



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ISABELLA PAULA GAZE

IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA CORTE (1850-1889)

NITERÓI
2018

ISABELLA PAULA GAZE

IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA CORTE (1850-1889)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em História.

História Contemporânea II:
Cultura e Política

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ismênia de Lima Martins

NITERÓI
2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

G289i Gaze, Isabella Paula
Imigração e Educação no Município da Corte (1850-1889)
/ Isabella Paula Gaze ; Ismênia de Lima Martins, orientadora.
Niterói, 2018.
326 f. : il.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,
2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGH.2018.d.77954254704>

1. Imigrante. 2. Ensino particular. 3. Brasil Império. 4.
Século XIX. 5. Produção intelectual. I. Título II.
Martins, Ismênia de Lima, orientadora. III. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de História.

CDD -

*Dedico esta tese às minhas filhas,
Isadora e Natália, tão amadas.
Nem sempre estive presente,
mas meu amor não tem fronteiras.
Ontem tão meninas.
Hoje tão maduras.
Mulheres de opinião,
de causas e de luta.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito bom. É reconhecer que não poderia ter chegado até aqui sozinha. São tantas pessoas que estiveram ao meu lado nessa jornada, que espero não esquecer ninguém.

À minha querida orientadora Prof.^a Ismênia de Lima Martins, pela orientação generosa que sabe respeitar a autonomia do orientando. Ao Prof. Luís Alberto Marques Alves (Universidade do Porto) pela orientação e importantes contribuições para a tese, enquanto estive a pesquisar em Portugal.

À Andréa Telo da Corte pela troca de ideias, pelas sugestões e correções, como pelo carinho e apoio. Aos demais professores das bancas, Gladys Sabina Ribeiro, Gizlene Neder, Angela Maria de Souza Martins, Paulo Terra da Cruz e Alexandre Ribeiro Neto, pelas sugestões e críticas que muito contribuíram para a escrita desta tese.

Aos amigos de trabalho, do Centro de Memória da Faetec, Patrícia Freitas, Aderaldo, Márcia, Marcus, Patrícia Amaral, Gracinha e Estela pela solidariedade diária nos piores momentos da história da Fundação. À Pedrina pelo apoio no Espanhol.

À minha irmã querida e amiga, Ana Gaze, por ter ficado sozinha cuidando da saúde das “velhas” enquanto eu terminava de escrever. À minha mãe, minha tia Ana Lúcia e Helena, por respeitarem o meu afastamento.

Às minhas amigas da vida toda, Ana Maria, Flavia, Glória, Lídia, Meiry e Vera, por terem compreendido minhas ausências. Agradecer pelos novos amigos que fiz durante esses anos, Giselle, Lídia, Sura, Cacilda, Jefferson, Ton, Grasiela.

Ao Fernando Fonseca pelo carinho que me recebeu no Porto e pela amizade. Ao Vitor Fonseca pela preocupação e apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em História, professores e funcionários, aos funcionários da Biblioteca do Gragoatá. À Faperj pelo apoio nas pesquisas em Portugal.

Aos funcionários do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, do Arquivo Nacional e da Biblioteca Nacional tanto pela guarda da documentação, sem a qual fica impossibilitado o ofício do historiador, quanto pela paciência e atenção que atendem a todos os pesquisadores. À Sulyanne Marques e Helena Visconti pelo auxílio no levantamento das fontes documentais.

Aos funcionários de todos os arquivos e bibliotecas por onde andei no Porto e em Lisboa, em especial, a Dr.^a Patrícia Costa, do Museu do ISEP, à Terezinha e a Dr.^a Maria da Paz, ambas da Associação Comercial do Porto, e à Chefe dos Serviços

Administrativos, D. Laurinda Nogueira, responsável pelo Arquivo histórico do Liceu Nacional do Porto da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

Ao Professor Albino Melo da Costa, administrador do Liceu Literário Português, pela confiança e autorização de pesquisa nos acervos do Museu, da Biblioteca e do Arquivo escolar.

Às minhas filhas pelo apoio nas pesquisas e digitação, e ao Dejóton, meu marido, companheiro e grande amor, pela compreensão, apoio moral, aguentar meus estresses, servir minhas refeições, ser motorista, leitor, comentarista, pesquisador e tudo mais.

Repudiamos toda e qualquer iniciativa que insiste em provocar tensão entre ciência e religião, semeando discórdias onde elas não precisam existir. Repudiamos igualmente iniciativas que buscam tomar a escola, a universidade e aqueles que as fazem como avatares a serem controlados, emudecidos e paralisados diante dos princípios e direitos que regem a Educação em nosso país e que são assegurados pela Constituição Federal. Lutemos para que a educação enquanto "direito de todos" que visa o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CF/1988, Art. 205) possa ser promovida com base, principalmente, na "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" humano (Art. 206, Inciso II).

ANPUH-SC & ANPUH-Brasil
11 janeiro 2018

RESUMO

A participação de imigrantes no campo educacional que se formava na segunda metade do oitocentos, na capital do Império, é o objeto central desta tese. Contribuíram para a análise deste objeto, os conceitos teóricos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, entendendo que neste espaço social, se estabeleciam trocas de bens simbólicos entre os diversos agentes e projetos educacionais que aí se confrontavam. Buscou-se refletir sobre o processo de escolarização no Município da Corte e sua relação com os imigrantes que se tornaram donos de colégios e/ou lecionavam matérias. Para tanto foram analisados os códigos da série instrução do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, especialmente, as solicitações para o exercício do magistério onde se constatou a presença de imigrantes de diferentes nacionalidades: alemã, francesa, inglesa, italiana, norte-americana, portuguesa, suíça. Igualmente, investigou-se como as sociedades de imigrantes, em especial, o Liceu Literário Português e a Sociedade Alemã de Beneficência se apropriavam da instrução e da educação a partir de interesses e projetos que consideravam a representação de suas próprias nacionalidades.

Palavras-chave: Imigrantes. Instrução Particular. Capital do Império – Século XIX.

ABSTRACT

The participation of immigrants in the educational field that was formed in the second half of the nineteenth century, in the capital of the Empire, is the central object of this thesis. The theoretical concepts of the French sociologist Pierre Bourdieu contributed to the analysis of this object, understanding that in this social space, there were exchanges of symbolic goods between the various agents and educational projects that were confronted there. It was sought to reflect on the process of schooling in the Municipality of the Court and its relation with the immigrants who became owners of schools and / or taught subjects. In order to do so, we analyzed the codices of the instruction series of the General Archive of the City of Rio de Janeiro, especially the requests for the teaching profession, where the presence of immigrants of different nationalities was found: German, French, English, Italian, North American , Portuguese, Swiss. Likewise, it was investigated how the immigrant societies, especially the Portuguese Literary Lyceum and the German Society of Beneficence appropriated education and education from interests and projects that considered the representation of their own nationalities.

Keywords: Immigrants. Private Instruccion. Capital of the Empire – 19th century.

RESUMEN

La participación de inmigrantes en el campo educativo que se formaba en la segunda mitad de los ochocientos, en la capital del Imperio, es el objeto central de esta tesis. Contribuyeron en el análisis de este objeto, los conceptos teóricos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, entendiendo que en este espacio social, se establecían intercambios de bienes simbólicos entre los diversos agentes y proyectos educativos que allí se enfrentaban. Se buscó reflexionar sobre el proceso de escolarización en el Municipio de la Corte y su relación con los inmigrantes que se convirtieron en dueños de colegios y / o enseñaban materias. Para ello se analizaron los códigos de la serie instrucción del Archivo General de la Ciudad de Rio de Janeiro, especialmente, las solicitudes para el ejercicio del magisterio donde se constató la presencia de inmigrantes de diferentes nacionalidades: alemana, francesa, inglesa, italiana, norteamericana, portugués, suiza. Igualmente, se investigó cómo las sociedades de inmigrantes, en especial, el Liceo Literario Portugués y la Sociedad Alemana de Beneficencia se apropiaban de la instrucción y de la educación a partir de intereses y proyectos que consideraban la representación de sus propias nacionalidades.

