares da província, buscando uma legitimidade para a difusão do ensino público, que se concretizava nos vários pedidos de criação de cadeiras de primeiras letras em várias vilas e lugarejos, pautados na Lei orgânica do ensino (1827). Gondra e Schueler (2008, p. 53) se referem a esta Lei como: “[...] um conjunto geral de aspectos que, combinados, procuravam dar uma forma às escolas de ler, escrever, contar e crer”, que se pretendeu chegar à população que habitava em vilas e lugares populosos do extenso Império. Nessa lógica, ao autorizar a criação de ditos espaços, os Conselhos intencionavam certamente conferir-lhes visibilidade, mesmo caracterizada pelas tensões e conflitos, segundo a forma escolar instituída (Vincent; Lahire; Thin, 2001). Mesmo assim, ao atender as solicitações de aberturas de escolas, o ensino maranhense ainda caminhava a passos lentos e tímidos.

O fato é que são incomuns os registros de criação de escolas para determinadas localidades de poucos moradores, preferindo-se a instalação de cadeiras em vilas e lugares mais populosos segundo o exigido em Lei: “[...] Há por bem que V. Ex. remeta a esta Secretaria de Estado uma relação de todos os colégios ou casas de educação de um e outro sexo que existirem nessa província.”⁵¹. Os conselheiros, muitas vezes, não obtinham resposta das outras vilas, sobretudo aquelas longínquas do interior da província, o que era ocasionado muitas vezes pela dificuldade de transporte que comprometia as comunicações pois “[...] as matas fechadas, travessias a canoas e barcos, montanhas, animais silvestres, tudo isso montado em uma mula numa viagem que variava de 40 a 60 dias, dependendo dos contratempos ou facilidades que se davam durante a viagem.”. (Orlanda, 2016, p 40).

No ano de 1828, segundo Viveiros (1953), a instrução no Maranhão estava restrita apenas a uma cadeira de Latim com 46 estudantes, uma cadeira de Retórica e outra de Filosofia, com apenas três estudantes e ainda uma cadeira de Geografia com dez alunos; e, de modo geral, em 1829, a província contava com 553 alunos, sendo 429 meninos e 124 meninas. Em 1831,

⁵⁰ Nesse cenário, registra-se a criação da primeira biblioteca pública da província, efetivado apenas no início da década de 1830.

⁵¹ Maranhão. Ata do Conselho Presidial. 24 maio 1828, p. 58, v. 1.

houve a criação da cadeira de Comércio na capital, pelo decreto de 02 de agosto de 1831, e, no mesmo ano, uma de francês, por meio do decreto de 11 de novembro. (Viveiros, 1953).

Um levantamento nas Atas do Conselho Presidial que funcionou até 1834, mostra a evolução da distribuição das cadeiras no quadro a seguir, mesmo que nos discursos permeados por ideias, vontade política de representantes do poder público local em relação ao dito propósito, portanto, na prática, a instrução enfrentava muitas barreiras de ordem administrativa pela falta de recursos financeiros e pedagógicos.

Quadro 7 - Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1828)

ANO	CADEIRAS	LOCALIDADES
1828	Gramática de Primeiras Letras	Vila de São Bernardo, Santana do Buriti, Vila Nova do Urubu, Vila de Caxias, Vila Nova do Rosário
1828	Gramática latina	Itapecuru Vianna Guimaraes São Bernardo Brejo
1828	Cadeira de primeiras letras	Santo Antônio d'Almas outra em S. Vicente Ferrer, e outra no lugar de S. João de Cortes
1828	Latim	Alcântara

Fonte: Atas do Conselho Presidial, 18 jun. 1828, p. 74, v.1.

Esses dados registram a expansão do ensino primário público maranhense um ano depois do lançamento da Lei geral do ensino de 1827. Então, do ponto de vista da legislação, expõem como foram criadas as escolas em vilas, povoados e freguesias mais populosos da província. No início das atividades da Assembleia Legislativa provincial, em 1835, foi criada em Caxias, Rosário e São Bento “[...] uma cadeira de primeiras letras do sexo masculino e feminino.” (Livro de propostas, 2ª parte, p. 3. *Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão. 1830-1839*). No mesmo período, foi proposta a criação de cadeiras de primeiras letras para Cururupu, Sepaú do Mearim, vila da Trizidela de Caxias e Miritiba do Icatu. Para o sexo feminino, na vila de Mearim, nessa dinâmica, anulando a cadeira de Arari.

A expansão do ensino na província maranhense caminhava a passos lentos. Não se pode afirmar que o governo não tivesse vontade política de difundir nas várias regiões o ensino de primeiras letras. Ocorre que, as dificuldades em atender aos requisitos da Lei Geral do ensino de 1827 era uma realidade diante das condições estruturais. Então, já que o fardo era caro e pesado, parecia que a solução era dividi-lo. Foi então que se declararam liberadas as práticas

de ensino, sobretudo dando espaço para a iniciativa privada. Tratou-se de prescrever uma liberdade sem privações, fato que na verdade tivera estabelecido pelo poder público via legislação, desde a Constituição do Império de 1824, ao contemplar a questão do ensino privado.

Já em 1854, demarca a aprovação da Lei de Liberdade de Ensino, complementando o Ato Adicional de 1834. Consolida-se a livre iniciativa privada autônoma em relação ao Estado, acentuando sua expansão. A partir de 1844, de acordo com os relatórios dos presidentes da província, já se registrava uma estatística maior de escolas públicas e privadas. Recorremos ao trabalho anteriormente elaborado por Branco (2014, p. 85) para apresentar o quadro que segue:

Quadro 8 - Escolas públicas e privadas na província do Maranhão - 1844/1850

ANO	ESCOLAS PÚBLICAS	ALUNOS	ESCOLAS PARTICULARES	ALUNOS
1844	37	- 1.246	18	- 458
1848	52	- 1.560	23	- 543
1850	57	- 2.049	25	- 422
TOTAL	146	- 4.855	66	- 1.423

Fonte: Maranhão. Relatórios dos presidentes da província em 1844, 1848 e 1850.

A estatística foi elaborada de acordo com o conteúdo expresso nos relatórios dos presidentes da província (1844 - 1848 - 1850), documentos elaborados com informações procedentes do sistema de inspeção que, por sua vez captavam de dados emitidos por professores. O quadro expõe que 45,20% das escolas existentes na província eram particulares e atendiam 29,3% de alunos em relação ao número de escolas públicas. Com base nesse fato, pode-se considerar que a escola privada foi uma parceira importante que auxiliava o Estado no compromisso de expandir o ensino na província, fato que desconstrói a ideia de que as duas instituições eram concorrentes. “Sequer durante o Império brasileiro se observa esta disputa, uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população.” (Cardoso, 2004, p. 183). A regulação⁵² das escolas privadas era de responsabilidade do estado e, segundo Coelho. (2017, p. 32), essa tarefa era feita por meio da inspetoria via delegados da instrução pública, “[...] disciplinando a abertura, examinando a qualificação dos professores, exigindo pareceres acerca da moralidade dos professores para os párocos das localidades, dentre outras exigências.”

⁵² A instrução pública e particular estava sendo organizada e regulamentada de forma sistemática em meados do século XIX, após aprovação de lei que autorizava o Ministério a reformar o ensino primário e secundário. Trata-se do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, com o Regulamento da Instrução Primária e Secundária.

Assim, dada a fragilidade da rede pública de ensino, as escolas particulares exerceram um papel coadjuvante na difusão do ensino, não obstante o fato do atendimento da escola privada ser quase totalmente dirigida à elite. Em um balanço da quantidade de escolas que abriam e outras que fechavam, os dados revelam oscilações entre avanços e recuos, como no ano de 1848 que demonstra uma ascensão. Já em 1850, ocorre um declínio para ambas as instituições. Mesmo assim, nesse período de instabilidade, as escolas privadas ganham destaque na expansão da instrução no Maranhão império. Outro fato a ser levado em conta é que as escolas públicas dependiam totalmente dos limitados recursos da província, o que não ocorria com os particulares, as quais eram mantidas pelas famílias em função da educação dos filhos das famílias com maior poder aquisitivo. Os alunos das escolas particulares mostravam-se capazes de prosseguir os estudos; já nas escolas de responsabilidade do estado provincial existia maior dificuldade, pois o que se supõe é que na maior parte das vilas e cidades, as cadeiras públicas foram criadas para funcionar de forma precária na casa dos mestres ou em locais doados ou alugados para esse fim, o que aponta que a instrução maranhense fosse construída na perspectiva da elite. (Branco, 2019).

Diante desse quadro de precariedade, é visível o esforço do Estado provincial nas diligências para a criação das cadeiras e autorização de abertura de concurso público, mesmo enfrentando dificuldades para encontrar professores habilitados. Os concursos eram regidos pelo alvará régio de 28 de junho de 1759, que, depois, em 1827, foi substituído pelo artigo 7 da Lei Geral do ensino que dispõe sobre as normas do concurso público para provimento de professores de escolas primárias. A preocupação do governo era com a exigência da certificação de imagem ilibada do mestre e o domínio dos saberes da instrução.

Assim, de tudo que foi dito, ficou a ideia de que em nome da construção de uma ideia de nação e do próprio Estado Nacional, a instrução na visão do governo, era uma das principais estratégias. Para isso, foi construído um ordenamento jurídico, a partir do qual se estabelecia quem deveria ter acesso à escola, as habilidades para quem e a quem ensinar, como deveriam ensinar, e o que deveria ser ensinado; ou seja, o sentido era unificar a organização do ensino, fato que proporcionava uma forma de produzir a cultura escolar do século XIX. Com essas estratégias e condições, o Estado se fortalecia mediante o controle progressivo sobre a educação formal e as iniciativas para organizar o sistema de instrução. Essas medidas consistiam em uma tentativa de homogeneizar uma organização que se caracterizava pela diversidade, já que a aproximação dos indivíduos com a cultura letrada se dava “[...] a partir de iniciativas tradicionais e muito diversificadas: família, igreja, preceptores, mestres

particulares, corporações profissionais, escolas (públicas e particulares), associações filantrópicas etc.”. (Limeira, 2011, p. 131).

Somada a estas considerações, e com base na operação metodológica realizada, ou seja, leitura, análise e correlação das fontes aqui expostas que representam a distribuição das escolas públicas da província do Maranhão (1828-1860); cabe agora desvendar, como se deu a dinâmica de funcionamento e o que foi necessário arregimentar para estruturar as escolas. Nessa ordem, apresentamos os elementos essenciais que foram possíveis de garimpar em termos de dados que demonstram, de certa forma, o funcionamento do ensino de primeiras letras, pontos essenciais que indicam a formação da cultura material escolar maranhense entrelaçada nos diversos viés teóricos.

Sendo assim, iniciamos com a apresentação de como se deu a contratação dos mestres para as cadeiras que foram distribuídas, como foram utilizados os métodos, como eram estabelecido o ordenado dos mestres, qual a sistemática de aplicação dos castigos escolares, como foram instruídas e educadas as meninas maranhenses e, por fim, como funcionava a prática educativa via rotina escolar dos professores. Da mesma forma, tornou-se possível notar que estes elementos estão imbricados, coabitavam e complementam-se, formando um contexto que nos auxilia na compreensão de uma dimensão mais ampla da constituição de uma cultura escolar maranhense, conceituada por Castellanos (2020, p. 5) como “[...] tudo aquilo que compõe a materialidade da escola, desde seus mínimos detalhes até suas grandes estruturas físicas.”.

3.1.4 A Carreira Docente: das exigências para o exercício da profissão ao ordenado dos mestres

Os mestres eram agentes institucionais, sujeitos a cumprirem regras no processo, como parte do conjunto de ações que buscava identificar dimensões, tendências e padrões da instrução escolar. Como correspondentes do Estado, eram responsáveis pela escolarização da população, objetivando formar os cidadãos da incipiente nação brasileira. O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, disciplinava os concursos públicos dos professores. As primeiras cadeiras, criadas após a Independência, foram delegadas a determinados sujeitos por solicitações próprias, pessoais ainda que já houvesse a instituição de concursos públicos por esse alvará. Lacroix (1982, p. 80) assegura que na província do Maranhão “[...] vários professores, nomeados por influência política, mostraram-se irresponsáveis, displicentes, faltosos ou incompetentes, desestimulando os alunos com seu exemplo.”. As escolas deveriam ter professores detentores de exemplos morais e intelectuais, não sendo admitidas condutas

desregradas. Assim, a exigência das habilidades morais e intelectuais seriam pontos destacados na Lei de 1827. Assim, em cumprimento à determinação da dita Lei orgânica do ensino, o concurso público foi pautado no Conselho Presidencial, que decidiu que todas as cadeiras de Primeiras Letras fossem objeto de concurso. E, para não haver prejuízo no andamento do ensino, os atuais professores permaneciam onde estavam até que os primeiros concursos fossem realizados. Os ordenados foram estabelecidos, conforme a Lei, somente para os professores aprovados em concurso, além da organização dos ordenados de algumas localidades⁵³.

Assim sendo, a Lei Geral de ensino (1827), em seu artigo 7, previa a realização de concursos públicos para professores de escolas primárias. A grande relevância, foram os artigos que determinavam que os opositores seriam examinados publicamente. Doravante, os presidentes em Conselho aprovariam aquele que fosse julgado o mais digno, justificando assim a nomeação para o cargo. O primeiro edital publicado no Maranhão com as diretrizes do concurso fora publicado em 15 de junho de 1829 para o provimento das Cadeiras de Primeiras Letras das Vilas de Santo Antônio das Almas, São João de Cortes e São Vicente Ferrer no Termo de Alcântara e para as Villas de São Bernardo e Tutóia. Eis a íntegra do Edital:

Candido José de Araújo Viana, Oficial da Ordem Imperial do Cruzeiro, Cavaleiro de Nossa Senhora Jesus Cristo, Desembargador da Relação do Pernambuco, e Presidente da Província do Maranhão faço saber que o Conselho do Governo em cumprimento do seu Regimento, e da Lei de 15 de Outubro, e Decreto de 15 de Novembro de 1827 resolveu o seguinte = 1.o **Fica aberto o Concurso para o provimento das Cadeiras de Primeiras Letras das Vilas de Santo Antônio e Almas, São João de Cortes e São Vicente Ferrer no Termo de Alcântara, e as das Villas de São Bernardo e Tutóia.** 2.o O Concurso durará noventa dias contados da data deste Edital, dentro dos quais deverão concorrer os opositores às ditas Cadeiras legitimamente habilitados; e como na forma da Lei só se podem ser admitidos à oposição os Cidadãos Brasileiros, que estiverem no gozo de seus direitos Cíveis, e políticos, **sem nota na regularidade de sua conduta**, cumpre, que a habilitação consista na apresentação de documentos, que provem tais qualidades. Justificação de bom comportamento, ou atestações das Câmaras, e Párcos, que o afirmem debaixo de juramento; Certidões do Juramento da Constituição, folhas corridas, Certidões ou justificações de maioria = 3.o Findo o prazo do Concurso tendo começo no dia imediato os exames em presença do Conselho, e durarão por todo o tempo da próxima Sessão Ordinária do Conselho 4o O objeto dos exames dos opositores às Cadeiras de Primeiras Letras será o que se acha determinado no artigo 6.o e 12 da Lei que vão transcritos = “Artigo Sexto”. Os **Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções; as noções mais gerais da Geometria prática, e Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Cristã, e da Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana, proporcionada á compreensão dos Meninos.** Art. 1.o 7.o Os de Gramática Latina serão examinados na forma das Leis antigas na parte em que não estão revogadas 5.o Os atuais Professores de Primeiras Letras, que se acham ocupando as respectivas Cadeiras, sem os exames que exige a Lei de 15 de Outubro de 1827, e que não estiverem provimentos vitalícios poderão concorrer igualmente. Para constar este, se publicará, e afixará onde convier⁵⁴.

⁵³ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 7 jun. 1828, p. 60, v. 1.

⁵⁴ Maranhão. Livro de Ordens, Edital de 15/06/1829, p. 25, verso 1, grifo nosso.

Sobre os critérios para aprovação, o exame exigia dos candidatos as provas de ser “cidadão de posse, com idade superior a 25 anos, de boa moral e com ficha policial limpa”. Além da conduta ilibada, o professor deveria ser símbolo de pureza dos costumes e a profissão como sacerdócio, virtudes necessárias para o cargo, pois, conforme o edital, “[...] aqueles que reúnem todas estas qualidades, em um grau mais ou menos elevado, têm necessidade de ter uma existência assegurada, para si e para sua família.” (Almeida, 1989, p. 101). Em todas as províncias e na Corte, o professor candidato deveria entregar o atestado de maioridade e de moralidade, assinado pelo pároco, chefe de polícia e, em alguns casos, pela câmara municipal ou autoridades da vila ou freguesia, referentes aos últimos dois ou três anos. Ademais, necessitava dominar os conteúdos “[...] intimamente articulados aos saberes que iriam disseminar.” (Gondra; Schueler, 2008, p. 53).

De acordo com o artigo 6º,

Os Professores ensinar[iam] a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções; as noções mais gerais da Geometria prática, e Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Cristã e da Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana, proporcionada á compreensão dos Meninos”. O edital estabelecia, ainda, previsão e marcava os exames para noventa dias a partir da publicação. [Por outro lado], o exame teórico desempenhado pelo candidato versava sobre ditado, leitura, interpretação gramatical, resolução de operações matemáticas, orações, doutrina da religião, entre outros, respectivas ao conteúdo da cadeira pretendida⁵⁵.

Nas Atas do Conselho Presidencial, há registros detalhados sobre a contratação de professor via concurso público na província. Trata-se da composição de uma Banca Examinadora por professores públicos, formada, por exemplo, pelo: Padre Antônio Bernardo da Encarnação e Silva, Francisco Sotero dos Reis e Alexandre José Rodrigues que examinaram e aprovaram para o ensino de primeiras letras o candidato Paulo José de Moraes, opositor à cadeira no lugar de Pinheiro⁵⁶. A Banca Examinadora avaliava no candidato, se este apresentava as condições requeridas pelo edital. Nem sempre os professores logravam êxito e, nesse trabalho, os examinadores não se eximiam de expor o candidato, quando durante o exame não dominava os conteúdos. Constatamos o dito fato, na Banca composta pelo 1º tenente de engenharia José Joaquim de Jesus Lopes e o professor de Latim Francisco Sotero dos Reis, que examinaram Joaquim Mariano de Souza, opositor à cadeira de primeiras letras da Vila de Guimarães. Após o desempenho da aula, os examinadores deram parecer ao candidato achando por bem que “[...] ficasse esperando para novo exame, visto não haver respondido

⁵⁵ Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Livro de Ordens, Edital de 15 jun. 1829, p. 25, verso 1.

⁵⁶ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 06 jul. 1835, p. 176, v. 3.

satisfatoriamente quanto às matérias cujo conhecimento era exigido pela Lei de 15 de outubro de 1827”⁵⁷

Várias foram as sessões extraordinárias que deliberaram sobre a composição das Bancas Examinadoras em cumprimento à Lei de 1827 para realização dos concursos:

[...] Achando se presentes os Exmos Concelheiros na Salla do Governo, foi aberta a Sessão pelo Exmo Sr Presidente para a vista dos votos dos examinadores sobre o merecimento, e saber dos pertendentes ás cadeiras de primeiras letras, e Gramatica Latina, que se tinham examinado publicamente em prezença do Concelho, proverem na conformidade do Artigo 7º da Lei de 15 de Obroº de 1827, **os que fossem julgados mais dignos**: a vista pois dos votos dos Professores, e do que lhe tinha sido presente, julgou o Concelho, que dos oppositores de primeiras letras não empregados em semelhante exercício, e que de fora actualmente concorrerão, **tenham capacidade admissível** os cinco seguintes: o Padre Antonio Rozario Cardozo Achando se presentes os Exmos Concelheiros na Salla do Governo, foi aberta a Sessão pelo Exmo Sr Presidente para a vista dos votos dos examinadores sobre o merecimento, e saber dos pertendentes ás cadeiras de primeiras letras, e Gramatica Latina, que se tinham examinado publicamente em prezença do Concelho, proverem na conformidade do Artigo 7º da Lei de 15 de Obroº de 1827, os que fossem julgados mais dignos: a vista pois dos votos dos Professores, e do que lhe tinha sido presente, julgou o Concelho, que dos oppositores de primeiras letras não empregados em semelhante exercício, e que de fora actualmente concorrerão, **tenham capacidade admissível** os cinco seguintes o Padre Antonio da Costa Duarte | como melhor de todos, Joaquim Candido Barboza, Alexandre Joze Rodrigues, Antônio Bernardino Ferreira Coelho, e Joze Feliz Pereira de Lemos, e os Actuaes Professores | Frei Antonio das Dores, digo do Rozario Cardozo, de Arará, Emanuel de Jezus Lima da de N S. do Rozario do Itapecuru: e além destes em Gramatica Lati-|na Antonio Joze Galvão. Os mais pertendetes julgou o Concelho, que com effeito não tinham aquela capacidade correspondente, para entrarem nas cadeiras[...] (ACP, 17/10/1828, p.69, verso 2 0) Antonio da Costa Duarte | como melhor de todos, Joaquim Candido Barboza, Alexandre Joze Rodrigues, Antonio Bernardino Ferreira Coelho, e Joze Feliz Pereira de Lemos, e os Actuaes Professores | Frei Antonio das Dores, digo do Rozario Cardozo, dá Cadra de Arará, Emanuel de Jezus Lima da de N S. do Rozario do Itapecuru: e além destes em Gramatica Latina Antonio Joze Galvão. Os mais pertendetes julgou o Concelho, que com effeito não tinham aquela capacidade correspondente, para entrarem nas cadeiras[...]⁵⁸

Dos vários concursos realizados na Província, com base nas Atas dos conselheiros, elaboramos o seguinte quadro, que relacionam os mestres aprovados em concurso nos termos da Lei geral do ensino (1827), no intuito de dar visualidade aos professores no período, assim como dos lugares de procedência.

Quadro 9 - Mestres aprovados em Concurso Público para várias localidades (1828-1835)

RELAÇÃO DE APROVADOS	LOCALIDADES	DATA/APROVAÇÃO
Alexandre Joze Rodrigues,	Capital	17/10/1828
João Neponuceno X. de Brito	Capital	17/10/1828
Joaquim Candido Barboza,	Caxias	17/10/1828

⁵⁷ Maranhão. Ata do Conselho presdial. 01 abr. 1837, p. 117.

⁵⁸ Maranhão. Ata do Conselho presdial, 17 out. 1828, p. 69, verso 2, grifo nosso.

Antonio Bernardino Ferreira Coelho	Icatu	17/10/1828
Joze Feliz Pereira de Lemos	Pinheiro	17/10/1828
Felipe Francisco Monteiro	Vila de Santa Helena	17/10/1828
Padre Antonio Rozario Cardozo,	Arari	17/10/1828
Frei Antonio das Dores	Arari	17/10/182
Emanuel de Jezus Lima	N. S do Rosário de Itapecuru	17/10/1828
Antonio Joze Galvão.	Itapecuru	17/10/1828
Joze Feliz Pereira de Lemos	Tutoia	17/10/1828
Paulo José de Moraes	Pinheiro.	06/07/1835

Fonte: Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 17 out. 1828, p. 69); (Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 06 jul. 1835, p. 176, v. 3).

Após a expulsão dos jesuítas, dois tipos de professores assalariados foram constatados: os que ministravam as Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamado de subsídio literário⁵⁹ e os oriundos das escolas particulares ou ensino doméstico, custeados pela própria família. O processo de pagamento das antigas Aulas Régias, com professores parcamente assalariados por um imposto difícil de pagar e de se cobrar, gerava consequências para o progresso do ensino. A instrução maranhense sofria com a “[...] falta de recompensa pecuniária suficiente” (Fávero, 1996, p. 59). Esta situação não ocorria somente na província do Maranhão. Pinheiro (2002) argumenta que representantes da Bahía, do Ceará, de Santa Catarina e de outras províncias chamaram a atenção para a insignificância do salário dos professores, por ser “[...] tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras.”. (Moacyr, 1939, p. 13-14). E mais, “[...] durante o Império ocorreram poucas alterações no salário dos professores” (Pinheiro, 2002, p. 24). Entre outras medidas, a definição dos proventos era feita mediante a Lei de 1827:

Artigo 3º – Os presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$0002 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Os salários seguiam uma política discrepante relacionada com os lugares onde as escolas estavam instaladas. Constatamos nas Atas que os ordenados dos mestres eram geralmente citados nas reuniões do Conselho após os concursos e, assim como diz a Lei, estes

⁵⁹ O Subsídio Literário criado pelo o Alvará de 1759, por meio da Carta Régia de 10 de novembro de 1772, para financiar especialmente o pagamento dos professores dessas aulas de “primeiras letras”. Era cobrado sobre a produção de vinho, aguardente e vinagre e no Ultramar, foi vinculado à produção de aguardente e da carne (Carvalho, 1978).

ordenados sofriam a variação a depender da localidade. Com base nos estudos de Almeida (2016), o Quadro 10 a seguir mostra as diferenças dos ordenados de acordo com a Atas do Conselho Presidencial de 21 de outubro de 1828, em ordem decrescente, sendo a capital detentora do maior ordenado em réis seguido pelas vilas de Caxias, Itapecuru e Alcântara.

Quadro 10 - Ordenado dos professores de Primeiras Letras da Província do Maranhão -1828

Professor	Localidade	Valor do ordenado p/ ano
Padre Antônio da Costa Duarte	São Luís	500\$000
Joaquim Candido Barboza	Caxias	400\$000
	Itapecuru Mirim	400\$000
	Alcântara	400\$000
	Pastos Bons,	350\$00
Antônio Bernardino Ferreira Coelho	Icatu	300\$000
Frei Antônio do Rosário Cardozo	Arari	250\$000
	S Bento	250\$000
	Monção.	250\$000
Manoel Maximiliano da Cruz	Pinheiro	250\$000
	Brejo	250\$000
	Paço do Lumiar	250\$000
Manuel de Jezus Lima	N.S. Rosário	300\$000
Jozé Feliz Pereira de Lemos	Tutóia	250\$000

Fonte: Almeida (2016).

Acrescentamos, ainda, que, durante o império:

[...] em 1858, o salário de um mestre-de-obras era de aproximadamente 1:280\$000, de um mestre-carpinteiro 1:100\$000, já o simples carpinteiro recebia 730\$000. Em 1865, o salário de um soldado da polícia militar era de aproximadamente 460\$000 e, em 1873 um guarda urbano recebia 720\$000. (Holloway *apud* Castanha; Bittar, 2009, p. 50).

Portanto, essa diferença do ordenado dos professores entre 250 e 500, comparada com os salários de outras categorias profissionais, foi fator que desmotivava a escolha pelo magistério, em função dos ordenados incipientes que obrigavam os professores a terem ocupações paralelas ou a abandonarem as aulas.

Os critérios de taxaço do valor dos proventos, segundo o artigo 3º da Lei, eram de acordo com as circunstâncias da população e a carestia do lugar. Logo, a ordem dos salários dependia do local onde existia a cadeira de primeiras letras. Sobre os preços dos produtos, o *Farol Maranhense*⁶⁰ publicou em 19 de outubro de 1830, os preços dos principais gêneros alimentícios. Os valores de cada produto se constituem como parâmetro de análise do poder de compra dos docentes, em face dos salários percebidos:

⁶⁰ Redigido pelo jovem educador José Cândido de Moraes e Silva, o *Farol Maranhense* foi um proeminente periódico durante os últimos momentos do Primeiro Reinado. Vindo a lume a 26 de dezembro de 1827, exercia verdadeiro ativismo político pela causa liberal exaltada, ou seja, a considerada mais radical do liberalismo, sendo o primeiro órgão de sua vertente política no Maranhão. (<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/farol-maranhense>).

Farinha d'água era cobrada por \$400 por alqueire.⁶¹ O alqueire de Sal era \$140. O alqueire de Milho era vendido por \$400 - \$480; O alqueire de arroz variava entre \$400 a \$960; o Feijão por alqueire variava entre \$640 a \$800; A carne seca era vendida a arroba oscilando entre 2\$400 á 880; o Azeite era vendido a um quartilho em média chegava a \$650.⁶²

Essa variação de preços leva em conta o lugar e a safra. No período da safra era comum a baixa de preços. De acordo com os custos dos produtos alimentícios da época, constatamos que os professores de São Luís, Caxias, Itapecuru Mirim e Alcântara (Quadro 10), com um ordenado de \$400 réis em média, com base nos preços expostos no jornal farol maranhense comprariam um alqueire (14 litros) de arroz ou uma arroba (aproximadamente 15 quilos) de carne seca ou um quartilho (meio litro) de azeite que custara \$650. Os demais professores de outras localidades teriam ainda menor poder aquisitivo, haja vista a baixa remuneração estipulada em lei. É dessa realidade que se acentuou, portanto, o desinteresse por parte dos professores, não só pelos ínfimos valores, mas pelo atraso no pagamento. Para Frederico José Correia (1870) o Inspetor da Instrução Pública, no final da década de 1860, “[...] os módicos ordenados que percebem os professores não lhes permit[ia]m fazer do magistério um ofício exclusivo, a que se dedi[cassem] com zelo e interesse; e é por isso que, por via de regra, só se propõem a eles pessoas inaptas para outro gênero de vida.” (Relatório da Inspeção da Instrução Pública, 1870).

Segundo Castellanos (2012, p. 205)

[...] uma das alternativas julgada pelos presidentes da Província, Antônio de Miranda (1841) e Ferreira Pena (1849), seria a melhoria dos vencimentos [...], [os professores] não tendo como sobreviver com os poucos recursos, optavam por atividades mais rentáveis, mantendo-se no ensino aqueles que se mostravam destituídos de zelo e de domínio dos conteúdos escolares. Para João Capistrano Bandeira de Mello, em 1886, ‘a remuneração que receb[iam] os professores da instrução pública [era] tão exígua, que só as más condições econômicas em que se acha[va] a província pode[ria] explicar a facilidade com que se preenchem os lugares que vagam’, além do atraso constante do recebimento dos ordenados. A docência, para ele, “era a última alternativa de homens e mulheres sem vocação e muitas vezes sem outro intuito senão o de vencer tempo para usufruir um santo ócio: uma aposentadoria.

Segundo Castellanos (2017), ao analisar Lei nº 267/1849, dos 32 artigos encontram-se 7 que regulamentavam a relação entre quantitativo de aluno, salário e método de ensino. Na forma da Lei, os professores se dividiriam em três grupos distintos: aqueles que ensinariam pelo método individual, deveriam ter em suas turmas de 10 a 39 alunos, já os que utilizariam o método simultâneo, de 40 a 79 educandos. Nas turmas mais numerosas (com 80 a 160 alunos)

⁶¹ Farinha de mandioca obtida a partir das raízes do gênero *Manihot*, submetidas a processo tecnológico adequado de fabricação e beneficiamento. No Maranhão, a farinha se destaca como importante produto da agricultura familiar, onde um número expressivo de famílias do meio rural vive da produção e do processamento do produto (Santos, 2022).

⁶² Jornal Farol Maranhense. n. 238, 19 out. 1830.

ficava determinado o uso do método mútuo, distinguindo-se, consecutivamente, a relação método/salário. Nessa lógica, quanto maior fosse o número de alunos, maior seria o ordenado. Conseqüentemente, os profissionais mais bem pagos seriam aqueles que aplicariam o método mútuo, segundo a Lei. Portanto, havia um claro incentivo para que estes professores buscassem aumentar o total de alunos que frequentassem aulas e, além disso, aplicar o método sugerido.

Destarte, a profissão docente no Maranhão império abrangia uma variedade de deveres com a organização administrativa e pedagógica da escola, além de realizarem os rituais de preenchimento de livros de matrícula de alunos, os mapas trimestrais, além do mapa geral anual das atividades escolares, encaminhamento de ofícios solicitando diversas demandas para o ensino de primeiras letras. Essa quantidade de atividades e o baixo salário dos professores, bem como o atraso dessa remuneração nos levam a entender o motivo de existirem poucos interessados em exercer o magistério, prática que comprometia a difusão do ensino primário no Maranhão.

Analisadas tais questões, passamos à análise dos métodos de ensino usados pelos professores, o que se constitui relevante para o entendimento de como agia o Estado sobre a instrução/educação no seu propósito de formar o cidadão que lhe parecia melhor para uma nação dita civilizada.

3.1.5 Os Métodos de Ensino nas Fontes

A busca por atingir a nação civilizada levou as autoridades provinciais a se preocuparem em instruir a população alçada na Lei imperial de 15 de outubro de 1827. As escolas deveriam introduzir os conteúdos culturais sistematizados pela humanidade, bem como a incorporação de valores, comportamentos e ações úteis à sociedade, mas qual o caminho que os mestres deveriam percorrer para alcançar os objetivos? Certamente, deveriam apropriar-se de um método de ensino que lhes auxiliasse a moldar os sujeitos via conteúdos para formar um homem morigerado. A forma de mostrar a utilização dos métodos de ensino foi na própria dinâmica do modo de organização da classe e os materiais utilizados.

O entendimento dos métodos perpassa pelo modo de ensinar, ou seja, a forma “[...] como são transmitidos os conhecimentos em atenção ao número de alunos, à disposição da escola e aos hábitos do professor.”. (Oliveira, 2003, p. 231). Assim, se o mestre organiza o ensino para um só aluno, ou para para um número. Cada um desses casos deve empregar diversas maneiras de ensinar, sustentando-se no método individual, simultâneo e/ou mútuo (monitorial).

Conforme Bastos (1999), o método individual consiste em ensinar a ler, escrever e contar, um aluno após o outro, separadamente. Sendo assim, o professor dedicava pouco tempo a cada um, não existindo um programa a ser seguido. No método simultâneo, o professor dirige e instrui ao mesmo tempo vários alunos que realizam os mesmos trabalhos. No ensino coletivo, são divididos em grupo de alunos mais ou menos homogêneos de acordo com o grau de instrução (Bastos, 1999, p. 96). O método de Lancaster, por sua vez, consiste em ensinar um maior número de alunos usando-se pouco recurso em pouco tempo. O professor da classe se tornava um inspetor, pois vigiava os monitores (alunos com maior grau de instrução) que ensinavam os outros; método que resultava da descentralização da figura do professor, tornando conjunta a ação dos sujeitos envolvidos no processo (Bastos, 2005).

Logo, pensar no método a ser aplicado era pensar na forma de organizar a classe. Esse formato de organização dos alunos para definir qual método aplicar tornou-se obrigatório no Maranhão e foi previsto no Regulamento de Instrução Pública, da Lei de nº 267, de 17 de dezembro de 1849:

- Art. 1º.** Os Professores Públicos de primeiras Letras da Província servir-se-ão no ensino da Mocidade do Método individual, simultâneo, e lancastrino, segundo a frequência dos seus alunos mínima, média, e máxima marcadas nos artigos seguintes, e ficam isso fato divididos em três categorias. Art. 2ª. Os que tiverem de dez a trinta e nove alunos ensinarão pelo método individual [...]. Art. 3ª. Os que tiverem de quarenta a setenta e nove alunos ensinarão pelo Método simultâneo [...]. Art. 4ª. Os que tiverem de oitenta a cento e sessenta alunos ensinarão pelo Método Lancastrino [...].
- Art. 5º.** Os que tiverem menos de dez alunos não são considerados em exercício, mas com licença, e receberão quando lecionarem somente metade do ordenado marcado no Artigo 2ª (Maranhão, 1849).

É oportuno ressaltarmos que o método individual, ao qual se refere o regulamento de 1849, fora utilizado assemelhando-se às antigas aulas régias. Um dos rituais do método consistia em chamar os discípulos de cada vez, um após o outro, para tomar a lição de leitura, escrita e cálculo. A presença de dito método no ensino público maranhense parece se destacar antes da Lei orgânica de 1827, na qual se torna obrigatório o método mútuo nos espaços físicos destinados ao funcionamento das aulas de primeiras letras.

Nas atas do Conselho Presidial, requerimentos de solicitação de aulas ficaram registrados nos espaços escolares funcionando em casas alugadas, o que aponta para o ensino doméstico, certamente na casa dos mestres, nas igrejas ou até mesmo em locais privados que fizeram uso do método individual a estratégia principal de ensino, que foi sem dúvida, o mais usado na educação doméstica. Por isso “[...] grande parte dos professores de primeiras letras, principalmente no meio rural, adotavam o método individual.” (Bastos; Faria Filho, 1999, p. 96). Por meio dele, cada aluno era atendido individualmente pelo professor, não só no que tange

a conhecimentos a ensinar, mas também na observação de progressos e recuos, “na aplicação das “sabatinas” e “tomadas de lição ou ponto.”. (Vasconcelos, 2005, p. 91).

Essa dinâmica também caracteriza o ensino de primeiras letras comprovado nos mapas enviados aos presidentes da província. Na Vila Guimarães, a mestra Joaquina Maria, ao enviar o mapa de frequência e desempenho de seus alunos, fez constar na ficha entre outros discípulos, os alunos “José Francisco da Silva e Antônio Francisco da Silva”, onde ambos demonstravam “princípios de leitura” e José Candido da Fonseca que “[...] não apresenta[ra] nenhum princípio de leitura.”⁶³. Essa deliberação parece apontar para o método individual de ensino usado pelo mestre com cada aluno.

Em outros mapas, os professores seguem o mesmo ritual, avaliando seus alunos ao pontuar: “lê” e “escreve bem,” sabe contar”⁶⁴. A esse respeito, ressaltamos: “[...] os métodos que existem são filhos de longos e penosos esforços da parte dos seus autores, e foram preparados pacientemente debaixo de um plano ou ‘de um princípio, que nasceu, fecundou e desenvolveu-se à luz da experiência’”⁶⁵. Essa forma de ver o método como produto da experiência é reforçado por Castanha (2013, p. 69) pois, para ele, os métodos de ensino

[...] são construídos histórica e socialmente e que o aparecimento de um método não significa o desaparecimento do outro. Por um determinado período, breve ou longo, eles convivem mutuamente, existindo apenas a predominância de um sobre o outro, dependendo da coesão e das ideias presentes nos métodos ou da força política de seus difusores.

A criação da Inspeção Geral da Instrução Pública em 1841, embora na prática só funcionou a partir de 1843, visava uniformizar o ensino, segundo os temas trabalhados, os livros adotados e os métodos exigidos, além de ter como primeira finalidade o total controle da instrução, e conceber a escola como espaço de regulação das atividades escolares; mas a preocupação em difundir a escolarização a uma parcela maior da população, abriu a discussão sobre os métodos de ensino e o debate contribuiu para a sua organização visto que a tarefa era prover a escola de alternativas que permitissem instruir um número maior de pessoas em menor tempo e contenção de gastos do erário público, pois o método individual, até então produzido desde o século XVII, se mostrava como inadequado ao ensino escolar diante da lei Geral do Ensino (1827), que regulamentou as Escolas de Primeiras Letras: Assim:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à

⁶³ Maranhão. Arquivo Público do Estado. [1950].

⁶⁴ Maranhão. Arquivo Público do Estado. [1950].

⁶⁵ *Op. Cit.*

custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (Brasil, 1827).

A Implantação do novo método de ensino mútuo no âmbito da província preocupava o governo, principalmente com respeito a sua operacionalidade. Era necessário, antes de tudo, o aprendizado por parte daqueles que o aplicariam, por isso, já em 1825, o Conselho Presidencial propunha que se enviassem alunos para a Europa a fim de estudarem o método lancasteriano:

[...] deveria mandar-se para França dois alunos dos quatro que a Carta Régia do primeiro de maio de mil e oitocentos, para a Universidade de Coimbra, com o mesmo ordenado, para os seus alimentos, ou ainda meios, que ser[iam] deduzidos da oitava parte das sobras dos súditos da província [...].⁶⁶

Em outubro do mesmo ano, vem a orientação de envio do aluno:

Antônio Joaquim Ferreira Júnior com a mesada de quarenta mil réis por mês para sua subsistência, que ser[iam] tirados da oitava parte das rendas publicas que est[ariam]a sua disposição, ficando o mesmo obrigado a voltar para esta Província quando estivesse hábil para ensinar a Escola de Lancaster [...].⁶⁷

Com a chegada da Lei de 1827, torna-se obrigatório o uso deste método. Diante da necessidade de material e espaço para desenvolvê-lo era comum aos professores solicitarem os respectivos utensílios como determinado em Lei. Nas atas do conselho, são registrados vários pedidos: o professor Alexandre Joze Roriz (da capital) solicitara que “[lhe] forne[cieram] os necessários utensílios para a Escola de 1ª Letras por elle regida nes[s]a Cidade pelo methodo do Ensino Mutuo”⁶⁸. Outro professor de Itapecuru, Manoel de Jesus Lima, dirige-se ao presidente da Província em junho de 1830 para requerer “que se [lhe] forne[cessem] os utensílios necessários para o ensino de primeiras letras, tanto da leitura como de Aritmética [e] medalhas para os meninos que mais se destacaram em seus estudos.”⁶⁹. A mesma reivindicação faz o professor Luiz Antônio Salazar da Vila de Caxias.⁷⁰ E assim, professores de localidades diversas solicitavam materiais que os auxiliaram na aplicação do método.

Mesmo com todas as dificuldades, a aplicação do método mútuo era uma realidade que veio para ficar. Para Bastos (2011), vem ao encontro da expansão da instrução para atender ao processo de industrialização que requeria menor espaço de tempo para atender ao maior número de pessoas por um único professor. Por isso a escola tornou-se alvo de numerosas

⁶⁶ Maranhão. Ata do Conselho presdial, 30 jul. 1825, p. 4, v. 1.

⁶⁷ *Ibid.*, 04 out. 1825, p. 6, v. 2.

⁶⁸ *Ibid.* 01 jul. 1829, p. 84, v. 1 e v. 2.

⁶⁹ *Ibid.* 01 set. 1829, p. 90, v. 1 e v. 2.

⁷⁰ Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Setor de Avulsos Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província - 1827-1837.

críticas porque “[...] a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização.” (Vicent; Lahire; Thin, 2001, p. 47).

No Maranhão, o método Lancaster foi oficialmente lançado em 1849 pela Lei provincial nº 267, de 17 de dezembro. Então, pode-se supor que até então o método que predominava era o do ensino individual. O Presidente da Província compreendia que o sucesso do método estava condicionado ao domínio do uso por parte do professor. Assim, o empreendimento para a formação de professores para aprender o método Lancaster perpassa pela criação de uma escola de ensino mútuo; embora muito antes tenha sido enviado o jovem Felipe Benicio Condurú, para aprender o dito método na França à custa dos cofres públicos. Segundo a Lei provincial 76/1838, na qual “O Presidente da Província far[ia] à custa da Fazenda Pública aprontar casa e mais utensílios precisos para efetuar-se o ensino da Escola normal.”⁷¹. A expectativa era que o professor Condurú retornasse para o Brasil pronto para a sua instalação, disseminasse e aplicação do método a toda classe de profissionais do ensino.