Palabras clave: Inmigrantes. Instrucción particular. Capital del Imperio – Siglo XIX.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - 11

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO: OLHARES CONTEMPORÂNEOS E HISTORIOGRAFIA – 51

1.1. A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO IMPÉRIO – 52

1.1.1 FIM DA ESCRAVIDÃO, IMIGRAÇÃO E INSTRUÇÃO PROFISSIONAL – 66

1.1.2 A LIBERDADE DE ENSINO NO IMPÉRIO: SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES – 88

1.2 A INSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DA CORTE – 98

CAPÍTULO 2. IMIGRAÇÃO E MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DA CORTE – 112

2.1 GOVERNANTE, MADEMOISELLE, FRÄULEIN: PRECEPTORAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL –114

2.2. COLONIZAÇÃO, O MESTRE-ESCOLA E A PROFESSORA – 117

2.2.1 QUESTÕES LEGISLATIVAS –125

2.3. O IMIGRANTE PELO MUNICÍPIO DA CORTE – 130

2.3.1 VESTÍGIOS DA ENTRADA DE IMIGRANTES PROFESSORES NO PORTO DO RIO – 141

2.4 REFORMA COUTO FERRAZ: VESTÍGIOS DA PARTICIPAÇÃO DE IMIGRANTES NO MAGISTÉRIO – 147

2.5 OS IMIGRANTES NO CAMPO EDUCACIONAL DA CAPITAL DO IMPÉRIO: ALGUMAS PONDERAÇÕES – 154

2.5.1 TÍTULO DE CAPACIDADE: A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL – 165

2.5.2 A PRESENÇA DE IMIGRANTES NOS REQUERIMENTOS DE LICENÇA PARA INSTRUÇÃO PARTICULAR – 170

I. FRANCESES – 171

II. PORTUGUESES – 194

III. OUTRAS NACIONALIDADES – 215

CAPÍTULO 3. A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PORTUGAL DE OITOCENTOS: O FIO E OS RASTROS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS – 222

3.1 O LIBERALISMO PORTUGUÊS POR UMA EDUCAÇÃO BURGUESA – 225

3.2 A ESCOLA INDUSTRIAL PORTUENSE E A ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO – 230

3.2.1 A INAUGURAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO OU ESCOLA DA ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUENSE – 236

3.2.2. OS RASTROS DE LUIZ DE FARO OLIVEIRA NA ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO – 242

3.2.3. A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL NO TEMPO DOS IRMÃOS DE FARO OLIVEIRA – 248

3.3. A EMIGRAÇÃO PORTUGUESA NOS TEMPOS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS – 257

3.4 OS RASTROS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS NA TORRE DO TOMBO – 266

CAPÍTULO 4. AS ASSOCIAÇÕES DE IMIGRANTES E EDUCAÇÃO – 271

4.1 A ESCOLA DA SOCIEDADE ALEMÃ DE BENEFICÊNCIA – 274

4.2. O LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS – 294

4.2.1. O LICEU PORTUGUÊS NO RIO DE JANEIRO – 300

4.2.2 O PRÉDIO DE AULAS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS – 302

4.2.3 O LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS E SEUS AGENTES – 305

4.2.4 OS CURSOS DO LICEU – 308

CONSIDERAÇÕES FINAIS - 313

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES - 315

INTRODUÇÃO

Quando iniciei a escrita desta tese, não conseguia definir em que campo histórico de investigação ela se encontrava. História da imigração? História da educação? O que a princípio, parecia uma questão menor tornou-se um verdadeiro entrave para o seu desenvolvimento. Os questionamentos e dúvidas me levaram a aprofundar minhas reflexões sobre as possíveis relações historiográficas entre educação e imigração e decidir que para a construção de meu objeto de pesquisa, estas duas temáticas estavam de tal forma imbricadas que para entender uma, também era necessário refletir sobre a outra e vice-versa.

Assim segui, investigando a participação de imigrantes no processo de escolarização na capital do Império, a partir de meados do oitocentos, procurando observar as duas dimensões deste objeto de pesquisa. Para isso, estabeleceu-se como marco temporal, a Reforma Couto Ferraz (1854), que reorganizou todo o ensino municipal na Corte Imperial, e o final do Império (1889). Seu objetivo principal trata-se de pesquisar as diferentes apropriações e representações que esses agentes estrangeiros faziam do processo de escolarização no Município da Corte.

Como objetivos específicos de investigação, encontram-se primeiramente, os imigrantes que solicitavam ao Estado licença para lecionar e para abrir escolas. Os números oficiais revelam que o processo de escolarização no Município da Corte se expandia através de uma rede privada de ensino e parte das escolas era fundada por imigrantes.

Em segundo, as instituições educacionais criadas por associações de imigrantes, como: o Liceu Literário Português (1868), associação portuguesa dedicada à oferta gratuita de instrução popular, e a Sociedade de Beneficência Alemã (1862), cuja principal finalidade era oferecer instrução elementar a meninos pobres de origem alemã.

Deste modo, esta tese procurou conhecer e analisar os diferentes projetos de escolarização no Império desenvolvidos por esses agentes imigrantes, compreendendo-o como processo, organizados na sociedade civil, ora atuando na construção do consenso, ora disputando suas propostas junto ao Estado Imperial.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CAMPO OU OBJETO?

Definida a primeira questão, outra se colocou. Onde situar a história da educação? Como campo historiográfico autônomo? Como campo de investigação? Como objeto da história? Essa polêmica se arrasta há décadas entre os historiadores, sem chegar a um

consenso. Assim, me encontrei, novamente, no “olho do furacão” e precisava me posicionar para definir conceitos, categorias e procedimentos teórico-metodológicos. Preocupava-me entrar neste debate, já que no desenrolar das disputas acadêmicas, a história da educação se consolidou nos programas de pós-graduação em Educação e não nos PPG em História.

A escassa presença da história da educação no território da História foi analisada por Falcon (2006), que apontou as divisões disciplinares como responsáveis pelas “*histórias de*”, em decorrência do vínculo ao campo de conhecimento que as nomeiam. A história, propriamente dita, ficou circunscrita às dimensões da realidade histórica, ou seja, política, econômica, social e a partir da década de 1970, o reconhecimento da dimensão cultural. No caso da educação, a lacuna é maior e em diversos estudos historiográficos, ela sequer é citada seja como domínio, ou como território, campo, nem mesmo como tema.¹

No entanto, pode-se constatar a forte presença da pesquisa entre os educadores, através da consolidação nos programas de pós-graduação de educação e em associações de classe: na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1978) organizadora do GT História da Educação (1984); na Faculdade de Educação da UNICAMP onde originou-se o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR (1986); na Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (1999), promotora do Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE (2000) e da Revista Brasileira de História da Educação – RBHE (2001).

A criação em julho de 2015 do *Grupo de Trabalho História da Educação* da Associação Nacional de História – ANPUH pode significar o surgimento de nova tendência de acomodação da história da educação nos programas de pós-graduação em História, acirrando o debate historiográfico.

Entre os que defendem a história da educação como especialização da História, encontra-se Miriam Jorge Warde (1990), mesmo reconhecendo que a mesma não se configurou assim, por ter sido instituída fora da História e dentro do campo da Educação, como ciência da Educação. Em sentido contrário, Cynthia Greive Veiga (2008) não a considera como especialização da História, porque acredita na Educação como objeto da História. Dessa forma, a instituição escolar, professores, alunos e demais objetos da educação

1 Francisco José Calazans Falcon (2006) citou as seguintes obras: Jacques Le Goff e Pierre Nora (os três volumes: História: novos objetos; História: novas abordagens e História: novos problemas); Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (Domínios da história); Jean Boutier e Dominique Julia (Passados recompostos: campos e canteiros da história); José Jobson Arruda e Luís Adão da Fonseca (Brasil-Portugal: história, agenda para o milênio).

deveriam ser estudados como objetos das dimensões históricas, cultural, política, econômica ou social.

Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2008) tece críticas à parcela da historiografia que entende a história da educação como campo autônomo com procedimentos metodológicos específicos, a autora discorda de Marta Carvalho e Clarice Nunes (1993) pela tentativa de definir fronteiras entre história cultural e história da educação. Afirma que:

[...] a história da educação, como especialização da história, ou, dito de forma mais consistente, como campo temático de investigação, não tem fronteiras a definir com a História Cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referências teóricos, bem como objetos de investigação (LIMA E FONSECA, 2008, p. 59)

O Grupo HISTEDR, coordenado por Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi, que se aglutina em torno da perspectiva analítica do materialismo histórico e pela concepção dialética de Marx, entende a “educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (SAVIANI, 2001). O HISTEDBR apresenta permanente reflexão sobre as questões teórico-metodológicas e epistemológicas que envolvem a História, assim como a crítica à história como narrativa e ao paradigma pós-moderno na história da educação.

Sergio Castanho, pesquisador vinculado ao HISTEDBR, se posiciona pela defesa da História da Educação como campo autônomo e objeto próprio, diferente da história cultural, apesar das possíveis relações existentes entre ambas:

A interseção possível entre a história cultural e a história da educação não ocorre pela absorção de uma por outra disciplina, pela anulação de qualquer delas, mas, sem dúvida, por uma mútua fecundação. A história cultural continuará sendo história cultural, interessada no estudo da "teia simbólica" tecida pelas sociedades humanas. A história da educação seguirá sendo história da educação, preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo em mudança (CASTANHO, 2000, p. 8)

Em defesa desta posição lembra das pesquisas históricas que tangenciam história política e história da educação e nem por isso, deixam de ser consideradas como história da educação.

Outra pesquisadora vinculada ao HISTEDBR, Angela Maria Souza Martins (2006), não focaliza sua preocupação com a autonomia da história da educação como campo de pesquisa, mas sim com o uso de categorias como representação, ideologia e mentalidade na

história cultural da educação. Para a historiadora, a educação é um objeto da história que atravessa todas as dimensões da realidade histórica:

A educação enquanto relação social que permite a transmissão/transformação de conhecimentos e valores não pode ser historiada, contada em si mesma e por si mesma. A educação é parte significativa de uma totalidade, ou seja, de uma determinada formação social. (MARTINS, 2006, p. 117)

Angela Martins esclarece que não se deve perceber a totalidade pela ótica do determinismo econômico, mas sim como fruto de “relações dinâmicas e contraditórias.” Busca apoiar-se nas concepções de cultura desenvolvidas por E. P Thompson e por Roger Chartier. O primeiro pela importância da cultura na mediação entre consciência de classe e relações de produção e o segundo porque considera as lutas de representações tão importantes quanto às lutas econômicas para compreender como determinado grupo social impõe sua concepção de mundo e seus valores. Assim, com base nessas reflexões, a pesquisadora propõe a aproximação entre cultura e história da educação que não desconsidere a complexidade da educação como objeto histórico nem as especificidades das instituições, ideias e práticas pedagógicas, e suas representações.

Apresentei, de forma resumida, o debate entre os historiadores da educação. Feito isso, me posiciono ao lado daqueles que pensam na educação como objeto histórico e não como campo autônomo de investigação. Como objeto histórico é possível investigá-la através do tempo, considerando toda sua complexidade e relacionado-a aos diferentes contextos político, econômico, social e cultural, sem comprometer seu aspecto multidisciplinar e polissêmico.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO NO SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Não é o meu objetivo aprofundar o debate sobre os limites entre história e educação, mas apenas estabelecer o diálogo do meu objeto de pesquisa com a produção historiográfica pertinente. Com esse fim, escolhi três edições do Simpósio Nacional de História, organizado pela ANPUH, tendo como critério a realização do I Congresso Brasileiro de História da Educação, no ano 2000. Assim, selecionei a edição do XX e do XXI Simpósio Nacional de História - SNH (1999 e 2001 respectivamente) buscando perceber se a realização do I Congresso Brasileiro de História da Educação (2000) causou algum impacto imediato com a

presença da educação, no espaço específico de debates da História. A terceira edição escolhida foi a de 2017, XXIX SNH² com o intuito de refletir sobre a atual situação.

Para o levantamento realizado nos anais³ das edições de 1999 e 2001, estabeleci como critério, selecionar as comunicações ou trabalhos que apresentassem alguma interface da educação como objeto histórico, excluindo trabalhos sobre ensino e formação de professores de história por serem considerados relativos à História, propriamente dita.

Em que pesem os estudos historiográficos, citados anteriormente, silenciarem sobre a relação educação-história, os trabalhos apresentados no XX SNH (1999), demonstraram a riqueza das possibilidades e sua interação com diversos campos da pesquisa histórica: a educação esteve presente nas comunicações do Simpósio seja de forma específica, seja relacionada a outros objetos históricos. É possível conferir, a seguir, pelo elenco de comunicações coordenadas e comunicações livres selecionadas pelos critérios citados:

1. Formação da urbanidade: saberes, espaços, agentes.

STEPHANOU, Maria. (UFRGS) (Coord.) Urbanidade e civilidade nas produções médico educativas do início do século.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (UNISINOS). Escolarização e formação da urbanidade no início do século.

2. Educação e modernidade.

MUNAKATA, Kazumi. (Coord.). Educação e modernidade: sob as figuras do relógio e da tipografia.

OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Índícios da modernidade: a fotografia e a escola. LIEBANA, Eliane Mimesse. Escola e cidade: modernização em São Caetano do Sul.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. O ensino de leitura e escrita à época da Proclamação da República: um aspecto da relação entre educação e modernidade.

3. Estado, intelectualidade e resistência.

SOUZA, Claudia Moraes de. O Estado e as fronteiras do analfabetismo: projetos de educação de adultos do desenvolvimentismo.

4. Estudos sobre instituições escolares.

BARREIRA, Luíz Carlos. (Coord.). Historiografia das instituições escolares no Brasil: a produção discente dos Programas de Pós-Graduação em história e em educação.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. A gênese do ginásio municipal de Feira de Santana (1961-1971): memória e história.

MENDES, Viviane Santana. A Escola Estadual de Uberlândia (1912-1929): memória e história.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. A Escola Estadual de Uberlândia e a formação de elites dirigentes.

2 Disponível em < <http://www.snh2017.anpuh.org/> >.

3 Disponíveis em < <http://anais.anpuh.org/> >.

5. Fronteiras: possibilidades históricas e historiográficas.

MUNIZ, Diva do C. G. Meninos e Meninas: histórias diferenciadas de escolarização.

6. A formação de profissionais da educação em instituições escolares no Estado de São Paulo: 1889-1969.

LAGUNA, Shirley Puccia. (Coord.). Formação escolar e perfil de professora formada pelo Curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889-1933).

AMARAL E SILVA, Maria Aparecida Felix do. A educação das mulheres no Vale do Paraíba através da ação das irmãs salesianas: O Colégio do Carmo de Guaratinguetá: 1892-1940.

KATSIOS, Kalliópi Alexandra Aparecida. Perfil do corpo docente do curso de Pedagogia da Quarta Seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1940-1950).

7. História das disciplinas: abordagem escolar e abordagem acadêmica.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt (Coord.). História das disciplinas: disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas.

INOKAWA, Suemi. As falas dos professores do magistério - Um estudo sobre as disciplinas história, história da educação e conteúdo e metodologia de estudos sociais.

REIS, Adriana Teixeira. A história da disciplina história da educação do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1946-1976.

ASCHE, Eliana. História do Ensino de Português na Década de 70 em São Paulo.

8. História / memória / educação: as leituras possíveis de documentos pessoais.

CUNHA, Maria Teresa Santos (Coord.). Diários femininos: a escrita memorialística em questão.

CATANI, Denice Barbara. As fontes autobiográficas e a escrita da história da educação.

BASTOS, Maria Helena Camara. A biografia em questão: uma figura singular numa história plural.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Pedacos da vida em velhos papéis.

9. Identidades culturais, ciência e pedagogia na fronteira da modernidade.

BOTO, Carlota (UNESP). A família e a distração como obstáculos à eficácia da escola.

STEPHANOU, Maria (UFRGS). Práticas educativas da medicina social: intersecções da pesquisa em História da Educação.

KREUTZ, Lúcio (UNISINOS). Identidade nacional e educação.

GAUER, Ruth Maria Chittó (PUC/RS). Documentos do século XVIII como base para a análise da fronteira entre educação e ciência, objetiva a análise de dois documentos históricos: o Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra (1771) e os Estatutos Pombalinos (1772).

10. Historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento.

WARDE, Mirian Jorge (Coord.). Historiografia da educação brasileira: mapa conceitual e metodológico (dos anos 70 aos anos 90).

BONTEMPI Jr, Bruno. Temas da história da educação brasileira na pós-graduação em educação (1972-1988).

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. (PUC/SP) As classes populares na história da educação brasileira: uma análise da produção discente do IESAE.

11. As fronteiras da sociedade oitocentista: cultura, educação e representação social no Brasil Imperial.

MAUAD, Ana Maria (Coord.). As fronteiras da cor: imagem e representação social na sociedade escravista imperial.

GRINBERG, Keila. Fronteiras da liberdade.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu. As fotografias da coleção do Imperador: técnica registrando outras modernidades.

MUAZE, Mariana. É desde pequeno que se reconhece o seu lugar: um estudo do habitus das crianças de elite no Rio de Janeiro do Segundo Reinado.

12. Os anos 50 e a educação: intelectuais, instituições e pesquisas.

FREITAS, Marcos Cezar de (IFAN/USF) (Coord.) Metáforas da aceleração do tempo: uma panorâmica do debate intelectual dos anos 50, no Brasil.

SALLES, Fernando Casadei. Educação e industrialização no Estado de São Paulo: década de 50.

WARDE Mirian Jorge. Cartografia Institucional e Cognitiva dos anos 50: educação e pesquisa.

BONTEMPI Jr, Bruno. Laerte Ramos de Carvalho e a Universidade: análise dos editoriais de O Estado de S. Paulo.

13. Representações e práticas convergentes na construção da nação republicana

MARTINS, Patrícia Carla de Melo (Coord.) Conformação feminina e educação.

BIANCO, Judite Elide Romero (UNESP). O paradigma liberal na política educacional republicana.

14. Discursos pedagógicos: gênero e subjetividade nos projetos modernizadores no início do século.

OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. (UNICAMP) (Coord.) Instrução pública e gênero.

STEPHANOU, Maria (UFRGS). Modernidade e técnicas de vida: práticas da medicina social nas primeiras décadas do século.

DELGADO, Andréa. Destino de gênero: A educação de mulheres na Escola Feminina de Artes e Ofícios Santa Terezinha (Santa Maria-RS / 1923-1942).

15. Pesquisas em ensino de história e história da educação no Rio Grande do Sul.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (UFRGS) (Coord.). Ensino de história da educação.

TRENNEPOHL, Vera Lucia (UNIJUÍ) O ensino de história em questão: Os caminhos de uma experiência.

HELFER, Nadir Emma (Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC - RS). Concepções de mundo presentes no ensino de história, de 5a a 8a séries, nas escolas estaduais da 6a De - RS (1961-1990).

LENSKIJ, Tatiana (UNIVATES) Fronteiras? Só aquelas que a gente quiser! O uso das NTIC na educação histórica e no planejamento de ensino.

16. História e educação ambiental: o papel do professor da história na percepção do ambiente.

SILVA, Maria Amélia Gonçalves da (Coord.). História e meio ambiente: MACHADO, Joice Rosa. O vandalismo no meio escolar: educação ambiental e história - uma alternativa?

SILVA, Claudionir Borges da. A ecomuseologia e a educação patrimonial.

17. Imigração italiana.

NIEBURH, Marlus. Imigração italiana: uma experiência em educação, memória e cultura.

18. Transpondo a última fronteira catarinense.

VIEIRA, Alexandre Sardá. (UFSC) Educação formal no município de Chapecó: 1930- 1945.

19. Periódicos.

VILELA, Marize Carvalho (PUC). Virando as páginas... e revendo a história da educação.

SGARBI, Antonio Donizetti (pUC). Escolanovismo católico construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção estudos e debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Rbep nos anos de 1961/1962 e 1972/1973.

20. A "Escola da Praça" na encruzilhada das fontes.

OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Imagem e história nas fotografias do Album Photographico da Escola Normal 1895.

BREU, Ailton Bustamante. Cinema educativo na "Caetano de Campos".

BARLETTA, Jacy Machado. Proposta de organização de arquivos escolares: A Escola Caetano de Campos como Modelo.

GUIMARÃES, Giovanni Horácio. Música, espaço e tempo no jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo.

21. Fronteiras imaginárias da civilização I: história e literatura.

CANDIDO, Daniela Mateus Duarte. O papel da educação cívica na obra de Coelho Neto.

22. Fronteiras entre história, educação e memória.

LEAL, Elisabete (Coord.) (Centro Universitário La Salle) A escola na cidade: um lugar de memória.

METZLER, Ana Maria Carvalho. Na fronteira entre o conhecimento específico e pedagógico.

AVANCINI, Elsa. Ensino de canto orfeônico e identidade nacional dos anos 30 aos 50.

23. Ação cultural, cinema e educação.

PEREIRA, Mima Busse (Coord.). Casas de cultura: experiências de cidadania cultural em São Paulo (1989-1992).

SANTOS, Cássia Regina Gonçalves dos. Uma TV educativa para o Brasil: dimensões da trajetória da TV Cultura de São Paulo - 1969/1997.

TELES, Angela Aparecida. Cinema e cidade: São Paulo, 1910/20/30.

24. Idéias educacionais no Brasil (1930 -1960): fronteiras entre o público e o privado.

MUELLER, Helena Isabel. (Universidade Tuiuti do Paraná) (Coord.) Idéias que informaram a formulação das políticas públicas educacionais no Estado do Paraná: 1930 - 1950.

ARCHANJO, Léa Resende. (Universidade Tuiuti do Paraná.) A prática escolar nos anos cinquenta.

COSTA Neto, Pedro Leão da. (Universidade Tuiuti do Paraná) A estruturação das instituições de ensino da filosofia no Brasil: 1930 - 1968.

BOSCHILIA, Roseli (UFPR) Igreja e legislação: estratégias de ocupação do espaço educacional.

25. Cultura e identidade indígena

SILVA, Luciano Pereira da. História, Cultura e Educação Escolar na Sociedade Indígena Parintintin.

26. Pensamento educacional

BOTO, Carlota. (Coord.) A cultura das letras e a sociedade portuguesa no século XIX.

DIAS, Maria Aparecida Lima. (FEUSP). O pensamento educacional na Primeira República: a contribuição de Maria Lacerda de Moura.

MOURA SOBRINHO, Vicente Batista de. (UFU) As fontes históricas educacionais: considerações sobre a imprensa uberlandense analisada sob o ponto de vista comparativo.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A expansão do ensino no triângulo mineiro na Primeira República: análise dos periódicos educacionais.

BIANCO, Judite Elide Romero. Os princípios de um ensino liberal na nova ordem republicana.

27. Olhares, leituras e literatura

MACEDO, Lucinalva da Silva. (SEPE) A educação na Era Vargas: leituras operárias versus leituras de estilo.

28. Territórios negros

LAMÔNICA, Adiléia Benedita de. A dimensão pedagógica da especialidade negra: o Bairro do Araés (Cuiabá/MT).

CUNHA JR., Henrique (UFCE). e CUNHA, Lídia Nunes (UFPE). Afro-descendentes, Trabalho e Educação no início da República.

29. Gênero e docência.

CANELLA, Francisco. (Coord.) ASSIS, Gláucia de Oliveira.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da e SCHNELL, Roberta Fantin. Lembranças de Professoras: docência, gênero e educação em Santa Catarina.

CARVALHO NETTO, Tania Maria de Castro. Elites discriminadas: a participação de mulheres na Universidade.

MARTINS, Patricia Carla de Melo. Educação religiosa feminina: entre práticas e representações.

REBELLO FILHO, Moacyr Malleont. De Botafogo ao Museu Histórico nacional do Rio de Janeiro, sob os olhares de uma aluna do Curso de Museologia de 1934.

30. O ensino e a formação do professor de história em debate

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sobre o professor no século XVI.

31. Instituições educacionais

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. (Coord.) Luz aos sertões: professoras na região de Feira de Santana nos anos 30.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. (UFPB) História da educação na Paraíba: A Era das Cadeiras Isoladas.