Sobre o exposto, afirma Castellanos (2012, p. 215), que:

Na província do Maranhão, esse método segue em duas direções. A primeira baseava-se numa aula que seria aberta por Condurú para meninos, na qual, em princípio fora adotado o método ordinário enquanto não estivesse ‘[...] montada a casa que para a mesma escola se mandou construir na Rua do Sol’. A segunda fundamentava-se na criação de uma Escola Normal de Ensino Mútuo, com a finalidade de capacitar os professores efetivos para que implantassem em várias localidades da Província esta modalidade de ensino e, também, aos indivíduos que tivessem optado profissionalmente pelo magistério.

Ao retorno do professor Felipe Condurú em 1840, regeu-se a Escola Normal, “[...] onde foram obrigados à prática de novos métodos, os professores de então.” (Viveiros, 1937, p. 10). A escola de ensino mútuo foi instalada nas dependências do Liceu (na sala da aula de desenho), mesmo não oferecendo as condições capazes de absorver a estrutura grandiosa que necessitava o método. Todavia, parece que “[...] os diversos Liceus provinciais constituíram[-se] referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas.” (Kulesza, 1998, p. 63). No entanto, o funcionamento em espaço improvisado, e tendo que dividir a sala com outras atividades do Liceu, justificou a atitude de Condurú de solicitar um prédio próprio para abrigar a escola de ensino mútuo. Em 1844, o inspetor do Tesouro autorizara a assinatura do contrato com Joaquim José Pereira de Burgos para a locação de um prédio que este comerciante construía para esse fim (Viveiros, 1936).

⁷¹ Maranhão. Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria do Governo do Maranhão, 26 jul. 1838. fl. 70, l. 1.

Segundo Castellanos (2020, p. 7), para esse empreendimento, Condurú teve o apoio de vários intelectuais maranhenses, como: João Lisboa, Gonçalves Dias e César Augusto Marques, que “[...] viam na [sua] proposta apresentada [...] um manancial de oportunidades para a instrução dos meninos desta província.”. Todavia, a promessa do sucesso da escola encontrara outro embaraço: a resistência de professores para cumprir a determinação no artigo 2.º da Lei n.º 76: “[...] todos os respectivos professores [deveriam] instruir-se a fim de ensinar pelo mesmo método.”, principalmente os mestres de outras localidades. Segundo Saldanha (2008, p. 112), “[...] em 1844, não havia mais quem quisesse se matricular para essa aula.”. Os professores alegavam a distância para se deslocarem para a capital e a preocupação com os dias de aulas de suas escolas que ficariam descobertos sem professor substituto.

Ademais, as mais contundentes reclamações giravam em torno das dificuldades financeiras para se manterem na capital e o desamparo em que deixavam a família, em função das prováveis viagens para a capital. Em sendo assim, em 1842, o Presidente da Província, João Antônio de Miranda ofereceu uma gratificação para fins de manutenção para os frequentadores da Escola de ensino mútuo com a garantia de que, depois da conclusão do aludido curso e da reabertura das suas atividades, aqueles com maior número de alunos seriam contratados professores substitutos para garantir o andamento do espaço escolar, a continuação da rotina para que não fosse prejudicado o andamento das aulas.

Não reconhecendo os esforços por parte da província, os professores insistiam em não participar, levando o presidente a tomar medidas mais rígidas, quando determina a frequência obrigatória de todos os professores que tivessem mais de 40 alunos. É desse contexto que Castellanos (2012), descreve o método mútuo no Maranhão em meio a elogios e críticas, sobretudo na concepção dos inspetores públicos da província. No entanto, segundo o autor, as críticas não foram barreiras para que a Escola Normal de Ensino Mútuo no Maranhão imperial, lentamente, fosse assumindo o papel de ensinar aos professores por meio do método Lancaster, com os seguintes conteúdos:

Leitura – recitação e declamação recíproca, individual e simultânea; Escrita – Bastardo, cursivo e corrente, e, a ortografia; Aritmética – Algarismos, lei da numeração, definições práticas dos quebrados especiais de inteiros e complexos e conhecimentos simples dos quadrados
Geometria– conhecimento prático das linhas, figuras, sólidos e avaliação das duas últimas especiais;
Geografia – Figura da terra, pontos cardiais, divisão dos mares e da terra, os principais fios do globo, os nomes dos estados, suas capitais, população e indústria principal e limites;
Corografia Basílica – O número e nome das províncias, limites, população e indústria de cada.
História Sagrada – simplesmente. (Castellanos, 2012, p. 22).

De todo o exposto, fica perceptível que melhorou a questão da economia com o ensino primário, uma vez que um único mestre ensinava a uma turma inteira de crianças com menos despesas (Hamel, 1818). Assim, a história e memória do método Lancaster na província do Maranhão se confunde com o início da criação da escola normal em 1844 (primeira tentativa governamental), como um movimento social e político, em função da instrução pública primária no Oitocentos (Saldanha, 2008; Soares, 2016; Castro, 2018)⁷². Para Castro (2018), como instituição de ensino na província, o funcionamento da Escola Normal acabou contribuindo para a adoção e/ou expansão deste método no Estado. “Anexa ao Liceu, orientada pelo diretor deste estabelecimento, a escola teve os seus dias de prosperidade, tanto que, por diversas vezes, se pensou em separar os dois institutos.” (Viveiros, 1953, p. 80). Para o autor, no ano de 1849, por meio da Lei n. 267 de 17 de dezembro, teve o Maranhão a primeira reforma da instrução pública, sancionada por Honório Pereira de Azeredo Coutinho.

Por meio dessa reforma, o ensino seria organizado se aplicando três métodos: o Individual, o simultâneo e o Lancaster, respectivamente, relacionados com o quantitativo de alunos e com os ordenados estipulados (Viveiros, 1953). De forma semelhante, funcionava o método simultâneo. Havia os monitores, porém os alunos eram divididos em grupos do mesmo grau de adiantamento, o professor distribuía os exercícios, livros e lecionava cada classe separadamente, e os monitores auxiliavam na correção dos exercícios. Já o método misto resultou na junção das vantagens do método mútuo com o método simultâneo. A discussão em torno do melhor método para instruir a população é aquele em que os resultados apresentam menos custos e melhor eficácia para o governo. O método Lancaster ou mútuo além de direcionar o saber fazer também regulava as punições escolares.

3.1.6 As punições escolares na perspectiva do método mútuo

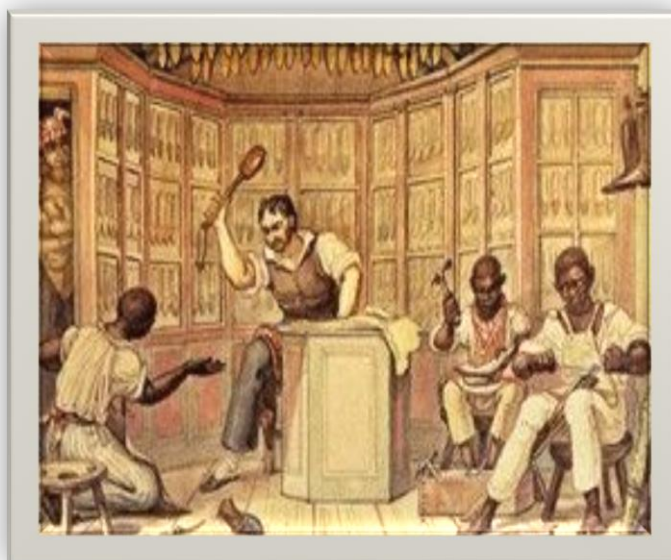
No âmbito das concepções de educação para preparar o cidadão nos moldes de servir à incipiente Pátria que se estabelecia, as punições recebem importante destaque como instrumentos supostamente disciplinadores, mas certamente punitivos, diante do que é considerado fora dos padrões de condutas. O texto a seguir remete às circunstancia em que ocorre as punições:

⁷² Em 1840, se efetivou a instalação da primeira escola normal maranhense Segundo Nogueira (2009), o jovem professor Conduru, ministrava aulas por meio do método lancasteriano, proporcionado uma formação específica para os mestres das escolas primárias da província. Trinta anos depois, em 1874, temos a notícia de outra iniciativa institucionalizada para a formação de professores primários no Maranhão, por meio de um projeto da Sociedade Onze de Agosto 11. Ela foi autorizada pela Lei Provincial n°. 1089 de 17 de julho de 1874. O referido curso já existia, conforme regulamento de 29 de julho de 1871 (Castro, 2009).

Magalhães guardava no fundo da memória o tempo da palmatória: Quando se aproximava do meu banco, apenas me distinguia entre os outros pequenos, vinha declinando a meia voz, com um sorriso paternal: *Valentinus, Valentini* [...] e batendo-me com a palma da mão sobre a cabeça: - *Valentino!* [...] Um dia, na aula de latim, deu-me dois bolos... Não sei que contrariedade lhe havia, naquela manhã, agastado o espírito; o certo é que entrou para a aula com uma das mãos passada atrás das costas, o sobrolho carregado, a cabeça mais enterrada sobre o peito do que de costume... Sinais evidentes de que trazia consigo duas coisas terríveis: um vivo desejo de dar bolos e [...] a palmatória. (Magalhães 1889, p.79).

O trecho escrito por Magalhães (1859-1903) retrata o tempo dos castigos escolares e se constitui em uma análise a respeito das punições na instrução que ocorriam na província. Os castigos fazem parte da história da humanidade. No regime escravocrata, os escravos que não obedeciam às ordens do patrão eram penalizados cruelmente com castigos desde açoites até ficar sem comer e beber. A escravidão certamente foi a prática que influenciou a cultura dos castigos que se estendeu para a escola por ser esta influenciada pela cultura da sociedade em um nível macrossocial.

Figura 6 – O uso da palmatória na sala de aula



Fonte: <https://player.slideplayer.com.br>.

Diante da exigência das regras a inculcar (Julia 2001), institui-se um tratado escrito (regimentos, estatutos) que regula a convivência escolar. As regras disciplinares estão dispostas para garantir a submissão dos discentes, sendo o professor oficialmente o sujeito que opera o cumprimento do contrato pedagógico para a vigilância do controle da disciplina, configurando-se em padrões de comportamentos hierarquicamente subordinados às autoridades escolares. Como forma de inculcar modos de conduta e aprimoramento dos gestos e procedimentos (Elias, 1993), a prática de castigos corporais como rituais necessários a essas

formações de condutas do aluno se tornou frequente, visto que a escola passa a ensinar um conjunto de regras e obediências que irão submeter as pessoas á regras mais gerais de como viver em sociedade. (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Na perspectiva de Foucault (1987, p. 143), o “[...] poder disciplinar é com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior ‘adestrar.’”. É nessa perspectiva que o castigo escolar fez parte da prática docente, visto que a escola é o *lócus* que cultivava os bons costumes e ações consideradas corretas. Assim, eram comuns as sanções postas diante de um erro do discípulo nas tarefas escolares ou nos desvios de conduta, frente aos valores que se queriam incutir para disciplinar os indivíduos nos paradigmas da nação civilizada e ordeira. Ou seja, o espaço em que eram desenvolvidas as ações educativas se revelam como o ambiente próprio para o exercício do controle. (Foucault, 2009).

A disciplina teve validação desde a época colonial pelos Jesuítas ao utilizar o método pedagógico da Companhia, O *Ratio Studiorum* que continha um Plano de Estudos da educação, organizado em 467 regras, que

[...] prescrevia normas as quais deveriam ser cumpridas como, por exemplo, obediência ao professor, dever a ser executado fielmente a tudo o que lhe era prescrito e informar ao Superior o não comparecimento dos discípulos às lições, repetições, disputa⁷³ ou deixar de cumprir algum dos deveres relativos ao estudo ou disciplina. (Ratio, 1952, p. 144).

Não se pode afirmar que os jesuítas eram a favor dos castigos, na medida em que até recomendavam cautela ao reprimir uma conduta desviada dos padrões, pois a regra 40 do *Ratio Studiorum* instruía o professor das escolas inferiores quanto ao modo de castigar:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas por fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos [...] principalmente se forem mais crescidos (Ratio, 1952, p. 122-123, J- 40).

No entanto, os religiosos aceitavam que os colégios deveriam nomear um membro corretor, que não fosse do grupo da Companhia, para castigar os alunos que se desviassem quando as boas palavras brandas fossem incapazes de corrigi-los (França, 2014). Não havendo o dito corretor, caberia a algum estudante executar a função frente aos indisciplinados. Nesse universo de rigidez, os alunos que não concordassem com os castigos estariam excluídos do ambiente escolar. Importante ressaltar que se castigava, mas também se premiava, na medida

⁷³ Competições que aconteciam por meio de torneios escolares, sessões literárias, entre outros (Rodrigues (1917, p. 68).

em que prescreviam normas para ganhar prêmios, julgamento do concurso, realização do evento, e distribuição.

Na pedagogia jesuítica, a instrução e a educação progrediam juntas, portanto, a cultura dos castigos e a premiação escolar se originaram na pedagogia dos jesuítas no período colonial, se estendendo ao Império no contexto do método mútuo para atingir a modelagem do comportamento dos alunos por meio de castigos físicos, bem como as recompensas pelo trabalho bem feito. Essa era a forma de punir e/ou premiar os alunos. Na visão de Vincent et.al, (2011):

Não é o mestre como pessoa particular que aplica o castigo, mas limita-se a ser o representante das regras escritas gerais, supra pessoais. Ele mesmo deve-se submeter às ‘sentenças’, impondo-se o silêncio, mostrando em cada momento o exemplo daquele que cumpre as ‘regras’. (Vincent; Lahire; Thin, 2011, p. 31).

Dito de outra forma, os castigos são ações instituídas pelo Estado, cujo porta voz é o professor, sujeito que materializa a ação. Para os autores, “[...] o mestre e o aluno se colocam no plano exteriorizado.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 31). Ou seja, “[...] mestres que cumprem regras e, ao aluno cabe a incorporação desses comportamentos.”, como argumenta Julia (2001, p. 32), ao se referir à escola como “[...] não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus.”. E quanto ao professor, “[...] sua autoridade repousa não tanto nele, enquanto pessoa, mas nas leis e tradições do seu cargo.”. (Mannheim; Stewart, 1977, p. 133 -134 *apud* Boto, 2003, p. 133-134)

A lei Geral de 1827 alude que o ensino deve ser de acordo com método mútuo ou Lancaster “[...] nas capitais das províncias; nas cidades, vilas e lugares populosos.”. (Brasil, 1827). E no seu artigo 15, determinava que “Estas escolas [fossem] regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.”. (Brasil, 1827). Entendemos então que a Lei refuta os castigos físicos, no entanto aplicava sanções morais, incitando a vergonha e o constrangimento nos alunos como forma de sanar a violência física. Em que pese o que estava em voga era a substituição do sentimento de medo pelos de honra e vergonha, característico do projeto civilizador. A concepção dessa punição educativa como “[...] um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula [...]”. (Veiga, 2003, p. 210), ou seja, o castigo era considerado um artefato pedagógico, sendo possíveis: “[...] punições através de palavras e de penitências pelo uso de instrumentos como a fêrula,⁷⁴ o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão

⁷⁴ Instrumento com que se castiga batendo na palma da mão; Palmatória (Orlandi, 2002).

fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão. (Veiga, 2003, p. 501).

Assim, com base no método de Lancaster, os castigos foram organizados numa lista e deveriam ser aplicados de acordo com o peso da falha cometida. No Maranhão, ao analisar os castigos na Casa de Educando Artífices⁷⁵, instituição que abrigava meninos desvalidos, Castro (2006) relata a existência de pais preocupados com os maus tratos sofridos pelas crianças pelo uso da palmatória, denunciando que as regras e a aprendizagem dos conteúdos de ensino se davam por meio dos castigos físicos, caso o aluno apresentasse resistência ao seu cumprimento. Assim como na metodologia dos Jesuítas, um novo castigo é utilizado quando o primeiro (leve) não surte o efeito desejado. O Regulamento da Casa de Educandos Artífices (1855) mostra os tipos de penalidades estabelecidas no capítulo IV, art. 33, segundo escala gradual de faltas cometidas pelos alunos, segundo a hierarquia, das mais leve ao nível mais alto de castigos:

- 1 Repreensão em particular, secretaria do estabelecimento
- 2 Privação do recreio ou passeio, ou de ambos
- 3 Privação do assento á mesa em qualquer das ocasiões da comida
- 4 Trabalho fora das horas habituais
- 5 Exclusão da mesa de uma a três vezes
- 6 Servir à mesa aos companheiros, por uma a três vezes
- 7 Outros trabalhos que exercitem o pejo e o vexame
- 8 Trabalho fora das horas habituais
- 9 Servir à mesa aos companheiros,
- 10 Prisão de um a oito dias no xadrez da casa
- 11 Expulsão da Casa.⁷⁶

Os “ajustes” disciplinares faziam parte do processo civilizador que intencionava inferir condutas em homens e mulheres, isto é, “uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento.”. (Elias, 1993, p. 198). O método de punição aplicado no Asilo feminino de Santa Teresa⁷⁷, seguiu na mesma formatação da casa do Educandos Artífices, visto que era relacionada com o nível da pena ao tipo de gravidade ou na reincidência da infração garantindo a submissão aos padrões de comportamentos e normas a serem seguidas pelas educandas. Por tanto, as regras contidas no Regulamento do Asilo de Santa Teresa, 1854, se sustentam em:

- 1 Repreensão em particular
- 2 Repreensão severa em presença das outras educandas
- 3 Assento em lugar isolado das outras educandas
- 4 Privação á assento á mesa em qualquer das ocasiões da comida
- 5 Servir às outras educandas á mesa, comendo somente no fim da comida
- 6 Privação da merenda, ou de comer frutas no jantar

⁷⁵ A Casa de Educandos Artífices do Maranhão foi criada pela lei provincial nº 105 de 23 de Agosto de 1841 na gestão do então presidente João Antonio de Miranda (Cf. Marques, 1864, p. 134-136). Sobre esse assunto ver Castro, 2010.

⁷⁶ Regulamento da Casa Educandos Artífices, 1855.

⁷⁷ Instituição criada na Província do Maranhão em 1855, com a finalidade de abrigar, proteger e educar meninas. Descrevem-se as práticas escolares voltadas para o ensino das primeiras letras, das prendas domésticas ou para cumprirem o papel de esposas, cuidar do lar, do marido e da prole. (Castro, 2021).

- 7 Privação de brincar na hora do recreio com isolamento das outras
 8 Posição de joelhos de cinco a quinze minutos
 9 Reclusa em aposento fechado⁷⁸.

Além dos estatutos das instituições que constam as punições, não foi possível encontrar nos documentos do arquivo público do Maranhão um acervo específico sobre castigos escolares. No entanto, ao analisar os requerimentos de pedidos de materiais, encontramos uma solicitação do mestre Manuel Lima, da Vila de Nossa Senhora do Rosário do Itapecuru ao Presidente da Província, a respeito de utensílios para o uso do método necessário ao ensino de primeiras letras. O pedido consta de: “[...] medalhas de prata para os meninos que mais se destacaram, ‘insígnias de vergonha que são varas de três caudas com molhos de vergasta.’”⁷⁹, travesseiros, carrinhos, bilhetes de decuriões, números de revistas, títulos para as classes e prêmios em dinheiro.”⁸⁰. O último item da solicitação mereceu destaque no conselho provincial, uma vez que o pedido do professor deu a entender que o material solicitado serviria para castigar fisicamente os alunos e tal atitude contrariava os princípios do método mútuo e por conseguinte infringia a Lei Geral do ensino de 1827. A solicitação foi discutida no Conselho para avaliação:

O Conselho do Governo, a quem foi presente o seu ofício **a respeito da prestação dos instrumentos de castigo visto estarem abolidas as pancadas, e açoites em virtude do Art. 15 da Lei de 15 de Outubro de 1827**, resolveu, que se lhe declarasse, que não podem tais utensílios ser dados pela Fazenda Pública, visto que a Escola não é de Ensino Mutuo, nem convém por ora o seu estabelecimento nessa Povoação: ficando na inteligência de que o método recomendado pela Lei novíssima tem por fim sustentar o brio dos meninos, e que a sagacidade do Professor, que deve conhecer as diferentes índoles dos seus alunos, pertence aplicar o meio, que mais convenientemente seja, seguindo as diferentes índoles, já excitando a emulação com o louvor merecido, com a distinção de lugar **seja castigando a indolência com a prorrogação da hora de estudo, e com algumas privações**. O que tudo depende de perspicácia, e prudência do Professor. O que lhes comunico para seu conhecimento. Maranhão Palácio do Governo 29 de Maio de 1830. Candido José de Araújo Viana. Senhor Manuel Lima, Professor de Primeiras Letras da Freguesia do Rosário do Itapecuru.⁸¹

Na decisão do colegiado foi lembrado que a penalidade do aluno era de acordo com o método mútuo, deixou claro que o castigo deveria ser aplicado segundo as diferentes índoles dos alunos, prevalecendo a sagacidade do professor. Destarte, o uso dos castigos atrelada ao método Lancaster no Maranhão oitocentista foi entendido pelo governo como um ato correto e indispensável para educar e instruir, visto que visava inculcar sentimentos de vergonha e constrangimento nos discípulos, prática legítima e um mal necessário para civilizar.

⁷⁸ Regulamento do Asilo de Santa Teresa, 1854.

⁷⁹ Vara delgada e flexível para açoitar; verdasca. (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>).

⁸⁰ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão. 26 dez. 1829).

⁸¹ Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Livro de Ordens, Despacho n. 36, p. 64, v.1 de 29 maio 1830, grigo nosso.

Assim, no século XIX, era rotina os assuntos relativos à instrução serem publicados em jornais. E, quando se tratava de punições negativas, era a forma de inculcar na sociedade que a prática dos delitos escolares era natural. Assim, o *Publicador Maranhense* (1842-1885) destacou, em 16 de março de 1844, um parecer a respeito da decisão do diretor da Casa dos Educandos Artificios sobre as penalidades aplicadas aos discípulos indisciplinados. A notícia dava conta do castigo de dois alunos tidos como “suficiente”, uma vez que a aplicação do “corretivo” surtiu o efeito esperado em um dos castigados:

Fico ciente do que me expõe Vmc. em officio n. 57 de 26 do corrente mez sobre o facto occorrido entre os Educandos José das Neves Franco, e José da Silva, e Castigo que Vmc. deu a este último, e julgo tal castigo sufficiente, visto que com elle mostrou-se corrigido como declara Vmc.⁸²

O conteúdo da publicação expressava a realidade da conjuntura, onde e quando os fatos se sucediam. Alguns jornais estavam a serviço da ideologia do governo. Era o caso do dito que, segundo Araújo (2014), foi fundado em julho de 1842, como órgão oficial do governo, no qual, “[...] havia principalmente artigos ligados à política em geral, discutiam-se as leis iniciadas na Assembleia Provincial e, por ser um órgão oficial, defendia a administração provincial.” (Araújo, 2014, p. 362).

Observa-se, no entanto, que o cumprimento da Lei geral do ensino (1827), alcançou parcialmente o cotidiano, tendo em vista que o uso da palmatória continuou com intensidade em muitas instituições escolares nas diversas províncias brasileiras, seguindo o propósito a que se destinava. Assim sendo, é compreensível que a matéria do jornal julgasse as punições como “suficientes”, isso porque

[...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico. (Foucault, 2010, p.164).

As ações deliberadas por parte do governo aqui analisadas, servem para captarmos regras de comportamentos a serem seguidas no contexto da escola determinando o que ensinar, o método a usar e o tipo de castigo a aplicar doravante às normas, não só por parte do aluno, mas também do professor. Castellanos (2017) entende que essas normas visam o controle dos corpos/mentes via espaço escolar e artefatos da cultura material da escola. A aplicação das punições escolares aqui apresentadas seja na perspectiva do método mútuo, ou aquelas suplantadas à luz dos regulamentos, são medidas que representam o esforço de mostrar os elementos que caracterizam o funcionamento e a organização do ensino primário maranhense

⁸² *Publicador Maranhense*, 16 mar. 1844.

à luz do que entendemos por cultura escolar. É importante ressaltar que o uso dos castigos assim como os outros elementos da prática educativa presentes em todas as províncias, se diferenciam na historiografia pelos dados documentais a que pertencem.

Foi assim, que nessa busca, procurou-se elencar documentos históricos que dessem suporte para juntar peças e constituir-se parte da narrativa do ensino primário público, uma vez que no Maranhão, como em outras províncias brasileiras, o movimento de estruturação e legitimação do ensino público envolveu a criação do lugar da escola, utilizando o emprego de um método eficiente e econômico, a contratação e habilitação dos professores, a fixação de regras e punições escolares com base nas leis e a prática educativa dos professores via rotina escolar .

3.1.7 O ensino de primeiras letras na perspectiva das correspondências oficiais – identificando a prática educativa

Partindo do objetivo geral, nossa pesquisa buscou especificamente identificar as escolas maranhenses de ensino primário antes e depois da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834) visando sua natureza, operacionalidade e função. A busca por alguns indícios, são como luzes nas trilhas que nos levam a debruçarmos num processo moroso, mas útil para legitimar o desenho científico. A documentação oficial é a primeira fonte das linhas de investigação, visto que é a partir dela que a história oficial foi erguida. A incorporação de outras fontes e seu cruzamento foram agrupadas para buscar outros sinais para potencializar as provas do que buscamos.

Utilizamos as fontes já catalogadas, a partir de uma organização material que está sob guarda do Arquivo Público do Estado Maranhão - APEM localizadas na parte de Documentos Avulsos intitulado Instrução, que contêm a produção e circulação de um saber pedagógico que tentava racionalizar e legitimar as práticas educativas escolares aos presidentes de províncias, evidenciando-se “[...] o grau de controle do estado sobre a educação escolar.”. (Knauss, 2001, p. 215). O Setor de Avulsos reúne documentação constituída em sua maioria da correspondência enviada por autoridades aos governantes do Maranhão (Secretaria do Governo) e ao Chefe da Polícia (Secretaria de Polícia). Além de Cartas de Datas e Sesmarias (processos); Mapas de nascimento, de batismo, de óbitos, da população escrava de diversos municípios e de filhos livres de mulheres escravas são conservados. Rica documentação sobre temas variados referentes ao período colonial e imperial, tais como: Índios; Escravidão Negra; Balaiada; Imigrantes Cearenses e outros.

Os ofícios e mapas escolares dos professores de primeiras letras destinados aos Presidentes da Província a partir de 1825, são documentos originais acompanhados do mapa de frequência manuscrito originalmente arquivados na Mapoteca, geralmente como anexos dos ofícios expedidos. Na sequência, encontramos a maioria dos mapas na Gaveta 2 no Setor de Avulsos do referido Arquivo Público do Estado Maranhão. São memórias que falarão em detalhes dos saberes e fazeres da prática educativa na medida em que nós pesquisadores elegemos os significados com os quais desejamos “preencher os sentidos.” (Certeau, 2007).

É precisamente este o desafio. Interessa-nos as fontes que nos levem a compreender como se deu a organização e difusão da instrução maranhense. O diálogo com os mapas e ofícios remetidos pelos mestres aos presidentes da província, sujeitos opostos à hierarquia administrativa, utilizavam-se de uma prática comum: prestar contas do ofício de ensinar via correspondências, contendo aspectos relacionados à vida do aluno e elementos relativos ao funcionamento da instrução pública. Estas revelações escrituradas nos auxiliaram a captar aspectos da rotina do trabalho dos professores na primeira metade do século XIX e, a partir destas materialidades, mostrar os elementos que testemunham como se deu a sistemática da instrução no Maranhão oitocentista. Os dados fornecem indícios: “marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chega até nós, revelados como documentos pelas indagações trazidas pela história.” (Pesavento 2012, p. 98).

Esse tipo de fonte é impregnado por um esforço em produzir um ‘efeito de verdade’, visto que dispõe de informações em tempos pretéritos sobre o desenvolvimento das aulas de primeiras letras que contribuíram para a produção da cultura escriturística escolar na primeira metade do século XIX no Maranhão. Este fazer histórico é constituído por meio da análise dessas fontes, constituindo-se parte do corpus documental referente ao nosso objeto alçado nos pressupostos da História Cultural (Chartier, 1990), visto que envolve os modos pelos quais diferentes sujeitos (e suas ideias-força), em diferentes tempos e lugares são partícipes da História da instrução maranhense.

A discussão das práticas educativas e pedagógicas aqui tem como base o conceito de Franco (2012, p. 152), a primeira, definida “[...] como práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...]”, enquanto que as práticas pedagógicas se referem “[...] a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.”. A distinção entre a prática educativa e pedagógica – sendo próximas, mutuamente articuladas, tem especificidades diferentes, já que a educativa é mais abrangente do que a pedagógica, e pode ocorrer em diferentes espaços, dentro e fora da escola, e ser realizada por diferentes sujeitos, não se limitando à ação do professor.

As correspondências e sobretudo os mapas (processos pedagógicos) produzidos pelos professores por ordem do governo, são práticas educativas na medida em que não são ações isoladas, “[...] avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção.” (Franco, 2016, p. 547). Dito de outra forma, ao observar o mapa de informações a respeito do aproveitamento e comportamento moral dos alunos, o presidente da província, analisava, e conferia tendo como referência os padrões de homens que pretendia formar. Assim, tais práticas são carregadas de intencionalidades, uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de pretensões que dirigem e dão sentido à ação de intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Através destas produções tecidas nas relações forjadas no cotidiano da prática educativa pudemos analisar a política de organização do ensino público no Maranhão que foram operacionalizadas na perspectiva de formar um homem civilizado. Estas práticas são determinadas “[...] pelas finalidades que são postas às escolas, as quais variam de acordo com o momento histórico a que pertencem.” (Julia, 2001, p. 10).

Na visão de Certeau (2008), as práticas escriturísticas correspondem ao ato de imprimir sentidos; a escrita passa a ter uma força de ação criadora, posto que reflete a sociedade de onde ela nasce e, por sua vez, representa os sujeitos, suas identidades e suas culturas. Isto é, refletem a imagem do homem e da sociedade na medida em que enriquece e aprofunda o entendimento da relação entre o proclamado e o vivido de forma a enaltecer as discussões e debates que problematizam os estudos sobre a instrução no Maranhão império. Se, é a escola o lócus onde ocorrem a prática pedagógica a partir de seu contexto, então está presente a cultura escolar.

Dessa forma, esses artefatos abriram pistas sobre a compreensão do processo de organização do ensino público na província, na medida em que esses vestígios testemunham a materialidade dos elementos estruturais da prática educativa pois evidenciam: os conteúdos, o uso do método, a frequência escolar, as variadas faixas etárias entre as crianças, os locais de funcionamento das cadeiras de primeiras letras, os critérios de avaliação dos alunos, entre outros. O aprofundamento da análise desses elementos via dados documentais, reconstróem novos objetos de estudos e incorporam novas temáticas, assim como novos referenciais teóricos e assimilam novos padrões de pesquisa que possibilitam reescrever a história da instrução primária maranhense. Todavia, é mister a cautela e prudência na análise crítica aos documentos, tendo em vista o alerta de Le Goff (1999, p. 109), em “[...] buscar através de uma crítica interna a intencionalidade consciente e/ou inconsciente do documento, as condições de sua produção histórica e as relações de poder ali estabelecidas.” Para o autor devemos: “[...] questionar a

documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos.”. (Le Goff, 1999, p. 109).

Nesse processo é interessante compreender a relação, os entrecruzamentos e as discordâncias, entre “[...] quem fala e [de] onde fala, o que se fala [...] como se fala e de quem se fala.”. (Pesavento, 2012, p. 98). Desse modo, se as correspondências oficiais que os presidentes das províncias recebiam constituíram-se em porta-vozes de subsídios que serviriam como dispositivos de controle e direcionamento do governo; por outro lado, serviram como meio de atribuir zelo, de forma que realizassem suas atividades de maneira satisfatória, contribuindo assim para que a instrução ganhasse importância central, sendo “[...] mais que necessária para elevar o Império à condição de Estado moderno e civilizado.”. (Schueler; Gondra, 2008, p. 53). Segundo Vidal (2008), é preciso ter em conta, inicialmente, que a preocupação por parte da província em receber informações dos bastidores da instrução pública, fazia parte de um amplo balanço acerca da administração provincial. As informações eram prestadas com o fito de atender a dois dispositivos de governo: o primeiro, o controle do efetivo sobre o trabalho do professor; o segundo, a condição para se atestar o pagamento dos proventos aos professores. Esse controle é compreendido na teoria da Forma Escolar não como uma submissão a pessoas; mas, a regras comuns para todos no cotidiano escolar, pautadas por uma razão universal. (Vincent; Lahire; Thin, 1994).

Assim, como parte do ritual burocrático do trabalho docente, os mestres elaboravam ofícios aos presidentes da província e em anexo encaminhavam os mapas em papel sem pauta, circunscrevendo em colunas milimetricamente marcadas, informações como o nome do aluno, sua aplicação, faltas e o comportamento; e na lateral em largura maior, um espaço destinado ao campo “Observações”, para justificar outros dados que julgassem interessantes sobre a vida escolar. O encaminhamento dos mapas em resposta a determinações expressas pelos presidentes da província do Maranhão, foi uma estratégia considerada pelos dirigentes imperiais para a construção da ordem e também como ferramenta para as atividades dos serviços de inspeção e de estatística do ensino. Sobre esse estilo de comunicação por meio de ofícios e mapas Vidal (2008, p. 47) afirma que:

Ao mesmo tempo, os mestres instalam práticas de classificação, ordenamento e hierarquização dos saberes e dos sujeitos escolares. E, no processo de escrituração dos mapas de frequência, produzem, os professores também sistemas de inclusão e exclusão. Nesse sentido, a escrita possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito cujas marcas podem subsistir ao tempo (Vidal, 2008, p. 47).

Embora ilegível e desgastada pelo o tempo, mostra-se na Figura 7. É possível observar nesse documento produzido em 1841 as informações divididas em cinco colunas ordenadas nas sete linhas contendo: Natureza do ensino/ estabelecimentos/ número de alunos/ nome dos professores/ observações. Observa-se a discriminação de escolas particulares, a quantidade de alunos diferenciando-se as do sexo masculino do feminino, e informações sobre as escolas particulares, o que nos leva a entender que os dados configurados no dito mapa, serviu como instrumento de coesão utilizado pelo poder público no intuito de estabelecer a ordem. Ademais, este instrumento aponta para o emaranhado de conexões da administração provincial com indivíduos públicos ou funcionários do Estado. É possível, por meio desse documento produzido observar como ocorria a dinâmica do processo de transmissão do fluxo de informações das atividades entre os setores que compunham o governo, bem como a construção da memória dos atos do governo provincial.

3.1.8 O conteúdo das cartas: *a voz dos mestres*.

Constituir-se como pesquisadora-historiadora é um desafio. Ao procurar fontes que se configurem como testemunhas da existência da forma como se construiu ou reconstruiu a instrução na província maranhense exige o descortinar dos fatos por meio de indícios que comprovem a existência dos atos e fatos relativos à instrução. Trata-se, pois, de fazer reviver, por um trabalho vivo e específico da prática docente (Franco, 2016). O manuseio com o acervo de correspondências não foi uma tarefa fácil, dada a situação de conservação da documentação: as cartas estão amareladas, desfiguradas, algumas totalmente ou quase apagadas, omitem palavras, até mesmo frases. Existem cartas com cortes que impedem a leitura completa, outras deterioradas de tão antigas que se encontram. Escritas com tinteiro, algumas apresentavam uma boa qualidade da escrita, noutras já se encontravam apagadas ou, mesmo ilegível. Muitas se apresentam com uma bela caligrafia, mas com abreviaturas de palavras no meio da frase, dificultando a compreensão da íntegra do conteúdo da mensagem. Selecionamos então, aquelas que apresentavam melhores condições da leitura. De um total de 40 correspondências, 23 foram escolhidas para guiar uma viagem aos labirintos do século XIX de “[...] onde emergem fatos, estatísticas, formas de expressão.” (Castro, 2006, p. 11), de uma multiplicidade de enunciados oferecidos ao tratamento e à manipulação. (Foucault, 2004, p. 147).

Nessa análise, vimos que o trabalho dos mestres compreendia além de ministrar aulas, o preenchimento de livros de matrícula, mapas trimestrais de frequência e aproveitamento, além do mapa geral e anual das atividades escolares. Este trabalho não era

voluntário. Era uma ação obrigatória em resposta à ordem da Presidência da Província que cobrava dos professores o envio de informações relativas ao ofício de ensinar. Na sessão do dia 9 de junho de 1826, o governo ordena que os professores de primeiras letras deve[riam] providenciar a relação nominal dos alunos contendo vários indicadores, entre eles: o talento, o comportamento e a aplicação.

Nesse sentido, o Livro de Ordens do Conselho em consequência da Resolução do Excelentíssimo Conselho:

Ordena S. Exa. o S.r Presid. e Gov. das Armas desta Prov. a que V. Sa remeta com a possível brevidade a Secretaria deste Gov.o para ser prezte ao mmo Exmo. Conselho **huma relação nominal de todos os Allumnos, declarando nella o tempo em q. se achão frequentando os Estudos, e quaes os seus comportamtos, talentos e aplicação:** O que por Ordem de S Exa. participo e V S.a p.a sua inteligência, e execução D.o Gd.e a V S.a Maraam Palacio do Governo 9 de Junho de 1826 = Joaquim Ferr.a França, Coronel e Secretario do Governo = Snr Francisco Sotero dos Reis, Professor Regio de Gramatica Latina [p. 2, v. 1] N [sic] Iguaes se expedirão aos Mestres de 1as [Letrás Franco Pedro Nalasco Professor Régio Justiniana Joaquina Amada Gomes, Professora Regia, Je Mir. de Amorim Franco Anto de Freitas Guimaraens João Franco da Crus.⁸³

A movimentação na comunicação entre professores e a direção geral da província tornou-se uma rotina. A cada mudança de Presidente, a lista de informações era alterada, conforme o desejo do chefe provincial. Destarte, o nosso trabalho é analisar os conteúdos produzidos pelos professores que não se limitavam a dar respostas, como também de emitir solicitações de demandas para o funcionamento das aulas. A análise dessa documentação permite constatar a legitima materialidade de fatos via memória escrita que traduz a rotina escolar; fato que comprova como funcionavam as escolas maranhenses na primeira metade do século XIX. As informações nos permitiram adentrar no cotidiano escolar dos mestres; tópicos que figuram o seguinte quadro, segundo os assuntos principais retirados das cartas.

Quadro 11: Conteúdos dos ofícios dos professores de 1ª Letras (1828 -1833)

OFICIO	LOCAL	PROFESSOR	CONTEÚDO	PRESIDENTE
30.06.1828	Capital	Padre José Pinto Teixeira	Horas destinada às lições reclamação longitude do local e mapa de avaliação	Manuel da Costa Pinto
27.07.1828	Capital	Frederico Magno de Abrantes	Compromisso com a instrução.	Manuel da Costa Pinto
01.07.1829	Freguesia N. S do Rosário	Alexandre Jozé Roiz	Forneça utensílios do método do Ensino Mutuo; e casa, arruinada além de pequena:	Manuel da Costa Pinto
26.12.1829	Arari	Antônio do Rosário	Esforços para cumpri o dever com seus alunos	Manuel da Costa Pinto

⁸³ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 09 jun. 1826, p. 2, v. 1 grifo nosso.

16.10.1829		Manoel de Jesus Lima	Cumprimento das obrigações	Manuel da Costa Pinto
15.07.1830	Capital	Antônio de Fretas	Encaminhamento de relação de alunos	
14.08.1831	São Bernardo	Antônio José de Castro	Dispensa das seções de júri	Raimundo Felipe
21.12.1831		Pe. Antônio B. de Encarnacion e Silva	Encaminha relação de alunos	Manuel da Costa Pinto
14.04.1831	Caxias	Luiz Antônio Salazar	Cobrança do ordenado e do espaço	Manuel da Costa Pinto
02.11.1832	Capital	Estevão Rafael de carvalho	Encaminha mapa referente ao ano letivo	Manuel da Costa Pinto
03.11.1832	Capital	Francisco Sotero dos Reis	Resultado do exame de Retorica e Lógica.	Manuel da Costa Pinto
14.11.1832	Capital	Francisco Sotero dos Reis	Mudança das aulas de latim para o convento do Carmo	Manuel da Costa Pinto
15/04/1832	Vila são Bernardo	Manoel de Jesus Lima	Informa a existência de 48 alunos	Manuel da Costa Pinto
02/11/1832	Capital	Estevão Rafael de Carvalho	Envia lista de alunos do comercio	Joaquim vieira da Silva Sousa
11.03.1833	Vila do Itapecuru	Francisco de Oliveira	Reclama que a Câmara não deu posse na cadeira de 1ª Letras	Joaquim Vieira da Silva Sousa
04.05.1833	Freguesia de N.S. Conceição	Alexandre José Rodrigues	Comunica fim do aluguel da casa / dificuldade em usar o método Lancaster.	Joaquim Vieira da Silva Sousa
14.07.1833	Villa Paço de Lumiar	Manoel Cândido Barbosa Junior	Falta de madeira para fazer bancos	Joaquim Vieira da Silva Sousa

Fonte: Maranhão. Arquivo Público. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província (1850).

Os trechos extraídos e expressos no quadro 20, se tornam relevantes na medida em que representam as falas dos mestres, visto que a preocupação era prestar conta de suas atividades do ofício de ensinar. Como mostra o mestre Padre José Pinto Teixeira de Retórica e de Filosofia na Capital, ao comunicar em ofício datado de 30 junho de 1828, que “[...] desempenh[ara] a lição de seus alunos duas vezes ao dia, sendo uma hora e meia de manhã e outro tanto no tempo da tarde determinado por vossa excelência [...]”⁸⁴. Em um outro trecho, o professor descreve as condições do local das aulas e reclama do “[...] incalculável incômodo pela longitude do lugar designado para aulas [...]”⁸⁵. Isto nos leva a presumir que o professor ensinava em um local distante da sua morada. Em virtude desse e outros relatos é certo afirmar

⁸⁴ Maranhão. Arquivo Público. Setor de Avulsos. Ofício 30 junho. 1828.

⁸⁵ *Ibid.*

que a implantação da instrução sob o controle estatal mostra inúmeras barreiras relacionadas à falta de estrutura e recursos, por isso as correspondências eram permeadas de denúncias ou queixas referentes a atrasos do ordenado, à falta de espaços e utensílios para o funcionamento das aulas e para o desenvolvimento do método Lancaster. Tal situação reflete as condições econômicas vivenciadas pela província, contextualizadas por Tribuzi (2001) na discussão sobre a realidade do Maranhão pós independência:

Em 1822, a população do Maranhão era de 85.000 pessoas livres e 90.000 escravos. Havia alta concentração de renda que girava em torno de poucas centenas de famílias que oligopolizavam terras e mão-de-obra. A renda não circulava e, portanto, não contribuía para algum desenvolvimento da região. (Tribuzi, 2001).

Nesse período, surgiu outro problema para a economia brasileira e por extensão a maranhense: a dívida externa. Isto porque no período colonial, as dívidas que eram de Portugal, com a independência política, passaram a fazer parte das contas nacionais. Corroborando com esse fato, Assunção (2000, p. 64) aponta para as dificuldades econômicas encontradas pelo Maranhão: “[...] em 1828, quase metade da receita do Estado foi utilizada para pagar juros e amortização da dívida brasileira em Londres, outro terço para manter o Exército e a Marinha, quase nada restando para outros investimentos que o Estado desesperadamente necessitava”.

A construção de espaços escolares adequados para o ensino estava atrelada não apenas à necessidade do mestre em desempenhar seu ofício, mas de constituir-se em uma instituição singular com sua especificidade e, por isso, configurada na medida em que produz sua própria cultura. Nesse entendimento, o espaço de aprendizagem não se restringe a um local de encontro do professor com o aluno, a escola como instituição necessita situar-se em um espaço, congregar práticas escolares com sua própria marca em território que configure sua identidade; ou seja, um “[...] lugar de produção de um saber próprio.” (Bittencourt, 2004, p. 39). Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), uma “[...] configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais [e] em certa época.”, no entanto, na província maranhense, dada a diligência do poder central, esta mudança era algo que ainda estava por vir. Os espaços para abrigar as aulas de primeiras letras era um problema que incomodava os professores, tanto é que o mestre de Retórica e de Filosofia, Padre José Pinto Teixeira, oficializou a frequência nominal dos alunos funcionando no espaço do Novo Hospital da Misericórdia. A confirmação desse fato, afigura-se na obra de Viveiros (1937), ao abordar estatísticas do Império, tendo em conta a província do Maranhão.

São de 1828 os primeiros dados estatísticos que temos a aula de latim, que funcionava no Hospital da Misericórdia e era regida pelo professor Sotero dos Reis, tinha 46 estudantes; o de Retórica pelo padre José Pinto Teixeira, o de Filosofia de Frederico

Magno de Abranches, a de Geometria de Manuel Pereira da Cunha, no ano seguinte os dados são mais completos, as escolas da província contavam 553 alunos, sendo 429 do sexo masculino e 124 do sexo feminino. (Viveiros, 1937, p. 8).

Um expediente similar aos pedidos dos demais colegas, redigida pelo mestre Alexandre Jozé Roriz da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário, em ofício de 01 de julho de 1829⁸⁶, remete ao senhor Presidente para torná-lo ciente das condições do espaço improvisado sobre a qual qualifica “a casinha, um espaço acabrunhado” onde ocorriam as aulas. Na mesma missiva, solicita fornecimento de materiais para o uso do método Lancaster. O pedido do mestre Roriz escancara o que já foi afirmado anteriormente sobre a situação precária do ensino pela carência de utensílios para a utilização de dito método e o espaço arruinado. De acordo com as regras do método, a organização dos alunos implica pelo menos em separar as turmas para que os monitores fossem capazes de repetir-lhe as lições aos demais.

Então, se existem escassez de iniciativas da província em dar condições para o pleno funcionamento do método, fica então evidente a frustração dos mestres pela falta de materiais e espaço físico para a sua aplicação. Em sendo assim, percebe-se que o governo provincial se encarregava de criar as cadeiras, fazer os concursos, enviar professores que fossem aprovados, mas com relação às demais despesas, pouco era feito. Alguns professores assumiam a conta e aguardavam pelo ressarcimento, o que nem sempre era realizado. E assim, os problemas de toda ordem registrados nas correspondências dos professores seguiam um protocolo institucional: Eram direcionados para serem pautadas nas seções do Conselho Presidencial. As diversas queixas dos mestres sobre o assunto de condições incipientes das casas foram tratadas no dito Conselho em julho de 1828 apresentada pelo conselheiro Sabino, o mesmo adverte

[...] as casas em que as aulas aconteciam não tinham estrutura para o inverno. Como sugestão, o conselheiro opina que “as aulas sejam remanejadas para o Largo do Carmo, ou três ruas mais próximas ao Quartel, ou na Rua do Egypto onde as casas, segundo ele, são mais próprias ao ensino, criando um estímulo maior a alunos e professores.”⁸⁷

Nesse sentido, as Atas são narrativas oficiais que representam ações e tomadas de decisão como forma de dar provimento às demandas oriundas das solicitações dos mestres, o que legitimamente representam um encadeamento que promove o cruzamento de fontes. Ou seja, o conteúdo das cartas é uma fonte que representa as solicitações de várias ordens, e a Ata do Conselho que registra e oficializa as demandas é outra fonte que se entrecruzam, promovendo a ratificação de informações relativas ao mesmo ano de 1828.

⁸⁶ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício 01 jul. 1829.

⁸⁷ Maranhão. Ata do Conselho Presidencial, 18 jul. 1828, p. 63, v. 2.

Apesar da situação precária em que se apresentava o quadro da instrução maranhense, ainda é possível encontrar manifestações dos mestres cultuando o zelo e dedicação ao ofício de ensinar, e, apesar das dificuldades, demonstram ciência da posição de subordinados frente à hierarquia dominante, como anotou o professor Antônio do Rosário do povoado de Arari ao afirmar: “estou cumprindo meu dever” citação recorrente expressa em outras cartas que demonstram uma realidade construída a partir de um discurso que tem por pano de fundo uma sociedade idealizada, em que cada grupo tem um papel a cumprir e reconhecer uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes internos e externos (Chervel, 1990). De igual modo, Frederico Magno de Abrantes de Filosofia, dirigiu-se ao presidente da província Manuel da Costa Pinto, no ofício datado 27 de julho de 1829, “[...] reafirmando o [seu] compromisso como ofício de instruir os alunos.⁸⁸

Comportamentos similares descrevem os mestres Manoel de Jesus Lima, no dia 16.10.1829 da Freguesia de N. S. do Rosário, no ofício de 26 de dezembro de 1829⁸⁹, ao se dirigirem ao mesmo presidente, argumentando-lhes sobre “[...] os esforços para cumprir o dever com seus alunos.”⁹⁰. Esses discursos denotam as condições de sujeitos submissos às ordens sociais subjacentes às relações de poder, visto que o exercício de suas atividades tinha por base o fiel cumprimento dos assentamentos da Lei geral do ensino e a obediência às ordens dos senhores provinciais. É nesse espírito de prestação de continência que o mestre Alexandre José Rodrigues, na data de 17 de dezembro de 1830, expõe ao dirigente da província Manuel da Costa Pinto: “[...] que na data de hoje [tinham sido] examinados e aprovados na forma da Lei de 15 de outubro de 1827, 15 alunos [...]”⁹¹, como também as condições de saúde dos alunos, que “[...] por causa da moléstia falta[ria]m quatro. No final, o mestre conclui enaltecendo com louvores a pessoa do presidente ao reconhecer “[...] o progresso da instrução pública [e o] desvelo de vossa excelência [...]”⁹². O tom elogioso das suas bondosas palavras significa compreender os mecanismos sutis de disciplinarização e respeito à hierarquia instaurada entre professores e dirigentes provinciais no processo de organização do ensino. É que os professores foram chamados a obedecer à medida que o Estado os assumia como funcionários públicos e ficava patente o controle formal via comportamentos, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nessa perspectiva, a configuração escolar se constitui como uma unidade que necessariamente se esboça formas de exercício de poder (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

⁸⁸ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício de 27 jul. de 1829.

⁸⁹ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício 26 dez. 1829.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício 17 dez. 1830.

⁹² Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício 15 out. 1827.

Nas fichas, além da frequência, o tempo de estudo, a aplicação e o comportamento, os conteúdos das lições eram registrados dando a entender quais saberes ensinados, e condutas inculcadas Julia (2001). Os saberes historicamente legitimados a serem transmitidos no ensino de primeiras letras, seriam aqueles que servissem como base intelectual para o prosseguimento para o ensino secundário. Os conteúdos, que tratam das lições do ensino de primeiras letras seguiam fielmente o que era determinado no artigo 6º da Lei Imperial de 1827 que determinava que os professores ensinariam:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.⁹³

Em 2 de novembro de 1832, o professor de primeiras letras Estevão Rafael de Carvalho, de São Luís, comunicara o envio ao presidente da província, Joaquim Vieira da Silva Sousa, a relação de alunos apresentando a filiação, naturalidade e idade, esta última variava de 13 a 30 anos. No item naturalidade, vimos a presença de alunos advindos de outras freguesias como Alcântara, Pinheiro e, até mesmo da província da Bahia, para estudar na capital. Se as informações eram um mecanismo de prestação de contas ao governo e delas se faziam o controle da instrução; por outro ângulo, era um documento testemunhal de autoria dos mestres que descreviam as difíceis condições em que se encontrava a instrução na província sobretudo, sobre o salário dos professores, motivos de muitas reclamações. Foi o que demandava o ofício do dia 14 de abril de 1831⁹⁴, em que o professor Luiz Antônio Salazar da freguesia de Caxias, denuncia o atraso do seu ordenado. Para aprofundar assunto encontramos nas Atas do Conselho Presidencial pautas referentes ao salário do professor, uma fonte que nos auxiliou no cotejamento de dados que concorre para testemunhar os entraves no ensino de primeiras letras no Maranhão de oitocentos. Assim, na seção do dia 12 de junho de 1829, os ordenados dos mestres foram assuntos mencionados como solução para evitar o fechamento de uma escola em decorrência da falta de pagamento visto que:

Encontra-se também nas atas do Conselho queixas de mestres, devido ao não recebimento ou mesmo pelo atraso de seus ordenados. O Sr Assenço Ferra por ocasião de aparecer um Officio da Camara de Vinhaes, que dizia estar fechada a Escola de 1.as Letras de 5 de Julho do anno próximo passado, requereu, que se exigisse da 35 mesma Câmara a declaração da | causa deste acontecimento, e da Junta da Fazenda a designação dos pagamentos do respectivo Professor.⁹⁵

⁹³ Brasil. Coleção das Leis do Império, 1827-1878, p. 71.

⁹⁴ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. ofício do dia 14 de abril de 1831.

⁹⁵ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 12 jun. 1829, p. 80.

No mesmo ano de 1829, na seção o presidente da província tratou das demandas dos mestres, dando a entender que ficara sensível às solicitações, ao determinar que:

[...] se forneça dos necessários utensílios a Escola de 1as Letras por ele regida nesta Cidade pelo método do Ensino Mutuo; e que se dê providencia a respeito da casa, em que está assentada a dita Escola por se achar quase totalmente arruinada além de pequena: Resolveu-se que o suplicante faça uma relação dos utensílios necessários afim de se lhe darem na forma da Lei; e quanto ás Casas o Sr. Presidente dará as providencias, para que o Suplicante tenha uma Sala suficiente, e segura para a Escola.⁹⁶

A documentação analisada trata-se do período da segunda metade do século XIX. Na concepção de Freyre (2000), elas denotam uma ideia de rotina burocrática enfadonha. No entanto, para o historiador, compreendemos que o teor das comunicações contidas nas Cartas e Atas se constituem em elementos que destaca a vida escolar, uma liturgia dos movimentos internos constitutivos do cotidiano da escola e apresentam uma riqueza de detalhes, que possibilitam constituir-se a partir delas, a realidade do ensino primário público no Maranhão Imperial. Durante a análise da documentação, as frases e terminologias utilizadas pelos mestres, a forma como descreviam as demandas, a descrição das dificuldades em dar conta da missão escolar refletiam as tensões e conflitos do ambiente escolar e as formas como a escola se exterioriza na sociedade matizando a visão homogeneizadora da instituição de reprodução social (Vidal, 2009). Buscamos, portanto, desvelar, por meio da interpretação das correspondências, a cultura produzida e transmitida no interior das escolas, por meio de seus sujeitos (professores) e de suas práticas, incluindo “[...] os sistemas de valores, os sistemas normativos, [...] os modos de vida [...]”. (Barros, 2004, p. 61). No entendimento de Julia (2001, p. 17), “[...] o historiador sabe fazer flecha com qualquer madeira [...]”. Nessa direção, buscamos compor a organização do ensino público maranhense, também por meio da interpretação dessas comunicações que marcam a participação dos atores envolvidos, pondo em tela a figura dos professores, autores das correspondências que informavam sobre saberes e fazeres, transformando-se em protagonistas do escriturário relativo à prática docente.

3.1.9 Educando as Meninas Maranhenses

A historiografia brasileira tem apresentado obras que investigam mais aprofundadamente a condição do magisterio feminino no Brasil oitocentista. (Almeida, 2004; Amâncio, 2001; Lopes, 2003; Perrot, 2007), apontando algumas pistas sobre a educação das meninas na sociedade brasileira da época. Aqui abre-se uma discussão sobre a função da escola

⁹⁶ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 01 jul. 1829, p. 84, v.1 e v.2.

no desenvolvimento das virtudes morais, onde a mulher teria a missão de simbolizar a mãe educadora, virtuosa, abnegada e ainda vocacionada para o trabalho docente, sendo também responsável pela educação da nação. Todavia, é sabido que a inserção feminina no magistério enfrentava desafios frente aos ideais positivistas que agregavam à mulher uma posição de inferioridade biológica e intelectual dominada por relações de poder, discursos e práticas masculinas.

No final do século XIX, uma série de discussões trazem à tona temas como jardins de infância, organização do ensino primário, escola normal, liberdade e obrigatoriedade de ensino, dentre outras. Ademais, em torno das questões políticas, destaca-se o imperativo de promover mudanças diante do quadro de escolarização do povo que apresentava um grande índice de analfabetismo. Como resultado da nova organização do trabalho e da sociedade que se instituíra, sobressaiu-se a elevação da mão-de-obra e, com isso abriu espaço para o público feminino ascender na profissão docente: “[...] a mulher encontr[a] no magistério primário uma profissão, que a elevou ao nível de profissionais de educação.” (Souza, 2006, p. 35); embora o despontar feminino para vida pública fosse inicialmente marcada pela imagem da mulher professora, figura com marcas definidoras provenientes da sua própria condição de gênero vinculada a atributos com base nos valores de moralidade cristã, pureza, maternidade e patriotismo.

Na discussão que envolve a história das mulheres maranhenses e sua inserção na sala de aula. (Abrantes, 2003; Cruz, 2018; Motta, 2010) é que situamos o lugar do sujeito feminino socialmente construídas na cultura escolar maranhense. A obra “A Educação do Bello Sexo em São Luís” na segunda metade do Século XIX” de autoria de Abrantes (2004), apresenta um estudo identificando que o ideal feminino daquela época, torna visível as histórias silenciadas das meninas maranhenses do século XIX. Outros trabalhos também descreveram a condição feminina no Maranhão, mantendo o seu caráter regional, na esteira das relações de gênero.

Essas referências teóricas nos auxiliam em demonstrar como mulheres foram educadas e instruídas antes, durante e depois da Lei geral do ensino de 1827 e as relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar. Entre as várias barreiras encontradas para quem investiga a educação primária talvez a mais difícil seja a ausência de registros oficiais nesse período. Os achados concernentes aos elementos que definem como se deu o ensino das meninas e quais figuras protagonizaram definiram o rumo da pesquisa. Nesse sentido procuramos abordar o que de fato foi possível cumprir, no que diz respeito às exigências da Lei Geral do ensino (1827) e em que fontes isso foi possível. Entretanto, nesse estudo, não se

pretendeu fazer um histórico da educação feminina no Maranhão, tentamos sim, apresentar os aspectos pedagógicos sobre o ensino das moças maranhenses como parte que se conecta e constitui na amplitude história do ensino primário, sobretudo, as aulas para esse gênero garantido na Lei Geral do ensino (1827), que afirmava no Art. 11:

Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6o, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o. Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.⁹⁷

Abrantes (2003), afirma que na segunda metade do século XIX, além das escolas públicas primárias mencionadas, existiram várias escolas particulares para a “educação e instrução” primária e secundária das meninas. Segundo a autora, a primeira instituição de ensino particular para meninas, em São Luís, foi o Colégio Nossa Senhora da Glória, criado em 1844 por Dona Martinha Abranches sediado no palacete da família na rua do Giz:

[...] O colégio oferecia o ensino primário e secundário para meninas, classes de alfabetização para senhoras casadas e uma classe para meninos de até 12 anos a fim de prepará-las para o ingresso no Liceu Maranhense. As matérias de ensino dividiam-se em cinco classes, a saber: 1ª - leitura, caligrafia, gramática da língua pátria, aritmética adequada à natural compreensão das meninas, doutrina cristã, civilidade e geografia; 2ª - costuras, marcas e bordados de todas as qualidades; 3ª - francês e inglês; 4ª - música e piano; 5ª - desenho e dança. As aulas de música, piano, francês, geografia, desenho e dança eram pagas a parte. Em 1863 o colégio foi frequentado por 136 alunas, divididas em três categorias: pensionistas, meia pensionistas e externas. (Abranches, 2003 p. 3).

Na segunda metade do século XIX, a cidade de São Luís contava com dois estabelecimentos públicos para a educação das meninas desvalidas: o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, criado desde 1751 pelo Frei Gabriel Malagrida para “[...] a boa educação das donzelas.”. (Marques, 1970, p. 823) e o Asilo de Santa Teresa, criado em 1855, que oferecia meios para que as meninas se tornassem futuras mães de família, garantindo o lugar delas na sociedade. A educação feminina mantinha-se como um privilégio de poucas. Apesar da legislação prever escolas femininas nas cidades e vilas mais populosas, poucas foram criadas até 1841; nas Atas dos conselhos presidiais localizamos o registro de cadeiras de primeiras letras criadas para as vilas de Caxias, Rosário, São Bento e Mearim, Guimarães, Itapecuru-Mirim, Viana e São Bernardo do Brejo⁹⁸: A evolução do quadro de escolas para o público feminino maranhense, inclinou por força da Lei de 15 de outubro de 1827, em que se

⁹⁷ Brasil. Decreto-Lei Imperial. 15 out. 1827.

⁹⁸ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 30 jul. 1825, p. 4, v. 1.

registra a abertura de escolas de primeiras letras para os dois gêneros em povoados maiores pela criação de seis novas aulas para as moças em Guimarães, Viana, Itapecuru-Mirim, São Bernardo do Brejo, São Bento e Rosário.

A Ata do Conselho presidial do dia 29 de outubro de 1828, trata do concurso para provimento da cadeira de primeiras letras para meninas. Por decisão dos conselheiros foi aprovada a senhora Prudencia Mathilda Siqueira para ministrar aulas de primeiras letras para meninas⁹⁹. A dificuldade da difusão de cadeiras para o público feminino era justificada pela falta de mestras. Os concursos destinados ao público feminino não atraía muitas candidatas. Na opinião de Cunha e Silva (2010, p. 2):

O fato é que as mulheres tinham dificuldades de serem aprovadas nesses concursos, embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética. Tal orientação gerava um círculo vicioso, no qual as mulheres não tinham espaço para a ampliação de suas classes justamente pela falta de professoras qualificadas.

Os dados sobre a presença das discípulas no ensino maranhense pode-se visualizar por meio do seguinte quadro 12, no qual se mostra a relação estabelecida entre as mestras e as alunas matriculadas no ensino de primeiras letras em quatro Vilas: em Viana; em Nossa senhora da Vitória; na Freguesia de Nossa senhora da Conceição e na Vila de São Bernardo no período de 1829 a 1838; relação do quantitativo de alunas por número de escola, que denunciam um mínimo de 11 matriculadas, para 15 como maior computo, evidencias que podem apontar para o modo como se operava a abertura e o fechamento de escola segundo a lei em vigor

Quadro 12 - Localidades/professores e discípulas da Aula de Primeiras Letras 1837-1841.

VILA VIANA	N S VITÓRIA	FREGUESIA DA N. S DA CONCEIÇÃO	VILA DE SÃO BERNARDO
Mestra Ana Clara Pereira	Mestra Henriqueta C. Ferreira	Mestra Leopoldina Pinheiro	Mestra Rosa M de Castro
DISCÍPULAS	DISCÍPULAS	DISCÍPULAS	DISCÍPULAS
Maria Benedita de Brito	Bruna L Remédio	Marianne Luiza Rodrigues	Umbelina A de Lima
Margarida	Georgina Maria Bitar	Claudiana Maria Pinheiro	Inácia Joaquina do Rosário
Margarida Rosa de Sá	Benedita Pereira Ramos	Idalina Amélia de Matos	Catarina Alves de Sousa
Alexandrina Rosa	Rosa Marques de Figueira	Bernardina Luiza Esteves de Souza,	Guilhermina Pereira de Macedo
Rosa Aldime Campelo	Guilhermina Pereira	Maria Joaquina,	Amélia Augusta Pereira

⁹⁹ Maranhão. Conselho de Presidência do Maranhão, 29 out. 1823.

Maria da Conceição	Maria Rita Guilhor	Paula Marinho,	Gertrudes Maria de Castro
Maria Joaquina Campelo	Maria Raimunda J Muller	Carolina F de Sousa.	Rosa Maria da Conceição
Senhorinha Aurora	Cristina Gonçalves Barros	Julliana Alves, Letilde	Irmelinda Rosa de Souza
Rosa Joaquina	Rosa Carolina Guilhor	Luiza Clara Ribeiro	Francisca Carolina de Souza
Francisca Maria de Jesus	Maria Doroteia	Francisca Pereira de Melo,	Lormina Maria de Crvalho
Mariana Felipa	Isaura Maria da Conceição	Maria Raimunda Marques	Francisca Rosa de Queiroz
Ana Luiza		Marcelina Francisca da Silveira	Maria Cândida
Maria Joaquina		Francisca Pereira de Melo	Delniria de Aragão Pinto
Maria Raimunda Marques		Maria Raimunda Marques	Rosa Maria da Conceição
		Marianne Luiza Rodrigues	

Fonte: Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulsos, diversos professores 1837-1841.

O quadro12 mostra as primeiras professoras públicas do Maranhão: Mestra Ana Clara Pereira; Mestra Henriqueta C. Ferreira; Mestra Leopoldina Pinheiro; Mestra Rosa M de Castro. Respectivamente com suas discípulas. Sobre a professora Justiniana Joaquina Amada foi mestra ensino público feminino da capital até 1830, quando a segunda mestra, Henriqueta Cândida Ferreira, foi provida em outra cadeira pública da capital. D. Justiniana Joaquina Amada, foi submetida ao concurso público para o cargo de professora da Cadeira de Primeiras Letras para mulheres para a freguesia de Nossa Senhora da Conceição, conforme publicado pela dita mestra n' *O Farol Maranhense* (1830), dando conta que

[...] faz público, que se acha mudada para a casa n. 80 na rua do Sol, que fora do falecido Cardoso, ensinando na forma da Lei de 15 de outubro de 1827, por **ter sido provida nesta mesma cadeira**, que já exercia, a vista do exame que publicamente fez perante o Conselho Provincial, avise, portanto, aos Pais de família, que pretendem educar suas filhas em primeiras letras, Gramática da Língua Nacional, as quatro espécies principais de Aritmética e economia doméstica, dirijam-se a mesma casa.¹⁰⁰

A mestra fala que já exercia a profissão docente pelo fato de já ter sido nomeada no final de 1823, para ministrar aulas públicas. Fato que se constata em um ofício dirigido ao presidente da província que relata “[...] presentemente frequenta[va]m a [sua] aula trinta e quatro alunas e desde o ano de 1823, que serv[e] este emprego até a presente data não d[eu] um número certo.”¹⁰¹. A professora Justiniana faz apelo aos pais de família para a disposição em ensinar primeiras letras e outras matérias na rua do Giz, indício que provavelmente praticava

¹⁰⁰ FAROL MARANHENSE, Avisos, 1830, p. 4, grifo nosso.

¹⁰¹ Ofício de 12 de novembro da professora Justiniana Joaquina Amada ao presidente da província. Arquivo Público do Estado do Maranhão (Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão Secretaria de Governo. Instrução Pública. Docs. avulsos).

em seu domicílio aulas particulares. Assim como a professora Henriqueta Cândida Ferreira, professora pública de primeiras letras na freguesia de Nossa Senhora da Victória 1830. Seu nome também aparece como examinadora de concurso de professora para meninas. De acordo com Cruz (2023) a professora de primeiras letras Ester Leopoldina Pinheiro, entrou no serviço público maranhense em julho de 1835, conforme depreende-se do mapa com relação de alunas, enviado ao governo em 18 de novembro de 1836. A autora também cita a primeira professora de escola pública feminina fora da capital Anna Joaquina de Seixas Corrêa, nomeada para o povoado de Alcântara. Essa cadeira foi criada em 1829 e posta a concurso em 1830. Necessário se faz destacar as reais condições e circunstâncias que levaram as mulheres a ocuparem as salas de aula em diversas localidades da província maranhense, enaltecendo-se a postura feminina associada historicamente à escola, como a primeira instituição que contribuiu para adentrá-las ao mundo do trabalho, destacando-se os papéis a elas atribuídos socialmente que perpetuou as relações de poder, visto que as grandes decisões foram tomadas pelos homens.

O ensino público oferecido às mulheres maranhenses constava apenas das escolas de primeiras letras, uma instrução carregada de ensinamentos morais, religiosos, prendas domésticas e os conhecimentos básicos da leitura, da escrita e das quatro operações assim distribuídos: Doutrina cristã com base nos programas de estudos que constavam de Catecismo, Gramática, Cartilha e História Sagrada. O quadro que segue mostra o nome das alunas, idade, os estudos religiosos, os princípios de contar a forma de escrever aproveitamento e doutrina, itens que esclarecem o que ensinar e como avaliar o ensino de primeiras letras para esse gênero.

Quadro 13 - Mapa de avaliação das alunas de 1ª Letras do Asilo de Santa Tereza - 1859

Nº	NOMES	IDADE	ESTUDOS	CONTAS	ESCRITAS	APROVEITAMENTO	DOCTRINA
1	Maria Rita Roxo	16 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Sabe toda
2	Emilia Capistrana Rebello	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
3	Amância Lionília da Cunha	13 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
4	Maria Luisa Lisboa	13 anos	Cartilha	Multiplicar	Cursiva	Bom	Toda
5	Antonia da Conceição	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
6	Bárbara da Costa	16 anos	Cartilha	Repartir	Riscos	Pouco	Alguma
7	Raimunda Paula Barbosa	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
8	Luiza Gonzaga Colás	11 anos	Historia Sagrada	Multiplicar	Cursiva	Bom	Alguma
9	Maria da Costa	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
10	Liberata Augusta	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
11	Joanna Roza de Senna	16 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
12	Joanna do Espírito Santo	14 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
13	Francisca Ribeiro	10 anos	Catecismo	Multiplicar	Cursiva	Bom	Toda
14	Maria Amalia Nunes	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
15	Carolina Amalia Nunes	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
16	Joanna Aranha	11 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda

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

Se o domínio dos conhecimentos de matemática para as mulheres não era totalmente necessário, limitado à instrução apenas aritmética e as quatro operações; por outro

lado, era importante preencher com a aprendizagem das prendas que servem à economia doméstica. Os rasos saberes destinados às mulheres maranhenses como se observa no relatório do Asilo de Santa Teresa privilegiou a formação moral e religiosa e surge no universo de uma política que se organizava em torno de valores na posição de sexo frágil como uma “[...] parte serena e angélica do gênero humano.” (Cavalcanti, 2002a, p. 291) para garantir a moralidade e a estabilidade do lar.

Na verdade, o ensino de primeiras letras não era um direito para o público feminino, era uma condição que preparava a mulher para assimilar os outros conhecimentos. Os professores para garantir a aprendizagem das alunas geralmente dividiam suas classes por estágios de desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, conforme apresentado a seguir

Quadro 14 - Estágios de progressão escolar de Primeiras Letras

ESTÁGIO	LEITURA	ESCRITA
1	LER O ABC	FAZER O ABC
2	Sílabas com 2 letras	Estágio 1 +silb de 2 letras
3	Sílabas com 3 letras	Estágio 2 +silb de 3 letras
4	Sílabas com 4 letras	Estágio 3 +silb de 4 letras
5	Sílabas com 5 letras	Estágio 4 +silb de 5 letras
6	2 sílabas e a bíblia	Estágio 5 +silb de 6 letras
7	Ler a bíblia	Estágio 6 +livro histórico
8	Ler melhor que a 7	Estágio 7 +livro histórico

Fonte: Neves (2003, p. 196 *apud* Orlanda, 2016, p.

A professora Henriqueta Cândida Ferreira avaliou o nível de adiantamento ou aprendizado das discípulas tendo como parâmetro a tabela de progressão nos estudos. O desempenho das alunas da mestra Henriqueta Cândida Ferreira, está demonstrado no quadro a seguir, quanto ao ensino de ler e escrever de acordo com os estágios de progressão nos estudos.

Quadro 15 - Observação do ler e escrever das discípulas de 1ª Letras de N. S da Vitória

DISCÍPULAS	OBSERVAÇÃO
Bruna L Remédio	Ler e escreve
Georgina Maria Bitar	Ler e escreve
Benedita Pereira Ramos	Ler e escreve
Rosa Marques de Figueira	Ler e escreve
Guilhermina Pereira	Ler princípios de escrever
Maria Raimunda J Muller	Ler e escreve
Cristina Gonçalves Barros	Ler e escreve
Maria Rita Guilhor	Ler e escreve
Rosa Carolina Guilhor	Ler e escreve
Maria Doroteia	Ler e escreve e soma
Isaura Maria da Conceição	Aprende só a coser

Fonte: Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulsos, diversos professores 1837.

Com base no quadro de progressão (Quadro 14), a mestra avaliava o rendimento dos seus alunos pelo estágio de desempenho individualmente. Como se observa, as alunas tem

desempenhos diferentes. A maioria das discípulas ler e escreve. Maria Dorotea, no entanto, apresenta-se mais adiantada, pois além de escrever e ler também soma. Já a discípula Isaura Maria da Conceição, parece não se interessar pela leitura e escrita, pois dedicava-se apenas às prendas domésticas de coser. Existem outros mapas que avaliam outros critérios de acordo com o adiantamento do estágio.

Até aqui, nossa pesquisa apresentou dados sobre o lugar do ensino das moças maranhenses como um dos elementos que compõem o ensino primário na província, dando ênfase ao registro das primeiras professoras que atuaram em escolas públicas, particulares, recolhimentos e asilos conforme demonstrado nos registros documentais que marcaram o início da profissão. Estudo que deixa a porta entreaberta para ser explorado em diferentes contextos.

SEÇÃO III

A INSTRUÇÃO ELEMENTAR NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO E O ATO ADICIONAL DE 1834.



Fonte <http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/>.

4 A INSTRUÇÃO ELEMENTAR NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO E O ATO ADICIONAL DE 1834

Em 1834, com a descentralização imposta pelo Ato Adicional, cada província produziu suas regulamentações locais. Inaugura-se uma nova fase do ensino primário, visto que as escolas assumiram diferentes contornos e significados ao longo do tempo, sendo fruto de políticas educacionais diversas frente às mudanças da sociedade na oferta destas às novas gerações. Nesse sentido, a ordenação da instrução no Brasil, no século XIX, tem a missão de responder neste período, às exigências econômicas impostas à instrução, que devem ser pesadas no sentido de dimensionar a necessidade de instruir e de se configurar a capacidade de oferta. (Alves, 2001). Nessa Seção III, nossa intenção é apresentar esse novo cenário em que a província do Maranhão tem a missão de gerenciar o ensino com desafios de elaborar um ordenamento jurídico por meio de normas e regulamentos para reorganizar o ensino primário, como enfatiza (Castro, 2017), ao se referir ao ensino elementar, que não deve ser mais restrito ao ensino das primeiras letras, embora isso significasse

[...] estender-se a instrução elementar a todas as classes, incluindo os menos favorecidos, ainda que se restringisse a um tripé normativo: **a educação moral** (fundamentada nos rudimentos da fé cristã), **os conhecimentos elementares** (sustentados nas práticas de ler, escrever e contar) **e, a formação profissional** (sapateiros, carpinteiros, alfaiates) e outras que ajudassem a formar cidadãos probos e morigerados (Castro, 2017, p. 100, grifo nosso).

Em sendo assim, “[...] mostrava[-se] que a alternativa para os filhos dos pobres e negros não era a instrução, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos [via profissão], enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares.”. (Viveiros, 2006, p. 4). Assim, demonstramos como, diante da descentralização imposta pelo dito Ato os mecanismos utilizados na difusão da escolarização foram estratégias em uso para civilizar e moralizar o povo brasileiro. Nosso fazer histórico aqui, foi tentar alinhar dados documentais às categorias de práticas educativas, pedagógicas e docentes (Franco 2016), no intuito de demonstrar as pretensões políticas e ideológicas do governo ressaltando-se a sistemática de monitoramento para fins de controle da prática educativa e pedagógica do professor em nome da ordem e da civilidade. O mergulho nesse universo pretérito para desnudar a política de implantação do ensino elementar foi o desafio da nossa pesquisa.

4.1 Políticas de Implantação das Escolas de Ensino Elementar: expandindo as fontes

O século XIX foi marcado pelos projetos e ações que visavam fortalecer o Estado nacional brasileiro. Portanto, a relevância dada à implementação da instrução pública elementar, calcada nos ideais de civilização e progresso, tornou-se o discurso político na construção e consolidação da jovem nação. Como afirmou Gondra e Schueler (2008), formou-se “o Império do Brasil”. E acrescentam:

[...] Tratava-se de se construir uma ordem por meio da instrução. Na formação do Brasil e dos brasileiros, inventar a forma escolar implicou remodelar espaços, tempos, conhecimentos, valores, instituições e concepções de educação, produzindo a escola como um lugar específico de educação. (Gondra; Schueler, 2008, p. 20).

A escola pública, *locus* de formação das novas gerações, passou a representar, uma das instâncias mais importantes para promover a identidade nacional, além da manutenção da ordem por meio da implementação e difusão da instrução elementar e, sobretudo, estabelecer controle da população. No entanto, a tamanha centralização da Corte tornou-a incapaz de dar conta do gerenciamento e organização de toda a instrução pública, fato que dá lugar à descentralização do poder nos termos do Ato Adicional de 12 de agosto 1834, como saída para as províncias, no sentido de promover a divisão e responsabilidades do ensino.

Mas o que significa descentralizar? Se descentralizar é dar autonomia ou separar do centro, ao se desprender do poder central, então, faz-se necessário melhor compreender a autonomia e como ela se construiu ao longo da história da instrução pública. Partindo desta perspectiva, para entendermos melhor, ressaltamos que a adoção do Ato Adicional de 1834 fez apenas três alterações na Constituição:

- 1) criou as Assembleias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros para substituir os antigos Conselhos Gerais de Província e ampliou sensivelmente suas atribuições, concedendo-lhes amplos poderes fiscais, legais e administrativos;
- 2) instituiu a Regência Única eletiva; e
- 3) suprimiu o Conselho de Estado.

No ano de publicação do Ato que transforma o Conselho Geral em Assembleia Legislativa provincial, foi ampliado o número de representantes e ficou destinado ao Maranhão 28 membros responsáveis pela elaboração de novas propostas da organização e difusão da instrução pública por toda a província, em especial, a partir de 1834. O cargo de presidente de

província teve suas funções definidas pela Lei n. 40, de 3 de outubro de 1834¹⁰². Nela está explícito no seu artigo 1º que era a primeira autoridade, uma peça de suma importância para o bom funcionamento da máquina administrativa estatal. Todos os que nela se acharem lhe seriam subordinados, seja qual for sua classe ou graduação. Os presidentes da província eram responsáveis “[...] por prestar informações minuciosas ao governo central e, dessa maneira, viabilizar o controle do território nacional por parte de um Estado em construção” (Santos, 2022, p. 135). Organizados em Assembleias Legislativas, suas ações eram oficializadas em relatórios com discursos marcados pela preocupação do legislador em difundir o ensino público primário.

Em sendo assim, o período do Ato adicional instaura-se em um tempo e espaço em que se proclama um novo momento da história do Maranhão, quando ocorre a condução da reorganização da instrução pública primária que foi alçada na ideia de formação e consolidação do Estado Nacional, garantindo-se ações em torno da sua reconstrução em nome do progresso da província. Nesse cenário de descentralização, as províncias poderiam criar e manter as escolas de ensinos primário e secundário, de acordo com os seus interesses e necessidades, regulamentando a organização e o funcionamento, provendo suas cátedras e prestando contas ao poder central via relatórios.

O Ato redefiniu a competência em matéria de instrução, atribuindo às províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, por meio da pasta do ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte e do ensino superior em todo o país (Gondra; Schueler, 2008).

Dito isto, então vale questionarmos: Como a província no Maranhão, administrou a instrução? A descentralização trouxe benefícios ou entraves para governo? Quais as dificuldades dos presidentes das províncias como protagonistas do gerenciamento da instrução pública primária? É nosso desafio imergir nesse universo dos tempos idos, visando desvendá-lo e articular essas ponderações com as respostas do problema central da nossa pesquisa: Como a promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834) teve ressonância na constituição, crescimento e sistematização do ensino primário na Província do Maranhão? Assim como em outras províncias, a política de difusão da instrução se deu por meio da atuação do Conselho provincial maranhense em sintonia com o governo central e diante da autonomia dada pelo Ato Adicional foi criado um conjunto de leis que regulamentaram a

¹⁰² BRASIL. Lei nº 40, de 3 de outubro de 1834. Dá regimento aos presidentes de província, e extingue o Conselho da Presidência. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. de 1834. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/540900>. Acesso em: 8 jan. 2021,

instrução pública, “[...] demonstração de que a produção legislativa foi um dos mecanismos destacados da intervenção do Estado.”. (Faria Filho, 2003, p. 137-138).

Com a delegação de poderes aos governos provinciais da administração do ensino primário e secundário, inaugurava-se um marco inicial importante na regulamentação da instrução pública maranhense, especialmente, porque forçou as autoridades governamentais a se preocuparem com “*o quê e o como ensinar*”. No entanto, a criação de leis por si não garantiria de fato a organização da instrução. Cabral (1984) descreve que os administradores maranhenses manifestaram uma preocupação pela promoção, difusão e melhoria do ensino, ao denunciarem a situação precária em que se encontrava pela falta de escolas adequadas, de mobiliários e pela necessidade de formar os professores, prescindindo, assim, de uma reforma na organização capaz de modificar tal situação.

Para introduzir a discussão em torno do ensino primário maranhense, apresentando as especificidades da sua organização e funcionamento, foi necessário recorrer às fontes que comprovassem dita ressonância do Ato Adicional na província, diante da situação em que se encontrava o ensino. Para Castellanos (2019, p. 20):

A busca por fontes pode significar os fios condutores que compõem este enredo, linhas entrecortadas, tecidas e configuradas em diferentes formatos, que podem simbolizar qualquer figuração no tapete tecelão metafóricamente concebido como um mapa essencial para a investigativa histórica.

O material empírico funciona como ribalta que sinaliza o caminho em direção aos fatos e atos que marcam a instrução elementar das províncias responsáveis por esse desafio. Como Lopes e Galvão (2001, p. 68) afirmam, “[...] a história se faz com base em qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas”. Assim, as análises dos Relatórios dos Presidentes da província e dos Anais do Conselho da Presidência se constituíram em fontes principais, na medida em que propiciaram a percepção de que, nessa conjuntura, há constantes interferências, entre elas:

- 1) quem organiza a escola e que nela realmente se faz;
- 2) quem terá acesso a que tipo de escola e em que moldes se concretiza;
- 3) para fazer o quê e em quais práticas sociais ela se organiza.

Outras fontes também se fizeram necessárias e foram apresentadas concomitantemente aos fatos que marcaram as ações dos presidentes das províncias, como os Jornais que cobriam os discursos, as publicações das leis e as cartas que os professores emitiram relatando o fazer pedagógico. Na interpretação dessas fontes, foi possível captar as intencionalidades implícitas ou não do poder político; sobretudo, na previsão do resultado das atuações e ações na instrução pública maranhense em processo de formação.

Nessa lógica, foi necessário aliar os achados das fontes documentais às categorias teóricas: Práticas pedagógicas e Educativas (Franco, 2016); conceitos mutuamente articulados. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos. As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais e a prática educativa se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (Franco, 2012). Quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, (atividades de uma instituição de ensino), ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos – aplicação, prática e organização das ações, atividades e métodos educativos.

O conteúdo das cartas com informações sobre alunos, pedidos de materiais e utensílios, e as queixas a respeito da casa onde aconteciam as aulas foram aspectos encontrados em registros a partir de 1828. Essa rotina pouco mudou com a descentralização do ensino a partir de 1834, já que as cartas e mapas continuaram a ser enviadas ao presidente da província via sistema de inspeção. A escolha das cartas como fontes se justifica pelo fato delas apresentarem informações acerca do ofício de ensinar dirigidas ao governo, tornando-se uma prática que caracteriza o movimento das ações do governo provincial ao fazer uso das novas prerrogativas na gestão da educação, esfera de atuação para realizarem a administração provincial. Ademais, as correspondências exploram as demandas escolares e o teor dessas questões se tornaram pautas a serem discutidas nas sessões do Conselho da presidência.

Assim, fizemos a junção de duas fontes, cartas e relatórios do Conselho, dados entrelaçados que fortalecem a legitimidade da pesquisa. Uma das cartas foi escrita pela mestra Justiniana Joaquina Amada Gomes, em 3 de fevereiro de 1835, dirigida ao Sr. Antônio Pedro da Costa Ferreira, Presidente da Província, e informava sobre a frequência das alunas.

Illmo^o e Exmo. Sr

Em observancia do Officio de 31 de Janeiro ultimo sob nº 32, tenho a honra de **apresentar a V Exa a relação incluza das Alumnas, que presentemente frequentão a minha aula** com as declarações apontadas no mesmo Officio de Va. Exa., **não podendo indicar as épocas de seus exames** por se não ter assim praticado **pela falta de constância da maior parte dos Paes das meninas**, que satisfazendo-se unicamente com as quatro operações d' Arithimetica, e mais prendas domesticas **tirão suas filhas da aula, sem mais satisfação alguma**, podendo asseverar a Va. Exa. que no prazo de trez annos a esta parte terão sido promptas á satisfação de seus paes para mais de cincoenta meninas.