CONTI, Rosemari. (UFSC) Gênese e ação da Diretoria de Instrução Pública na constituição da rede de ensino na Província de Santa Catarina: 1830-1889.

CABRAL FILHO, Pedro. (UFSC) A constituição da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito 1935-1992.

GATTI JÚNIOR, Décio e SILVA, Jefferson Ildefonso da. As instituições de educação superior do triângulo mineiro e alto Paranaíba: primeira aproximações.

32. História da Educação

EVANGELISTA, Olinda. (Coord.) A história da educação na formação universitária do professor nos anos 30.

BIANCO, Judite Elide Romero. O ensino liberal na formação prática do professor republicano.

BORGES, Vera Lucia Abrão. Revista do Ensino (1925 a 1929): Um Estudo Sobre as Representações Sociais Acerca da Educação, do Professor e do Aluno.

REBELLO FILHO, Moacyr Malleont. A formação dos primeiros profissionais de História na era getulista no Rio de Janeiro.

STEIN, Nedina. (UFMS) Um balanço (mapeamento) da contribuição nacional dos cursos e programas de pós-graduação em história dedicada à história da educação.

33. Estado e educação

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. (Coord.) Leopoldina: ensino e classes populares na Primeira República (1894-1920).

QUADROS, Claudemir e TANABE, Márcia. A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola: análise do jornal "O Nacional de Passo Fundo" (1959-1963).

OURIQUES, Ana Julieta V. e NODARI, Eunice Sueli (UFSC) A educação do meio oeste catarinense entre as décadas de 1930 e 1950.

ALMEIDA, Antonio de. Fronteiras do Ensino: limites e percalços das reformas educacionais no Estado de Minas Gerais.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais brasileira: um campo de investigação promissor.

34. Igreja e educação

ESCIO, Luiz Eugênio. (Coord.) Maçonaria x Igreja: a luta pelo ensino leigo no RGS -1900-30. CORDIOLLI, Marcos. (PUC-SP e UTP). Padres parlamentares e Educação na década 1820 no Brasil (Assembléia Constituinte e Primeira Legislativa da Assembléia Geral Legislativa).

PEREIRA, Paulo da Silva. História, Igreja e Educação: as estratégias de ação da Igreja Católica na cidade de Maringá (1970-1990).

SENRA, Alvaro de Oliveira. (UFF) Por uma Escola "Pública Não-Estatal": Igreja Católica e Educação Escolar (Brasil, 1985-1994).

Ao todo foram organizadas, 456 comunicações coordenadas e livres, entre essas, 34 comunicações (7,5%) traziam uma variedade de pesquisas acadêmicas que dialogavam com a educação como objeto histórico, trabalhos com diferentes abordagens teórico-metodológicas, relacionados a instituições escolares, cultura, gênero, etnia, religião, imigração, formação docente, políticas educacionais, imprensa pedagógica, pensamento pedagógico, entre outros.

Observando a quantidade de trabalhos e sua diversidade, pode-se afirmar que a complexidade da educação estava contemplada, rompendo com a visão tradicional da história da educação resumida à cronologia das reformas e legislação educacional – que estudei na Escola Normal, na década de 1970.

Coincidentemente, a temática deste Simpósio, “*História: Fronteiras*” retomava o debate sobre as fronteiras da História, fronteiras alargadas pelos Annales. Neste sentido, as Conferências versaram sobre as fronteiras do poder; fronteiras nacionais, geográficas; sobre as fronteiras interdisciplinares, que estabeleciam o diálogo da História com as Ciências,

Economia, Sociologia; com as Artes e a Literatura; com as questões de gênero e sexualidade; de memória e identidade; fronteiras simbólicas, entre outras.

Entretanto, apesar da participação marcante nas comunicações, as conferências não debateram as fronteiras entre história e educação, se limitaram às questões do currículo, do ensino de história, das disciplinas pedagógicas para a formação do professor. Enfim, as conferências não se manifestaram sobre a História da Educação, que nesse mesmo ano havia fundado sua própria Sociedade. Definir fronteiras e estabelecer espaços envolve disputas, lutas e prestígio acadêmico. A história da educação trilhava outro caminho, apartada da História, estabelecia suas próprias fronteiras.

Pode-se observar, que entre as edições de 1999 (XX SNH) e a de 2001 (XXI SNH), houve uma diminuição na apresentação de trabalhos que contemplavam a educação como objeto histórico. Tudo indica que a queda esteja relacionada à 1ª edição do CBHE, realizada em novembro de 2000, no Rio de Janeiro.

Neste sentido, o XXI SNH *“História ao novo milênio: entre o individual e o coletivo”* realizado em Niterói/RJ, contou com 56 Mesas Redondas, sendo uma mesa sobre história da educação, intitulada *“Para uma nova história dos intelectuais da educação”* presidida por Mirian Jorge Warde (PUC/SP) ⁴.

Entre as mais de 500 comunicações coordenadas, selecionei 19 delas que tinham a educação como objeto histórico, acusando uma diminuição do percentual para 3,7% do total. A saber:

- 1. Tópicos de história urbana na cidade de Salvador: infância, educação e raça.** Coordenador: RODRIGUES, Andréa da Rocha (Universidade Estadual de Santa Cruz)
- 2. História e educação: imagens e representações da escola.** Coordenador: FERRER, Francisco Adegildo (UECE)
- 3. Mulher. Mulheres. Educação, idade e casamento** Coordenador: MARGOTTO, Lílian Rose (UFES)
- 4. Sindicalismo, educação, mulheres agricultoras: novos movimentos sociais** Coordenador: FIGUEIREDO, Luzia Araújo (UFMS)
- 5. A história das instituições educacionais: reflexões teóricas e experiências de pesquisa.** Coordenador: INÁCIO FILHO, Geraldo

4 Participaram desta mesa: GOMES, Angela de Castro (CPDOC/UFF). Sociabilidade Intelectual na Correspondência do Ministro Capanema; BONTEMPI JUNIOR, Bruno (EDU-PUC/SP). As relações entre intelectual acadêmico e imprensa na atuação de Laerte Ramos de Carvalho; WARDE, Mirian Jorge (EDU-PUC/SP). Renovação Educacional e a Formação dos quadros médios: Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer.

- 6. História da educação no Triângulo Mineiro: imprensa, instituições escolares e processos sociais.** Coordenador: GONÇALVES NETO, Wenceslau
- 7. Concepções e propostas de educação e sua história no Brasil: permanências e mudanças entre o Século XIX e XX.** Coordenador: SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque (Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo)
- 8. Instituições e educação: os projetos educativos e a formação do novo homem** Coordenador. PEREIRA, Paulo da Silva (Universidade Estadual de Maringá)
- 9. Acepções de educação, cultura e civilidade no Brasil (1964-1979)** Coordenador: PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo (UEM)
- 10. Representações do papel da educação na História Brasileira** Coordenador: CARVALHO NETO, Tania Maria de Castro (UERJ)
- 11. Repressão urbana, educação de cegos e ritos domésticos religiosos: diferentes práticas sociais e um processo civilizador** Coordenador: COSTA, Suely Gomes (UFF)
- 12. Trabalho, educação e memória** Coordenador: SANTOS, Simone Valdete dos (UFRGS)
- 13. Igreja e educação no Brasil meridional** Coordenador: KLUG, João (UDESC)
- 14. Educação, Cultura e Pecuária no Brasil Colonial: o caso da Companhia de Jesus** Coordenador: FERREIRA JÚNIOR, Amarílio (UFSCAR)
- 15. Imprensa: sua utilização na pesquisa histórica sobre educação escolar** Coordenador: BARREIRA, Luiz Carlos – PUC-SP
- 16. Nós e os outros: trajetórias educacionais em muitas direções.** Coordenador: WARDE, Mirian Jorge. (PUC-SP)
- 18. A Reorganização do Trabalho e a Reforma do Ensino Médio no Brasil: uma análise crítica** AQUINO, Maria Aparecida de (USP)
- 19. Colégio Pedro II: instituição, memória e saberes escolares.** Coordenador: MUNAKATA, Kazumi (PUC-SP)

Considerando que os historiadores da educação tinham a sua disposição, desde 2000, um espaço próprio para compartilhar os resultados de suas pesquisas, a edição de 2001 do SNH, apesar de receber um número menor de trabalhos relacionados à educação, ainda se manteve em atividade.

Na última edição, XXIX SNH (2017), intitulada “*Contra os Preconceitos: História e Democracia*” foram organizados 120 simpósios temáticos com significativa quantidade de trabalhos envolvendo a área de ensino de história, educação histórica e formação do professor de história, demonstrando a consolidação da problemática entre as pesquisas acadêmicas e

apontando a pertinência do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2014) e do ProfHistoria , Mestrado Profissional em Ensino de História (2014).

Outros importantes aspectos da conjuntura nacional contribuíram para colocar em destaque a temática da educação neste SNH: o avanço do conservadorismo religioso e político nas escolas de educação básica, materializado no projeto de lei “escola sem partido” e na reforma do Ensino Médio, comprometendo a liberdade de expressão e de pensamento do professor e incentivando práticas persecutórias. Tal preocupação norteou o tema desta edição, contando com um simpósio temático específico e diversos trabalhos apresentados.

No que tange a presença da educação como objeto histórico, este encontro contou com a participação do ST047 “*História da Educação: culturas, práticas e representações*”, organizado pelo GT História da Educação⁵ – criado no XXVIII SNH (2015) por iniciativa dos participantes do simpósio temático “*Culturas escolares e práticas educativas: escritas, narrativas e usos sociais*”. No entanto, pode-se observar significativa presença da educação como objeto histórico nos trabalhos apresentados em diferentes simpósios temáticos, indício de que a educação dialoga com vários domínios, áreas e campos da História, mesmo quando classificada como história da educação. Sua complexidade social e histórica atravessa e estabelece interseções em todos os tempos históricos.

Na minha concepção, amarrar e enquadrar a educação dentro de determinado espaço específico da história, atende a disputas internas de poder na academia e não a demandas próprias da pesquisa histórica. Os levantamentos nos anais dos Simpósios da ANPUH são reveladores nesse sentido, demonstrando as múltiplas possibilidades de pesquisa na interface educação – história.

No ST de História da Educação, coordenado por Carlota Boto (Faculdade de Educação da USP) e Washington Dener dos Santos Cunha (UERJ) foram selecionados 34 trabalhos que trataram dos mais variados tempos e espaços históricos.

1. Claudia Andrade Vieira (Universidade do Estado da Bahia) • História, Educação e Gênero: dinâmicas das relações de gênero no acesso a formação escolar e profissional.
2. Fernando Cezar Ripe da Cruz (UFPel) • “Quando sahir de caza, arme-te com o signal da Cruz”: instruções para a rotina de um menino cristão em um manual português do século XVIII.
3. Ana Cristina Pereira Lage (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri) • Práticas de leitura e escrita das irmãs clarissas em conventos de Portugal e da América Portuguesa no século XVIII.

5 Cf. < <http://site.anpuh.org/index.php/secoes-estaduais/item/3011-gt-de-historia-da-educacao> >

4. Aly David Arturo Yamall Orellana (PUC/SP) • Levantamento e Balanço Bibliográfico da Produção Científica em Educação Escolar Indígena no Brasil nos últimos 30 anos.
5. Marco Alexandre Nonato Cavalcanti (Pontifícia Universidade Católica São Paulo) • História Oral e os Trabalhadores da Educação: Narrativas do Cotidiano Escolar.
6. Raquel Discini de Campos (UFU) • Os álbuns ilustrados do noroeste paulista (1915-1929): leituras.
7. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC) • Guardar para se guardar: Uma mirada ao arquivo pessoal do Professor Elpídio Barbosa (SC- entre 1935 e 1966).
8. Doris Bittencourt Almeida (UFRGS) • No casarão da Rua Esperança: memórias de estudantes do Grupo Escolar Uruguai em Porto Alegre/RS (1948 – 1954).
9. Samara Mendes Araújo Silva (UFPR) • “PODE TER COLÉGIO IGUAL, MAS MELHOR NÃO TEM!”: a educação em colégios católicos a partir das memórias de ex-alunas.
10. Maria Helena Cicci Romero (UFU) • Jonathas Serrano nas ondas do rádio: história e educação no Estado Novo no programa Universidade do Ar (1941-1944).
11. Eduardo Cristiano Hass da Silva (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) • Atividades Escolares como criadoras de laços de sociabilidade entre alunos e professores: um estudo sobre a Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha (POA/RS – 1950-1983).
12. Aliny Dayany Pereira de Medeiros (UFRN) • O desenvolvimento urbano da cidade do Natal na década de 1960 e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”.
13. Rodrigo Sarruge Molina (PUC Campinas) • A Educação Superior Agrícola na Ditadura Civil-Militar: a ESALQ/USP de Piracicaba (1964 a 1985).
14. Yomara F. C. de Oliveira (UDESC) • CULTURA ESCOLAR DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS: apontamentos sobre os Estudos Sociais como área integradora (São Paulo - 1961-1969).
15. Vânia Muniz dos Santos (UEFS) • “Temos trabalhado intensamente pelo futuro”: A disciplina de Educação Moral e Cívica no interior da Bahia (Guanambi e Pindaí, 1969 a 1985).
16. Eduardo Norcia Scarfoni (PUC/SP) • Por uma administração empresarial na escola: o debate entre os dirigentes de estabelecimentos particulares de ensino em 1976.
17. Rayane Jéssica Aranha da Silva (UNICAMP) • Reforma edificada: a arquitetura escolar do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco – Campinas/SP e a reforma educacional n. 5.692/71.
18. Josiane de Moura Dias Marquizele (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Fa) • Aspectos da História do Berçário “Mãe Cristina”, Marília/SP.

19. Osvaldo Rodrigues Junior (UFMT) • O Escolanovismo no ensino de História: os manuais didáticos da CADES.
20. Fabíola Matte Bergamin (PUC/SP) • Ensino de História e avaliação no contexto das inovações pedagógicas do ensino secundário paulista (1957-1969).
21. Edilene Maria Leite dos Santos (UFPR) • A disciplina Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus (1969- 1978): diálogos e representações.
22. Odair Vieira da Silva (UNESP) • Aspectos da história dos Currículos Oficiais do Estado de São Paulo a partir de 1980.
23. Gilmário Moreira Brito (DEDC/PPGEduC/UNEB) • Discussões sobre a implantação da obrigatoriedade escolar em jornais da Bahia de 1879 a 1881.
24. Teresa Vitória Fernandes Alves (CEIS20) • As alunas do IPF Orsina da Fonseca como cronistas: o estudo da Revista Escolar Colméia.
25. Cláudio de Sá Machado Jr. (UFPR) • Fotografias de escolas norte-americanas: a educação como produto da cultura visual na revista Life (décadas de 1930/1940).
26. Maria Cristina Perigo do Nascimento (UFPR) • A porta de entrada da “Revista do Professor”, de Porto Alegre: Editoriais em tempos de redemocratização (1985-1990).
27. Vinicius Teixeira Santos (Instituto Federal Fluminense - campus Cabo Frio) • Instrução das classes populares nas escolas primárias da Província do Rio de Janeiro (1850-1889).
28. Léa Maria Carrer Iamashita (UnB) • Moralismo e Nacionalismo nos projetos educacionais do Brasil na Primeira República.
29. Francinaide de Lima Silva do Nascimento (IFRN) • Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1907-1930): Cultura e Forma Escolares.
30. José Augusto Ramos da Luz (UEFS) • Em busca de novos métodos de ensino para a prática docente: educação e instrução na Bahia Republicana (1920-1930).
31. Maria Aurélia Sarmento (UNEB) • Intelectuais e a escrita da história: a gênese e a implantação da Escola Normal de Mossoró (1922 – 1934).
32. Matheus Henrique da Silveira (UNICAMP) • A Escolarização da Infância Problema: o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Distrito Federal e seu papel na sociedade carioca da década de 1930.
33. Tatiana Pantoja Oliveira (Governo do Estado do Amapá) • Semear habitus e cultura escolar: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951-1964).
34. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia (UFFS) • A escola e suas práticas e rituais na visão dos alunos de uma região de fronteira do Paraná (1950-1980).