Deos Guarde a Va Exa Maranhão 3 de Fevereiro de 1835 Illmo e Exmo Sr Antonio Pedro da Costa Ferreira, Prezidente da Provincia.

Justiniana Joaquina Amada Gomes.¹⁰³

A professora Justiniana faz uma retratação sobre as faltas dos alunos, alegando que a infrequência tem, de certa forma, a aquiescência dos pais, situação recorrente que ocorre, principalmente na época da colheita. Na região da baixada maranhense se registrou a maioria das ocorrências. No caso das alunas da professora Justiniana, não há uma precisão dos motivos de as moças se evadirem das aulas. Já em outras correspondências, os professores fizeram menção aos exames aplicados. Um outro ofício enviado pelo mestre Alexandre José Rodrigues, oferece elementos para identificar o registro da quantidade de alunos examinados no período de cinco anos de magistério.

Illmo. e Exmo. Sr.

Em cumprimento do Off^o de V. Exa. de 31 de Janeiro pp (próximo passado), remetto a V. Exa a relação dos meus Allumnos, constante das suas habilidades, adiantamentos, aplicações, e costumes; e bem assim a declaração do nº dos que tem sido aprovados, indicando as épocas dos exames.

Deos Guarde a V. Exa.

Em 20 de Janeiro de 1830 forão examinados dous discipulos

Em 18 de Agosto do dito anno dous

Em 13 de Janeiro 1831 quinze

Em 4 de Junho do dito anno onze

Em 24 de Dezembro do dito anno vinte dous

Em 30 de Agosto de 1832 dezesseis

Em 7 de Junho de 1833 dez

Em 2 de Maio de 1834 oito

Em 15 de dezembro do dito anno dous

Faz o total dos examinados oitenta e oito.

Maranhão, 5 de fevereiro de 1835.

Alexandre José Rodrigues.

Maranhão, 5 de fevereiro de 1835.

Illmo. e Exmo. Sr. Antônio Pedro da Costa Ferreira.¹⁰⁴

Como se observa, existem várias correspondências de professores tratando do assunto referente ao número de alunos matriculados, fato que leva a crer que existia por parte do governo, certa atenção e vigília com relação à quantidade de alunos por professor, gerando na classe docente preocupação quando, por fatores diversos, não atingiam a frequência desejada pelo governo como descreve o mestre Francisco de Oliveira¹⁰⁵, Professor de Primeiras Letras de Pinheiro ao presidente da província:

[...] remetendo inclusa a V. Excelência a relação nominal dos alunos que frequentam a aula de primeiras letras desta vila, cujo número não pode ser aumentado pela escassez da sala que faço este ensino e não haver casas próprias a apagar pela Nação para o sobredito.

¹⁰³ Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província, 1827-1837.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício de 11 março de 1834.

A partir de 1834, percebe-se um maior contingente de comunicações, sobretudo o envio de mapas de frequência, informando a aplicação e comportamento, além do registro das queixas pela falta de material e mobília para as aulas e pedidos de licença. Na Vila de Itapecuru, o professor Francisco de Oliveira, oficializa, em 11 de março de 1834, uma reclamação, já que fazia vinte oito dias que estava na Vila e que a Câmara Municipal “[...] não lhe [tinham dado] posse da cadeira de primeiras letras”¹⁰⁶.

No mesmo ano de 1834, o professor Manoel Candido Barbosa Junior, de Paço de Lumiar, informara “[...] a falta [de] duas bancas para acolher os alunos” e que na Vila “não exist[ia] madeira”. Por outro lado, Antônio Marcelino Pereira de Vinhais comunicara que tinha sido removido e vários mestres também fizeram pedidos de licença, entre eles: Francisco Pereira da Silva, da Vila Icatu; Inácio Joaquim dos Reis da Vila Mearim; Alexandre Neville da Vila de São José e Carolina Maria Ribeiro, de Itapecuru Mirim. Além dessas comunicações, foram catalogadas 32 cartas de várias localidades até o ano de 1846, a grande maioria com reclamações dos salários e da falta de material para aplicação do método mútuo.

Os conteúdos dessas cartas não eram uma simples comunicação pedagógica, era o retrato descrito da real situação da instrução na província, da precariedade do ensino público que nos leva a crer que passados 12 anos do Ato Adicional, a descentralização ainda não tinha oferecidos benefícios para a província do Maranhão; embora para Faria Filho (2007), a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária “[...] não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa pelo Ato Adicional de 1834 acab[ara] por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial.”. (Faria Filho, 2007, p. 138).

Diante da situação do orçamento reduzido, dependente dos recursos que recebiam do governo central, não geravam as condições necessárias para efetivar os investimentos na instrução pública. Essas correspondências enviadas pelos professores públicos primários eram filtradas pelos delegados e inspetores da instrução pública dirigindo-se aos senhores presidentes da província. Estes analisavam os pedidos e os transformavam em Relatórios oficiais com destino à Assembleia Legislativa como forma de mostrar a situação que a província se encontrava, bem como as ações que já tinham sido tomadas para sanar os problemas que não eram poucos. Dado o número de demandas e solicitações ao presidente da província pelos professores, passamos, na próxima subsecção, à análise do discurso e das práticas que eles desenvolviam nesse contexto.

¹⁰⁶Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulso. Ofício 14 jul. 1833.

4.2 A instrução na voz dos presidentes da província maranhense: dos discursos exuberantes às práticas

No Conselho Geral da Assembleia da província do Maranhão oitocentista, a figura do presidente foi interpretada como braço representante do poder central. O dito administrador era um dos principais agentes do poder central, peça de suma importância para o bom funcionamento da máquina administrativa estatal. Dentre outras atribuições definidas na Lei de 3 de outubro de 1834, “[...] que dá regimento aos Presidentes de Província”, no Art. 1º, o Presidente da Província é a primeira autoridade dela. A autoridade, porém, do Presidente da Província, em que estiver a Corte, não compreender[ia] a mesma Corte, nem o seu Município. O quadro a seguir destaca os presidentes da Província do Maranhão.

Quadro 11 - Presidentes da Província no Maranhão (1834-1849)

NOME	NATURALIDADE	FORMAÇÃO	CARGO
Antônio Joaquim Amaral	Bahia	Bacharel em Direito	07/01/1848 a 06/01/1849
Antônio Pedro da A. Ferreira (Barão de Pindaré)	Alcântara/MA	Bacharel em Direito	21/01/1835 a 03/05/1837
Francisco Bibiano de Castro	Rio de Janeiro	----- -	03/05/1837 a 03/03/1838
Herculano Ferreira Pena	Minas Gerais	Bacharel em Direito	07/01/1849 a 07/11/1849
Honório Azeredo Coutinho			07/11/1849 a 05/06/1851
Jeronimo M. de Mello	Sobral/Ceará	Bacharel em Direito	22/01/1843 a 21/03/1844
João Antônio de Miranda	Rio de Janeiro -	Bacharel em Direito	13/03/1841 a 03/04/1841
João José de Moura Magalhães	Bahia	Bacharel em Direito	04/10/1844 a 23/10/1844 14/12/1844 a 17/11/1845 04/04/1846 a 26/10/1846
Luiz Alves de Lima (Duque de Caxias)	Rio de Janeiro	Academia Militar Real -	07/01/1840 a 13/03/1841
Manuel Felizardo de Sousa e Melo	Campo Grande/ Minas Gerais	Bacharel em Matemática	03/03/1839 a 7/01/1840)
Venâncio José Lisboa		Bacharel em Direito -	22/01/1843 a 21/03/1844
Vicente Tomás Pires Figueiredo Camargo			03/03/1838 a 03/03/1839

Fonte: Lima (2008).

O *status* expresso no Ato Adicional incumbe o presidente da província de sancionar as leis aprovadas pela Assembleia Provincial. Segundo Carvalho (2007, p. 123): “[...] a presidência era um cargo muito mais político do que administrativo, o que talvez justifique a alta mobilidade de presidentes nos postos.”. Diante da notoriedade do cargo, todos os holofotes

eram direcionados para a figura do presidente, fazendo com que o tom dos seus discursos, muitas vezes povoados com críticas ou louvor, dava juízos de valores sobre a instrução escolar¹⁰⁷. Foram vozes que se não induziam, influenciavam as plateias e os leitores. Sobre essa prática Foucault (1979) assegura que o discurso nas relações de poder é utilizado como ferramenta necessária para a imposição de uma ideia e para a afirmação de uma instituição maior.

A depender da repercussão da matéria, as pautas ganhavam lugar nas páginas de jornais. O presidente Antônio Pedro da Costa Ferreira, ao assumir em 21 de janeiro de 1835, relacionava a importância da instrução à manutenção da ordem e ao cuidado do legislador. O discurso ganhou notoriedade e foi registrado em uma coluna do *O Echo do Norte* em 16 de fevereiro de 1835. O trecho do discurso decerto se espalhou por todos os cantos da província, ao revelar que “[...] a primeira garantia da ordem política, primeira base da moralidade riqueza e prosperidade da civilização, em fim dos povos era a Instrução Pública sem a qual todos os proveitos da cidade se ausentarão ou se depravão (*sic*) certo que merece o primeiro cuidado do Legislador [...]”¹⁰⁸.

Os interesses do governo eram suplantados por meio de leis, normas e regulamentos reverberados por discursos não neutros, que nem sempre revelavam as reais intenções. O trecho a seguir é um discurso do presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, proferido em três de maio de 1838, sobre o uso do método Lancaster. Na prática, o método foi implantado não só pela eficácia de atingir um maior número de alunos com menos recursos, mas porque era recorrente na Europa. Porém, no discurso, esse fato não vem à tona, na verdade, a autoridade lamenta que o domínio do uso do método ainda não fosse assegurado e o espaço não fosse apropriado ao “tão belo sistema”.

[...] Consta-se que só uma ou duas aulas públicas se tem adaptado [a] esse método, mas ainda assim receio, pelo que estou informado, que a prática ali seguida, não mais [é] que a imitação de algumas formalidades estereis, ou informe amalgama de ensino individual e simultâneo. E de mais enquanto não houver pessoas que saibam desenvolver o método Lancasteriano faltarão até mesmo os meios materiais de executá-lo, pois que as casas onde ele deve ter aplicação exigem construção particular, que mal deve ser apreciada por quem não tiver aprofundado tão belo sistema [...].¹⁰⁹

O discurso do presidente Manoel Felizardo, em maio de 1839, no trecho a seguir, enfatiza a função de instruir e educar como uma alternativa de promover o desenvolvimento moral, intelectual e político das “massas”. A fala do presidente incide sobre a instrução que

¹⁰⁷ Os presidentes “[...] serviam precipuamente para garantir a vitória dos candidatos do governo central nos pleitos. Graham” (1990, p. 82-85).

¹⁰⁸ *Echo do Norte*. 16 fev. 1835.

¹⁰⁹ Maranhão. Relatório do presidente Vicente Thomaz Pires Figueiredo, 03 maio 1838.

passa a ser encarada como uma estrutura na modelagem dos comportamentos da população para a reconstrução da sociedade via ensino. Em Assembleia, o presidente, assim, pronunciou-se:

“As massas Senhores nunca poderão chegar a aquisição do que propriamente se chama luzes mas podem e devem ser arrancadas à Ignorância inculta e bárbara que é sua infalível partilha nos países mal civilizados sendo iniciadas no conhecimento dos deveres do homem e do cidadão sendo amoldados para as instituições que as regem e instruídas nas noções elementares das ciências que mais úteis lhe podem ser em as diversas profissões a que se houverem de consagrar. Creio que para isso bastara que a mocidade do sexo masculino seja exercitada na leitura, na escrita, na doutrina religiosa e moral, na aritmética pratica, nos princípios mui elementares da Geografia, Geometria, Física e Mecânica e mais genéricos conhecimentos de Gramática Portuguesa e Ortografia.”¹¹⁰

No discurso do presidente fica claro que se acreditava no poder da instrução. Ao moldar o comportamento do aluno acreditava-se combater a violência e a “barbárie” na província. Por meio de “[...] noções elementares das ciências que mais úteis lhe podem ser em as diversas profissões a que se houverem de consagrar”. Tal mensagem do governo provincial pode ser compreendida a partir do diálogo com Chartier (2002) no âmbito das formulações de representações¹¹¹, “[...] nas quais os atores que delas fazem parte possam traduzir as suas posições e que, de forma paralela, descrevem a sociedade tal como pensam que ela seja, ou como gostariam que fosse.”. (Chartier, 1990, p. 19). Ou seja, as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais que aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

Os discursos aqui transcritos são pequenas amostras diante do universo de falas registradas nos relatórios. A intenção do governo era colocar o aparato retórico como estratégia para camuflar ou desviar o foco do real estado de precariedade em que vivia a instrução pública no Maranhão Império, sobretudo, aqueles que transparecem em vários relatos nas correspondências de professores a respeito de suas condições de trabalho dos professores face ao papel da Assembleia Legislativa provincial em legislar sobre o ensino a exceção das faculdades de medicina, dos cursos jurídicos e das academias; e, oferecer as condições necessárias para dar provimento à Lei Geral do ensino.

Nessa perspectiva, questiona-se: quais foram as ações da Assembleia Provincial na difusão do ensino primário? Que entraves surgiram para dificultar a transformações dos discursos eloquentes em feitos que de fato promovesse a expansão da instrução pública?

¹¹⁰ Maranhão, Arquivo Público do Estado do Maranhão. Setor de avulsos. 03 maio 1839, p. 16, grifo nosso.

¹¹¹ Para Chartier (1990), existem várias representações no mundo social e grupos que as forjam, indicando as lutas de poder e contradições que permeiam o universo cultural coletivo de cada época. As lutas de representações presentes nos grupos sociais ajudam na compreensão dos conflitos de poder e dominação.

Em busca dessas respostas, recorreremos ao conteúdo da Leis e Regulamentos da Instrução pública no Maranhão Império (1835–1889), de autoria de Castro (2009), que oferece caminhos para se compreender a reconstrução do ensino primário, após o Ato de 1834. Referindo-se à obra, Vidal (2009) opina que a documentação legislativa fornece pistas de como se deu a construção social da escola maranhense, seus embates e tensões, o que convida os historiadores da educação brasileira a decifrar a retórica apaziguadora do discurso jurídico. Já para o próprio Castro (2009, p. 19): “[...] mais que dispositivos legais, estes instrumentos jurídicos possibilitam compreender a dinâmica, o cotidiano e a cultura escolar maranhense no Oitocentos que, ao serem apropriadas por pesquisadores, podem ganhar inúmeros desdobramentos.”.

Composta de 217 leis, 16 regulamentos e 4 estatutos, é um documento contábil que registra o quantitativo de leis criadas por ano, não só de cadeiras de primeiras letras, mas pontua a criação do ensino secundário e outras leis relacionadas à instrução pública que elegemos para a análise daqueles dispositivos que tratam da criação das cadeiras de ensino.

Quadro 17 – Distribuição por ano/quantidade das Leis da Instrução Pública 1835 a 1889

Ano	Quant.	Ano	Quant.	Ano	Quant.	Ano	Quant.	Ano	Quant.
1835	4	1846	3	1857	2	1868	9	1879	0
1836	2	1847	2	1858	4	1869	3	1880	3
1837	5	1848	3	1859	6	1870	11	1881	5
1838	6	1849	6	1860	7	1871	8	1882	6
1839	0	1850	3	1861	7	1872	4	1883	7
1840	3	1851	2	1862	0	1873	5	1884	6
1841	5	1852	0	1863	6	1874	8	1885	1
1842	0	1853	0	1864	9	1875	1	1886	1
1843	4	1854	5	1865	5	1876	2	1887	0
1844	0	1855	9	1866	10	1877	1	1888	3
1845	1	1856	7	1867	1	1878	3	1889	3

Fonte: Castro (2009).

A atuação da Assembleia Legislativa da Província para a organização da instrução pública, inicia-se em maio de 1836, com o dispositivo que autoriza o Governo a nomear substitutos às Cadeiras de Ensino Público, independente de exame. Em 1837, foram criadas as cadeiras de primeiras letras para as meninas em diversas Vilas da província. Em 1838, foram registradas seis leis referentes à instrução, sendo duas para a criação de cadeiras de primeiras letras em Simpahú e Trisidela, e quatro referentes à cidade de São Luís, incluindo-se a criação do Liceu Maranhense. Em 1839, em meio à revolta da Balaiada, nenhuma lei foi criada.

Em 1840, há o registro de três leis, todas referentes ao ensino da capital. Já em 1841, foram aprovadas cinco leis: duas para a criação de novas cadeiras de primeiras letras em localidades maiores e três referentes ao ensino na capital. A Lei nº 77 de 24/07/1838 (Castro, 2007), cria o Liceu Maranhense, a primeira escola de ensino secundário, fundada na cidade de São Luís e, inicialmente, alocado no convento do Carmo, um dos principais prédios da administração religiosa no período. O Liceu Maranhense, instituição de ensino secundário, tinha como finalidade:

[...] educar os filhos das famílias maranhenses abastadas, ofertando-lhes um ensino “moderno”, voltado ao estudo de línguas e aos campos literário e científico, para que esses jovens, ao término dos sete anos do curso, estivessem aptos para ingressar nas universidades europeias ou nas faculdades brasileiras de medicina e direito. (Castro; Cabral; Castellanos, 2019, p. 2).

Em se tratando da expansão do ensino, diante dos desafios enfrentados pela Província, pode-se conferir um balanço atribuído ao legado da Assembleia Legislativa da Província do Maranhão do período pós 1834. O fato é que a iniciativa em prol da organização e expansão da instrução “[...] se inicia em 1827 e amplia-se nas décadas de 30 e 40, com a fundação do Liceu (1838), no qual se tinha preferência pelo atendimento das classes abastadas que almejavam a realização do ensino superior nas Faculdades.”. (Castellanos, 2017, p. 84).

Detalhando a fala do autor, no período de 1827, o Maranhão apresentava 24 escolas em 1836, quando foram criadas 15 cadeiras. Em 1837, foram criadas apenas 9. Já em 1838, foram registradas 4 leis referentes à instrução (Castro 2009). Dito de outra forma, nos anos subsequentes 1838 e 1839, tivemos uma redução de 37,5% em relação ao crescimento anterior. Esse recuo, provavelmente, é atribuído ao período de turbulência proporcionada pelo movimento da Balaiada ocorrido no período de 1838 a 1841, que proporcionou um desgaste na província. Por outro lado, de acordo com os *Índices dos Anais do Conselho da Presidência*, em 1839 não há registros de criação de nenhuma cadeira de ensino, fato confirmado por Castro (2009). De todo modo, no seguinte quadro, mostram-se as ações da Assembleia Legislativa (1834-1841).

Quadro 18 - Distribuição das escolas públicas da Província do Maranhão (1834-1841)

DOCUMENTO	CADEIRAS	LOCALIDADES
Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1834, letra P	Primeiras letras Masculino e Feminino	Caxias, Rosário e São Bento; Cururupu, Sepaú do Mearim, vila da Trizidela de Caxias e Miritiba do Icatu; vila de Mearim, suprimindo idêntica cadeira existente em Arari.
Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1834, letra P	Uma cadeira de gramática latina	Vila de São Bernardo.

Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1834, letra P	Uma cadeira de Primeiras Letras	Vila de São Bernardo, Santana do Buriti, Vila Nova do Urubú, Vila de Caxias, Vila Nova do Rosário.
Índice dos Anais do Conselho da Presidência 1835 a 1841	18 escolas de primeiras letras	10 Para os meninos , nas localidades de: São Bernardo, Santa Ana do Buriti, Vila do Urubu, Santa Helena, Vila Nova de São José, Nossa Senhora do Nazaré do Riachão, Trizidela de Caxias, São João de Cururupu, Santa Maria do Sipahú, Mearim e Nosso Senhor do Bonfim da Chapada; 8 para meninas , em Caxias, Rosário São Bento e Mearim (aprovadas por diversas leis). Solicitações para as vilas de Guimarães, Itapecuru-Mirim, Viana e São Bernardo do Brejo

Fonte: Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão (1834-1841, grifo nosso).

O crescimento das escolas a partir de 1827 atingiu somente as localidades mais populosas. Após 1834, as localidades de menor porte são beneficiadas com a criação de escolas de primeiras letras, o que se estendeu para as meninas. A cada criação de uma cadeira, logicamente, surgia a necessidade da contratação de um professor. Os mestres, testemunhas do passado, foram atores que atuaram de maneira significativa no processo de escolarização no Maranhão interferindo diretamente na constituição de uma cultura escolar.

No mergulho nas fontes, precisamente nas Atas dos conselheiros (1827-1834) que tratam da abertura de escolas de primeiras letras, aparecem dados sobre os professores aprovados em concursos, outros foram identificados nos mapas e ofícios enviados ao presidente da província 1827-1841, que contém também a relação nominal dos alunos, indicando frequência e comportamentos. Nesses mapas, também constam a data da emissão e a assinatura original dos professores. Diante dessas fontes, organizamos um quadro com a relação nominal dos mestres e mestras das diversas localidades (freguesia, vilas, capital) onde lecionavam no período de 1826 a 1841, como parte integrante do trabalho cartográfico.

Quadro 12 - Mapa de professores de Primeiras Letras/Localidades (1827 -1834)

PROFESSOR	LOCALIDADE
Manoel Maximiliano da Cruz	Vila de pinheiro
Jesus Lima	Freguesia de Itapecuru
Padre Antônio, da Costa Duarte	São Luís
Joaquim Candido Barboza	Caxias
Antônio Bernardino Ferreira Coelho	Icatu
Frei Antônio do Rozario Cardozo	Arari
Manuel de Jesus Lima	N.S. Rosário
Jozé Feliz Pereira de Lemos	Tutóia
Luiz Antônio Salazar	Caxias
Antônio de Freitas	Capital
Antônio Joaquim gomes Braga	Capital (Rua do Desterro)
Jose Ladislau da Silva Raposo,	São João de Cortes
Isidoro Antônio C. Salgado Portugal	Capital
Justiniana Joaquina Arruda	Nossa senhora da Conceição

Antônio José de Castro	São Bernardo
Alexandre Jose Rodrigues	Capital
José Raimundo de Oliveira	Monção
Antônio Marcelino,	Viana
Prudência Mathilda Siqueira.	Freguesia da Sé
Paulo José de Moraes	Pinheiro
Ana Clara Pereira	Capital
Esther Leopoldina Pinheiro	Capital

Fonte: Maranhão. Arquivo Público. Setor de avulsos, Atas dos conselheiros - diversos professores (1827-1834).

Os esforços em atender às necessidades da instrução provincial ficaram evidentes frente ao quantitativo de leis, normas e regulamentos criados para a difusão do ensino. Essa vontade política também não poupou esforços para acompanhar as tarefas docentes. Era o controle dos agentes escolares que ficaria sobre a mira do governo provincial, por meio da Inspeção de Ensino que visava monitorar ensinos público e particular, como também “[...] uniformizar a organização das aulas, as práticas docentes e os métodos e programas de ensino, com vistas a difundir pela cultura letrada o modelo unificado de civilização.” (Hilsdorf, 2006, p. 48).

4.3 Civilidade e Ordem: o monitoramento ensino público maranhense

O Ato adicional de 1834 trouxe para as províncias muitos desafios. Conforme Machado (2010, p. 159), “[...] o Ato revelaria a forma pela qual se organizava o Estado brasileiro que procurava conferir uma pequena autonomia às províncias sem, contudo, acalmar os exaltados ânimos dos súditos”. As últimas palavras do autor dão sentido às circunstâncias da província do Maranhão em 1838, visto que foi palco de agitações por meio da revolta da Balaiada que fragilizou a ordem no território maranhense.

Na opinião de Carvalho (2003), essas revoltas provinciais resultaram da descentralização, deixando a dita província enfraquecida ao enfrentar um período de agitação e convulsão social. Ademais, o algodão, a principal riqueza produzida na província sofria forte concorrência no mercado internacional e, com isso, o produto perdeu preço dos compradores no exterior. Segundo Branco (2019) na época, a economia agrária atravessava um período de grande crise. Os presidentes temiam a desordem, o desrespeito e o descontrole por parte dos grupos distribuídos em camadas sociais nas diversas localidades que formavam o movimento da Balaiada (1838-184) isso porque o movimento escapou ao controle das camadas dominantes, transformando-se num levante dos setores mais humildes da província. Para o presidente Ângelo Carlos Muniz, a população pobre e analfabeta era o sujeito ideal para promover a perturbação da ordem.

Os efeitos da revolta marcaram indelevelmente a província e alteraram a rotina da instrução, entre as faltas dos alunos registradas no ano de 1839, e a existência de muitas reprovações, como por exemplo, “[...] dos 22 alunos matriculados nas aulas de gramática em 1839, 15 perderam o ano, [e] em matemática dos 10 matriculados nenhum obteve aprovação.”. (Viveiros, 1937, p. 14). Em 1840, momento de maior crise do movimento, o contexto de ebulição comprometeu o desenvolvimento da instrução, fato comprovado por meio das correspondências de diferentes professores de diversas vilas em que citam a ressonância da Balaiada na instrução: Francisco Coqueiro da vila Icatu; Antônio José de Costa, da vila de Codó; Francisco P. S. Coqueiro, da vila do Mearim; Antônio José de Castro, da vila de São Bernardo; Juvino Feliciano Pereira, da vila de São Miguel e Felipe Francisco Monteiro da vila de Santa Helena. O teor dos conteúdos apontadas pelos professores continham reclamações dos salários atrasados, doenças, abandono de suas casas e trabalhos, a falta de materiais didáticos, agressões sofridas pelos mestres e alunos sendo forçados ao alistamento. Por outro lado, o ensino secundário não foi poupado dos prejuízos causados pela revolta. A esse, Viveiros (1937) certifica que nas aulas do Liceu, principalmente no ano de 1838:

O diretor interino Francisco Raimundo Quadros, ponderou ao governo colidirem as horas de aulas com o serviço da Guarda Nacional. A solução dada pelo substituto de governador Camargo, Manoel Felizardo de Sousa Melo não resolveu o problema; os estudantes do Liceu seriam dispensados do serviço da guarda logo que cessasse a crise de então (ofício de 19 de julho), já os professores só foram liberados em 1842 (ofício de 19 de maio). (Viveiros, 1937, p. 13).

O presidente da província responsabilizava o movimento “desordeiro” pelo fracasso da instrução. É nessa perspectiva que passa a ser encarada como um instrumento moralizador, presente na base das propostas pedagógicas que serviram como elementos determinantes na modelagem de comportamentos para a reconstrução da ordem na sociedade, o que torna evidente a importância das discussões imputadas a dita instrução, principalmente para as massas incultas no período regencial. O desafio era pois difundir-la como estratégia fundamental para civilizar e moralizar os indivíduos, visto que o povo adquiriria ensinamentos de moral, bons costumes e a doutrina cristã via ensino.

Até aqui, a revolta da Balaiada foi vista pela concepção dominante como uma rebelião a ser contida, e a instrução como um plano de ação projetado para reconfigurar e moldar mentes pela forma escolar. Não foi pretensão aprofundar a íntegra dos fatos, nem no conflito de ideias entre as classes e ações do movimento, apenas inferir o impacto da revolta no desenvolvimento da instrução maranhense.

No discurso dos presidentes, fica claro que se acreditava no poder da instrução para combater o que eles denominavam de violência e “barbárie.” Assim, a reconstrução da

província necessitava de meios para reerguer a economia [declinada não só pelos efeitos da revolta, mas pela queda do preço do algodão] e, um projeto de intervenção via instrução que pudesse modificar a cultura de rebeldia e fomentar a paz. A instrução, portanto, foi uma armadura ideológica consolidada para seduzir efetivamente o cidadão quando as armas e a violência dos dirigentes do estado se revelaram inadequadas.

A instrução assumiu assim, claramente seu papel de aparelho ideológico para atingir os princípios morais da classe popular por meio da disciplina e força de trabalho, fundamentais ao pleno desenvolvimento da expansão do capitalismo. Assim, o governo estava disposto a “tudo”, inclusive a “[...] criar escolas em todas as localidades a fim de atingir a tão sonhada civilidade.”¹¹². Foi nesse contexto de busca de restabelecer a ordem na esteira da estrutura produtiva essencial aos propósitos mercantilistas que nasceu a Casa dos Educandos Artífices do Maranhão (CEA) pela Lei Provincial nº 105, de 23 de agosto de 1841, e inaugurada em novembro desse mesmo ano. A casa tinha a missão de dar atendimento a “[...] moços desvalidos, de preferência os enjeitados, e dar-lhes instrução, primeiras letras e um ofício.”. (Viveiros, 1953, p. 15). Espaço educativo que nasceu em um momento de fragilidade da província. Castellanos (2019, p. 801) atribui sua origem ao “[...] crescente aumento da pobreza [...] após a Revolta da Balaiada, [o que] contribuiu com a criação do dito espaço em 1841 que recolhia crianças desvalidas do sexo masculino.”. O tempo dos internos era preenchido com práticas de civilidade por meio da instrução e a profissionalização, esta operacionalizada via ofícios: de mecânicos, carpintaria, de carpina, de pedreiro e de sapateiro, além da cadeira de primeiras letras e dos princípios religiosos. Segundo o Regulamento de 1841, no Art. 3º, isso foi produto da reorganização do ensino primário, que contava com educação moral (fundamentada nos rudimentos da fé cristã), “[...] os conhecimentos elementares (sustentados nas práticas de ler, escrever e contar) e, a formação profissional (sapateiros, carpinteiros, alfaiates) e outras que ajudassem a formar cidadãos probos e morigerados.”. (Castro, 2017, p. 100).

O ensino ocorria em diferentes espaços educacionais, tais como: instituições do tipo internato para crianças abandonadas e pobres, a exemplo da casa dos educandos artificies, em escolas públicas primárias, em escolas particulares e em escolas domésticas. Para o gênero feminino, o Asilo de Santa Teresa foi uma instituição criada em 1855, com a finalidade de abrigar, proteger e educar meninas pobres e desvalidas. As moças pobres da província do Maranhão recebiam ensino das primeiras letras, das prendas domésticas ou formação para cumprirem o papel de esposas, cuidar do lar, do marido e da prole.

¹¹² Maranhão, Relatório de Presidente de Província. 1841, p. 6.

Nesse mesmo formato, também se destaca a casa das Educandas de Vera Cruz, criada em 1850 com o objetivo de educar meninas pobres e desvalidas, que devido às dificuldades da Irmandade, as recolhidas eram distribuídas pelas famílias dos sócios. A Escola Agrícola do Cutim, criada também com a finalidade de educar as crianças nas práticas agrícolas, objetivava “[...] formar mão de obra para ordenar e regular a vida de meninos oriundos da parcela menos favorecida da sociedade.”. (Castro, 2012, p. 25), contribuindo para o desenvolvimento econômico do Maranhão.

A Companhia de Aprendizes de Marinheiros, por outro lado, também se revelou como um espaço na forma de internato que recolhia meninos oriundos dos colégios de órfãos, das casas de educandos e das ruas capturados pelas polícias para treinar e desenvolver serviços nos navios de guerra.¹¹³ Todos os espaços de internamento em instituições educacionais de meninas e meninos pobres para aprenderem ofícios operacionalizavam paralelamente ao funcionamento das escolas tradicionais, no movimento em torno da organização e expansão das práticas pedagógicas e educativas iniciadas em 1827 e, resignificadas pelo Ato adicional de 1834, para instaurar a civilidade no âmbito da província. Para se compreender a finalidade de instruir e educar aqui, com base na concepção proposta por Franco (2012) como categorias teóricas. Considerar as práticas pedagógicas como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...]”; isto é:

aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (Franco, 2012, p. 152-154).

Para a autora, uma prática pedagógica é complexa e multifatorial, estando seus ingredientes estruturantes baseados em decisões, princípios, ideologias e estratégias que só podem ser percebidos na perspectiva da totalidade. Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intenções, da reflexão contínua para avaliar se está atingindo a todos, de acertos contínuos de rota e de meios para se atingirem os fins propostos, convivendo com decisões que antecedem e transcendem à prática da sala de aula e todas elas repercutem na ação docente. No entendimento de Franco (2012, p. 162), é importante ressaltar, se a prática pedagógica “[...] se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação,

¹¹³ Da população pobre deviam ser reprimidos os supostos vícios que carregavam. “Quem era classificado como “sem ofício”, “vadio”, “desocupado” e tantos outros atributos negativos estava sempre na mira dos aparatos de policiamento, alvo de controle rígido. Ao estabelecer uma ligação direta entre a vadiagem, a pobreza e o crime, as autoridades públicas” (Lima, 2015, p. 183).

solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.”. Então, considera-se, nesse contexto, que a finalidade da instrução pública primária no Maranhão era reflexo das armaduras conceituais em tempos de ameaças à ordem pública e de controle social. Nessa intenção, a instrução pública era capaz de instituir uma atitude sustentada em “[...] moralizar a população, incutir-lhe hábitos saudáveis como o amor ao trabalho, à higiene, a Deus e a Pátria, [e] retirá-la da ignorância que levava ao crime e à doença, instruí-la, enfim [...]”. (Gouvea; Schueler, 2012, p. 326).

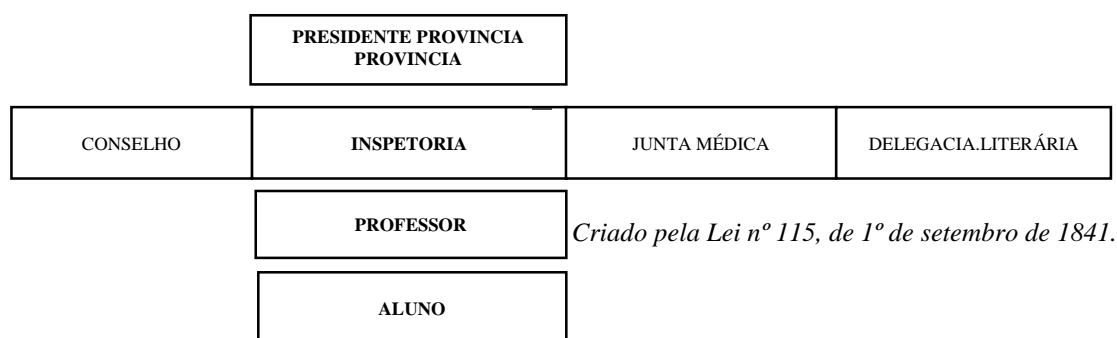
Nesse sentido, fez-se necessário recorrermos à análise dos dados por Franco (2012) e às análises das fontes. Os mapas escolares elaborados por professores e enviados aos presidentes da província, aliados aos pressupostos de Franco (2012), constituem uma possibilidade de compreender o sentido do emprego da prática pedagógica, visto que a intenção era atuar no direcionamento do comportamento do aluno, circunscrito como estratégia de formação do adulto civilizado na esteira das ideias iluministas. No entanto, os mapas contendo informações do comportamento moral dos alunos, enviados aos presidentes da província por si, não foram suficientes para que se tornassem totalmente um instrumento de controle.

Diante da experiência que abalou a harmonia da província, eram necessárias medidas mais rígidas, mecanismos mais potentes relacionados às práticas docentes, visto que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, pois estas “[...] se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição.”. (Franco, 2012, p. 162). É nesse contexto

que foram pensadas estratégias por meio de regulamentos que estabeleciam normas sobre a instrução e a criação da Inspeção da Instrução Pública pela Lei nº 115, em setembro de 1841. Todavia, foi a partir de 1844, após a revolta da Balaiada, que a província do Maranhão necessitou contar com a ação de um órgão responsável pela fiscalização das escolas ‘para legitimar as regras estabelecidas e garantir seu cumprimento’. (Castro, 2017, p. 111).

Em sendo assim, por meio da Lei de 1º de setembro de 1841, foram estabelecidos os cargos de inspetor e secretário da instrução pública, tendo como principal objetivo deter o controle total da instrução pública e particular maranhense e, sobretudo, estabelecer aos professores como deveriam desempenhar suas funções à luz dos ideais de ordem e civilidade. Portanto, a inspeção surge com um papel bem definido, uma vez que sua função era fiscalizar, vigiar e controlar a conduta dos mestres, regular o comportamento dos discípulos e aplicar penalidades caso haja infração às ordens. “Uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.”. (Foucault, 2010, p. 164). A partir da Figura 8 é possível visualizar a hierarquia dos setores que compunham o serviço de inspeção do ensino maranhense

Figura 8 - Sistema de hierarquia da Inspeção do Ensino Público Maranhense



Fonte: Arquivo Público do Estado do Maranhão.

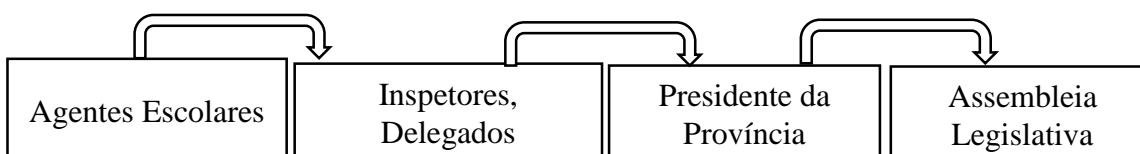
O sistema continha em seu quadro o Conselho da instrução pública, que pouco se reunia para tratar de temas como a adoção de compêndios e as faltas disciplinares; a Delegacia literária, que foi responsável pela inspeção nas províncias do interior; e, ainda, a Junta médica composta por professores-médicos do Liceu Maranhense que julgavam as licenças requeridas pelos professores públicos. As ações dos agentes públicos responsáveis pela fiscalização do ensino no interior da província, constituíram-se em forças que movimentaram o serviço de inspeção, visto que captavam mais de perto informações do movimento da rotina das aulas nas vilas e freguesias que compunham a província. O inspetor era o cargo maior na hierarquia, direcionava as ações sobre a instrução pública com objetivo precípua de submeter à instrução o máximo de controle e fiscalização. Nesse sentido, atente-se para a escola como: “[...] uma instituição disciplinar que tem como objetivo a formação (ou formatação) física e mental do sujeito, enquadrando-o nas normas e valores da sociedade em que está inserido, de modo a torná-lo assujeitado, dócil, obediente e ‘útil’ ao sistema vigente.” (Foucault, 2010, p. 133).

A instrução primária pública nos estabelecimentos escolares precisa ser compreendida nesta perspectiva: a tentativa de acionar dispositivos que “civilizassem” as chamadas “classes perigosas,” entendida como ferramenta estratégica que possibilitava a inculcação de valores, o incentivo ao patriotismo e o respeito às autoridades (Souza; Faria Filho, 2006; Nagle, 2008), na mesma esteira do entendimento em que Elias (1994) define civilização, como a produção de um sujeito capaz do autocontrole de suas pulsões. Mas, como demonstrar dados do trabalho da inspeção no ensino na província do Maranhão?

Na busca por esses indícios, no acervo documental do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), encontramos segmentos que mostram o fluxo de informações dos delegados literários e comunicações enviadas por estes ao presidente da província em nome do sistema de inspeção do ensino. O presidente analisava os pleitos e os remetiam de volta com deferimentos ou não dos pedidos, emitia sanções em nome da legislação da província a

professores e alunos, remetia ordem de pagamentos a professores, autorizava compras de material, licenças, e tudo que fosse relativo para o funcionamento do ensino. Este curso de encaminhamentos foi a alternativa de propiciar o monitoramento, para se obter o controle da instrução primária e funcionava da seguinte forma:

Figura 9 - Fluxo das comunicações no sistema de controle da Instrução Primária



Fonte: Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Já os dados contendo as decisões da presidência foram publicadas n' *O Publicador Maranhense* (1842-1885). Segundo Araújo (2021), esse jornal surgiu em julho de 1842 como órgão oficial do governo e funcionou até 1862, e tinha uma periodicidade três vezes por semana. Após esse período, passou a ser diário. Durante a sua existência, passaram por sua redação vários jornalistas de concepções políticas variadas, alguns notáveis. Até 1855, era redigido por João Francisco Lisboa, em 1856, por Sotero dos Reis que tomou a direção da redação, onde continuou até 1861. Os jornais representavam o cenário político e social do oitocentos. A expansão das notícias do século XIX no Brasil, são fontes riquíssimas, pois colaboraram na construção de um imaginário social e político.

Os delegados literários eram na sua grande maioria cidadãos remanescentes do clero, militares ou civis com perfil de destaque na cidade principalmente pela detenção do maior grau de instrução. Outras terminologias eram dadas ao inspetor em outras regiões; visitador, inspetor de distrito, dentre outras. Para Coelho (2017), os delegados faziam um trabalho de manutenção do andamento considerado “correto” dos rumos da instrução na província, julgando sobretudo, as ações dos professores permitidas e reprováveis, bem como a aplicação das punições para os últimos, a partir dos interesses do governo provincial. Nas correspondências de professores enviadas ao delegado, fica evidente que este não tem mais prerrogativa para dirigir-se diretamente ao presidente da província como antes, reivindicações que são agora intermediadas pelo sistema de inspeção. A tentativa do professor em se dirigir ao presidente da província, infringindo a ordem na sequência hierárquica, não passava despercebida pelo presidente da província que remetia ao Diretor da Instrução Pública uma recomendação à luz do Regulamento de 9 de Outubro de 1841:

Remetto a Vmc. o incluso ofício do Professor de 1as letras do 1.º distrito da Cidade de Caxias Ignacio Vieira Lima, em que pede o pagamento d'alugueis das casas, em que está assentada sua aula, e utensílios para ela, afim de que informe sobre tais pretensões, e sobre o mais que elle expõe no referido officio Por esta occazião tenho de recomendar - **lhe que faça cumprir pelos Professores Públicos a determinação do art. 3.º do Regulamento de 9 de Outubro de 1841, visto que não lhes é licito a comunicação direta com a Presidência, e apenas o diregir-lhe requerimentos para os objetos, que respeitem unicamente ao direito, e interesse particular.** Deus guarde etc.¹¹⁴

A existência do aparato burocrático desse sistema fazia com que os pedidos, queixas e informações sobre alunos fossem encaminhados à inspetoria. Fato ilustrado pela professora de primeiras letras de Caxias, Guilhermina Rosa de Moreira, ao dirigir-se ao delegado literário Franco de Sá, por meio de um ofício datado de 28 de fevereiro de 1848, em que solicitava providências para as despesas em moedas de prata para o pagamento do aluguel da casa onde funcionava a escola e dos utensílios para as aulas. No ofício, a mestra solicitara: “[...] uma banca grande para escrever; uma banca regular; um jogo de tinteiro; oito lousas; seis régua [...].”¹¹⁵. O delegado por sua vez encaminha o pedido à inspeção geral.

Destarte, dialogar com as fontes documentais faz conhecer a atuação da inspetoria do ensino frente ao projeto controlador de escolarização, visto que nas diversas questões envolvidas no processo de organização do ensino público constata-se que o governo tinha olhos e ouvidos “[inspetores e delegados literários] nas escolas para acompanhar os passos dos mestres e alunos”, para conferir a pertinência de suas ações com as regras prescritas pelo governo, em especial as tarefas docentes e discentes.

Em atenção a esse fato, evidenciamos um episódio sobre um educando fora da lei, que o presidente da província determinou em resposta ao que solicitava o inspetor de ensino:

[...] Atendendo ao que Vmc. me representa em seu officio n. 23 do corrente, ordeno **que seja demitido do número dos Educandos, Avelino Antonio Ribeiro, visto que pelo seu comportamento se tem tornado indigno de combinar a permanecer n'esse estabelecimento.** (Jornal o Publicador Maranhense - 09/05/1843). Com esse mesmo teor, há um comunicado do presidente da província direcionado ao diretor da casa dos educandos [...] **acerca do educando José da Silva maior de 22 anos de índole má, e incorrigível,** cumpre o despeça d'esse estabelecimento, como julga conveniente [...].¹¹⁶

Já para os faltosos ou indisciplinados, eram atribuídas penalidades menos duras, porém, de cunho moral, na medida em que eram obrigados a exibirem uma placa impressa com o termo “gazeante”, ou mesmo como passar pelo constrangimento de serem remanejados para

¹¹⁴ O Publicador Maranhense, n. 80, 03 maio 1843. Arquivo Público. São Luís, Maranhão. Seção de Periódicos, grifo nosso.

¹¹⁵ Maranhão. Arquivo Público do Estado. Livro de correspondência. Setor de avulsos. Ofício 28 fev. 1848.

¹¹⁶ O Publicador Maranhense, n. 445, 16 dez. 1846. Arquivo Público do Estado do Maranhão. São Luís, Maranhão. Seção de Periódicos, grifo nosso

a “classe vergonhosa”. Tal situação poderia ser reversível se o comportamento, desempenho e frequência do aluno fosse aprovada. Diante dessa realidade, é certo afirmar que professores e alunos eram alvos de fiscalização no mesmo nível de exigência em relação ao cumprimento das normas.

Tal fato na perspectiva da teoria da Forma Escolar é caracterizada pela imposição dos alunos e dos mestres a regras impessoais (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 30). A forma escolar então, nos possibilita colocar em questão os aspectos principais que nos interessam quando indagamos: por que foi criada a inspeção escolar? O que as regras guardadas pelos inspetores formam? As respostas nos levam a compreender que, ao impor-se uma forma escolar, fica clara a função da inspeção em torno do cuidado para que os rumos traçados pela prática docente não descarrilem da linha padrão sobreposta pelo modo de socialização dominante considerada pelo governo como legítima;¹¹⁷ prática docente que se torna uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação (Franco, 2013, p. 34). Embora as ditas práticas nunca sejam totalmente reflexas de imposições, elas reagem, respondem, falam e transgridam.

Assim, além de examinar o cumprimento das regras, o trabalho dos delegados literários era comunicar as atividades cotidianas da instrução pública, por meio de mapas estatísticos, enviados posteriormente ao Presidente da Província. Esses mapas deveriam conter o número de escolas públicas e particulares, a relação de alunos e de professores, bem como a frequências e faltas. Sobre a presença dos alunos na escola, o delegado José Inácio Portugal da Vila de Santa Helena oficializara ao presidente da Província, atestando que: “[...] ser de certo, que o número de meninos que frequentam a aula pública desta Vila parece ser de seis a nove, extraordinariamente pouco, mas subirá o dito número para mais [...]”¹¹⁸.

A responsabilidade dos alunos em frequentar às aulas, era atribuída aos pais, e a evasão deles justificada pelo fato de que tinham que ajudá-los no trabalho. Em uma pesquisa sobre a instrução em Alcântara, Sousa (2016) coletou na Secretaria da Câmara Municipal daquele município, informações acerca dos 33 alunos matriculados entre os anos de 1825 a 1832 que iniciaram seus estudos na Aula Nacional da Ilustríssima Câmara da Vila de Alcântara, pelo então professor João de Deus Soares de Mello. De acordo com o autor, no mapa de matrícula foi constatada uma média de 19 faltas. No documento, as faltas são justificadas

¹¹⁷ Referem-se às ações dos professores. São as práticas que adquirem intencionalidade e consciência do docente quanto às suas ações. Franco (2012).

¹¹⁸ Maranhão. Arquivo Público. Livro de Correspondência. Ofício de 06 de maio de 1847. Setor de avulsos, 1841-1857.

segundo a necessidade “[...] de irem ajudar a seus pais desmancharem as suas rocinhas a fim de terem alguma coisa para poderem se manter e também por causa da moléstia [sarampo].” [s. p.]).

Veiga (2008, p. 6) corrobora esse fato quando afirma em suas análises o seguinte: “[...] os motivos das faltas dos alunos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas.” A preocupação com a frequência dos alunos à escola parece ser uma ação permanente das regras da instrução na época em qualquer lugar da província.

Os professores continuavam a enviar correspondências sobre as demandas do ensino; no entanto, como aqui já foi dito, não têm mais prerrogativa para se dirigir diretamente ao presidente da província, suas reivindicações são intermediadas pelo sistema de inspeção. É significativo ressaltar que a existência da burocracia da inspeção fazia com que os pedidos, queixas, fossem encaminhados à inspetoria. Se a euforia de se propagar a instrução popular no discurso ideológico do governo se refletia na preocupação em levar a instrução ao povo, por outro lado, constatava-se a precariedade do funcionamento das aulas, sobretudo dos locais adequados para o funcionamento e das condições materiais para o trabalho dos professores. Tal constatação é feita na vila de Viana, pelo Delegado literário, José Thomaz Ferreira de Amaral, ao levar ao conhecimento do presidente, a preocupação com a escola de primeiras letras daquela Vila, quando afirma:

[...] achei desprovida de utensílios para as aulas, assim também como as matrículas dos alunos de setenta a oitenta se proveria mais se proporcionasse um edifício com maior capacidade que a presentemente serve. Achando muito razoável as requisições feitas pelo professor da dita aula José Marcelino da Luz e Sousa, tudo conforme vossa excelência determinar o que melhor julgar [...].¹¹⁹

Fica evidente que a lei que propugnava a instrução primária para todos, na prática não se concretizava por encontrar dificuldades de toda ordem. A descentralização das províncias fez com que pouco se pudesse fazer, pois, inteiramente entregues a si mesmas, não contavam com o amparo financeiro do governo central para custear o ensino da imensa província do Maranhão, dificultando assim a ampliação, mesmo que a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não “[...]nos lev[e] a acreditar que a descentralização político-administrativa [tenha impedido] o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial.” (Faria Filho, 2007 p. 138).

¹¹⁹ Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Correspondência dos delegados literários à Presidência da Província. Ofício de 03 de janeiro de 1848. Setor de avulsos, 1841-1857.

Os problemas relacionados à organização do ensino público primário não esbarravam na falta de estrutura. Em alguns contextos, as câmaras municipais possuíam ingerência sobre as atividades escolares comprometendo a harmonia com o serviço de inspeção, emergindo assim conflitos quando o assunto eram as competências e delimitações legais para as atividades desempenhadas por órgãos e pelos agentes fiscalizadores do ensino. A apresentação dos elementos relativos a esse conflito é apontada no ofício feito por Jerônimo Lopes de Carvalho, Delegado de instrução pública de naquela localidade, proferido em maio de 1848. A denúncia do delegado de Caxias e Trizidela delatada ao presidente da província, ilustra em que medida os delegados do governo imperial se envolviam nas disputas locais com outras instituições.

[...] Comunico a vossa Excia que no dia cinco do corrente, a **câmara municipal desta cidade mandou independentemente da proposta minha, os examinadores das cadeiras de primeiras letras de meninas desta cidade** perante a mesma câmara pela ordem de vs. Excia. os doutores Fernando de Melo Coutinho de Vilhena e Antônio Gonçalves Dias parecendo pouco legal semelhante ato porque sendo esta atribuição do inspetor público segundo a Lei provincial de 1842 e estado de este no lugar diria na minha franca opinião ser essa atribuição exercida por mim delegado. A câmara pretende apoiar se no ofício de vossa excia, mas eu consenti que no exame pela necessidade apenas o delegado tem o direito de escolha ou proposta dos examinadores pelo inspetor o qual no caso sendo ilegal o procedimento da câmara, por ter escolhido os examinadores fora do círculo dos professores públicos. **Nestas circunstancia não defendo assistir a uma Ata minha opinião julgo ilegal** [...]. Caxias 1º de maio de 1845

Jerônimo Lopes de Carvalho.

Delegado de instrução Pública de Caxias e Trizidela.¹²⁰

Para a compreensão do monitoramento do ensino na província do Maranhão, como um projeto estratégico em nome da civilização, é de fundamental importância alinhar nossa análise ao entendimento de Foucault (2010, p174), que concebe o lugar da escola como “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico e os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]”. Esse espaço escolar “vigiado, recortado, fechado” é vivido nas memórias pretéritas da província do Maranhão, expressa no ofício do presidente da província em 1843, endereçado ao serviço de inspeção, a ordenar aos agentes a receber os mapas de frequência dos alunos.

Em solução ao seu ofício de 6 do corrente, sob n. 23, **pedindo esclarecimentos acerca de alguns Delegados que não tem cumprido com o que dispõe o § 2.º Art. 5.º do Regulamento** declaro a Vmc. que sendo obrigação dos Professores remeter aos Delegados os mapas mensaes dos alunos das suas eschololas, e sendo de supor que os ditos Delegados não os tenham transmitidos à Directoria como lhes incumbe o mencionado Art. do citado Regulamento por não os terem recebido dos Professores, sendo essa operação mui fácil, e simples, **deve Vmc negar a sua rubrica aos**

¹²⁰ Maranhão. Arquivo Público. Correspondência dos delegados literários à Presidência da Província. Ofício de 06 de maio de 1847. Setor de avulsos, 1841-1857, grifo nosso.

atestados de frequência passados pelos Delegados, ordenando a estes que os não passem também sem que tenham recebido os referidos mapas dos Professores, pois que a estes não é, e nem pode ser licito afastarem-se do cumprimento de uma obrigação que se lhe impôs, **afim de que a Presidência esteja sempre inteira do estado das escolas;** máxime quando o art. 10 da Lei Geral de 15 de outubro de 1827 concede uma gratificação aos Professores que por mais de 12 annos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua providencia, grande número e aproveitamento de discípulos, o que somente se pode verificar avista de taes mapas. Deos guarde etc.¹²¹

A presença do Estado Imperial em prescrições, normas e regulamentos que aparentemente norteiam os fazeres ordinários inscritos nas práticas docentes faz do professor um ser que ao mesmo tempo em que era vigiado e controlado, de igual modo vigiava e controlava. Ao ser transformado em agente do Estado, exerceu um poder, ao tempo em que produzia um saber sobre os alunos. Em sendo assim, a dinâmica do sistema dos inspetores escolares e de outros agentes orbitavam como uma rede de poder, com base no envio de informações. Na vila do Rosário chegou ao conhecimento do presidente da província “[...] queixa, e irregular procedimento do Professor Público de primeiras Letras da mesma Villa, João José d`Almeida.”¹²² A prática de impor consequências negativas aos professores “fora da linha”, como forma de disciplinar e controlar o comportamento inadequado, torna-se um cenário que certamente emerge uma escola caracterizada pelas tensões e conflitos em um processo contínuo de construção e sistematização da Forma Escolar (Vincent, 2001). Destarte, o presidente nunca deixou de reagir e ativar mecanismos legais para corrigirem os professores, lançando mão dos prescritos legais que se configuravam para normatizar a conduta docente com rigor disciplinar.

Aqui, procuramos analisar a prática pedagógica pelo entendimento de Franco (2012) que incorre na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. A natureza do ensino assume um caráter centralizador diante do cenário que insurgiu na província pós descentralização. É nesse contexto que situamos a organização da instrução deflagrada como ação para educar por meio dos ensinamentos do ler, escrever e contar e se comportar (Boto, 1997). Diante desse contexto, no intuito de controlar ânimos e pulsões da população, foram criadas várias estratégias por meio de leis, regulamentos e normas e, principalmente, a ação da Inspeção da Instrução Pública.

O regulamento da Instrução Pública, de 2 de fevereiro de 1854, foi o marco jurídico que balizou a reorganização dos ensinos primário e secundário, trazendo em seus dispositivos

¹²¹ Publicador Maranhense, n. 82, 09 maio 1843 arquivo Público do Estado do Maranhão. Seção de Periódicos. São Luís, Maranhão, grifo nosso.

¹²² Publicador Maranhense, n. 375, 08 abril. 1846. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Seção de Periódicos. São Luís, Maranhão.

aspectos referentes à inspeção escolar por meio da inspetoria da Instrução Pública, às condições de acesso ao magistério e aos direitos e deveres dos professores públicos e particulares. Em 1855, foi instituído na província a obrigatoriedade do ensino com o Regulamento de 2 de fevereiro. A partir daqui o ensino primário passou a ser dividido em duas classes: escola de 1º grau e escola de 2º grau, com acesso vedado para escravos.

É nesse contexto que propomos analisar a identidade da escola primária à luz dos princípios de racionalidade e eficácia. A ideia era torná-la na perspectiva burocrática (Tavares, 2009, p. 69). Dito de outra maneira, diante da complexidade do processo de escolarização em tempos de industrialização na província do Maranhão, urgia a necessidade de mudança gradativa na estruturação do ensino primário. Conjectura-se sobre as características da escola para a criança pobre e livre no período oitocentista, como elemento unificador da nação e propagador do progresso, pautados na construção de um perfil associado aos padrões de civilidade, na substituição do mestre escola pelo professor primário; prática do ensino individual (predominante nas escolas primárias existentes, na qual o mestre atendia a cada aluno separadamente), pelo uso do método Lancaster que se ajustava perfeitamente às necessidades da difusão da educação popular à medida que aliava a racionalidade econômica à pedagógica, como também a divisão do ensino em primeiro grau e segundo grau, a duração da escolaridade, a abolição do ensino religioso obrigatório que tornou-se facultativo, e a instauração de caixas escolares (Machado, 2005).

Os meandros desse novo ensino primário se concretizam por meio dos grupos escolares na passagem do império para a república, “[...] estratégias pelas quais a instrução pública primária buscou se estabelecer como uma instituição sólida e eficiente com o propósito de sistematizar o poder do Estado.” (Ferreira, 2015).

SEÇÃO IV

CARTOGRAFIA DOS MODELOS E MODALIDADES DE ESCOLAS INSTAURADAS NA PROVINCIA MARANHÃO.



Fonte: Disponível em: <https://linhas-pedagógicas.com.br>.

5 CARTOGRAFIA DOS MODELOS E MODALIDADES DE ESCOLA PRIMÁRIA INSTAURADOS NA PROVINCIA MARANHÃO

Se para Veyne (1971) a História pode ser narrada por uma pluralidade de enredos, então nossa intenção é cartografar os modelos e modalidades da escola primária maranhense como parte da composição do nosso objeto: o ensino primário público no Maranhão Império, na perspectiva de responder à terceira questão norteadora deste trabalho: quais modelos e modalidades de escolas de ensino primária foram instaurados na Província do Maranhão no período 1822-1860? As respostas se constituem na quarta Seção, uma vez que intentamos refletir sobre a temática em pauta, tendo em vista a organização das várias faces da escola ao longo de cada período, disposta em cenários locais e nacionais, que influenciaram a institucionalização, consolidação e expansão da instrução primária maranhense, ao considerar sua materialidade e a cultura escolar em suas múltiplas variações históricas.

Para o entendimento dos modelos de escolas, bem como das modalidades que existiram no Maranhão, buscamos pistas em fontes como as Atas dos Conselhos dos presidentes e nos Jornais maranhenses, em regulamentos e estatutos regimentais das escolas alçadas nas lentes teóricas da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 1994), da Cultura escolar (Julia, 2001; Vidal, 2005) e da Gramática da escolarização (Tyack; Cuban, 1995); conceitos que apresentam semelhanças, na medida em que situam as regras como um elemento explicativo entre o ensino unitário e graduado. Regras que direcionam condutas na escola e sinalizam a presença do estado definindo o ser, o saber e o fazer dos sujeitos que compõem a instituição escolar diante da nova hierarquia funcional pública (Vidal, 2005). Porém, é necessário afirmar que a mudança da escola do *status* de ensino da Casa ou privado para a esfera pública, bem como a forma coletiva de aprender não se deu de forma rápida e instantânea, ou seja, não foi uma ruptura imediata ou linear (Fernandes, 2018) visto que nessa conjuntura havia uma coexistência de forças nem sempre homogêneas na constituição daquele que seria ou deveria ser o responsável em promover a educação.

O Estudo dos modelos e modalidades de escolas no Maranhão, captados a partir das fontes disponíveis estão assim distribuídos: 1) para o modelo de ensino unitário caracterizado em principio pelo método individual de ensino (mesmo que paulatinamente usassem o método simultâneo, por monitoria ou a combinação deles segundo as atividades propostas e o público alvo em questão) apresentamos a escola doméstica, as aulas régias, as escolas isoladas ou aulas públicas de primeiras letras (urbanas ou rurais), assim como: 1) as escolas de internato masculino e feminino, sejam constituídas por Asilos sejam por casas de ofícios como os Educandos e Artífices a escola do Cutrim com fins produtivos, para classificá-las como modelos

de escola unitária que segundo sua natureza, operacionalidade e função, se diferenciam enquanto metas e objetivos; no entanto coabitam e se reinventam no período em tela; 2) já para o modelo de escola graduada que se inicia no início da República e se consolida a partir de uma série de características que lhe proporciona uma certa identidade, esta escola graduada como modelo de escola primária pode ser observada nas seguintes modalidades: a escola modelo Benedito Leite (como espaço de tirocínio da Escola Normal), o grupo escolar como projeto de nação que aponta para o progresso num novo regime de governo e, as escolas reunidas, consideradas assim pelo agrupamento de escolas isoladas, que mesmo não apresentando o projeto consolidado dos grupos escolares, conseguem emergir práticas e saberes em função de um projeto contrário ao analfabetismo e a favor da instrução e educação.

5.1 Dos métodos de ensino aos modelos e modalidades de escolas na instrução primária maranhense

Para dar uma visão mais nítida de como eram organizados os espaços das aulas, na utilização de cada um dos métodos, consideramos por bem ilustrar cada um deles na Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Ensino individual, simultâneo e mútuo



Fonte: História da educação /modelos de ensino/Wordpress (2011).

Os modos de organizar o espaço escolar para ensinar as lições são demonstrados por Barroso (2001) nas ilustrações da figura 10. A primeira imagem (Ver Figura 10), mostra a escola como espaço natural e multifuncional; de certo modo, o espaço doméstico onde coabitam vários discípulos com tarefas diferentes. O modo ou método individual ocorre quando o mestre fica face a face com o discípulo, sendo este controlado diretamente pelo professor; como destacam Lopes, Faria Filho e Veiga (2007, p. 140).

[...] Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica aquela que corria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e as filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

A segunda imagem apresenta um espaço disciplinar coletivo dirigido por um professor utilizando-se do método simultâneo em função de lições paralelas, ministradas a distintos grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada, nesse, o professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, podendo atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo (Lesage, 1999, p. 10). Já no terceiro caso, representa-se a imagem do ensino mútuo por diferentes monitores sobre a supervisão de um professor. No método mútuo, a lição é dada a um grupo homogêneo, a classe.

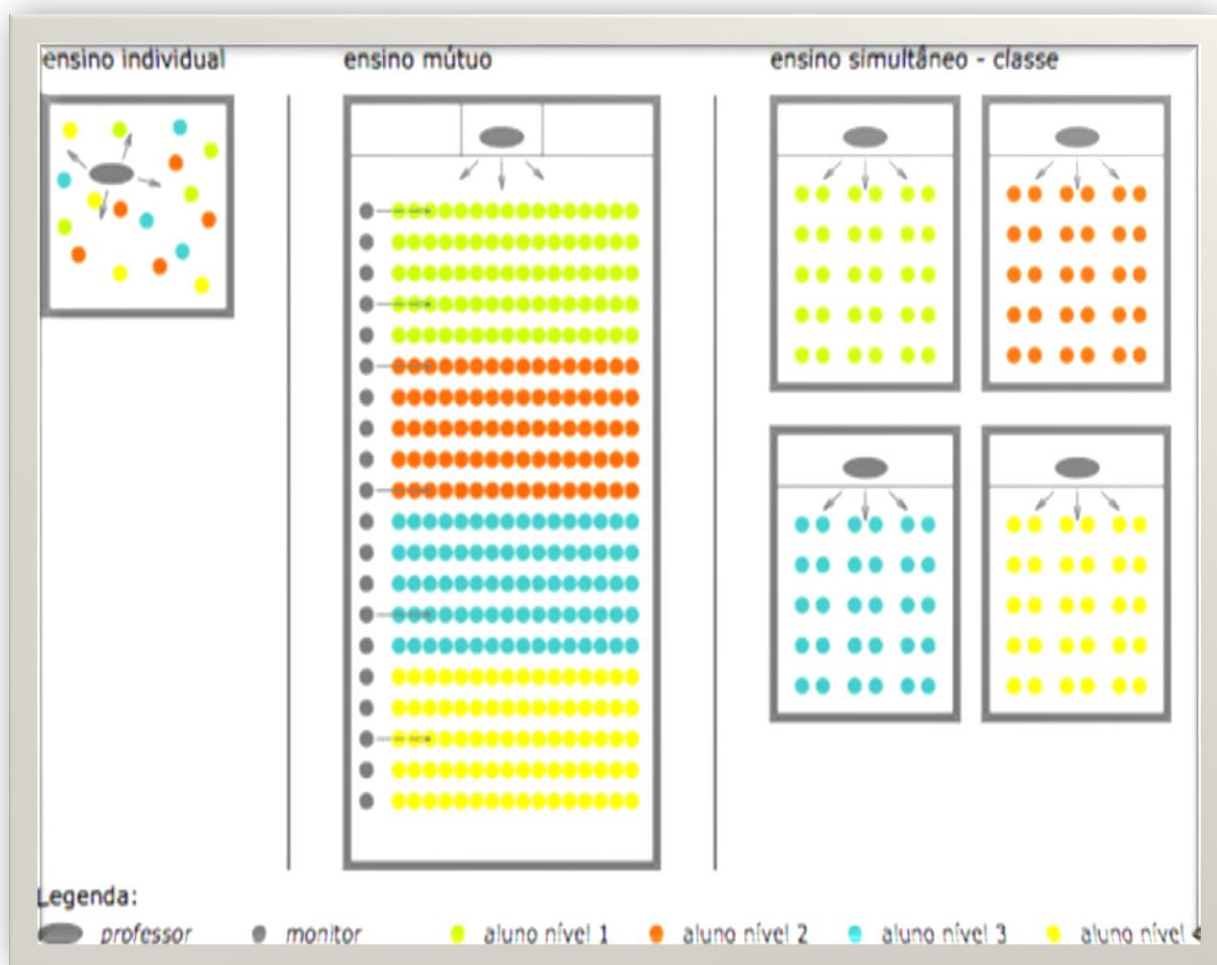
O ensino coletivo, com a adoção do modo simultâneo (século XVIII) e do modo mútuo (primeira metade do século XIX), vai racionalizar o processo de ensino-aprendizagem, impondo um mesmo modo de organização pedagógica, orientado para ensinar a muitos como se fossem um só (Barroso, 2001).

Intenta-se cartografar e trazer à discussão a arquitetura dos espaços destinados à ambiência escolar, segundo os modelos de ensino, e das respectivas modalidades, uma vez que o espaço não é neutro. Para Frago, (1995) o tempo e o espaço são elementos organizadores que conformam e definem a cultura escolar. O tempo se constitui um dos elementos que contribui para a transição dos modelos de ensino, pois fora do tempo nenhum evento pode ser compreendido. É o tempo e seus condicionantes sociais que suscitam simbolicamente a transição do tradicional ensino individual para aquele a ser realizado num espaço específico de modo coletivo.

Nesse sentido, as mudanças dos modos ou métodos de ensino, relacionam-se ao processo de institucionalização do ensino primário e sua implementação necessita da adesão dos agentes escolares em especial por parte dos mestres, visto que não é apenas uma mudança do ponto de vista da ordenação dos alunos. A aceitação dos professores é acompanhada da ação de internalizar práticas e ritos caracterizados por uma configuração que abrange um espaço-

temporal específico, envolvendo objetos, discursos, expressões, narrações. O esquema a seguir da Figura 11 criado pelo mesmo autor, é uma cartografia do espaço escolar que exhibe como os alunos são agrupados e a posição do professor em relação aos discípulos para ensinar. É essa organização que define os modelos ou métodos de ensino.

Figura 11- Agrupamentos de alunos



Fonte: História da educação/wordpress (2011).

Para Barroso (2001), o princípio da homogeneidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação, se constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar; ou seja, uma mutação nas formas e estruturas, o que implica afirmar que a mudança na instrução/educação tem de ser, sobretudo, na cultura organizacional ou cultura da escola, concebida por Frago (1995, p. 100) como “[...] aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.”.

Assim, as práticas escolares desenvolvidas com o intuito de instruir e educar o aluno, se foram configurando em função dos modelos de escolas que coabitavam e das respectivas modalidades, haja vista os elementos pertinentes à organização do ensino primário. Os modelos de escolas fazem referência às variações da forma escolar de socialização primária instauradas (Souza; Pinheiro; Lopes, 2015). E assim, no emaranhado da história do ensino primário, intentamos compreender quais os modelos de escolas e suas respectivas modalidades patenteados, na medida em que a instrução pública adquire corpo e são deflagradas práticas que incidem nos modos de ensino (métodos), termo utilizado pelos manuais no século XIX na Europa para designar como agrupar os alunos e de qual método fazer uso, entre eles: o método individual, o simultâneo, o mútuo, o misto que foram operacionalizados nos modelos de escolas.

Sobre os modelos de escola são concebidos dois tipos principalmente: a escola unitária (regida em início pelo método individual) e a escola graduada (onde se operacionaliza o método simultâneo); embora diferentes modalidades possam remeter-se a este último modelo: a escola modelo (como espaço de tirocínio da Escola Normal), a escola reunida e o grupo escolar. Carvalho *et. al.* (2015), abordam as diferenças dos termos¹²³; modelos e modalidades de escola primária no século XIX, são definidas da seguinte maneira:

O primeiro modelo, o da escola unitária – escola regida por um único professor onde, em uma única sala de aula é ministrado o ensino para crianças de diferentes níveis de adiantamento – exerce, no Brasil, papel homogeneizador das diferenças como legado comum que deixa sua marca a distintas modalidades escolares. É modelo que a República herdou do Império [...]. O segundo, caracterizado pela divisão dos alunos em classes supostamente homogêneas, também deixa suas marcas em diferentes modalidades de escola, condensando a busca do novo, do moderno, com que se visa superar o atraso condensado no modelo da escola isolada escolares. É modelo que a República herdou do Império.

Partimos do entendimento de que os modelos de escolas unitárias e graduadas são duas nascentes materializadas em diferentes vertentes de funcionamento, ambas concretizadas a partir do trabalho do professor. No ensino unitário, o professor fazia um trabalho isolado e cabia a ele a responsabilidade tanto de ministrar aulas como gerenciar o ensino definindo conteúdos, métodos, exames, horários em espaços não definidos (na sala de sua casa, na fazenda). Assim, em um contexto de pouca presença do Estado a figura do mestre reflete e direciona a concepção do modelo de escola unitária ou unidocente¹²⁴ constituída pelo mestre-

¹²³ Pinheiro (2002) indica a diversidade de denominações utilizadas ao longo da história da educação brasileira ao referir-se às instituições escolares primárias unitárias, distintas do modelo de agrupamento escolar, através das quais receberam diversos nomes: aula régia, aula pública, cadeiras régias, cadeira de instrução primária, cadeira de ensino primário, cadeira de (nome da localidade, da cidade, da vila, etc.)

¹²⁴ Também chamado de polivalente, multidisciplinar, monodocente, unitário.

escola, aquele que ofertava as aulas de forma individual, face a face com o aluno de diferentes adiantamentos em um espaço indeterminado. Sujeito central e único do processo educativo responsável pelo ensino de conteúdos distintos e o fazer multifuncional que conduzia a instrução dos alunos com habilidades de executar a prática docente com pouco ou nenhum recurso. Já no modelo de ensino graduado, caracterizado pela divisão dos alunos em classes supostamente homogêneas, é compreendido a partir da Gramática Escolar, e, segundo Dussel (2014, p. 255), leva-se em conta

[...] como as escolas dividem o tempo e o espaço; como classificam os alunos e os alocam em grupos (turmas graduadas); como dão forma a qual conhecimento que deve ser ensinado em disciplinas escolares; e como eles estruturam a promoção e o sistema de créditos dos alunos (sistema de unidades Carnegie).

O que se entende por organização da escola definida pela Gramática Escolar é semelhante ao que é defendido na teoria da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 38), “[...] uma noção que aponta para a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função é a de aprender e aprender de acordo com regras, ou, melhor dito, tendo como fim os seus próprios objetivos.”. (Frago, 1995); por outro lado, vê a escola como *locus* de construção social, um lugar, um território distinto de discursos e configurações. É o espaço por excelência onde se vivenciam as ações educativas, que se redefinem, reinventam-se em meio a disputas que expressam as contradições sociais. A institucionalização dos modelos de escolas e suas variantes (as modalidades) imbricadas na constituição do ensino primário maranhense, esteve historicamente atrelada às transformações da sociedade. Dito por Dussel (2014, p. 33): “[...] a estrutura ou o sistema se impõe aos indivíduos; os agentes executam determinadas ações, porque a forma faz com que eles efetuem isto.”.

Os modelos de escola e suas variantes foram surgindo na medida em que a escolarização ganhava corpo. Um modelo de escola criado nem sempre significa a extinção daquele que o precedeu, por vezes coabitam para atender a demandas diversas em épocas de diferentes interesses em certo espaço e tempo histórico. Em sendo assim, os modelos de escola e as respectivas modalidades aqui analisados não seguem uma dinâmica cronológica, optamos, pois, por situá-las frente ao histórico da constituição do ensino primário público no Maranhão.

5.2 O Modelo Unitário (Individual): do ensino doméstico às escolas isoladas

A prática de instrução doméstica passou muito tempo ignorada pela história da educação apesar de se fazer presente na província maranhense. Na organização pedagógica, o ensino doméstico ou particular é definido como um modelo de escola que funciona em espaços

residenciais. O ensino doméstico não era apenas uma prática realizada pela elite brasileira, mas também por classes com menor condição financeira, pois era uma das únicas formas de ensino viáveis na época desde o Brasil colônia como define Villalta (1997, p. 357):

No período colonial, os pais, desejosos de garantir a instrução dos filhos tiveram eles próprios que o fazer, ou que se socorrer nos préstimos de parentes e capelães, ou ainda, que contratar mestres para lhes ensinar, em especial, as primeiras letras. A instrução na Colônia, processava-se, assim, em grande parte, no âmbito privado, preenchendo o vazio da escola pública e semipública, inexistente ou escassa [...].

Vasconcelos (2005) aborda esta prática na sociedade oitocentista como aquela realizada na residência do aluno ou do mestre, e, que aconteceu e coexistiu com a escola estatal. Para a autora, foi um modelo reconhecido de educação durante o Oitocentos e ocorreu em paralelo com a existência da escola mantida pelo estado, esta, adquirindo sua oficialidade e se tornando obrigatória, tentando destituir a educação doméstica do seu lugar reconhecido de formação e instrução. Por sua vez, caracterizado por muitos autores, o funcionamento do ensino doméstico ocorria

[...] na casa do próprio professor: “[...] o mestre-escola acolhia seus alunos para as aulas em uma dependência da sua moradia, reservada ou não para sala de aula”. Podia ser qualquer cômodo: um quarto especialmente preparado; a sala de estar da casa, transformada em escola na hora da aula e, nas demais horas, usada pelos moradores em outras atividades; e até mesmo a cozinha podia passar a ser de um instante para outro, um lugar de aula. (Azevedo; Stamatto, 2012, p. 33).

Ao analisar o ensino doméstico, (Faria Filho, 2000) afirma que os indícios de atendimento da escolarização doméstica eram surpreendentemente superiores ao número de pessoas atendidas pela rede pública: “Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.”. (Faria Filho, 2000, p. 138). No Maranhão, por exemplo, Branco (2014, p. 54) encontrou em uma fonte datada de 1838, um prenúncio entre outros aspectos, algo peculiar ao respeito do funcionamento de uma aula pública de primeiras letras na província: “[...] o que se depreende da redação, por falta de estrutura e por muitas vezes descaso dos governantes, o relatório menciona uma aula que acontecia na casa dos expostos¹²⁵ atendendo, sobretudo às crianças que ali habitavam.”.

É oportuno afirmar que o funcionamento do espaço destinado à escolarização em residências qualificadas pelos historiadores como instrução particular, doméstica ou Casa, está inserida no modelo de escola unitário que se sustentava no método individual de ensino,

¹²⁵ Responsável no cuidado de recém-nascidos, crianças e mulheres órfãs e pobres, a Casa dos Expostos a cargo da Santa Casa de Misericórdia oferecia moradia, alimentação e educação aos abandonados. A Santa Casa de Misericórdia, que antes denominava-se Hospital de São José da Santa Casa de Misericórdia, de acordo com era “modelo de assistência de caráter filantrópico. (Viveiros, 2016).

configurado pela relação face a face entre um mestre e seus discípulos. Portanto, é possível a existência nas províncias de escolas domésticas como modelo escolar de socialização, onde a escolarização se operacionalizava em função dos saberes rudimentares do ler, escrever e contar, sem prever-se acesso ao ensino secundário ou superior. Sobre a gênese da organização pedagógica do ensino no Maranhão, Botentuit (2016) sustenta que a instrução pública primária maranhense aparece oficialmente como ensino individual, que consistia em fazer ler, escrever e contar a cada aluno separadamente (um de cada vez), de maneira que, quando um recitava a lição, os demais trabalhavam em silêncio e sozinhos, dedicando os poucos minutos a cada aluno/lição e usando meios coercitivos que garantiam o silêncio e o sucesso no trabalho pedagógico.

Já Castellanos (2012) afirma que o funcionamento das aulas de primeiras letras, nas casas dos professores parece ter sido constante durante o Império. O autor cita obra *A vida simples de um professor de aldeia*, de Astolfo Serra (1944), para revelar o cotidiano do seu pai, professor de uma escola na zona rural da Vila de Viana (atual cidade de Matinha), nas últimas décadas do século XIX. Aqui se evidencia em questão as constantes dificuldades de sobrevivência no cotidiano dos professores maranhenses no período:

Homem pobre, sem remunerações vantajosas, compreendia que só dos seus minguados vencimentos de professor não podia viver. Tinha a alma apostolar. Sabia que o professorado era um sacerdócio; não podia esperar materialmente muito dele. Trabalhava por isso fora das suas aulas. Assim agindo provia de todo o necessário para a sua família [...]. Nosso pão, apesar de pobre, ainda sobrava para outras bocas. Papai sempre manteve em sua casa filhos alheios. Uns eram-lhes confiados como alunos – espécie de internos para estudarem, outros eram crianças sem pai, sem mãe, órfãos ou afilhados que vinham aprender e morar em casa do padrinho. (Serra, 1944 *apud* Castellanos, 2017, p. 50).

Ao caracterizar o funcionamento das escolas particulares no início do século XIX, Viveiros (1953) relata que na província maranhense, mais precisamente “[...] em 1820, não havia nenhum centro de estudos, as aulas eram dadas nas casas dos professores.”. (Viveiros, 1953, p. 6). O primeiro local especializado para a instrução no Maranhão foi o Colégio particular dirigido por Tiago Carlos de La Roca, criado em 1821, com a nomeação de um professor para Gramática Latina para seu estabelecimento. De acordo com esse pedido, foi nomeado o professor Francisco Sotero dos Reis, aprovado em concurso em 1823 para a cadeira pública dessa disciplina. Nesse colégio conforme o autor, “Ensinavam-se as primeiras letras, latim, francês, geografia desenho e música.”. (Viveiros, 1953, p. 7).

Em 1827 foi criado o segundo colégio da província, também particular, dirigido por José Cândido de Moraes e Manoel Pereira da Cunha (Viveiros 1953). Ainda segundo o mesmo autor, no final do período colonial, o Maranhão contava apenas com “[...] duas aulas secundárias

e doze de primeiras letras, sendo que as aulas eram dadas nas casas dos próprios professores, concentradas na capital.”. (Viveiros 1953, 1953, p. 7). Assim, evidencia-se a presença do setor privado na escolarização de uma parcela da população da província, muito embora o ensino doméstico não fosse apenas uma prática realizada pela elite brasileira, mas também por classes com menor condição financeira, pois era uma das únicas formas de ensino viáveis na época desde o Brasil colonial.

Ao utilizar a expressão aulas domésticas e particulares, podemos aplicar o seguinte raciocínio: doméstica por funcionar em espaços residenciais, particular visto que o professor era remunerado pela família e não pelo Estado, ademais, eram espaços não controlados pelo governo. Branco (2014), ao aprofundar estudos sobre as escolas particulares na província do Maranhão apresenta os estabelecimentos de ensino particular com base nas informações do serviço de inspetoria e pontua:

Os Colégios de N. S. dos Remédios, o de N. S. da Conceição nesta cidade, compreendendo ambas as aulas de ensino primário e secundário. Aquele unicamente para meninos, dirigido pelo Dr. Domingos Feliciano Marques Perdição, e este para meninos e meninas dirigido por Antônio Joaquim Gomes Braga. E que é imediato a estes em importância o Colégio de N. S. da Glória, também nesta capital, unicamente para meninas, dirigido por D. Martinha Álvares de Castro Abranches.¹²⁶

O ensino doméstico na Província do Maranhão, mesmo convivendo com outras formas tradicionais de instrução estatal resiste ao tempo. “As grandes distâncias das escolas oficiais, bem como o reduzido número destas instituições, contribuíram para proliferação dessa prática [...]”. (Rocha Neto, 2002, p. 59), coexistindo mesmo com a chegada da Lei de 15 de outubro de 1827 que manda criar escolas em lugares populosos. No entanto, a falta de recursos das províncias para dar provimento à escolarização, incentivou a atuação das escolas particulares. As classes mais abastadas ludovicenses que podiam arcar com a educação dos filhos, utilizavam-se desse modelo de escola não só para o ensino da leitura, da escrita e do saber contar, mas também para outros saberes específicos da população jovem. De todo modo a proliferação das escolas particulares estão inseridas na política de expansão do ensino na Província que se inicia em 1827: das 14 escolas que se tinha ampliou -se para 24, alargando-se nas décadas de 30 e 40, e nesse contexto de pertencimento do movimento maior em torno da expansão, estava inserido o crescimento das escolas particulares. Essas ideias ficam mais evidentes quando Castellanos (2015, p. 84) expõe que:

[...] O aumento de colégios no espaço educacional maranhense. A criação do Colégio de Santana; do Colégio Episcopal de Nossa Senhora dos Remédios (em 1840); o de Nossa Senhora da Glória (para meninas) ou Colégio Abranches (em 1844); do Asilo de Santa Teresa (em 1855); do Colégio de Nossa Senhora de Nazareth (em 1864), do

¹²⁶ Maranhão, 1850, p. 27.

Instituto de Humanidades; do Internato e Externato de São Paulo e do Colégio de São Caetano constitui exemplos do crescimento de escolas particulares, nesse período.

O ensino doméstico ou particular no Maranhão oitocentista foi uma prática que se expandiu e se fez visível. Os fragmentos extraídos dos jornais maranhenses, na forma de anúncios, constituem-se em fonte deste estudo. Os trechos extraídos revelam práticas sociais de determinada época, que não estão isentos de neutralidade, as quais geram imagens da sociedade em tempos pretéritos e foram aproveitadas para descrever como prosperou o ensino doméstico no Maranhão Império. A importância dos jornais é mencionada por Castro, Cabral e Castellanos (2019). Para os autores maranhenses durante todo o século XIX, os jornais formam peças fundamentais para narrar fatos político, sociais, educacionais e culturais do Maranhão visto que:

[...] a proliferação dessas publicações, em seus mais diversos segmentos, assim como a fecundação da atividade tipográfica e jornalística local e o aparecimento de ilustres literatos que se valiam desse veículo para a divulgação de seus escritos eram uma realidade no único espaço territorial cognominado de Atenas Brasileira durante o período oitocentista. (Castro; Cabral; Castellanos, 2019, p. 27).

A interpretação dessa fonte nos auxiliou na identificação de pistas que marcam a presença da prática do ensino doméstico no Maranhão, o que se deu por meio das publicações extraídas das colunas reservadas a anúncios, que mostram o funcionamento desse modelo escolar de socialização. A publicação a seguir foi extraída do *jornal Investigador Maranhense* de 1836 que publicou a disposição de uma professora em oferecer o ensino de primeiras letras e as habilidades do lar para o público feminino:

[...] Dona Angélica Daustina de Sequeira ultimamente chegada da Inglaterra onde se conservou alguns anos em um colégio ensinando a língua francesa, pretende pôr aqui uma casa de educação para meninas onde ensinará as primeiras letras, escrever, bordar, marcar etc. ensinando também a língua francesa às meninas que a quiserem aprender. Todos os senhores e senhoras que quiserem aproveitar do seu pequeno préstimo podem dirigirem-se ao recolhimento desta cidade, onde a anunciante está morando para tratarem do preço que será cobrado.¹²⁷

Os jornais disseminavam serviços para a população localizados na região central de São Luís. A partir desse gênero discursivo buscamos compreender a representação da instrução pública na província e o lugar que ocupava a figura do professor nos anúncios do jornal. Cada anunciante tinha liberdade no preenchimento do conteúdo publicitário no espaço destinado da forma que melhor lhe conviesse, tornando um gênero com marcas de pessoalidade. Ao publicar seu anúncio “Dona Angélica” exalta que era “chegada da Inglaterra,” uma forma de expressar o lugar social que ocupava na sociedade como uma Senhora digna, e mais: adotava o tratamento de “Dona” no intuito de exibir uma postura respeitosa e idônea, quiçá para representar um perfil

¹²⁷ O Investigador Maranhense, 1836.

de pertencimento ao grupo de mestres: “[...] habilitados, moralizados, assíduos, dignos, eficientes, experientes.” (Limeira, 2010, p. 382).