Entretanto, o ST de História da Educação não foi o único simpósio a apresentar trabalhos que contemplavam a educação como objeto histórico. Foi possível constatar trabalhos sobre história da educação em vários outros simpósios:

ST 003	A Fronteira Oeste do Brasil: história, historiografia, culturas políticas, memórias, migrações, identidades e reordenamentos espaciais.	01 trabalho
ST 005	A História Militar: contra o preconceito, saberes e práticas científicas.	01 trabalho
ST 008	A Primeira Modernidade: novos mundos, novas ordens.	01 trabalho
ST 011	Anarquismo em questão: conceitos, práticas e trajetórias.	06 trabalhos
ST 012	Antiguidade e Modernidade: usos do passado	01 trabalho
ST 013	Arquivos como objeto de pesquisa: representações, configurações e usos	01 trabalho
ST 017	As sensibilidades na história: artes, ciências e pensamento	01 trabalho
ST 019	Catolicismo e Política: entre conservadores e progressistas	03 trabalhos
ST 020	Cidadania, democracia e revoluções: desafios e transformações na América Latina nos séculos XIX e XX.	01 trabalho
ST021 & ST039	Comunismo e anticomunismo no Brasil republicano: velhos e novos desafios & Guerra Fria em novas perspectivas transnacionais	01 trabalho
ST 025	Direitas, História e Memória	02 trabalhos
ST 026	Ditaduras e Democracias no Mundo Contemporâneo: Rupturas e Continuidades	01 trabalho
ST 028	Educação democrática e ensino de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional	01 trabalho
ST 029	Ensino de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas	04 trabalhos
ST 030	Ensino de História e disputas pela memória	05 trabalhos
ST 031	Ensino de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa	01 trabalho
ST 037	Gramsci na Pesquisa Histórica (séculos XIX, XX E XXI)	10 trabalhos
ST 046	História Antiga – Rumos e Interpretações	02 trabalhos
ST 049	História da violência no mundo contemporâneo (séculos XIX a XXI)	01 trabalho
ST 051	História do ensino de história e os livros didáticos	05 trabalhos
ST 052	História do Esporte e das Práticas Corporais	01 trabalho
ST 062	História Oral, História Visual, História Audiovisual: fontes históricas em sons e imagens.	04 trabalhos
ST 067	História, infâncias e juventudes: desafios e perspectivas.	10 trabalhos
ST 071	Ideias em construção: produção, circulação e recepção de ideias por meio dos impressos e livros no Oitocentos - Um espaço de debates para a Sociedade de Estudos dos Oitocentos	01 trabalho
ST 076	Impérios Ibéricos no Antigo Regime: política, sociedade e cultura	01 trabalho
ST 077	Imprensa e circulação de ideias: o papel dos periódicos nos séculos XIX e XX	02 trabalhos
ST 080	Intelectuais e História: experiências, trajetórias, biografias.	01 trabalho
ST 086	Movimento estudantil e universidades em contextos autoritários: memórias, resistências e repressão.	04 trabalhos
ST 087 & ST 089	Mulheres em espaços festivos e de protestos no Brasil dos séculos XIX e XX & Múltiplas faces da violência de Gênero: avanços, ambiguidades e perspectivas	01 trabalho
ST 090	Mundos do Trabalho: debates teóricos, métodos e fontes de pesquisa	02 trabalhos
ST 093	Narrativas identitárias e sensibilidades políticas	01 trabalho
ST 099	O diálogo biográfico: vidas construídas e o papel do historiador	03 trabalhos
ST 100	O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais	01 trabalho

ST 110	Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios	01 trabalho
ST 113	Reeducação étnico-racial e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias	01 trabalho
ST 116	Representações: política, imagens e escritas	01 trabalho
ST 118	Trajetórias e biografias: modelos, limites, desafios e possibilidades.	02 trabalhos

Quadro 1: Educação como objeto histórico no XXIX SNH. Fonte: Anais do XXIX SNH (2017).

Percebe-se pelo quadro anterior que a educação como objeto histórico, além do já mencionado ST História da Educação com 34 trabalhos, esteve presente em 37 dos 120 simpósios temáticos (30,83%) com mais 86 trabalhos, isso atesta sua abrangência e transversalidade. Destacam-se algumas temáticas, que apresentaram um número maior de trabalhos, como o ST de Anarquismo, devido a sua relação com o conceito de educação libertária, tema caro aos anarquistas; o ST de Gramsci pela importância das formulações teóricas sobre educação, desenvolvidas pelo revolucionário; e o ST História, infâncias e juventude, pela identificação com a idade escolar. Outro destaque, foram os quatro simpósios relacionados ao ensino de história que juntos, apresentaram 15 trabalhos.

A partir desta pequena amostragem, podem-se levantar algumas questões que não pretendem ser conclusivas, mas sim reflexivas. Mesmo que a historiografia tenha se omitido sobre a educação ao classificar os espaços de pesquisa da História, na prática a educação como objeto histórico, sempre esteve presente entre os historiadores, sejam eles da História ou da Educação, que de maneira geral ou específica, lhe investigam em diálogo com diversas temáticas, políticas, sociais, culturais ou econômicas.

Se considerarmos os trabalhos apresentados nas três edições dos SNH da ANPUH estudadas aqui, percebe-se uma espécie de incongruência com o silêncio teórico sobre educação na definição dos espaços da pesquisa história. Essa invisibilidade teórica, que não corresponde à empiria, lembrou-me as reflexões de Pierre Bourdieu (1989) sobre as taxinomias e as estratégias simbólicas que produzem o agente autorizado, a definição de classificações, também, criam e impõe prestígio e poder; são pertinentes a lutas simbólicas.

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: POSSIBILIDADES DE PESQUISA HISTÓRICA

Para conhecer as diversas possibilidades de pesquisa histórica que relacionam educação e imigração, escolhi como fonte os anais do Congresso Brasileiro de História da Educação⁶. Os eixos temáticos do CBHE – que em 2017 realizou sua 9ª edição – abrangem

6 Os anais do CBHE encontram-se disponíveis em < <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe> >.

uma diversidade de temas que apontam a variedade e a quantidade de trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas últimas duas décadas. Apesar da nomeação e distribuição dos eixos variarem por congresso, percebe-se a permanência de determinados temas, como: movimentos sociais, etnias, gênero, profissão docente, políticas educacionais, instituições educacionais, imprensa pedagógica, pensamento educacional, arquivos e fontes, cultura escolar, ensino de história da educação, historiografia da educação. Os diferentes recortes temporais e espaciais, bem como, as inúmeras abordagens dos trabalhos apresentados, atestam a consolidação das pesquisas históricas em educação.

No I CBHE realizado no ano de 2000, os trabalhos foram distribuídos por 8 eixos temáticos:

1. Estado e Políticas Educacionais: 22 trabalhos
2. Fontes, Categorias e Métodos: 17 trabalhos
3. Gênero e Etnia: 16 trabalhos
4. Imprensa Pedagógica: 05 trabalhos
5. Instituições Educacionais: 32 trabalhos
6. Pensamento Educacional: 29 trabalhos
7. Processos e Práticas educativas: 32 trabalhos
8. Profissão Docente: 19 trabalhos

Do total de 172 trabalhos no 1º Congresso, foram localizados 05 trabalhos sobre **imigrantes**, sendo 04 pertencentes ao eixo *Gênero e Etnia* e 01 trabalho do eixo *Processos e Práticas Educativas*.