Outros mestres particulares ou mestres que davam lições “por casas” eram específicos de primeiras letras, gramática, línguas e outros conhecimentos direcionados ao público feminino. Não habitavam nas casas, mas compareciam, para ministrar as aulas, em dias e horários preestabelecidos. Certamente os discípulos eram filhos da elite, que custeava o serviço. Para Vasconcelos (2005), homens e mulheres podem ser encontrados tanto como professores particulares como preceptores; entretanto, a preceptoria, por sua característica de moradia na casa dos alunos, era comumente exercida por mulheres, especialmente estrangeiras, que, por vezes, já vinham para o Brasil com a finalidade de exercer tal função. Para a autora, as funções de professores particulares e preceptores também:

[...] estavam submetidas a determinados critérios, sendo que nem todos os candidatos que se ofereciam, poderiam ser considerados aptos a educar os filhos das famílias abastadas. Nesse sentido, muitas vezes, eram solicitadas aos candidatos inúmeras referências pessoais, desde a aparência física até a condição social em que se encontravam. (Vasconcelos, 2005 p. 29).

Se o uso do jornal era privilégio da elite maranhense, os anúncios também se dirigiam para esse mesmo público, que usufruía de informações úteis, contidas nas divulgações de produtos e serviços: remédios, livros, serviços médicos, jurídicos e, sobretudo, educacionais. Os produtos e serviços no ramo da instrução em forma de anúncios era uma cultura que se disseminavam de acordo com o alcance do Jornal e levavam mensagem aos leitores interessados. Segundo Vasconcelos (2015), observa-se um princípio de concorrência explícita entre os anúncios de professores particulares e preceptores, provavelmente causada pelo grande número existente de pessoas dedicadas à instrução / educação doméstica. Assim os serviços prestados nas Casas, passam a ser constantes nas publicações.

1. Em busca de indícios que permitam tornar visível o modelo de ensino doméstico/ privado, onde se dava a ver a existência por meio de publicações nos impressos de forma a proporcionar uma revisitação da memória, selecionamos um anúncio publicado no *Diário do Maranhão* (1855 - 1882), que diz respeito à oferta de prestação de serviços de instrução particular. O anúncio indicava o nome dos professores “Pintores e Professores de desenhos” e “Professores particulares de instrução primária e de várias línguas” em locais com endereços diferentes localizados na região do Centro de São Luís. Os detalhes contidos no conteúdo publicitário tornavam públicos a especificidade de cada mestre como se mostra a seguir:

Figura 12 - Anúncio de Professores particulares de instrução primária

Pintores e professores de desenho
 Domingos Tribuzy, t. do Theatro.
 José Maria Bilho Junior, b. da Lapa.
 João Manuel da Cunha Junior, largo de S. João.

Professores particulares de instrução primária e de várias línguas.
 Alexandre José Rodrigues—portuguez, rua da Palma.
 Alfredo Bandeira Hall—inglês, largo de Palacio.
 Alvaro Duarte Godinho—inglês, rua da Estrella.
 Eusebio V. Cavalcante de Barros—portuguez, rua da Fonte das Pedras.
 Fabio Mattos—portuguez e historia, largo do Carmo.
 Henrique Eduardo Costa—portuguez, inglês e francez, rua da Paz.
 João Nepomuceno X. de Brito—mathematicas, r. Saavedra
 José Antonio Pires—portuguez, rua de S. João
 José Luiz dos Santos - portuguez e francez, rua da Cruz.
 Manuel de Bettencourt - portuguez e francez, r. da Palma.
 Raimundo Joaquim Cezar—portuguez, latina e francez, t. do Theatro.
 Raimundo da Costa Velloso—portuguez, r. das Hortas
 Dr. Tibério Cezar de Lemos—geographia e francez, rua de S. Antonio.

Pintores e professores de desenho
 Domingos Tribuzy do R do Theatro
 José Maria Billio B da Lapa
 Joao Manuel da Cunha Junior, largo S João

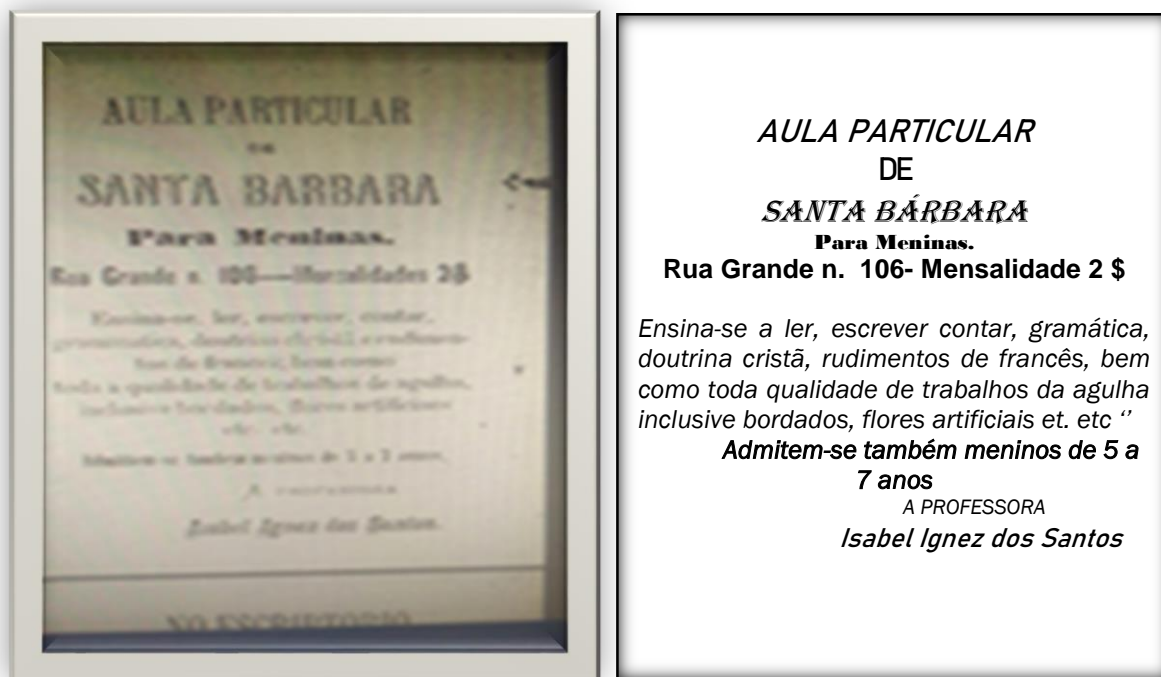
Professores particulares de instrução primária e de várias línguas
 Alexandre José Rodrigues -Português Rua do Sol
 Alfredo Bandeira Hall - inglês - Largo de palácio
 Álvaro Duarte Godinho - inglês- Rua da Estrela
 Eusébio V. Cavalcante de Barros- Português Rua da Fonte das Pedras
 Fábio Mattos - Português e História -Largo do Carmo
 Henrique Eduardo Costa-Português, Inglês. Francês -Rua da Paz
 Joao Nepomuceno X.de Brito- Matemática Rua Saavedra
 José Antônio Pires - Português - r São João
 José Luiz dos Santos - português e Francês -Rua da cruz
 Manuel de Bettencourt - Português e Francês -Rua da palma
 Raimundo Joaquim César - português Latim e Francês -Rua do teatro
 Raimundo da Costa Velloso - Português- R. das Hortas
 Dr. Tibério Cezar de Lemos - Geografia e francês - R de Santo Antônio

Fonte: Diário do Maranhão, 1879.

Os filhos da elite, que já frequentavam alguma escola, mesmo assim, mostravam-se interessados nos serviços prestados pelos professores particulares para aprender um ramo de conhecimento específico ou reforçar os conteúdos das aulas formais. Faria Filho (2007, p. 144), afirma que “[...] os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas [...] Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma de 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.”. Destarte, é provável que essa prática do aluno se dirigir á residência do professor para assistir uma aula especifica tenha incentivado a cultura das aulas particulares e aulas de reforço próprio da elite brasileira.

A seguir, ilustramos um outro anúncio publicado no mesmo jornal sob a responsabilidade da mestra Isabel Ignez dos Santos que oferece aula particular em um espaço intitulado de Santa Bárbara, situada na Rua Grande, com mensalidade de 2 contos de réis, conforme o Jornal Diário do Maranhão

Figura 13- Anúncio da aula particular de Santa Bárbara



Fonte: Diário do Maranhão, 1879.

As aulas particulares em domicílios, por vezes, eram batizadas com nomes religiosos e ganhavam *status* de estabelecimento. O anúncio da escola Santa Bárbara direciona o ensino para meninas, embora também admitam o público masculino com saberes alinhados para os dois gêneros. A educação oferecida para as moças maranhenses registrada nesse anúncio compreendia “toda qualidade de trabalhos da agulha inclusive bordados, flores artificiais”, habilidades que reafirma a manutenção dos papéis das moças destinados ao espaço do lar estabelecidos para esse gênero. Isto é, a escola particular mantinha a tradição de explorar o ensino para mulheres diante de uma sociedade modeladora, cujos ideais reguladores de mulher do lar eram repassados constantemente às ditas na sala de aula, pelas mestras ou preceptoras. Os rudimentos de francês oferecido nesse modelo doméstico é destaque da elite. Na opinião de Abrantes (2003, p. 2):

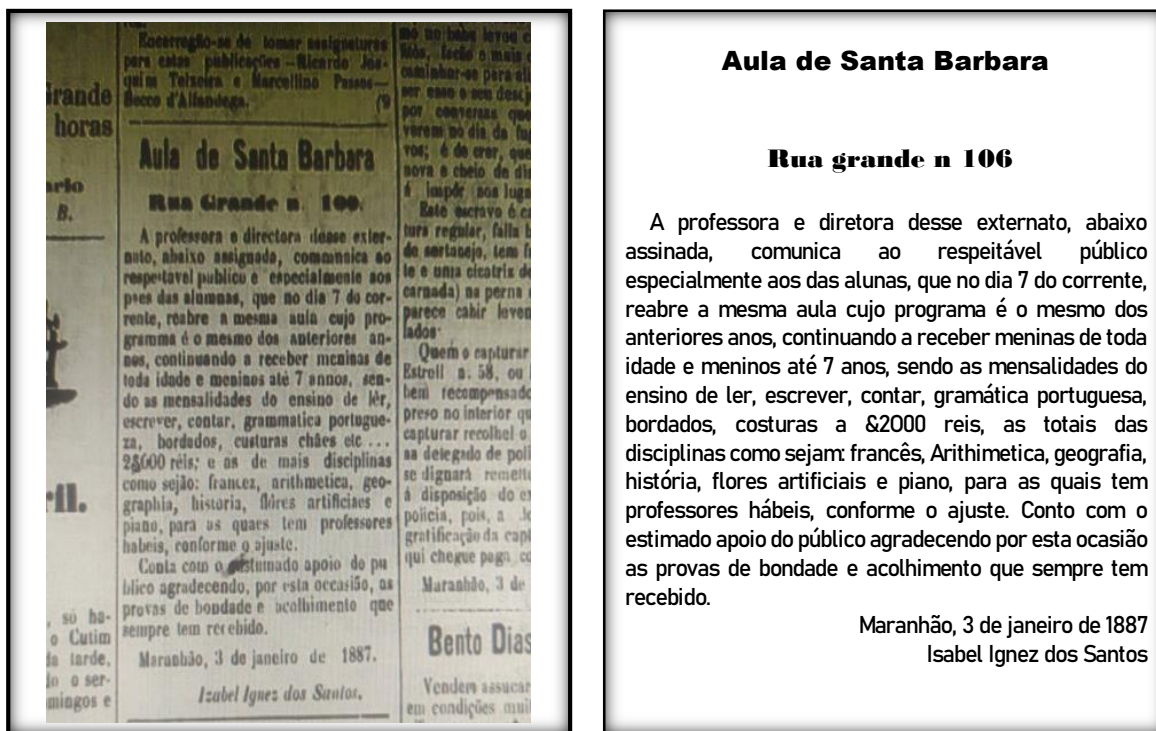
O estudo das línguas estrangeiras, que foi uma das inovações na educação feminina em São Luís, na segunda metade do século XIX, ganhava um destaque especial diante das novas oportunidades de sociabilidade feminina que requeriam o aprendizado de novas prendas, como o requinte de falar uma outra língua, especialmente o francês, considerado mais elegante.

Os conteúdos comercializados nas aulas particulares não se distanciavam dos saberes oficiais destinados às meninas. A lei de 1827 previa que as escolas femininas oferecessem aulas de prendas domésticas, como corte, costura e bordado. Ademais, a circulação

da oferta de aulas inseridos na malha privada estava sob o controle do presidente da província, de modo que havia um controle do Estado sobre o funcionamento desse modelo de ensino.

No mesmo Diário do Maranhão, após o primeiro anúncio, a mesma professora publica outro aviso sobre a as aulas de Santa Bárbara

Figura 14 - Novo Anúncio da Aula particular de Santa Bárbara



Fonte: Diário do Maranhão, 1879.

No novo anúncio, a professora (agora diretora) apresenta a aula particular, situada no mesmo endereço, no centro de São Luís e ganhou contornos de uma empresa-escola. A expectativa da mestra era aumentar o número de alunos, visto que optou por dar visibilidade a qualificação dos “professores hábeis” como única estratégia de atestar qualidade do mesmo, quando garante estar preparado para o ensino de ler, escrever e contar, assim como da gramática portuguesa, dos bordados e das costuras. O investimento mensal fica às expensas da família com custos de dois contos de réis em um contexto em que o salário de uma professora primária, entre 1856 e 1862, variava entre \$ 200 e \$ 500 mil Réis.¹²⁸

Isto posto, leva-nos a concluir que, à medida que a escola pública ganhava sua identidade, a educação/doméstica particular em paralelo continuava atendendo a uma grande parcela da elite. Entendemos, portanto, que o ensino doméstico e particular foi um modelo de

¹²⁸ No artigo 3º da lei imperial de Educação (1827), se determina que os ordenados dos professores fossem taxados entre 200 a 500 mil réis por ano (Almeida, 2012).

escola de suma importância para a difusão do ensino primário do Maranhão Império, justificado pela presença descuidada do Estado. E é por essa razão que “Não era raro encontrarmos escolas nas casas dos professores em galpões de comércio, em varandas de casas, em locais insalubres, inadequados, mal iluminados e sem ventilação” (Saldanha, 2009).

É importante ressaltar que o nascimento de um modelo de escola (tecido na alternância das mudanças da sociedade), em tese, nem sempre significa a extinção do outro. Basta conferir que, na república, o grupo escolar, como modalidade de escola derivada do modelo de escola graduada e símbolo da modernidade em locais urbanos, não anulou o modelo da escola isolada no meio rural, como outro modelo escolar de socialização que coabitava. Portanto, novos modelos de escola e as respectivas modalidades que surgem podem conviver e concorrerem com aquelas escolas que já existem. Diante dessa realidade é importante problematizar: será que o Estado ao tomar (da família e da igreja) para si, o controle da instrução pública maranhense por meio da criação das escolas régias faz desaparecer o ensino doméstico?

Autores de livros e jornalistas como José Augusto Correia, Temístocles Aranha, Roberto Antônio Moreira e Felipe Condurú ofereciam aulas particulares para alunos na capital de São Luís e divulgavam a oferta de seus serviços também pelos jornais. Eram tanto para o ensino primário, quanto para as disciplinas específicas e preparatórios para o ensino secundário. Esses professores, ao perceberem as carências dos alunos sobre os saberes fundamentais para sua formação, assim como a experiência adquirida ao lecionar em alguns casos, acabaram resultando em produções escolares a exemplo do professor Roberto Moreira que oferecia aulas de comércio para o qual elaborou o *Guia pratica e methodica de contabilidade (1874/ 1ª edição)*. A mesma situação é apontada por Mello (2009) sobre as *Postillas de grammatica geral applicada á língua portugueza pela analyse dos clássicos (1863/1ª edição)* de Francisco Sotero dos Reis, sendo este fruto das aulas que lecionou no Liceu Maranhense. Fatos estes que revelam que não só o livro auxilia na prática docente, como também pode influenciar ou resultar na produção de obras escolares. Fato é que a instrução popular estava sob a tutela estatal, e o das elites se diferenciariam na medida em que se conserva distante desta intervenção (Vasconcelos, 2005).

Com a extinção das escolas confessionais monopolizadas pelos Jesuítas, se fez estabelecer a instauração de um novo modelo de escolar: As Aulas Régias. O inédito sistema estatal que foi implantado no Brasil pelo decreto de 28 de junho de 1759, ditava um conjunto de “[...] disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturado.” (Vechia, 2014, p. 78), disperso e fragmentado, feito em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados.

Demonstrar o ensino régio na Capitania do Maranhão, como um outro modelo de escola, foi uma árdua tarefa, tendo em vista as dificuldades e a nebulosidade documental referente ao período que nos limita na compreensão das propostas e das realizações envolvidas naquilo que, tradicionalmente, cognominou-se como reformas pombalinas e, no caso aqui em análise, das aulas régias na capitania do Maranhão. No entanto, a obra *Apontamentos para História da Instrução Pública do Estado do Maranhão*, de Viveiros (1937), traz informações relacionadas à temática no período de 1622 a 1870, fazendo referências à criação de escolas e nomeações de alguns mestres; pistas estas que apontam para o entendimento de como se desenvolveram esse modelo régio criado nesta Capitania. Encontramos também dados documentais no Arquivo ultramarino do Maranhão por meio de comunicações feitas entre as autoridades da capitania na fase pombalina.

A implantação do modelo das aulas Régias foi instituída em decorrência da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil quando se findou formalmente o controle dos Inacianos sobre o domínio da cultura e da instrução em Portugal e seus domínios. No Maranhão, deixaram São Luís cerca de 86 Inacianos entre sacerdotes, aspirantes e irmãos coadjutores. (Andrade, 1982), podendo-se imaginar os efeitos dessa medida, no que tange à instrução/educação, uma vez que a missão escolar na capitania maranhense estagnou.

O certo é que o ensino, segundo Andrade (1982), esteve monopolizado pelos jesuítas até mais da primeira metade do século XVIII, quando praticamente todos os estabelecimentos de ensino na capital e no interior lhes pertenciam, sendo substituídos pelo modelo das Aulas Régias e, sucessivamente, chamadas de Aulas Públicas: modelo escolar controlado pelas autoridades estatais. No modelo das aulas régias, correspondiam a cadeiras específicas oferecidas individualmente nas casas dos professores: separadas em aulas para meninos (contando com um professor) e meninas (com uma professora). Os alunos poderiam frequentar indeterminadamente qualquer aula, pois não tinham ligação entre si, já que funcionavam de forma independente. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um currículo (conjunto de estudos ordenados e hierarquizados) nem a duração prefixada que condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria (Zotti, 2004, p. 28 *apud* Chagas, 1980, p. 9).

A primeira iniciativa desse modelo de escola (Aula Régia) em relação ao ensino nesse período se deu justamente no Estado do Grão-Pará e Maranhão. Quatro anos antes da expulsão, o governador do Grão-Pará, Mendonça Furtado, determina que os missionários não são mais responsáveis pela educação dos índios: esta tarefa seria dos “diretores da aldeia”. Tal

mudança, regida por lei de 7 de julho de 1755, abolia a jurisdição temporal dos religiosos e trouxe como consequência uma situação deplorável, no que se refere à instrução do gentio.

[...] a instrução continuou seu processo de gradual dissolução. O Estado não dispunha de elementos financeiros e, principalmente, humanos para efetivar as ordens do novo Regimento. A expulsão total dos jesuítas pelo Alvará de 3 de setembro de 1759 acentuou ainda mais a decadência do ensino. (Silva, 1976, p. 62).

Se os cursos oferecidos pela companhia de Jesus dividiam-se pelas classes de Estudos inferiores (gramática latina, retórica e outras humanidades) e a Classe Superior (Filosofia e Teologia); no modelo de ensino Régio, por outro lado, era formado pelos Estudos Menores que incluíam aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas no Império e pelas Aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramáticas latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética; mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como, por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. Havia a presença de um regente, o Mestre Régio, sujeito centrado no estilo inspirado na aparência física de uma figura religiosa (Nóvoa, 1995), responsável pela trilogia ler, escrever e contar (Hébrard, 1990; 1999); ressalte-se “[...] os professores régios não tinham uma formação escolar específica como pré-requisito para sua nomeação.” (Lombardi; Nascimento, 2004, p. 45).

O movimento de implantação do modelo de escola régia se desencadeou na esteira das ideologias iluministas em contraposição às ideias religiosas, visto que a transição do ensino de responsabilidade dos jesuítas para o modelo das aulas régias implantadas por Pombal, pode ser explicada como um movimento contra hegemônico que transferiu o poder da Companhia de Jesus para o Estado português, ficando entendido na perspectiva da Teoria da Forma Escolar quando “[...] impõe o desenvolvimento de um ensino organizado pela igreja à organização de um ensino público do Estado [...]” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 12). Dito de outro modo, “[...] o processo pelo qual “[...] um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 11).

As Aulas Régias se constituíram no primeiro modelo de escola, sob a égide do Estado na história brasileira. Estruturados em uma seriação dos estudos, ministrada por meio de aulas isoladas de humanidades, referenciavam o ensino das ditas aulas, as quais serviam a uns poucos filhos das incipientes elites coloniais que as conceberam como um projeto de integração ideológica/política por parte dos lusitanos que tomam contacto com o pensamento reformista-ilustrado português do século XVIII; ideário que esteve relacionado com o pensamento, vida e trabalho docente dos primeiros representantes do magistério público, tendo

em vista que, pelo Alvará de 1759, os mestres passaram a gozar de títulos e privilégios que, até então, pertenciam à nobreza.

A instrução a partir de então, passou a ser uma questão de Estado e, nessa perspectiva, os professores passaram a ser funcionários públicos, e, cristaliza-se, nesse movimento de secularização e estatização da instrução pública, como uma estratégia do Estado. Assim, ao finalizar o século XVIII, era comum o professor ser chamado de Mestre Régio ou Mestre Régio de ler, escrever e contar, seguindo o modelo unitário pelo método individual. Nesse contexto, o “[...] Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização da organização do ensino que tende a tornar-se ‘o instrumento privilegiado da formação’ em todos os níveis, para todas as categorias de ensino.”. (Nóvoa, 1991, p. 116). Processo que se refere muito mais à transferência de autoridade e à tutela, do que a um rompimento, pois os sistemas de ensino estatais “[...] não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico, limitam-se a desenvolver a forma escolar instituída entre os séculos XVI e XVIII.”. (Nóvoa, 1991, p. 116).

As medidas pombalinas podem ser compreendidas na perspectiva da análise de Vidal (2005), como o sistema que se impõe aos indivíduos, agentes que executam determinadas ações. Portanto, o modelo das Aulas Régias significou a criação de uma instituição social que veio a balizar o emergente Estado Moderno, no qual se opunha a laicização à dominação com viés religioso. Para esse entendimento Vincent, Lahire e Thin (2001), reconhecem que: “[...] a aparição e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação ao desenvolvimento da forma política historicamente singular que, desde a época de Maquiavel e Bodin, recebeu o nome de Estado [...]”. (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 11); ou seja, tomam para si o controle da escolarização de crianças e jovens, e passa a se dedicar ao empreendimento de construir uma sociedade moderna e de um Estado fortalecido.

Neste trabalho, os termos Mestre e Professores Régios, Aulas Régias e Instrução, foram considerados conceitos-chave para a compreensão do primeiro modelo de escola circunscrito na criação da instrução pública do estado na capitania do Maranhão, considerando que as noções de instrução e educação são orientadas pelo passado em suas transformações, rupturas, adaptações e permanências forjadas não sem tensões. Dito de outra forma, a imposição e cristalização da forma escolar não é algo livre de tensões e não ocorre sem dificuldades e lutas, de modo que “[...] a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre ‘em crise.’”. (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 10).

O surgimento das escolas régias maranhenses é descrito por Viveiros (1937) como os primeiros modelos de escolas públicas iniciada na colônia, com ênfase na valorização da profissão docente por meio do decreto de 14 de julho de 1755; modelo ou predominância de socialização, que se impôs sobre todas as outras: a socialização escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001). A primeira escola pública de São Luís foi inaugurada no ano de 1794, tendo como responsável Manuel do Nascimento Câmara (Lacroix, 1983, p. 76), nomeado para ensinar leitura, escrita, contas e o catecismo para os filhos da elite, no dia 11 de setembro de 1779. Em 23 de julho de 1794, o dito professor recebeu autorização e “[...] abriu sua escola recebendo seus vencimentos pelo subsídio literário.” (Viveiros, 1937, p. 5).

Conforme Boto (2017), o termo escola era usado com o mesmo sentido de cadeira, sendo as de Primeiras Letras e Gramática Latina as mais notórias –, de modo que elas eram “[...] uma unidade de ensino com um professor [...] cada aluno frequentava as aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas.” (Nóvoa, 2005 *apud* Boto, 2017, p. 40). No caso das de Primeiras Letras, eram exigidas as Regras Gerais da Ortografia Portuguesa e o que fosse necessário da Sintaxe, com a finalidade de que os discípulos pudessem escrever correta, e ordenadamente. Para isso, eram-lhes ensinados pelo menos as quatro espécies de Aritmética simples, o Catecismo e Regras de Civilidades (Fonseca, 2010). Assim, podemos inferir que “A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.” (Vincent; Lahire; Thin, 1994, p. 34-35)

A nomeação do professor Régio maranhense José Miguel de Araújo nos termos da Carta Régia de 30 de outubro de 1774 é chancelada por D. José I¹²⁹. Conforme Viveiros (1937), o decreto de 10 de novembro de 1775 cria o imposto literário para custear as despesas das escolas régias na capitania maranhense. “O professor Manuel do Nascimento Câmara (1794) foi o primeiro professor maranhense a receber seu salário por esse fundo financeiro.” (Lacroix, 1983, p. 76). O Quadro 19 a seguir mostra os professores régios maranhenses que se destacaram no período.

Quadro 20 - Professores Régios Maranhenses (1779-1821)

PROFESSOR	ENSINAMENTOS
Manuel do Nascimento Câmara	Leitura, escrita, contas e o catecismo
José Miguel de Araújo	-
Vicente Jorge Dias Cabral	Retórica
Luiz Manuel Araújo	-
Pe. Domingos	Leitura, escrita, contas e catecismo

¹²⁹ Maranhão, Livro de leis e decretos da instrução pública. [1889].

Justiniana Joaquina Amado	Leitura, escrita, contas e catecismo
Dionísio Franco	-
Manuel Justino	Filosofia
Sotero dos Reis	Latim

Fonte: Arquivo Ultramarino do Maranhão - AHU-MA.

Os exíguos recursos humanos e as condições dadas, as dificuldades financeiras para bancar o novo formato régio, fez com que em 28 de setembro de 1800, o governador oficializasse ao capitão-general do Maranhão e Piauí, D. Diogo de Sousa, para o secretário da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, sobre as dificuldades que tem havido e há para o estabelecimento das novas escolas régias na dita capitania. Portanto, o déficit apresentado pelo dito subsídio levou os mestres régios a atenderem os alunos nas próprias residências; ou seja, o modelo de escola doméstica prevalece. E assim, o Maranhão apresentava um saldo de 14 escolas: duas secundárias e 12 de primeiras letras (Viveiros, 1937). O estado precário da instrução/educação colonial como legado de Pombal, é descrito por Lacroix (1983, p. 76) para assim definir a sua política:

Trinta e quatro anos depois da legislação pombalina em 1794, foi aberta a primeira escola em São Luís sob a responsabilidade de Manuel do Nascimento Câmara, o mais antigo professor público maranhense de que se tem notícia. Em todo o resto do Maranhão, até o fim do XVIII, o ensino foi dado por professores particulares a título precário. Ao findar-se o período colonial, o Estado contou com duas escolas secundárias, ambas na Capital e, em toda a Colônia, doze de primeiras letras, das quais quatro da Baixada Maranhense, nos municípios de maior movimento agropecuário: Alcântara, São Bento, Guimaraes e Viana.

A autorização que recebeu o professor Manuel do Nascimento Câmara para abrir uma escola faz insurgir a discussão sobre a política de funcionamento das escolas particulares que ocuparam espaços para suprir a ausência do Estado, ensejando a pouca estrutura apresentada pelo modelo de escolas régias. Como consequência do ensino, a atitude do Estado em considerar a iniciativa privada como solução, uma vez que não pode assumir sozinho o compromisso de educar (Lacroix, 1983). Dentre as características das instituições particulares, atribui-se que elas não receberam subsídios financeiros, não eram ligadas à igreja nem ao estado pombalino, geralmente, eram de iniciativas de um leigo e, sobretudo, estavam localizadas na capital e demais localidades da capitania maranhense: “[...] a escola particular mantinha um espaço de atuação com o estado que era complementar e não concorrente.” (Cardoso, 2004, p. 183).

Diferentemente dos colégios jesuítas, onde as aulas eram totalmente gratuitas, as aulas particulares ou domésticas eram dadas na própria residência do mestre régio, modelo de escola que foi se consolidando como ensino doméstico por meio do método individual de

ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente.

Tal prática ganhou amparo legal no governo Dom João VI, por meio do decreto baixado em 30 de junho 1821, que lhe permitia ‘a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença’, devido à necessidade de expandir o ensino à mocidade e pretende assegurar a liberdade para que todo o cidadão faça o ‘devido uso dos seus talentos, não se seguindo daí prejuízos públicos’. (Brasil, 1821).

A liberdade de ensino dada no período Joanino foi um feito que facilitou o governo na difusão da instrução e somente foi alterada nos termos do capítulo VII, Art. 60, do Regulamento da Instrução pública de 1854: “Ninguém poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento particular de ensino primário e secundário sem previa autorização do Presidente da Província, precedendo informação do inspetor da instrução pública” (Regulamento, 1854). Com o Império (1821) o número de aulas se amplia, especialmente, após a Lei da Liberdade de Ensino, declarada em vigor na Assembleia Constituinte em 20 de outubro de 1823.

5.3 Do modelo de escola de primeiras letras (aulas públicas isoladas) ao modelo de internatos.

O modelo de aulas régias predominou de 1759 a 1822. Depois dessa época, passou a ter uma nova denominação: Aula pública de primeiras letras. Novo modelo de escola com classes autónomas, enquanto unidades de funcionamento vista na literatura como escola isolada ou cadeiras de ensino. Pinheiro (2002, p. 9) prefere trabalhar com a nomenclatura de escolas isoladas, existindo distinções entre os modelos de organização da instrução primária no império e no período da República, visto que no Império esse modelo “funcionava sob o precário controle do Estado, além de ter seu funcionamento pedagógico quase sempre subordinado única e exclusivamente ao arbítrio do próprio professor, detentor da cadeira.”. Nesse mesmo raciocínio, Infantosi (1983, p. 91) pontua que, ao se proclamar a República, os únicos estabelecimentos de ensino primário eram: “[...] as escolas preliminares, unidades escolares não agrupadas, em que um professor ministrava a instrução para crianças de diversas idades e de avanço escolar heterogêneo.”. Depois de 1894, “[...] quando foram criados os primeiros grupos escolares, e para deles [se] distinguirem, daqueles estabelecimentos passaram a denominar-se escolas isoladas.”. (Infantosi, 1983, p. 91). Diante destes pontos de vista, insere-se a discussão acerca da pertinência do termo escola isolada que surgiu para se distinguir e diferenciar dos futuros espaços em que seriam reunidas várias escolas dessa mesma natureza; as escolas

reunidas que muito embora se concretizaram na prática na maioria das províncias no final do império, como uma das modalidades do modelo de escola graduada existentes no período que coabitaram.

Seguindo a nomenclatura utilizada por Pinheiro (2002), as escolas isoladas ou multisseriadas, como também são conhecidas, existiram nos espaços urbanos e rurais, embora nesses últimos parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática, considerando o reduzido número de alunos das comunidades rurais. Considerando a categoria de análise, as escolas isoladas foram modelos de escolas de instrução pública primária que colocavam em uso o ensino individual, circunscrito em um período de nova construção identitária da nacionalidade. Constituíam-se como unidade escolar vinculada ao estado, que funcionando sob a forma de extensão, mantinha apenas uma classe e, por meio desta, atendia uma ou mais séries, contando com apenas um docente. Este, um profissional polivalente (Reis, 2011) e nomeado pelo governo provincial, recebia ajuda de custos para manter o funcionamento da escola, geralmente com instalações em espaços improvisados; modelo de escola de instrução pública primária que tinha como meta o aprendizado do ler, do escrever, do contar e rezar, criada em âmbito nacional, que fora apresentada por variados termos que, em tese, parecem ter o mesmo significado, tais como: escolas de primeiras letras, aulas de ler e de escrever, saberes elementares, primeiras aprendizagens, estudos menores, escola unitária, aulas públicas de primeiras letras.

No entanto, a Lei de 15 de outubro de 1827 as nomeou de Escolas de Primeiras Letras, instituindo-as nas cidades, vilas e povoados do recém-criado Império brasileiro. No Maranhão, esse modelo de escola se instalou antes da chegada da Lei, ainda no período colonial com a herança de 14 escolas. Seguindo esse modelo, foram criadas cadeiras de Primeiras Letras em diferentes localidades maranhenses, mapeadas aqui neste trabalho nas seções anteriores nos quadros de distribuição das escolas públicas da província do Maranhão (1828-1841) (Ver Quadro 07). Dentre os maiores obstáculos à organização do modelo de escolas de primeiras letras primeiramente foi o local apropriado, muitos professores registravam queixas sobre as condições incipientes das casas onde funcionavam turmas numerosas de diferentes ritmos de aprendizagem sob a responsabilidade de um só professor que se utilizava do método individual, no intuito de ensinar a ler, escrever, contar e rezar a um aluno de cada vez.

Na primeira reforma da instrução pública, por meio da Lei n. 267 de 17 de dezembro de 1849, sancionada por pelo presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho, foi reformado o ensino, passando-se a organizá-lo com o uso dos três métodos: o Individual, o simultâneo e Lancaster, ou a combinação entre eles mais tarde, segundos as atividades propostas e o nível da

turma; no entanto a aplicação do método Lancaster demandava recursos e utensílios próprios que o governo provincial não conseguia alocar e, assim continuava a prevalência do método de ensino individual em convivência com outros modos de agrupar os alunos.

Com a implantação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, pelo Decreto 1331 de 17 de fevereiro de 1854¹³⁰, foi extinta a formação baseada no modelo de primeiras letras, mudando a natureza do ensino que passou a ser denominado de primário, sendo este dividido em dois graus (elementar e superior). Essas mudanças foram necessárias posto que as dinâmicas sociais e políticas foram modificando os modos de organização da escola individual, permanecendo, ao longo do tempo, o fluxo das escolas isoladas e buscando-se a modernização na organização das/dos matérias/conteúdos (nos currículos), nos espaços e nas temporalidades diante dos novos cenários e contextos sociais. Enquanto isso, o modelo de ensino primário se expande em diferentes espaços e para públicos diversos contribuindo para instruir a população do Maranhão. Com base nesses princípios, os sistemas escolares dos Estados brasileiros buscaram se modernizar a partir da formação de professores e da renovação dos processos de ensino (Souza, 1998).

Na esteira dessa expansão do ensino público no Maranhão é que surgem propostas para instruir e educar crianças pobres e desvalidas por meio desse modelo de ensino, uma nova forma escolar de socialização. Castro (2012) afirma que a criação dessas instituições vinha ao encontro de uma série de ações do governo provincial para atender a uma parcela da população dos dois gêneros que ocupavam áreas marginais da sociedade, tais como os vadios, os abandonados de sorte, os pobres e desvalidos. Ademais instruir e educar esse público significava nos discursos defendidos pelo governo um passaporte para a cultura civilizada e nos padrões europeus da modernidade cuja ideia repousava em fazer da criança um adulto bom. É nesse contexto que se congrega no Maranhão Império os modelos de escolas primárias de cunho assistencialista como: o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios; o Asilo de Santa Teresa; a Casa dos Educandos Artífices e a Escola de Aprendizes Agrícolas. Os primeiros para educar as meninas para prendas domésticas e para o matrimônio; os últimos, destinados para meninos para “[...] qualificar-se como corpo capaz de trabalhar.” (Foucault, 2010, p. 119).

O Recolhimento de N. S de Anunciação e Remédio foi criado antes do início do império voltado para a proteção e educação de órfãos, pobres de pai e mãe ou somente de pai. Geralmente, filhas de casamento legítimo. Era regido no aspecto religioso pela ordem de Santa

¹³⁰ Estabelece o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

Mônica e nos aspectos econômicos e administrativos pelo Estatuto organizado em 1840. A educação recebida no estabelecimento constava das lições de primeiras letras e prendas domésticas com aulas de costura, labirinto, flores artificiais, bordados. Uma mestra ensinava a ler, escrever, as quatro operações aritméticas e a doutrina cristã, e uma outra professora ensinava a coser e bordar. Já o Asilo de Santa Teresa foi uma Instituição surgida em 1855 (em substituição à Casa de Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédio) com a finalidade de abrigar, proteger e educar as moças, com práticas escolares voltadas para o ensino das primeiras letras e das prendas domésticas. Também aqui recebiam ensinamentos relativos aos deveres morais e cristãos, leitura, princípios gerais de gramática, escrita e aritmética de frações, trabalhos de agulha e prática de trabalhos de economia doméstica, como cozinhar, lavar e engomar (Rodrigues, 2010). A gramática do ensino nesses modelos de escolas femininas era dividida em três níveis e modalidades de ensino: 1 – doutrina cristã e deveres morais, leitura, princípios gerais de gramática, escrita e aritmética até frações; 2 – trabalhos de agulha; 3 – prática de trabalhos de economia doméstica, como cozinhar, lavar, engomar e demais trabalhos domésticos.

O gênero masculino pobre e desvalido foi contemplado pela Casa dos Educandos Artífices (1841-1889) fundada em 1841, com o intuito de “[...] desviar da carreira dos vícios, dezenas de moços que não tendo do que viver, nem quem promova sua educação crescem ao desamparo e tornam-se inúteis e pesados à sociedade.”¹³¹. A Instituição ofertava instrução de primeiras letras, saber necessário para aprender os ofícios de sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros. Com esse mesmo propósito e formato surgiu a Escola Agrícola de Cutim, criada em 1859, com a finalidade de recolher e educar crianças desvalidas. Conforme Castro (2012) o ensino era adotado através do método aratório, do ensino dos ofícios de carpinteiro e de ferreiro, da criação de animais domésticos, e do plantio, colheita e beneficiamento dos produtos agrícolas, tais como: açúcar, arroz milho e algodão. Aprendiam as primeiras letras e para facilitar chegar aos conhecimentos específicos: topografia, à geometria, à mecânica e ao desenho aplicado às artes, dentre outras tantas que compunham o currículo escolar dessas instituições (Castro, 2011).

Além de recolher e educar crianças pobres e desvalidas o ensino, tinha finalidade de difundir a boa moral em recusa às práticas e condutas desviantes do padrão de civilidade visando moldá-las para ajustar á à nova ordem social. As leis e normas da vida social as tornariam adultos ordeiros e disciplinados, perfil que justifica o caráter disciplinador desses

¹³¹ Maranhão. Regulamento da Casa de Educandos Artífices, 1855.

modelos de escolas primárias, ao preservarem valores como disciplina, regulação dos comportamentos, princípios propagados como salvação da mocidade, diante dos perigos como declarou Sotero dos Reis (1869), Diretor do Asilo Santa Tereza, ao elevar a sua importância e missão do asilo: “[...] Quanto mais vítimas do abandono e da miséria puderem ser arrancadas da morte prematura, ou prostituição, para serem convertidas em boas mães de família, e mulheres dedicadas ao trabalho.”¹³². Para concretizar essa missão, a Gramática do Ensino do asilo de Santa Tereza se organizava com as seguintes disciplinas: Catecismo, Gramática, Cartilha e História Sagrada. Também se avaliava o tipo da escrita das alunas por meio das tipologias: cursiva, riscos, bastarda e ABC. O termo contas era utilizado para operações simples da matemática, como: repartir, multiplicar e somar.

Na composição das quatro regras da estrutura básica da Gramática escolar (Tyack; Cuban, 1995), destaca-se o tempo e o espaço. Assim, a otimização racional do tempo para executar cada tarefa era aplicada de acordo com os Regimento ou Estatutos dessas instituições. O quadro a seguir mostra a distribuição das atividades e o tempo que os educandos da Casa dos Educandos Artífices e as recolhidas do Asilo Santa Tereza deveriam rigidamente dar cumprimento.

Quadro 21 - Distribuição do tempo no Asilo Santa Tereza / Casa dos Educandos Artífices.

ASILO SANTA TEREZA		CASA DOS EDUCANDOS ARTIFICIES	
Tempo	Atividade	Tempo	Atividade
5:30	Asseio das meninas	5 - 6:00	Oração da manhã, arranjo e asseio
6:00	Oração matutina	6 - 8:00	Primeira aula para todos
7:00	Aulas de primeiras letras	8 - 9:00	Almoço e descanso
8:00	Primeira refeição do dia	9 - 11:00	2ª e 3ª aulas e/ trabalho de oficinas para todos
9:00	Atividades de estudo	11 -12:00	Continuação do trabalho nas oficinas / 2ª e 3ª aula
11:00	Aulas de costura	12- 14:00	Jantar e descanso
12:30	Descanso	15-16:00	Trabalho nas oficinas
13:00	Almoço	16 –18:00	Aula de música / trabalho nas oficinas
14:30	Aulas de Costura	18-19:00	Recreio
17:00	Merenda	19 - 21:00	Recordações das lições/ceia/oração/ recolhimento
18:00	Doutrina cristã		
20:00	Última refeição		
21:00	Recolhimento		

Fonte: Regimento do Asilo de Santa Tereza, 1856 / Regulamento da Casa de Educandos Artífices 1855.

¹³² Maranhão. Asilo de Santa Teresa, 1869.

As atividades da Casa dos Educandos Artífices eram administradas em uma rotina por meio de códigos utilizando uma sineta, um artefato que alertava os internos com as batidas correspondentes a uma atividade. A cada sinal sonoro, cobrava uma resposta dos alunos estabelecido no início ou término da dita atividade. Ou seja, o número de toques da sineta correspondia a uma atividade a ser imediatamente assimilada e cumprida. Segundo Castro, (2017) a quantidade de batidas significava: “[...] Uma: Por mesa. Duas: Formatura, Três: Silêncio. Quatro: Formatura para o trabalho; Cinco: Alvorada; oito: Recolher. Uma dita e um repique: Almoço.”. A divisão do tempo propiciada nesse ambiente possibilitou a organização das formas de ministrar as disciplinas, tanto ao longo do dia, como no ano letivo como um todo.

Esses códigos representativos das diversas formas de expressão da [escola] “[...] tratam-se, de ver o interior da escola, sua organização, seus rituais, suas engrenagens de funcionamento Souza (2000, p. 125). Protocolos que remetem ao modelo de ensino graduado, uma vez que privilegiou a dimensão técnica do ensino, de tal modo que encandeia um conjunto de habilidades necessárias para formar condutas convenientes. Determinar uma sequência de atividades com precisão do tempo, para cada atividade, mostra que a intenção era projetar na ação humana o funcionamento semelhante a uma máquina; ou seja, transformando o espaço escolar “[...] como uma máquina de ensinar.”. (Foucault, 2010, p. 142).

Nesse modelo, a liturgia do adestramento escolar assegura o firme propósito de preparar o aluno para o aprimoramento do trabalhador para a era da modernidade, remetendo para o discurso de Vicent, Lahire e Thim (2001, p. 7), quando defende que a forma escolar, é a “[...] solução que cada sociedade intenta tanto na sua religião como na sua economia ou sua política.”. Em sendo assim, esse modelo de organizar a escola garantiria a aquisição de padrões de condutas civilizados, prevenindo transgressões do comportamento. A disciplina controla o comportamento e as atividades em relação ao espaço e ao tempo, subordinadas a uma organização espacial e hierárquica a uma lógica temporal. Assim, o tempo de atividades destinado às atividades no Colégio de N. Sra. da Anunciação e Remédios, descrito com base no Estatuto do Recolhimento, caminhavam sempre na esteira dos princípios de observação das Regras. Sobre o funcionamento do dito colégio, Rodrigues (2010) afirma que:

As aulas funcionavam nos dias úteis, a partir das oito horas da manhã e se prolongavam até as treze horas. **Algumas matérias** eram ministradas em dias alternados, enquanto as **aulas de costura, labirinto, flores artificiais, bordados** de diferentes qualidades e tapeçaria, aconteciam nos mesmos dias, sempre a partir das 14:30 horas. No final do ano, no mês de dezembro, o Colégio **realizava os Exames Finais**. Nem todas as alunas participavam desse momento avaliativo, pois cabia às professoras indicarem aquelas que considerassem capazes de realizá-los com sucesso. Como atividade de encerramento do ano letivo era realizada a exposição dos trabalhos de agulha, flores e desenhos realizados pelas alunas (Rodrigues, 2010, p. 52, grifo nosso).

A descrição do tempo e as atividades assim como os exames finais previstos para o final do ano descrevem a gramática do ensino nesse modelo de escola primária. No Recolhimento, o dia começava às cinco horas da manhã, quando soava o despertador, tocado por uma das internas. Essa tarefa obedecia a regime de turno semanal, que começava pela mais antiga do Recolhimento até a mais recente (Estatuto do Recolhimento, 2009).¹³³ Nesse ritual, semelhante aos destinados aos meninos órfãos, todo menor instante deve ser produtivo, pois a mente e o corpo são preparados em ocupar-se totalmente, evitando-se a ociosidade, por isso executar ações rápidas, cronometradas, servia para não haver desperdício de tempo entre educandos.

Foi dessa forma que a distribuição do tempo da escola Agrícola de Cutim apresentada por Castro (2012), se operacionalizou como outro modelo de escola primária:

As atividades dos alunos começavam às cinco horas da manhã; depois da revista eram encaminhados ao oratório para rezarem a Jesus pela prosperidade do Brasil, do imperador, da família imperial e do estabelecimento. Os roteiros das orações eram os mesmos adotados na Casa dos Educandos Artífices e recitados antes do almoço, do jantar e da ceia. Após as orações, na varanda da Escola, os aprendizes seguiam para o campo até as 10 horas, quando assistiam às **aulas de primeiras letras** ministradas pelo professor Miguel Beckman que depois foi substituído por Daniel Rodrigues da Silva. No horário das aulas, eram ministrados os seguintes conteúdos: **exercício de leitura, primeira silenciosa e depois em voz alta, quando cada aluno lia um trecho do texto adotado pelo professor com a finalidade deste observar a pronúncia e pontuação; exercícios de escrita, através de cópias e ditados;** o ensino das quatro operações era realizado em dias alternados e se constituía de exercício da tabuada, recitação em voz alta e realização de contas. (Castro, 2012, p. 31, grifo nosso).

Nesse modelo, com alguns elementos latentes que já apontavam para o ensino graduado, as regras eram impostas aos educandos nos “[...] exercícios de leitura: primeira silenciosa e depois em voz alta; exercícios de escrita, através de cópias e ditados.”, que fica visível a hierarquia entre a autoridade que emite e o sujeito que assimila. Para Foucault (2010), o sujeito é um produto resultante da interação com as relações de poder, seja sujeitando-se a elas ou libertando-se delas em um movimento de contrapoder. No entanto, no âmbito dos modelos aqui apresentados, ao menor sinal de transgressão das normas, eram aplicados os castigos impostos para se fazer cumprir o Regulamento ou Estatuto: aceitar as normas e respeitar as autoridades era uma questão primordial de ordem.

¹³³ Em 1841, como resultado das negociações feitas com o Bispo Diocesano Dom Marcos Antônio de Sousa, ficou determinado que seria redigido um novo Estatuto para o Recolhimento, no qual seriam estabelecidas as bases para a incorporação da nova clientela pretendida. A Lei Provincial nº 95, de 11 de julho de 1841, aprovou o novo Estatuto. Essa lei mantinha a dotação de dois contos de réis anuais e garantia a isenção da décima dos prédios urbanos e legados, bem como parte dos recursos provenientes das loterias da Província (Rodrigues, 2010, p. 114).

Isto posto, apresentamos aspectos que consideramos relevantes sobre a organização e funcionamento dos modelos de escola de nível de ensino primário com suas respectivas dinâmicas estabelecidas nas formas de ensinar, que às vezes e em intermitências, apontam para elementos que caracterizam a escola graduada como outro modelo escolar surgido no final do Império e início da República que tem perdurado até hoje; ensino unitário e graduado, este último na perspectiva da Gramática Escolar e na Forma Escolar do ensino inseridas nos modelos de ensino e as transformações na Cultura Escolar que ocorreram na província do Maranhão, e contribuíram com a expansão do ensino primário.

Havia uma grande preocupação dos governantes maranhenses com a legislação do ensino primário que inclinasse a sua difusão, destacando-se no regulamento de 1855, para a reforma do ensino primário transformando em dois níveis: a instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau; e a instrução primária superior com a denominação de escolas do segundo grau. O regimento de 1874, que estabeleceu e elasteceu os saberes e, de certa forma, contribuiu para o aumento do número de matrículas nesse nível de ensino no período em pauta. Em 1861, havia 2.663 alunos matriculados no ensino primário público do Maranhão; e, em 1880, esse número havia se alterado para 4.483, o que caracteriza um pouco mais de 68,% de aumento.

Essa forma de organização do ensino, ao longo da instauração dos diferentes modelos de escolas que coabitavam, alterou aos poucos a dinâmica dos saberes do professor e sua aplicação no trabalho dando lugar ao modelo de escola graduada no final do Império; contexto que abriu possibilidades para os docentes ou responsável por uma só classe com todas as matérias; ou à totalidade das classes, especializando-se apenas num ramo de conhecimento durante o período. De todo modo, inscrevem-se em subsídios para a história da educação brasileira, a gênese da sua profissão, ao compreender de que forma nasceu, como se organizou e se desenvolveu a carreira docente: do professor régio para o mestre escola, e este, evoluindo para o professor primário.

5.4 O Modelo de escola graduada: da escola modelo (como espaço de tirocínio da Escola Normal), à escola reunida e ao grupo escolar.

O conceito de modelo de escola graduada (sustentada no método de ensino simultâneo) surge em oposição à forma do ensino unitário/unidocente (individual), visto que se caracteriza por classificar os alunos em grupos supostamente homogêneos, com programas de ensino segmentados por graus e o trabalho do professor dividido e hierarquizado. Souza *et al.*

(2013, p.) ao se referir ao modelo de escola graduada, fala dos aspectos internos da escola e no interesse em desvelar:

[...] os espaços, as práticas de avaliação e de classificação dos alunos, a divisão e hierarquização e controle dos professores, a composição dos programas, a inovação dos métodos de ensino, a cultura material da escola, as práticas educativas adotadas no ensino e nas matérias, os dispositivos disciplinares (normas, condutas, prêmios e punições) transmissões de valores e práticas simbólicas, festas e comemorações cívicas e as solenidades de encerramento do ano letivo.

Tal configuração foi adaptando-se e modificando substancialmente a cultura escolar em função da Gramática Escolar e da Gramática do Ensino, como estratégia para atender à modernização brasileira. Segundo Tyack; Cuban (1995 *apud* Dussel, 2014, p. 252), para se compreender o funcionamento da Gramática Escolar, é necessário pontuar quatro regras da estrutura básica da escolarização que se mantiveram praticamente inalteradas, apesar de várias tentativas de reformá-las, e que são consideradas como o núcleo ou o coração das escolas. Tais regras instituem:

[...] como as escolas dividem **o tempo e o espaço**; como **classificam os alunos** e os aloca em grupos (turmas graduadas); como dão forma a **qual conhecimento que** deve ser ensinado em disciplinas escolares; e como eles **estruturam a promoção e o sistema de créditos dos alunos** (sistema de unidades Carnegie). (Tyack; Cuban, 1995 *apud* Dussel, 2014, p. 252 grifo nosso).

Nesse modelo, a substituição do método individual de ensino pelo método simultâneo originou uma nova relação pedagógica entre alunos e professores. Os saberes escalonados por meio de disciplinas em uma sala de aula com um professor e a distribuição do tempo deu outro contorno às práticas e saberes uma vez que, conforme Souza (2006), as escolas, além de repassar conhecimentos, também lhes

[...], caberia a função de ensinar regras de comportamentos e desenvolver o caráter dos alunos. Procedimentos higiênicos, modos bem-educados, importância do trabalho e predisposição à abdição de interesses individuais em razão de aspirações coletivas eram alguns dos ensinamentos que complementariam o ler, escrever e contar nos espaços e tempos escolares. Desse modo, instrução e educação deviam caminhar juntas. (Souza, 2006, p. 236).

No Maranhão, o modelo de escola graduada foi uma estratégia eficaz para expandir a escola pública primária. Escrutinar as fontes que mostram indícios que representam as características desse modelo, nos levou ao rastreamento capaz de identificar nos discursos das autoridades provinciais, nos regimentos e estatutos das instituições educativas, como se deu sua implantação. Em sendo assim, chama-nos atenção o teor da liberação do Conselho Administrativo com registo na Ata 28 de agosto de 1827, onde entre outros assuntos:

[...] O Excelentíssimo Conselho Administrativo, em consequência de um requerimento abaixo transcrito de Manuel Pereira da Cunha, por seu Procurador no qual oferece três Salas da Casa de que tem alugado **na Casa da Misericórdia** afim de

servirem para uso das Aulas Públicas. Resolveu que **as Aulas de Filosofia Retórica, Gramática Latina, Geometria e Frances devem ser todas serem reunidas na dita Casa**, dando-se as providências necessárias para que sejam providos dos bancos necessários.¹³⁴

Se as “[...] aulas de Filosofia, Retórica, Gramática Latina, Geometria e Francês foram todas “reunidas” em um espaço (na Casa da Misericórdia) com alunos classificados em grupos; então, poder-se-ia inferir que se tratara, pelo menos em tese, da ideia inicial que deu lugar à instauração das futuras escolas reunidas no início da República como uma das modalidades do modelo de escola graduada; embora não de forma consciente nem com a conotação que assume essa derivada, mesmo pelo período em causa segundo a documentação. Ademais, identificamos os professores que ministravam as ditas aulas ou cadeiras no Hospital da Misericórdia em 1828: o professor de Filosofia Frederico Magno de Abranches, o professor de Retórica, padre José Pinto Teixeira e o de Geometria de Manuel Pereira da Cunha (Viveiros, 1937, p. 8), se nessa organização incipiente de 1827 conseguimos olhar indícios da trajetória da escola primária durante o período; então é possível que existam outros vestígios preliminares do que seriam as escolas reunidas no início da República. Nesse sentido, recorremos a Souza (2010, p. 162) para defini-las como instituições que possuem a mesma organização dos grupos escolares, uma vez que, ainda que “[...] concebidas para funcionarem como escolas graduadas, as escolas reunidas consolidaram-se como um modelo simplificado, uma adaptação dos grupos escolares a um padrão de escola de baixo custo.”. (Souza, 2010). Nessa lógica, esta derivada ou modalidade do modelo de escola graduada se apresentara como versão que se organizava para ser aprimorada para o nascimento dos grupos escolares; projeto que se configurou para representar o novo período da república como símbolo da modernidade, mesmo que estejam fora de nosso escopo de discussão tendo o conta o período que foi delimitado para a análise.

Esse achado que consta na Ata do Conselho, fonte seguramente confiável, fortaleceu a ideia de que os estudos sobre o modelo de escola graduada que aparecem na literatura brasileira no final do império, não se diferenciam do que ocorreu no Maranhão ainda em 1827. Nessa lógica, as escolas reunidas podem ser classificadas como uma fase intermediária em meio à evolução transcorrida das escolas isoladas para grupos escolares.

No Maranhão, situamos a escola modelo Benedito Leite, criada em 1896 anexa à Escola Normal, como outra modalidade escolar do modelo de escola graduada instaurada no fim do império e inícios da república, que teve como finalidade inicial servir de campo de estágio para as futuras normalistas e apresentar novo modelo de organização escolar para

¹³⁴ Maranhão. Ata do Conselho Presidencial, 28 ago. 1827 p. 113, fl. 46 grifo nosso.

escolas públicas primárias da época. Nela estudavam menores de ambos os sexos (Ribeiro; Cruz, 2012, p. 70). Em decorrência de algumas dificuldades econômicas, a referida escola só passou a funcionar a partir de 1900. Foi a primeira escola que adotou o sistema seriado no Maranhão, iniciando com uma única turma de 1ª série com 40 alunos em 1900, por meio de uma gramática escolar demarcada por rituais de atividades escolares em um só espaço, com saberes organizados, delimitados, classificados e separados num tempo cronometrado a ser cumprido por alunos e professores condicionados ao toque de uma sineta. A programação de ensino de matérias como História, Geografia e Desenho, assim como o Canto e a Ginástica, eram ministradas por um professor em horário definido em salas de aulas com alunos supostamente homogêneos, no que diz respeito à faixa etária/maturidade cognitiva, seguindo o que se expressava no artigo 24 do capítulo IV do Regulamento das Escolas Normal e Modelo exemplifica: “Art. 24. Além da escripturação das notas diárias do proveito e conducta, os professores registrarão diariamente, em livro especial, a marcha que forem seguindo no ensino das diferentes matérias.”. (Maranhão, 1905, p. 43). Para Godóis (1910, p. 8), esse modelo de escola deveria conformar-se à sociedade da época, “[...] acompanhando-lhe as mutações e ideias, e, instituição social, tem de elevar o seu ensino à compreensão da noção de pátria e dos deveres que esta exige.”.

A transição dos modelos de escolas na províncias partia das multiplas influências políticas, econômicas, sobretudo pela expansão do capitalismo que remetia a escola às mudanças na cultura escolar. Assim, a partir de um conjunto de escolas isoladas que se organizam em um só espaço com um tempo definido para a aplicação das matérias regidas por um só professor, se transforma as ditas escolas na categoria de escolas reunidas, modalidade do modelo graduado que ganha centralidade e se aperfeiçoa no processo de institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses no período de 1903 a 1920 pelo poder estadual em prol da criação dessas escolas reconhecidas, nesta época, como símbolo de modernidade e eficiência educacional (Silva, 2011).

Isto posto podemos concluir que a História do ensino primário é composta por uma página memorável dedicada à evolução dos modelos de escolas e de suas respectivas modalidades que se ordenam da Casa-Escola ao Grupo Escolar. Na verdade, segundo Faria Filho (2000, p. 144 -145), “[...] no caso brasileiro, herdamos do período colonial uma diversidade de modelos de escolas: escolas régias, a escola doméstica, a educação privada, as cadeiras públicas de instrução elementar.” e no Maranhão no século XIX, ao início do período republicano, encontramos vestígios dessa herança, dentre as várias terminologias nos diversos espaços. No entanto, as transições desses modelos não são constituídos de etapas onde o

nascimento de um significa a exclusão do seu antecessor, visto que a “[...] hegemonia, em termos quantitativos, da escola isolada, ou cadeiras avulsas permaneceram no Maranhão e em todo o país até o final do Império monárquico e décadas iniciais da primeira República.”. (Schueler; 1999, p.161); ou seja o modelo de ensino unitário no modelo de escola primária isolada resistiu ao tempo e às circunstâncias, convivendo e coabitando práticas oriundas do modelo de escola graduada que se concretizou via modalidades de escola.

6 CONCLUSÃO

Chegar ao final, uma celebração! No entanto, nosso ofício não se exaure aqui, uma vez que a travessia da busca do saber e da descoberta é eterna e inconclusa. A última palavra está longe de ser ditada. Os labirintos do passado são portas entreabertas para questionar, reinventar, a partir do que deixamos como prontos no tempo e no espaço. Como afirmou Machado de Assis: “O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo”. E é nessa liberdade de bordar que esse trabalho pode ser prosseguido, a partir de nuances daquilo que, porventura, não foi desnudado diante dos limites temporais impostos e dos entraves das fontes.

O histórico do ensino primário no Maranhão oitocentista foi uma viagem aos tempos pretéritos. Revisitar os locais, o tempo, os sujeitos, o cenário e o contexto em que desabrochou o ensino público primário, antes e durante a Lei Geral do Ensino (1827), e o impacto do Ato Adicional de 1834, constituíram-se em fartos elementos cruciais constituintes de uma historiografia a respeito da instrução. Investigar esse processo na província do Maranhão foi interesse desse estudo intitulado *Cartografia da escola pública primária no Maranhão Império* (1822-1860). A partir da demarcação desses aspectos legais da instrução primária, foi necessário imergir nesse universo dos tempos idos, visando desvendá-lo e articular respostas ao problema central. Esse foi o desafio da nossa pesquisa, com vistas a compor uma historiografia entre teorias e fontes.

Mergulhamos nas leis, decretos, relatórios de províncias, estatutos, regimentos de escolas, correspondências dos professores e de delegados literários, fragmentos de jornais, fontes manuscritas, algumas apagadas e amareladas pelo tempo, na procura de indícios, pistas de comprovação de como se deu a organização e difusão do ensino primário público maranhense articulando as ideias em estreita relação com a ótica da História cultural, ao projetar os modos pelos quais diferentes sujeitos (e suas ideias-força), em variados tempos e lugares diversos, agiram, e reagiram, silenciaram ou levantaram as vozes às circunstâncias do tempo e do espaço em uma arena não sem tensões, para instaurar a instrução pública primária no Maranhão Provincial. Das fontes, o desafio de investigar quem produziu o documento e em quais circunstâncias ocorreram os fatos foram ações que habilitaram o trabalho de investigação no caminho do fazer histórico.

As experiências de pesquisadores brasileiros sobre a história da escola primária oitocentista, reunidas nas publicações acadêmicas entre diferenças e semelhanças, capitaneadas na multiplicidade daquilo que já foi trilhado nos fez constatar que a escolarização no Império foi fruto de proposições do governo central sendo os presidentes da província os maestros que administraram a instrução da mocidade, por meio de atos administrativos e políticos com lentes

ideológicas visto nos discursos que se fundamentam na disciplina, na moral e na ordem, para caminhar-se pelas ideias civilizatórias sem dar conta da incoerência entre o ideal e o real.

O desejo de colocar o Brasil rumo ao progresso, com espelhamento aos países europeus, serviram de referência para a construção de um padrão identitário à luz dos ideais da civilização e da modernidade. No Maranhão, educar e instruir se tornaram ações de suma importância sob a égide do estado que, para dar legalidade a essa aspiração, foi instituindo escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e povoados de acordo com o registro das atas do Conselho Presidencial. A cartografia dessas escolas foi uma composição que presumiu o entendimento de que a escola nasce como instituição de pertencimento ao contexto de um lugar dotado de uma cultura e com características peculiares, o que nos fez adotar um estudo para historiar as características gerais das freguesias, vilas e lugarejos urbanos que implantaram as primeiras escolas de primeiras letras na província maranhense para ensinar a tríade: ler, escrever e contar, e, ainda, os princípios de moralidade e ética cristã.

No entanto, o funcionamento de poucas escolas, não atendia adequadamente a população, e a precariedade do funcionamento em que se encontravam marcou a estreia da instrução no Maranhão pós-independência, o que foi testemunhado nesse trabalho pelas cartas dos professores aos presidentes da província e ao Conselho de inspeção. Se as comunicações serviam para prestar contas do ofício do professor, por outro lado, davam visibilidade à situação das aulas ocorrendo em locais improvisados, a exemplo do Hospital da Misericórdia da capital, que cedia um espaço para as aulas de primeiras letras ou em casas alugadas para esse fim. Tal fato leva a prescindir do domínio do ensino doméstico, mesmo sob a condução do professor como agente do estado; um sujeito transmissor/condutor das regras e comportamentos a inculcar e condutas a aprender.

A Lei Geral do Ensino promulgada em 1827 se tornou o marco legal que balizou a ordenação do ensino primário no Maranhão Império. O estado, enquanto regulador da instrução maranhense, sacramentou a legitimação do ensino na contratação dos mestres, na determinação do método, na definição dos valores dos ordenados e qual a sistemática de aplicação dos castigos escolares à luz do método mútuo. Esses elementos tornaram mais ampla a compreensão da constituição de uma cultura escolar maranhense, partir de um “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar.” (Julia, 2001, p.10) que foram se desenvolvendo, adquirindo sentidos diversos que definiram nosso trabalho para aprofundarmos em como se deu a organização do ensino primário maranhense, tendo em conta os pressupostos que norteiam a Teoria da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001), a Cultura Escolar (Frago, 1999; Julia, 2001) e a Prática Pedagógica (Franco, 2021). A forma é definida por Nóvoa

(1991, p. 111), como uma “[...] noção de que o mundo é moldável.”, o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem. Assim, a Teoria da Forma Escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) flertou aqui com a Teoria da Cultura escolar (Julia, 2017; Castellanos, 2020) e, nesse enlace se entrecruzaram a escola maranhense, concebida como um espaço de socialização que produziu e recebeu cultura, e a análise dos diferentes modelos de escola primária e as respectivas modalidades segundo o período em tela que apontaram para uma identidade local nas formas de fazer a instrução pública primária na província. Para Chartier (1996), as representações culturais produzidas por indivíduos e grupos posicionados são produtoras de realidades sociais, na medida em que constituem estratégias, discursos e práticas sociais, em meio às lutas de poder e dominação em uma sociedade, já que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu.” (Geertz, 1989, p. 15).

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 estabeleceu que as províncias poderiam criar e manter estabelecimentos de ensino primário e secundário, de acordo com os seus interesses e necessidades, regulamentar sua organização e seu funcionamento e prover suas cátedras, prestando contas ao poder central através de Relatórios, aspectos que nos faz concordar com Faria Filho (2007) já que mesmo com as múltiplas dificuldades em prover a instrução pública maranhense e brasileira, estes percalços “[...] não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial.” (Faria Filho, 2007, p. 138).

Os dispositivos legais de autoria da Assembleia Constituintes foram necessários apesar de não garantir de fato o provimento e a qualidade da instrução/educação, considerando a precariedade do ensino público e as condições de baixa infraestrutura da província. Os presidentes da província, mesmo reconhecendo a realidade difícil, não abdicavam do uso da tribuna ao exuberar a celebração dos seus feitos com uma retórica eloquente, levando-nos a entender o que o discurso ideológico camuflava a realidade triste da província maranhense.

O Maranhão viveu um cenário de desarmonia em meio à revolta da Balaiada que irrompeu no Maranhão, em 1838, e se prolongou até 1841 “[...] atingindo desde Riachão até Caxias, de Caxias a Rosário e do Itapecuru ao Parnaíba.” (Carvalho, 2011, p. 184). Mormente, alterou a rotina da instrução pública primária agravada pelas faltas de alunos nas escolas e da agressão aos professores, fatores esses que despertaram no governo a necessidade do controle da população por meio de um protocolo de dispositivos legais que regulamentassem o funcionamento da instrução primária e secundária, e a sistemática de monitoramento para fins de controle da prática docente do professor em nome da ordem e civilidade. No intento de

alcançar esse objetivo, foi criada a Inspetoria da Instrução Pública para monitoramento do ensino. O estudo dessas estratégias foi apresentado com base nos estudos de Franco (2012; 2016), por meio do entendimento das intenções da prática pedagógica identificada nos saberes e fazeres da prática docente.

O nosso propósito ao analisar o impacto da promulgação da Lei Orgânica da Instrução no Império (1827) e do Ato Adicional (1834) no ensino primário no Maranhão Império e seu desdobramento na forma de escolarização primária colocou em cena os modelos e modalidades do ensino primário na província do Maranhão. Os modelos de escolas fazem referência às variações da forma escolar de socialização primária, estabelecendo as modalidades de escolas (Souza; Pinheiro; Lopes, 2015). Apresentamos os modelos e modalidades limitadas mesmo pelos descaminhos e dificuldade de fontes. No modelo unitário (individual) sob a guarda de um professor comprovamos a presença do modelo de escola doméstica no Maranhão comprovado nos anúncios de jornais da época, assim como o modelo de escola régia cultivado na memória das aulas públicas ministradas pelos mestres régios e alunos que marcaram presença no Maranhão; como também o modelo de escola isolada tão proliferadas durante o Império. Sobre o modelo de escola graduada, vestígios podem ser identificados em outros espaços, por exemplo, na Escola de Educando Artificies, modelo de escola primária em regime de internato instaurada para crianças pobres e desvalidas; a Escola Agrícola de Cutim, concebida e implementada para a formação de ofícios que garantisse a sobrevivência e a dedicação ao cultivo e à lavoura; o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, como um outro modelo de escola primária no qual as primeiras letras e a educação dada para as meninas desvalidas e sem família garantiria uma sobrevivência via ofício ou casamento; o Asilo Santa Teresa, instituição maranhenses de reclusão que velava pela instrução e educação, de moças de acordo com uma gramática escolar própria de um contexto de mudanças do cenário de desenvolvimento da província do Maranhão.

Em face do que expomos, pesquisar como se constituiu a instrução pública no Maranhão Império significou adentrar em um universo investigativo na perspectiva da institucionalização da escola como agência produtora e difusora de cultura, considerando-se os atores profissionais que nela têm atuado direta e indiretamente. A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 fracassava em sua aplicação em início por motivos econômicos, técnicos e políticos, principalmente pela dificuldade de encontrar professores habilitados, pela falta de apoio para aplicação do método Lancaster e pelo funcionamento das aulas em locais precários. No entanto, a presença do estado como propositor e regulador dos mecanismos de poder e suas relações de força, institucionalizou e difundiu o ensino público primário, já que as décadas de 40 e 50 e 60

podem ser consideradas as mais promissoras e férteis nas realizações de estratégias para a expansão do ensino público primário, a contar com a parceria do ensino privado que auxiliou na ascendência das estatísticas de alunos na escola com idade escolar. Já com o Ato Adicional, houve um avanço miúdo até 1838. Em 1841, foi registrado um adicional perfazendo 44 escolas e, em 1849, alcançamos um total de 52 espaços; mas somente nas décadas de 60, 70 e 80 do Oitocentos é que se registra o crescimento do cômputo de escolas. Todavia estamos cientes de que o acesso da população maranhense ao ensino primário não foi uma devoção dada pelo governo, e sim, uma estratégia de assegurar o acesso ao mundo civilizado, para satisfazer os interesses dominantes e garantir a produção e um lugar no mercado. Da mesma forma, o ensino elementar foi necessário por conta das mudanças dos paradigmas que apontavam para a necessidade da escola reinventar-se em função da modernidade e do progresso como meta de o Brasil e o Maranhão se inserirem na agenda de países e província considerados civilizados.

Sem embargo, mesmo que a Lei Orgânica da instrução de 1827, bem como a legitimidade da descentralização proposta pelo Ato Adicional de 1834, não garantiram em início a difusão generalizada nem a manutenção da instrução pública primária na extensa província do Maranhão durante o Império como se esperava; sua estrutura e instauração, sua operosidade e materialização paulatinamente, segundo as informações discutidas e os dados analisados, mostram a passos longos durante o período, a ressonância das imposições em registro que implicaram de formas diversas no crescimento paulatino da instrução pública primária maranhense via escolas mesmo com dificuldades e recuos. Formas de subsistências e modos de coabitarem diferentes modelos de escolas primárias durante o período, que indicam a inovação em tensão direita com a tradição, como também a atuação singular de homens interessados no bem público e numa nação que se encaminhasse pela luz e pelo progresso, assim como as diferentes formas de se pensar e se executar a instrução primária via diferentes modelos de escola que desembocaram no modelo de escola graduada, consolidada desde o início da República até atualidade, e na respectivas modalidades que dele se derivaram, apesar dos percalços, rupturas e inercias sofridos pela instrução pública primária maranhense durante o Império.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Elizabeth Sousa. **“O Dote é a Moça Educada”**: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. São Luís: EDUEMA, 2012.
- _____. Elizabeth Sousa. Educação Feminina em São Luís no Século XIX. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. **Anais...** João Pessoa, 2003.
- _____. Elizabeth Sousa. **A Educação do “Bello Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: EDUFMA, 2004.
- ALBUQUERQUE, S. L. **Ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista**: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Memórias da Balaiada. Introdução ao relato de Gonçalves de Magalhães. **Revista Novos Estudos**. São Paulo, n. 23, mar. 1989, p. 7-13.
- ALMEIDA, Andréa Pestana. O Conselho Presidencial do Maranhão e suas primeiras ações na educação provincial. ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: em tempos de 400 anos: comemorações, esquecimentos e contradições. 5. **Anais ...** São Luís, 2012. 1 CD-ROM.
- ALMEIDA, J. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: Educ, 1989.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**: História e Legislação. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- AMORIN, S. M. **Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX 1827-1880**. 2012. 240. f. Tese (Doutorado educação) - Universidade Federal de Sergipe. Aracajú, 2012.
- ANDRADE, B. M. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República**: uma análise de conteúdo. São Luís: UFMA; Secretaria de Educação, 1982.
- ANUNCIACÃO, A. L. **Pedagogia liberal e instrução pública na província de Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto. 2011.
- ARRIADA, Eduardo. Do Liceu D. Afonso ao Ateneu Rio-Grandense: tentativas frustradas de implantação do ensino secundário público na Província de São Pedro. ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7. **Anais...** Pelotas, 2001.
- AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. **Escola da ordem e do progresso**: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BANDEIRA, A. M. **Ocupações humanas pré-coloniais na Ilha de São Luís – MA**: inserção dos sítios arqueológicos na paisagem, cronologia e cultura material cerâmica. 2013. 1162 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARROSO, João; “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito” *In*: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. **O século da escola**: entre a utopia e a burocracia. Edições ASA, Porto, 2001.

- BARROSO, José L. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.
- BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: UPF, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p. 34-51.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875- 1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31-80.
- BETTENDORFF, João Filipe. **Crônica da Missão dos padres da Companhia e Jesus no Estado do Maranhão**, Brasília: Senado Federal, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Editors and authors of compendia and reading books (181 –1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475–491, set./dez. 2004.
- BLUTEAU, R. **Vocabulário português, e latino**. Coimbra: Colégio das Artes, 1712.
- BOTTENTUIT, Aldimar Martins. **Os discursos dos Presidentes da Província do Maranhão império sobre a Instrução Pública Primária no período de 1870-1889**. 2016. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. 2016.
- BOTO, Carlota. Imagens e imaginário na paisagem de Vovelle. **Revista USP**, São Paulo, v. 34, p. 156-165, 1997.
- _____. **Métodos de ensino na escola portuguesa: a Revista Escolar (1923-1926)**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 385-401, set./dez. 2012.
- _____. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classe, por escrito**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.
- _____. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas: o que falar que dizer?** São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro, 2012.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: Fapesp/Educ, 2009.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- CABRAL, M. S. S. **Caminhos do Gado: Conquista e ocupação do Sul do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1992.
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834 – 1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.
- CARDOSO, Teresa Fachada. As aulas régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CARVALHO, Carlota. **O sertão: subsídios para a história e geografia do Brasil**. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem/Teatro de Sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem; Teatro de Sombras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de *et. al.* In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **História da escola primária no Brasil**: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Edise: Aracaju, 2015.
- CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. Os professores e seu papel na sociedade imperial. **Revista HISTEDBR Online**, 34, 37-61, 2009.
- CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: UNIOESTE, 2013.
- CASTELLANOS, S.L.V. A instrução da criança desvalida no Maranhão oitocentista. **Perspectiva UFSC, Online**, v. 37, p. 791-815, 2019.
- CASTELLANOS, Samuel L. V. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na Primeira República. In: CASTRO, Cesar A. (org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010b.
- CASTELLANOS, Samuel L. V. A leitura e os leitores: entre crenças e atitudes. In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia et al. (org.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011c.
- CASTELLANOS, Samuel L. V. Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: percurso investigativo. In: FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Ilha da Madeira: CIE – Uma, 2011b.
- CASTELLANOS, Samuel L. V. **Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. São Luís: EDUFMA, 2010a.
- CASTELLANOS, Samuel L. V. Sociedade Onze de Agosto: uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870 – 1876). In: MADEIRA, Antonio C. F.; MADEIRA, Maria das Graças de L. (org.). **Instituições escolares e escolarização no nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFBP: Café & Lápis, 2011a.
- CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 2020.
- CASTELLANOS, Samuel Velázquez Castellanos. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA, 2017.
- CASTELO BRANCO, Joseilma Lima Coelho. **Instrução Pública**: história da escola primário Maranhão oitocentista (1834–1889). 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). São Paulo, 2019.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. História de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 93-124, 2003.
- CASTRO, C. A.; CABRAL, M. C. dos S.; CASTELLANOS, S. L. VA imprensa estudantil liceísta no Maranhão (1889-1900). **Revista Brasileira de História da Educação**, 2019.
- CASTRO, César (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**: 1835- 1889. São Luís: EDUFMA, 2009a.

CASTRO, Cesar A.; CASTELLANOS, Samuel L. V. Educação e Instrução nas províncias do Maranhão e Piauí. *In: GONDRA, José Gonçalves; SCHENEIDER, Omar (org.). Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial*. Vitória: EDUFES, 2011.

CASTRO, Cesar A.; SILVA, Diana Rocha da; CASTELLANOS, Samuel L. V. A Biblioteca Pública do Maranhão como instituição educacional. *Rev. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 255-269, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel L. V. Navegar é preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. *In: GALVES, Marcelo C; COSTA, Yuri (org.). O Maranhão Oitocentista*. Imperatriz: Ética; São Luís: UEMA, 2009.

CASTRO, Cesar Augusto; PINHEIRO, Ana Luiza Ferreira. Trajetória da Biblioteca Pública no Maranhão provincial. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 38-50, jul./dez., 2006.

CASTRO, César. Fontes e percursos para uma história da educação maranhense. *In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia et. al. (org.). Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009b.

CASTRO, César. História da leitura no Maranhão. São Luís. **Infância e Trabalho no Maranhão provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841–1889). São Luís: Ed FUNC, 2007.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841–1889). São Cristóvão: Editora UFS, 2006

_____. **Escritos da história da educação**: Brasil e Portugal. São Luís: Café & Lápis, 2012.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. O catálogo como fonte para a história (do livro, da leitura e da educação no Maranhão Império). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25014>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V.; COELHO, J. C. Inspetoria da instrução pública e profissão docente no Maranhão império. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/280>. Acesso em: 15 ab. 2023.

CASTRO, Hebe. História social. *In: CARDOSO; Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, C. A. Aprender para ensinar: a disciplina Pedagogia nas “Escolas Normais” maranhenses (1840-1930). *In: CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V (ed.). História da escola*: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2018. p. 85-103.

CASTRO, F. M. **A matemática no Brasil**. São Paulo: UNICAMP, 1992.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educ. rev.** n. 36, 2020.

_____. (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009b.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.

CATANI, Denice Barbara. Fontes e percursos para uma história da educação maranhense. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* **Escolas e Cultura: políticas e territórios de ações cotidianas**. Fortaleza: EUFC, 2009a, p. 323-347.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007.

_____. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2011.

COELHO, Josivan Costa. **A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2017.

CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. **O Conselho Presidencial do Maranhão (1825-1829)**. 2013. 85f. Monografia (Graduação em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

CHAMON, Carla Simone. Uma questão de método: O ensino Individual, Misto e Simultâneo no Império Brasileiro. História da Educação. **Anuário da SAHE**. Buenos Aires, 6, 187-210, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

_____. A visão do historiador modernista. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **A invenção do cotidiano: uma leitura, usos**. São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov., 1998.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras (ALB), 2003.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria M. galhardo. Lisboa: Difel. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. v. 2. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1990. p. 177-229.

COELHO, Josivan Costa. **A Inspetoria da Instrução Pública Maranhense 1843-1889**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CORRÊA, Carlos Humberto P. A Presidência de Província no Império ANPUH. **Anais...** Simpósio Nacional de História, 22. João pessoa, 2003.

COSTA, M. G. C. **Instrução pública brasileira: a administração escolar na Província das Amazonas no período Imperial (1852-1889)**, 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

COSTA Alves da. **O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**. 2013. 210f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, Ana Maria C. Infantsi. **A Escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo**. EDEC. São Paulo, 1983.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ; Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escrava do Maranhão no século XIX**. 2008. 217f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, UNESp, São Paulo, 2008.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

CUNHA, Roberto César Ocupação e o desenvolvimento das duas formações socioespaciais do Maranhão. **Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v. 8, n. 1, 2015, p. 133-152.

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Revista Gênero**. v. 11, n. 1, p. 97-106, 2010.

BARROSO, João O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. *In*: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. **O século da escola: entre a utopia e a burocracia**. Porto: Edições ASA, 2001. p. 63-94.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. 255p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 1997.

ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk. **As experiências dos intelectuais no processo de escolarização primária na Parahyba (1824-1922)**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização.** v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 1993.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Libros para la escuela: la primeira generaci3n de manuales escolares. *In: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). **Hist3ria ilustrada Del libro escolar em Espanha:** del Antigo Regime a la Segunda Rep3blica.* Madrid: Fundaç3o Germ3n S3nchez Ruip3rez, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislaç3o escolar como fonte para a hist3ria da educaç3o: uma tentativa de interpretaç3o. *In: VIDAL, D. G. et al. **Educaç3o, modernidade e civilizaç3o:** fontes e perspectivas de an3lise.* Belo Horizonte: Aut3ntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Instruç3o elementar no s3culo XIX. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educaç3o no Brasil.*** Belo Horizonte: Aut3ntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislaç3o escolar como fonte para a hist3ria da educaç3o: uma tentativa de interpretaç3o. *In: VIDAL, D. G. et al. **Educaç3o, modernidade e civilizaç3o:** fontes e perspectivas de an3lise.* Belo Horizonte: Aut3ntica, 1998.

FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. O jornal e outras fontes para a hist3ria da educaç3o mineira do s3culo XIX: uma introduç3o. *In: ARAUJO, Jos3 Carlos Souza; GATTI J3NIOR, D3cio. (org.). **Novos temas em hist3ria da educaç3o brasileira.*** Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Laurena Cristina Belo de. **O jornal como fonte para a hist3ria da educaç3o:** um estudo sobre jornais mineiro do s3culo XIX. 2002 (mimeo).

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarizaç3o em Minas Gerais: quest3es te3rico-metodol3gicas e perspectivas de pesquisa. *In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (org.). **Hist3ria e historiografia da educaç3o Brasileira.*** Belo Horizonte: Aut3ntica, 2003.

_____. *et. al. **Educaç3o elementar:** Minas Gerais na primeira metade do s3culo XIX.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

_____. Instruç3o elementar no s3culo XIX. *In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educaç3o no Brasil.*** 3. ed. Belo Horizonte: Aut3ntica, 2007.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: Forma, tradiç3es, comunidade, clima, participaç3o, poder. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 39, n. 144, p.618-33, jul./set., 2018.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (org.). **Escritos de hist3ria da educaç3o Brasil e Portugal.** S3o Lu3s: Caf3 e L3pis, p.63-71, 2012.

FERNANDES A. D. M. **A expans3o das escolas unit3rias prim3rias p3blicas Norte-Rio-Grandenses (1835-1961).** 2018. 105f. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) – Programa de P3s-Graduaç3o em educaç3o. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FERNANDES, Henrique Costa. **Administradores maranhenses: 1922-1929.** S3o Luis: GEIA, 2003.

FERREIRA, Dirce N. **O Poder e relaç3es pol3ticas na educaç3o:** o M3todo Lancaster no ensino p3blico do Esp3rito Santo (1827 a 1860). 2015. 288f. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Programa de P3s-Graduaç3o em Educaç3o, Universidade Federal do Esp3rito Santo, 2015.

FERREIRA, E. B. **Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos**. 2019. 221f. Tese. (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **O ensino régio na Capitania de Minas Gerais 1772-1814**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Imprensa Pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores**. 2000. 282 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREYRE, G. **Os ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks Universidade Editora, [2000].

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 1995.

_____. **A pedagogia como ciência da educação**. 3. ed. rev. e ampla Campinas: Cortez, 2013.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito **Rev. Bras. Estudos Pedagógica (on-line)**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

FRANÇA, F. F. **A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2014.

FUNARI, Pedro P. Os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOUVEA, M. C. S.; SCHUELER, A. F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. *In*: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. (org.). **Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 329-335.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação** Porto Alegre: Artmed, 1999.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GINZBURG, C. **História Noturna**: Decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. **Olhos de madeira**: ensaios sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GODÓIS, Barbosa. **O mestre e a escola. Maranhão**: Imprensa oficial, 1910
- GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial**. Vitória: Edufes, 2011. p. 11-14.
- GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade medica e higienização da infância. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAHAM, Richard. **Patronage and Politics in Nineteenth-Century Brazil**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- GVRITZ, Silvina; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação comparada na América Latina: um caso para repensar algumas suposições (o ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar no Brasil e na Argentina 1880-1940). *In*: FARIA FILHO Luciano Mendes de. (org.). **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Horta Grande, 1999. p. 69-86.
- H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, EDUSP, 1972.
- HARLEY, J. B. Silences and Secrecy. The Hidden Agenda of Cartography in Early Modern Europe. *In*: HARLEY, J. B. **The New Nature of Maps. Essays in the History of Cartography**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria**
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IAMASHITA, Léa Maria Carrer. **Modernização e Rebeldia**: a dinâmica da política regencial e a Revolta da Balaiada no Maranhão. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História. Brasília, 2010.
- INFANTOSI, Ana Maria. **A Escola na República Velha**. São Paulo: EDEC, 1983.
- JESUS, A. C. **Os bastidores da educação primária**: criação e expansão das escolas isoladas rurais em municípios do Interior paulista (1889 –1921). 2018. 206f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KNAUSS, Paulo. **Uma história para o nosso tempo**: historiografia como fato moral... *Revista de História (USP)*. n. 144, jun. 2001.

- LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A educação na Baixada Maranhense: 1828/1889**. São Luís: SECMA, 1983.
- LAGES, R. C. I. **As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX**. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013
- LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação: sendo um completo tratado de melhoramentos e invenções práticas**. Porto: Tipografia de Viuva Alverey Ribeiro & Filhos, 1823.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário do texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. *In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história de leitura***. São Paulo: FAPESP, 1999.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Liv. Portugália; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Liv. Civilização Brasileira, 1950.
- LEME, Marisa Saenz. Dinâmicas centrípetas e centrífugas na formação do Estado monárquico no Brasil: o papel do Conselho Geral da Província de São Paulo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 197-215. 2008.
- LIMA, Adolfo. **Pedagogia Sociológica**. Lisboa: Couto Martins, 1929, p. 12.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: UNICAMP, 1999.
- _____. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história***. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. *In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo***. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.
- LIMA, Carlos de. **História do Maranhão: a monarquia**. 2. ed. São Luís: Instituto Geia, 2008.
- LIMA, Marcos Melo de. O trabalho como remição: os pretos pobres e o trabalho penal na cadeia pública de São Luís. *In: FERREIRA, Márcia Milena Galdez; FERRERAS, Norberto O.; ROCHA, Cristiana Costa da (org.). **Histórias sociais do trabalho: usos da terra, controle e resistência***. São Luís: Editora da UEMA; Café & Lápis, 2015, p. 183-217.
- LIMEIRA, Aline de Moraes. Impressos: veículos de publicidades, fontes para história da educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, 2010.
- LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes História e Histografia da Educação**.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, L. **Pedagogia**. 2. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.
- MACHADO, M. C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. *In: STEPHANOU, M.;*

BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-103.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no Império

MAGALHÃES, V. **Alma**: páginas íntimas. Rio de Janeiro: Laemmert & C^a, 1899

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. O subgrupo de ensino. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977

MARQUES, César Augusto. **Aos meus meninos**. 2. ed. São Luís: Livraria Popular deMagalhães, 1874.

MARTINS, E. S. Análise e importância dos dicionários analógicos para a língua portuguesa. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FIGUEIREDO, Célia Assunção; MARTINS, Evandro Silva. **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

MATIAS, T. T. **Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco imperial (1837-1889)**. 2015. 464f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MELO, C. A. Francisco Sotero dos Reis e a escrita das histórias literárias no Brasil. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 556–570, 2019.

MARQUES, César Augusto. **A Província do Maranhão**: breve memória. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

_____. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon e Seleta, 1970.

_____. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Edições AML, 2008.

MEIRELES, Mário M. **Dez estudos históricos**. São Luís: ALUMAR, 1994.

_____. **História do Maranhão**. 3. ed. São Paulo: Siciliana, 2001.

MELO, C. A. **Francisco Sotero dos Reis e a escrita das histórias literárias no Brasil**. *Muitas Vozes*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 556–570, 2019.

MENESES, M. F. **Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)**. 2012. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

NASCIMENTO, M. I. M. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional. *In*: Navegando na História da Educação Brasileira (HISTEDBR). **Revista Belo Horizonte**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2003.

ROCHA NETO, Manoel Pereira da. **Jornal das Moças (1926-1932):** Educadoras em manchete. 2002. 107f. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, 2002

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

_____. Notas sobre la influencia de la revolución francesa en la educación en Portugal. *In: SAUTER, G. O.; BENITEZ, M. p. (org.). La revolución francesa y su influencia en la educación en España.* Madrid: Univ. Nacional de Ed. a Distancia, 1990. p. 183- 205.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *In: GONDRA, José Gonçalves (org.). Pesquisa em história da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, A. de Almeida. O ensino público. Brasília: Senado Federal, 2003

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma História das Ideias Linguísticas. São Paulo: Cortez, 2002.

PADOVAN, R. C. **Lugar de escola e “lugar de fronteira”:** a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896). 2011. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2000.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados; Universidade São Francisco. São Paulo, 2002.

_____. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

_____. Instituições escolares e sujeitos na história da educação. *In: CASTRO, César A.; CASTELLANOS, Samuel L. V; FELGEIRAS, Margarida L.(org.). Escritos de História da Educação: Brasil e Portugal.* São Luís: Café e Lápis, 2012, p. 171-200.

PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2011.

PONTELLO, Luiza Santos. **Cartografia das Relações de Saber/Poder na Formação de Professores de Matemática, nas Universidades.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Matemática, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

- PRUDENTE M. G. C. **O silêncio no magistério professoras na Instrução Pública na Província de Goyaz século XIX**. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- RAGAZZINI, D. Os estudos histórico-educativos e a História da Educação. *In.*: Sanfelice, J., Saviani, D.; LOMBARDI, J. (org.). **História da Educação. Perspectivas de um intercâmbio internacional**. São Paulo: Autores Associados/HISTEDBR, 1999, p. 15-27.
- RATIO STUDIORUM ataque Institutio. **Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus**. *In.*: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- RIBEIRO, G. S. **A liberdade em construção**: identidade nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**. 15. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1998.
- _____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- _____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.
- _____. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- RIBEIRO, Francisco de Paula. **Memórias dos sertões maranhenses**: reunidas aos cuidados de Manoel de Jesus Barros Martins. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.
- _____. Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o Continente do Maranhão: análise de algumas tribos mais conhecidas: processo de suas hostilidades sobre os habitantes: causas que lhes tem dificultado a redução, e único método que seriamente poderá reduzi-las. **Revista trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo 3º., n. 10, p. 184-197; n. 11, p. 297-322; n. 12, p. 442-456. 1841, Rio de Janeiro.
- REIS, Francisco Sotero dos Reis. **Gramática Portuguesa acomodada aos princípios gerais da palavra seguidos de imediata aplicação prática**. 2. ed. São Luís: Tipografia de R. d'Almeida & c., 1871.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RICOUER, Paul, **tradução**: a memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ROCHA, Gilberto. **Município e território**: dividir por quê? O Liberal, Belém, Caderno Atualidades, 2015. p. 2.
- RODRIGUES, Maria José Lobato; MUJERES de educación en encuentro Maranhão: el reajuste de un institución. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 201
- SÁNCHEZ, A. **La espada, la cruz y el Padrón**: Soberanía, fe y representación cartográfica en el mundo ibérico bajo la Monarquía Hispánica (1503-1598). Madrid, 2013.
- SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. 1992. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1992.

_____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

_____. **A instrução maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 1992; 2008.

SANTOS I. V. **Processos de escolarização na escola primária pública no interior fluminense (1880-1905)**: uma análise das instituições escolares e seus sujeitos. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS L. R. B. M. **Escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar (1855 – 1889)**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2016.

SANTOS, Arthur Roberto Germano. Eleições, fraudes e conspirações: o papel dos presidentes de província no Maranhão oitocentista (1842/1852) Dimensões. **Revista de História da UFES**. Vitória. n. 48, p. 131-150, 2022.

SANTOS, G. D. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do príncipe (1808-1889)**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SCHELBAUER, A. R.; ARAÚJO, J. C. S. **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007.

SCHNEIDER, O. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública**: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. Bras. Hist.**, v. 19, n. 37, São Paulo, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SERRA JUNIOR, Astolfo. **Em defesa do Estado e da ordem pública: representações, controle e civilização dos pobres livres nos relatos dos presidentes da Província do Maranhão**. 2011. 113f. Monografia (Graduação em História) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SERRA, Astolfo. **A vida simples de um professor de aldeia**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1944.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial**: contribuição à história da educação brasileira. 1976. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

SLEMIAN, Andréa. **Sob o império das leis**: Constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834). São Paulo: Hicitec, Fapesp, 2009.

SOARES, W. J. B. Formação de professores e o ensino de Matemática na cidade de São Luís Oitocentista: tentativas de criação de uma Escola Normal. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 3. **Anais ...** São Mateus, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 2016,

SOUZA, Rosa Fátima de Souza; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 21-56.

SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (org.). **História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Rev. bras. hist. educ.**, v. 16, n. 2 (41). Maringá-PR, abr./jun. 2016.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

_____. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 51, p. 09-28, nov. 2000.

REIS, Francisco Sotero dos Reis. **Gramática Portuguesa acomodada aos princípios gerais da palavra seguidos de imediata aplicação prática**. 2. ed. São Luís: Tipografia de

SERRA, Astolfo. **A vida simples de um professor de aldeia**. Rio de Janeiro: [s.n], 1944.

TAVARES, Paulino Varela; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Estamento Burocrático e Intencionalidade: Raymundo Faoro, Florestan Fernandes. **Revista de Economia Política e História Econômica**, n. 16, p. 56-74. 2009.

TRIBUZI, Bandeira. **Formação Econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento**. Edição comemorativa dos 35 anos de criação do CORECON-MA, 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIBUZI, Bandeira. **Formação Econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento**. Edição comemorativa dos 35 anos de criação do CORECON-MA, 2011.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering Toward Utopia: a Century of Public School Reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 394.

VARGUES, Isabel Nobre; TORGAL, Luís Reis. **A Revolução de 1820 e a instrução pública**. Porto: Paisagem Editora. 1984.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**. A educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário do século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 78–114.

- VEIGA, Cintia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, v.13, n. 39, p. 502- 596, set./out. 2008.
- VEYNE, Paul. **Coma se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1971, 1982, 1992, 1995, 1998. 285 p.
- VIANA, F. S. **Estado Nacional, debate público e instrução primária**. Mariana, Minas Gerais, 1816-1848. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880/1940. **Revista Brasileira de educação**, [S. l.], n. 8, p. 13–30, maio/ago. 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 17, p. 41-67, maio/ago, 2008.
- VIEIRA, M. A. B. **A educação destinada a algumas crianças no Piauí (1730-1859)**. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- VILALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: História da vida privada no Brasil, 1: **cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Fernando A. Novais. Companhia das Letras. 1997. p. 332-385.
- VIÑAO FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação** [S. l.], set./dez. 1995.
- VINCENT, G; LAHIRE, B.; T. D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 1994
- VIVEIROS, Kilza M.F. **A assistência à infância pobre**. Universidade Federal do Rio Grande de Norte: 2016.
- VIVEIROS, Jerônimo de **História do comércio no Maranhão**. São Luís: Associação Comercial, 1954.
- _____. **Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular no Maranhão**, São Luís: O Combate, 1937. Disponível em: <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/pdf.php?MagNo=589>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac-Naify, 2002.
- WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ZOTTI, S. A. **Sociedade de educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

FONTES HISTÓRICAS

BRASIL. **Constituição Política da Monarquia Portuguesa**, Lisboa, 1822.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, 1824.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império**, 1827.

BRASIL. Ato Adicional. **Lei n. 16, 12 out. 1834**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/publicacaooriginal-1488. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império**, 1878.

MARANHÃO, Ata do Conselho Presidencial, 5 ago. 1825, p. 43 [Fl. 16].

MARANHÃO. Arquivo Público. **Ata do Conselho Presidencial**, Sessão de 25 julho de 1825. São Luíz: [s.n], 1825, p. 46.

MARANHÃO. Arquivo Público. **Ata do Conselho Presidencial**, Sessão 27 maio 1826. São Luíz: [s.n], 1826, p. 46.

MARANHÃO. Arquivo Público. **Ata do Conselho Presidencial**, Sessão 18 de julho de 1826. São Luíz: [s.n], 1826, p. 46.

MARANHÃO. Arquivo Público. **Ata do Conselho Presidencial**, Sessão 28 de agosto de 1826. São Luíz: [s.n], 1826, p. 46.

MARANHÃO. Arquivo Público. **Ata do Conselho Presidencial**, Sessão 27 ago. 1827. São Luíz: [s.n], 1827, p. 46.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de avulsos. Maranhão. **Ofício 15 out. 1827**. São Luíz: [s.n], 1827.

MARANHÃO, **Ata do Conselho Presidencial**, 18 jul. 1828, p. 63, v. 2.

MARANHÃO. Arquivo Público. Livro de Ordens, **Editai de 15 jun. 1829**, p. 25, verso 1. São Luíz: [s.n], 1829.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de avulsos. **Ofício 26 dez. 1829**. São Luíz: [s.n], 1829.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de avulsos. Maranhão. **Ofício 26 dez.** 1829. São Luíz: [s.n], 1829.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de avulsos. Maranhão. **Ofício 17 dez. 1830**. São Luíz: [s.n], 1830.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de avulsos. **Ofício 14 abril 1831**. São Luíz: [s.n], 1831.

MARANHÃO. Arquivo Público. **Atas do Conselho do Governo da Província do Maranhão (1825-1832)**. Livro 1337. São Luíz: [s.n], [1932].

MARANHAO. **Lei n. 10, de 5 de maio de 1835**. São Luíz: [s.n], 1835.

MARANHÃO. Arquivo público. **Atas do Conselho Presidencial** (1825-1839). Códice 1337.

Maranhão. Arquivo Público. Livro de Correspondência dos delegados literários. Setor de avulsos. **Ofício 06 maio 1847**. 1841-1857.

MARANHÃO. Arquivo Público. Correspondência dos delegados literários à Presidência da Província. **Ofício 03 jan. 1848**. Setor de avulsos, São Luíz: [s.n], [1841-1857].

Maranhão. Arquivo Público. Livro de correspondência dos delegados literários. Setor de avulsos. **Ofício 28 fev. 1848**. São Luíz: [s.n], [1841-1857].

MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luíz: [s.n], 1854.

MARANHÃO. Arquivo Público. Setor de Avulsos. **Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1841-1850**. [1850].

MARANHÃO. Regimento sobre a Instrução Pública, 1854. *In.*: MARANHÃO. Arquivo Público do Estadodo Maranhão **Índice dos Anais do Conselho da Presidência**, 1830 a 1839. [São Luíz; s.n.], [1858].

MARANHÃO. **Conselho de Presidência**, 30 jul. 1825, p. 4, v. 1)

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2, 27 maio 1826, p. 8, v. 2. 28 maio 1826, p. 38, 28 ago. 1827 p. 113 fl. 46.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 17 out. 1828, p. 69);

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 7 jun. 1828, p. 60, v. 1

MARANHÃO. **Ata do Conselho presidencial**, 24 maio 1828, p. 58, v.1.

MARANHÃO. **Ata do Conselho Presidencial**. Sessão de 18 jul. 1828, fl. 63v. Códice 133.

MARANHÃO. **Ata do Conselho presidencial**, 17 out. 1828, p. 69, verso 2

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 12 jun. 1829, p. 80.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 01 jul. 1829, p. 84, v.1 e v.2.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 29 out. 1823

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 1825-1834.

MARANHÃO. **Arquivo Público. Setor de Avulsos**. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província [s.n], 1826-1840).

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2, 27 maio 1826, p. 8, v. 2.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 1825-1834, 25 jul. 1826, v. 2, 27 maio 1826, p. 8, v. 2. 28 maio 1826, p. 38.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 06 jul. 1835, p. 176, v. 3.

MARANHÃO. **Conselho de Presidência do Maranhão**, 06 jul. 1835, p. 176, v. 3.

MARANHÃO. **Ata do Conselho presidencial**. 01 abr. 1837, p. 117).

MARANHÃO. Correspondência do Professor Alexandre José Rodrigues enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 04 maio 1833. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Antônio José de Castro enviada ao Presidente da Província Raimundo Felipe em 14 ago. 1831. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Estevão Rafael de Carvalho enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 02 nov. 1832. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Francisco de Oliveira da Vila do Itapecuru enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 11 mar. 1833. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Francisco de Oliveira enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 11 mar. 1833. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Frederico Magno de Abrantes enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 27 jul. 1828. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Isidoro Antônio Coelho Salgado Portugal enviada ao Presidente da Província em Joaquim Vieira da Silva Sousa em 11 nov. 1833. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Justiniana Joaquina Arruda enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 12 nov. 1833. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luís: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Manoel Cândido Barbosa Junior enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 14 jul. 1833. *In.*: **Livro de**

Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849). São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Alexandre José Rodrigues enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 17 dez. 1830. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Alexandre Jozé Roiz enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 01 jul. 1829. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Antônio de Fretas enviada ao Presidente da Província em Joaquim Vieira da Silva Sousa em 15 jul. 1833. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Antônio do Rosário enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 26 dez. 1829. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Antônio Joaquim Gomes de Braga enviada ao Presidente da Província em Joaquim Vieira da Silva Sousa em 09 nov. 1833. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Estevão Rafael de Carvalho da capital enviada ao Presidente da Província Joaquim Vieira da Silva Sousa em 2 nov. 1832. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Estevão Rafael de Carvalho enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 02 nov. 1832. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Estevão Rafael de Carvalho enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 02 nov. 1832. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Francisco Sotero dos Reis enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 03 nov. 1832. *In.:* **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849).** São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Francisco Sotero dos Reis enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 14 nov. 1832. *In.:* **Livro de**

Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849). São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Luiz Antônio Salazar enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 14 abr. 1831. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Manoel de Jesus Lima enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 16 dez. 1829. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Manoel de Jesus Lima enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 15 abr. 1832. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Padre José Pinto Teixeira enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 30 jun. 1828. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Correspondência do Professor Pe Antônio Bernardo de Earnation e Silva enviada ao Presidente da Província Manuel da Costa Pinto em 21 dez. 1831. *In.*: **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. **Discurso que recitou o Exm^o Sr. Manoel Felisardo de Sousa e Mello, presidente desta província, na ocasião da abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de maio do corrente ano.** Maranhão: Tipografia da J. J. Ferreira, 1838.

MARANHÃO. Estatuto do Recolhimento de N. S. da Anunciação e Remédios. Leis e Regulamentos (1835 – 1840). *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854f.

MARANHÃO. **Fala com que o Exm^o Sr. abriu a 1^a sessão da 26^a legislatura da Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão, em 13 mar. 1866.** Maranhão: Tipografia do Pais, 1886.

MARANHÃO. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da província do Maranhão, Herculano Ferreira Penna, á Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849.** Maranhão: Impresso na Typ. de J.A.G. de Magalhães, 1849.

MARANHÃO. **Índice dos Anais do Conselho da Presidência 1835 a 1841.** [São Luís; s.n.], 1841.

MARANHÃO. **Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1834.** São Luíz: [s.n], 1834.

MARANHÃO. **Índice dos Anais do Conselho da Presidência**, 1834. São Luíz: [s.n], 1834.

MARANHÃO. **Lei Provincial n. 76, 1838**. São Luíz: [s.n], 1838, p. 45.

MARANHÃO. **Lei Provincial n. 115, 1 set. 1841**. São Luíz: [s.n], 1841.

Maranhão. **Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial**. Secretaria do Governo do Maranhão, 26 jul. 1838. fl. 70, l. 1.

MARANHÃO. **Livro de Correspondência do Presidente da Província com o Inspetor da Instrução Pública (1849)**. São Luíz: [s.n], [1849].

MARANHÃO. Lei n. 367 de 24 de julho de 1854. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854d.

MARANHÃO. **Ofício de Caetano Jose da Silva para o Presidente da Província Olímpio Machado em 11 abr. 1855**. São Luíz: [s.n], 1855.

MARANHÃO. **Ofício de José da Silva Maya para o Presidente da Província Augusto de M. Jacques em 11 set. 1857**. São Luíz: [s.n] 1857.

MARANHÃO. **Ofício de Manoel Moreira Guerra para o Presidente da Província Antonio Candido da Cruz Machado em 13 dez. 1856**. São Luíz: [s.n.], 1856.

MARANHÃO. **Ofício do Inspetor da Instrução Pública [Francisco Sotero dos Reis] em 2 de mar., 1850**. [São Luís; s.n.], 1850.

MARANHÃO. **Ofício do Inspetor da Instrução Pública [Francisco Sotero dos Reis] em 13 de jul., 1850**. [São Luís; s.n.], 1850.

MARANHÃO. Regimento da Secretaria Pública do Estado do Maranhão, 1890. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1870-1889)**. São Luíz: [s.n], [1900].

MARANHÃO. Regimento sobre a Instrução Pública no Maranhão, 1877. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854g.

MARANHÃO. Regimento sobre a Instrução Pública no Maranhão, 1877. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1870-1889)**. São Luíz: [s.n], [1900].

MARANHÃO. Regulamento da Casa de Educandos Artífices de 22 de setembro de 1848. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854b.

MARANHÃO. Regulamento da Casa de Educandos Artífices de 7 de março de 1855. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854c.

MARANHÃO. Regulamento da Casa dos Educandos, 23 ago. 1841. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854a.

MARANHÃO. Regulamento da Casa dos Educandos. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís: [s.n], 1854.

MARANHÃO. Regulamento de Instrução Pública, Lei n. 267, 17 dez. 1849. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís: [s.n], 1854.

MARANHÃO. Regulamento do Asilo de Santa Teresa, 24 jul. 1854. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1852-1858)**. São Luís, 1854e.

MARANHÃO. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, o doutor Eduardo Olympio Machado, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia e de maio de 1855, acompanhado do orçamento da receita e da despesa para o ano de 1856 e mais documentos**. Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1855.

MARANHÃO. **Relatório presidente de província do Maranhão Moura Magalhães à Assembléia Legislativa Provincial em 20 de junho de 1844**. São Luís: [s.n], 1844. p. 4-35.

MARANHÃO. Secretaria da Instrução Pública do Maranhão. **Mapa da Frequência das alunas das escolas públicas do sexo feminino, de 1º de julho a 31 de dezembro de 1881**. São Luís: [s.n], [1900].

MARANHÃO. Secretaria da Instrução Pública. Mapa da Frequência dos alunos das escolas públicas do sexo masculino, 1 jul.-31dez. 1827-1860. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1870-1889)**. São Luís: [s.n], [1900].

MARANHÃO. Secretaria da Instrução Pública. Parecer sobre criação de Escolas Normais, 1883. *In.*: MARANHÃO. **Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão (1870-1889)**. São Luís: [s.n], [1900].

JORNAIS PESQUISADOS

BEMTEVI, 1836.

CONCILIADOR MARANHENSE, 1821, 1822.

ECHO DO NORTE, 1834, 1835.

JORNAL DOS ANNUNCIOS, 1831

JORNAL MARANHENSE, 1841.

JORNAL PACOTILHA, 1855.

O INVESTIGADOR MARANHENSE, 1837.

O LEGALISTA, 1840.

O PUBLICADOR MARANHENSE, 1846, 1852, 1853, 1857, 1860.

O PUBLICADOR MARANHENSE. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Seção de Periódicos. 445, 16 dez. 1846. São Luís, Maranhão.

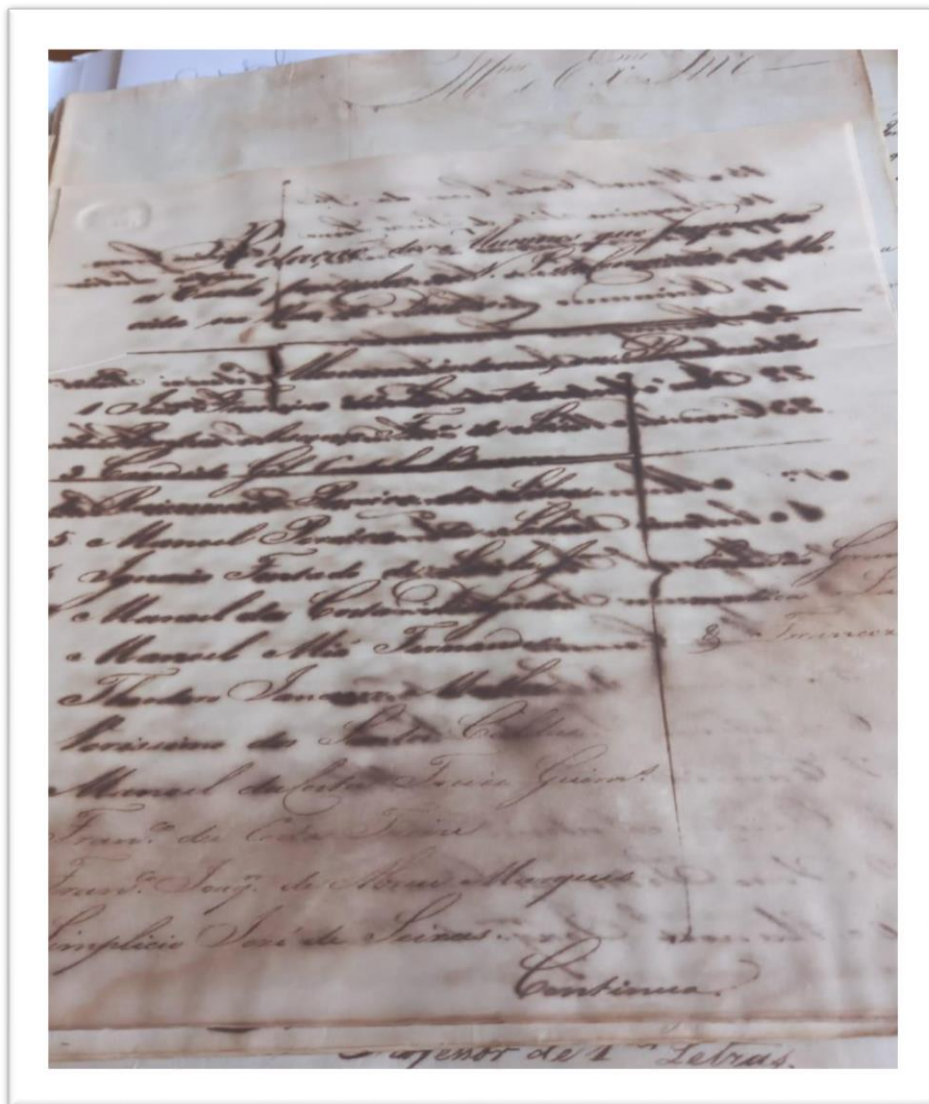
APÊNDICES

APÊNDICE A - Relação das alunas que frequentam as escolas de primeiras
letras da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário 1830

Relação das Alunas, que frequentam a escola

<i>N.º</i>	<i>Nome</i>	<i>Tempo de Letra</i>	<i>Idade</i>	<i>Alfabeto</i>	<i>Observações</i>
1	Aluna Rita Gubon	37	30	Alfabeto	Le. escreve, conta, e lê
2	Aluna Carolina Gubon	27	25	D.ª	D.ª
3	Aluna Maria José	27	22	D.ª	D.ª
4	Aluna Maria Inês	27	25	D.ª	D.ª
5	Aluna Thelma	27	11	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
6	Aluna Teresa	26	15	D.ª	D.ª
7	Aluna Isabel Costa	27	21	D.ª	D.ª
8	Aluna Maria Rita	27	27	D.ª	D.ª
9	Aluna Maria Rita	27	22	D.ª	D.ª
10	Aluna Dorothea Rita	35	19	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
11	Aluna Rosa Marcel	31	15	D.ª	Le. principia a escrever
12	Aluna Augusta da F.	30	31	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
13	Aluna Rosa da Costa	29	15	D.ª	Le. principia a escrever e lê
14	Aluna Isabel Monte	27	20	D.ª	D.ª
15	Aluna Rosa da Costa	27	17	D.ª	Le. escreve e lê
16	Aluna Leopoldina Lopes	27	21	D.ª	Le. principia a escrever e lê
17	Aluna Clara	24	50	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
18	Aluna Rosa da Costa	23	13	D.ª	Le. escreve e lê
19	Aluna Rosa da Costa	27	59	D.ª	Le. principia a escrever e lê
20	Aluna Rosa	27	26	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
21	Aluna Rosa Rita	22	19	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
22	Aluna Rosa	21	23	D.ª	Le. escreve, conta, e lê
23	Aluna Maria José	19	17	D.ª	Le. principia a escrever e lê
24	Aluna Rosa Rita	18	16	D.ª	Le. escreve e lê
25	Aluna Rosa Rita	17	21	D.ª	Le. principia a escrever e lê
26	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
27	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
28	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
29	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
30	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
31	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
32	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
33	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
34	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
35	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
36	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
37	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
38	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
39	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
40	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
41	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
42	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
43	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
44	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
45	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
46	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
47	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
48	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
49	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê
50	Aluna Rosa Rita	17	11	D.ª	Le. escreve e lê

APÊNDICE B - Mapas de frequência dos alunos de primeiras letras de Itapecuru Mirim -
1828



APENDICE C - Carta do professor Antonio José da Costa ao Presidente da Província

Tenho em vista a Lei de Extinção dos Benefícios em
 Cédula de Censura. Municipal desta Villa para a reunião
 de de primeira e segunda de Juizes, tendo sido obrigadas
 na qualidade de Professor de Direito as Letras de
 nome a abrir a mesma Escola, devendo se trabalhar
 de primeira e segunda, de 6 horas da manhã para poder
 satisfazer as 3 de manhã e as 3, ou, que para a
 ditta reunião foi marcada, e a não poder de tarde abri-
 la: porisso que com todo o respeito tenho a pedir a
 S. Ex. me declare se a vista de meu actual emprego
 devo ser, ou não dispensado dos sobreditos trabalhos
 de Juris, visto que por esse respeito não posso preen-
 cher os deversos de meu cargo, durante o tempo da
 Lei.

Deus Guarde a S. Ex. por muitos annos.
 Villa de São Bernardo 14 de Agosto de 1834.
 Luiz Raimundo Felippe Sobral.
 te da Provincia.

Antonio José da Costa

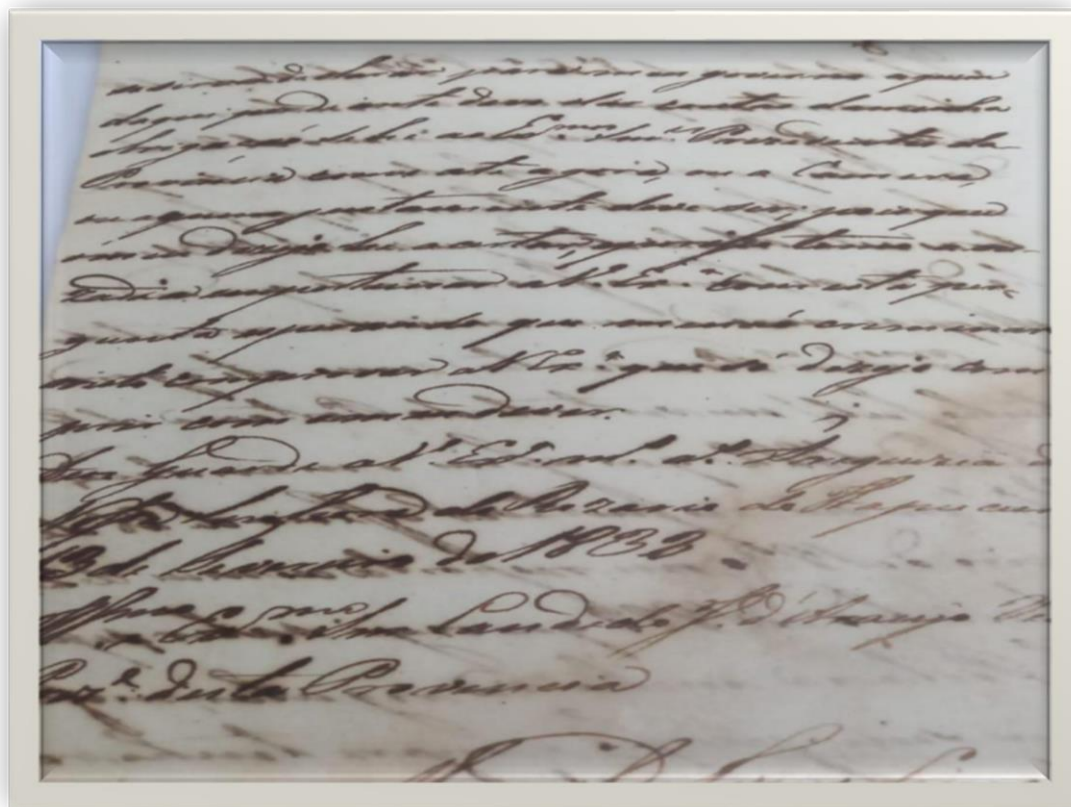
APENDICE D - Carta da professora Justiniana Joaquina Costa ao Presidente da Província

Recebendo o recebimento de Officio,
 que por V.ª Ex.ª na data de 8 de corrente
 me foi dirigido, tenho a honra de dar
 o cumprimento por meio da sequin-
 te declaração. Presentemente frequentam
 a minha Escola trinta e quatro alum-
 nos, e de de o anno de 1833 que sirvo este
 emprego ate a presente data, não da-
 rei hum N.º certo das que tem sabi-
 do promptas por falta de huma exa-
 ta lembrança, porém julgo ser du-
 zentas pouco menos.

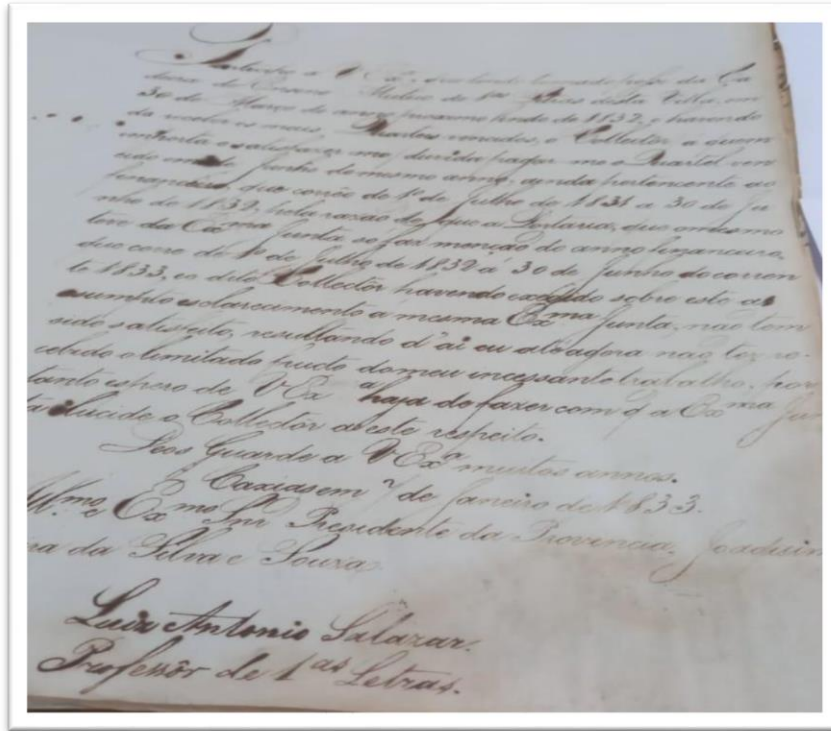
Deus Guarde a V.ª Ex.ª
 Maranhão 12 de Novembro de 1833.
 Sr. Joaquim Vieira
 Senha, Presidente da
 Província.

Justiniana Joaquina Costa
 Professora de 1.ª Letras

APENDICE E - Carta da professora Alexandre José Rodrigues da Freguesia de N.S.
Conceição ao Presidente da Província



APENDICE F - Carta do professor de 1ª letras Luiz Antônio Salazar ao Presidente da
Província



ANEXOS

**ANEXO A – Lei de 15 de outubro de 1827.que manda criar as escolas de primeiras letras
todas as cidades, vilas e lugares mais populosos,**

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas 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, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arrançando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governopara sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozode seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício

não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

FONTE: Decreto – Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827.

Disponível em: < <http://www.adurrj.org.br> >.
Último acesso em 23 de abril de 2023

ANEXO B – Relação das localidades maranhenses-

ORIGEM	NOME ATUAL
POVOADO LOIOLA/REGALO TAPUI-TAPERA N. S. DA VITÓRIA DO ALTO PARNAÍBA SANTA MARIA DE ANAJATUBA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS DO ARARI N. S. DA CONCEIÇÃO DOS ARAIOSES/ENJEITADO VILA NOVA/SANTO ANTÔNIO DE BALSAS N. S. DO BONFIM DA CHAPADA SANTA CRUZ DA BARRA DO CORDA N. S. DA CONCEIÇÃO DAS BARREIRINHAS MIRITIBA SÃO ANTONIO E ALMAS SÃO BERNARDO DO BREJO/BREJO N. S. DE SANT'ANA DO BURITI N. S. DA CONCEIÇÃO/BURITI DAS LARANJEIRAS CAJARANA/BARRO VERMELHO REDONDO CAMPO DAS POMBINHAS OU DE CANTANHEDE [SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA] CARUTAREPA TERMO DE GUIMARÃES (atual município de Cedral) ALDEIAS ALTAS/CAXIAS DAS ALDEIAS ALTAS CHAPADA DAS MULATAS/ N.S. DAS DORES DA CHAPADINHA URUBU VILA SANTANA DE CURRALINHO/CURRALINHO N. S. DA CONSOLAÇÃO/PICOS N. S. DA PIEDADE SÃO JOÃO BATISTA DE CURURUPU CHAPADA SÃO JOSÉ DE GUIMARÃES VILA ARRAIAL DE SANTA MARIA DE GUAXENDUBA SANTA TEREZA DE IMPERATRIZ N.S. DAS DORES DO ITAPECURU-MIRIM N. S. DE LORETO FURO/PORTO DE SANTO ANTÔNIO MATINHA SÃO JOSÉ DOS MATÕES/SÃO JOSÉ DAS CAJAZEIRAS ARRAIAL DO PRINCIPE REGENTE S. FRANCISCO XAVIER DO MONÇÃO MONTES ALTOS MORROS VILA DA MANGA DO IGUARÁ SUSSUAPARA, BARRO DO RACHO, PORTO DA MARIMBA/VILA NOVA NOSSA SENHORIA DA LUZ DE PAÇO DE LUMIAR SÃO JOSÉ FREGUESIA DE SÃO SEBASTIÃO DA PASSAGEM FRANCA PEDREIRAS SÃO JOSÉ DE PENALVA MACAPÁ	AFONSO CUNHA ALCÂNTARA ALTO PARNAÍBA ANAJATUBA ARARI ARAIOSES BALSAS BARÃO DE GRAJAÚ BARRA DO CORDA BARREIRINHAS HUMBERTO DE CAMPOS BEQUIMÃO BREJO BURITI BURITI BRAVO CAJARI CÂNDIDO MENDES CANTANHEDE CAROLINA CARUTAREPA CEDRAL CAXIAS CHAPADINHA CODÓ COELHO NETO COLINAS COROATÁ CURURUPU GRAJAÚ GUIMARÃES ICATU IMPERATRIZ ITAPECURU-MIRIM LORETO MAGALHAES DE ALMEIDA MATINHA MATÕES MIRADOR MONÇÃO MONTES ALTOS MORROS NINA RODRIGUES NOVA IORQUE PAÇO DO LUMIAR PARNARAMA PASSAGEM FRANCA PEDREIRAS PENALVA PERI-MIRIM

<p>ENGENHO CENTRAL DE SÃO PEDRO/SÃO PEDRO LUGAR DE PINHEIRO/VILA NOVA DE PINHEIRO/VILA DE SANTO INÁCIO DE PINHEIRO PORTO FRANCO N. S. DE NAZARETH DE RIACHÃO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO SANTA ELENA SÃO BENTO DOS PERIZES/SÃO BENTO SÃO BERNARDO DO PARNAÍBA RIBAMAR PERTENCIA A COMARCA DE PAÇO DO LUMIAR IPIXUNA A CAPITAL DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO ERA DIVIDIDA NAS SEGUINTE FREQUENCIAS: N. S. DA CONCEIÇÃO, N. S. DA VITÓRIA E SÃO JOAQUIM DO BACANGA E VINHAIS POVOAÇÃO DE SÃO FRANCISCO SÃO VICENTE DE FERRER URUBU/MONTE ALEGRE SÃO JOSÉ DAS CAJAZEIRAS /FLORES SÃO FRANCISCO XAVIER DE TURIAÇU VILA VICÓSA/PORTO DE SALINA DE TUTÓIA MOCAMBO/VILA DA PONTE NOVA MANGA DO IGUARÁ VIANA BAIXO MEARIM/SITIO VELHO</p>	<p>PINDARÉ – MIRIM PINHEIRO PORTO FRANCO RIACHÃO ROSÁRIO SANTA HELENA SÃO BENTO SÃO BERNARDO SÃO JOSÉ DE RIBAMAR SÃO JOSÉ DOS ÍNDIOS SÃO LUÍS GONZAGA SÃO LUÍS SÃO FRANCISCO DO MARANHÃO SÃO VICENTE DE FERRER TIMBIRAS TIMON TURIAÇU TUTÓIA URBANO SANTOS VARGEM GRANDE VIANA VITÓRIA DO MEARIM</p>
---	---

Fonte: Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889 (CASTRO, 2009).

ANEXO C – Presidentes da Província que legislaram sobre a instrução no Maranhão 1835 – 1889

Antonio Pedro da Costa Ferreira
Francisco Bibiano de Castro
Vicente Thomaz de Figueiredo Camargo
Luis Alves de Lima de Silva
João Antonio de Miranda
Jerônimo Martiniano Figueira de Melo
Angelo Carlos Moniz
Joaquim Franco de Sá
Antonio Joaquim Alvares do Amaral
Honorio Pereira de Azeredo Coutinho
Eduardo Olimpio Machado
Manoel de Sousa Pinto de Magalhães
Antonio Candido da Cruz Machado
Francisco Xavier Paes Barreto
João Pedro Dias Vieira
Joao Maria Barreto
Francisco Primo de Sousa Aguiar
Antonio Manoel de Campos Mello
Ambrozio Leitão da Cunha
Miguel Joaquim Ayres do Nascimento
Lafayette Rodrigues Pereira
Franklin Americo de Menzes Doria
Manoel Jansen Ferreira
Braz Filomeno Henrique de Souza
José da Silva Maya
José Francisco de Viveiros
Frederico Jose Cardoso de Araújo Abranches
Gracilio Aristides do Prado Pimentel
Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos
Cincinnato Pinto da Silva
José Manoel de Freitas
Carlos Fernando Ribeiro
Carlos Fernando Ribiero (Barão de Grajaú)
José Bento de Araújo

Fonte:Relatorios dos Presidentes da Provincia