EIXO	TÍTULO DO TRABALHO	TEMPO/ESPAÇO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	RESUMO
Gênero e Etnia	ESCOLAS DE IMIGRANTES ITALIANOS: LIVRO DIDÁTICO E PATRIOTISMO	Final do XIX/XX São Paulo	ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA / PUC Campinas	Análise nos aspectos do ensino da língua italiana nas escolas criadas por imigrantes italianos e nos conteúdos que expressam valores veiculados e incutidos nos estudantes.
Gênero e Etnia	OS IMIGRANTES EDUCAM A ELITE CURITIBANA: 1850-1870	XIX / Paraná-Curitiba	ARICLÊ VECHIA/ Universidade Tuiuti do Paraná	A elite intelectual e política curitibana diante da falta de escolas e de pessoal, incentivou a abertura de escolas particulares por parte de

				estrangeiros.
Gênero e Etnia	IMIGRANTES JAPONESES E SUAS PRIMEIRAS PRÁTICAS ESCOLARES NO BRASIL	São Paulo/ Campo Grande (MS) 1915-1932	RUTH IZUMI SETOGUTI/ Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM)	Os imigrantes japoneses que chegaram no Brasil, na primeira metade do século XX, organizaram e administraram suas escolas, as “ <i>nihon gakko</i> ” (escolas japonesas).
Gênero e Etnia	IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO	São Paulo/ Primeira República	ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI/ Centro de Estudos Rurais e Urbanos/USP Faculdade de Educação/UNICAMP	Estudos realizados com famílias de imigrantes japoneses e de imigrantes portugueses que chegaram na metrópole de São Paulo a partir de 1890.
Processos e Práticas Educativas	O PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA DO SÉCULO XIX NO PARANÁ.	Final do XIX Paraná	MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI/ Universidade Tuiuti do Paraná - PPG Educação	Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola destinada à educação das crianças de famílias de imigrante; e a pertinência dessas práticas diante do processo do desenvolvimento capitalista da sociedade paranaense

Quadro 2 Educação & Imigração no I CBHE. Fonte: Anais do I CBHE (2000).

No V CBHE realizado no ano de 2008, foram computados o total de 759 trabalhos aprovados distribuídos por 8 eixos temáticos, entre eles, foram localizados 07 trabalhos sobre **imigrantes**, estando 02 deles inseridos no eixo *História da Profissão docente e das Instituições Escolares Formadoras*; 03 trabalhos do eixo *Cultura e Práticas Escolares e Educativas* e 02 no eixo temático *Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares*.

1. História da Profissão Docente e das Instituições escolares formadoras: 124 trabalhos
2. O ensino de História da Educação: 19 trabalhos
3. Fontes e Métodos em História da Educação: 88 trabalhos
4. Cultura e Práticas Escolares e Educativas: 173 trabalhos
5. Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares: 96 trabalhos
6. Historiografia da Educação Brasileira e História Comparada: 32 trabalhos
7. Movimentos Sociais, Geração, Gênero e Etnia na História da Educação: 65 trabalhos

8. Políticas educacionais, Intelectuais da Educação e Pensamento Pedagógico: 162 trabalhos.

Os trabalhos foram os seguintes:

EIXO	TÍTULO DO TRABALHO	TEMPO/ ESPAÇO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	RESUMO
Historia da Profissão docente e das Instituições Escolares Formadoras	MAGISTÉRIO NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL, 1900-1939	RS, (1890-1939)	Lúcio Kreutz Universidade de Caxias do Sul – UCS	Análise dos meios sistematizados para a formação e acompanhamento da ação dos professores das escolas da imigração alemã no momento em que esse processo escolar étnico, com cerca de 1200 escolas, foi encerrado por meio de uma série de decretos de Nacionalização do Ensino.
Historia da Profissão docente e das Instituições Escolares Formadoras	POLÍTICA CULTURAL FRANCESA PARA O BRASIL: PROFESSORES FRANCESES NO BRASIL	Rio de Janeiro/ início do sec. XX (1915-1984)	Ana Luiza Grillo Balassiano - USP	Analisa o processo sócio-histórico do Liceu Francês, uma escola franco-brasileira criada como parte de um dos modos de ação da política externa cultural francesa para o Brasil.
Cultura e Práticas Escolares e Educativas	A ATUAÇÃO DAS CONGREGAÇÕES NA REGIÃO COLONIAL ITALIANA, RS – 1875 A 1930: ENTRELACANDO RELIGIÃO E ESCOLARIZAÇÃO	RS (1875 - 1930)	Terciane Ângela Luchese / Universidade de Caxias do Sul	Apesar da escola pública ter sido a mais importante e a mais solicitada por parte dos imigrantes, a dinâmica escolar se fez, também, por outras iniciativas: as escolas denominadas “italianas” e as confessionais.
Cultura e Práticas Escolares e Educativas	A CULTURA ESCOLAR DA DEUTSCHE SCHULE DE CURITIBA: RECRIAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO E DAS PRÁTICAS ESCOLARES E EDUCATIVAS GERMANICAS (1867-1889)	Curitiba (1867-1889)	Ariclê Vechia Universidade Tuiuti do Paraná	A investigação teve como objeto de estudo os modos de pensar, selecionar e organizar os referenciais básicos da cultura germânica na instituição escolar.
Cultura e Práticas Escolares e Educativas	DEVOÇÃO À DEUS E À PÁTRIA: ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR DAS ESCOLAS POLACAS E UCRAÍNAS DO PARANÁ	Paraná/ décadas de 1920 e 1930	Valquiria Elita Renk- UFPR/PUCPR	Discutir elementos da cultura étnica presente nas escolas de imigrantes poloneses e ucranianos no Paraná e também como as políticas de nacionalização foram ganhando espaço na escola.
Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares	APRENDI FALAR PORTUGUÊS NA ESCOLA – O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE IMIGRANTES NO PARANÁ	Paraná/ décadas de 1920 e 1930	Valquiria Elita Renk- UFPR/PUCPR	A problemática da pesquisa é analisar o processo de nacionalização e as formas de resistências em manter uma identidade étnica.

Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares	ENTRE A PRESCRIÇÃO E A PRÁTICA: REVISITANDO AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UMA ESCOLA DE IMIGRANTES ITALIANOS, O COLÉGIO MARCONI EM BELO HORIZONTE (1936-1945)	Belo Horizonte (1936- 1945)	Hercules Pimenta dos Santos (o trabalho completo não está disponível)	Estudo de uma escola de imigrantes italianos, o Colégio Marconi, analisando o processo de sua constituição como instituição escolar, o projeto educacional proposto, articulado com o ambiente político, social e cultural

Quadro 3 Educação & Imigração no V CBHE. Fonte: Anais do V CBHE (2008).

No I CBHE (2000) somente 2,9 % dos trabalhos apresentavam como objeto a relação entre imigração e educação. No Congresso de 2008, V CBHE, houve um aumento impactante no número de trabalhos, 341,3 %, mas a pesquisa sobre imigrantes não acompanhou esse crescimento, indicando um decréscimo proporcional ao encontrado em 2000. O percentual neste ano, não chegou a um por cento dos trabalhos apresentados, ficou em 0,9 %. Já na última edição, IX CBHE (2017) foram apresentados 485 trabalhos distribuídos entre os seguintes eixos temáticos:

1. Políticas e Instituições educativas: 164 trabalhos
2. Intelectuais e projetos educacionais: 72 trabalhos
3. Imprensa e impressos educacionais: 63 trabalhos
4. Formação e profissão docente: 44 trabalhos
5. Educação e Gerações: 11 trabalhos
6. Disciplinas escolares e ensino de história da educação: 37 trabalhos
7. Memória e patrimônio educativo: 31 trabalhos
8. Teoria da História e historiografia da educação: 21 trabalhos
9. Educação profissional: 15 trabalhos
10. Movimentos sociais, etnias e gênero: 27 trabalhos

Entre esses, localizei as 18 pesquisas históricas sobre educação relacionadas à imigração: 05 trabalhos no eixo *Políticas e Instituições educativas*; 02 trabalhos no eixo temático *Intelectuais e projetos educacionais*; em *Formação e profissão docente*, 01 trabalho; *Educação e Gerações* foram 02 trabalhos; 01 trabalho no eixo *Memória e patrimônio educativo*; em *Teoria da História e historiografia da educação*, 04 trabalhos; no eixo *Movimentos sociais, etnias e gênero*, 02 trabalhos e 01 trabalho sem identificação do eixo. Isso significou 3,7% dos trabalhos aprovados nesse Congresso.

EIXO	TÍTULO DO TRABALHO	TEMPO/ ESPAÇO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	RESUMO
Políticas e Instituições educativas	AS MARCAS DA NACIONALIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA – POA/RS (1937-1961)	RS, (século XX)	Alice Rigoni Jacques / PUC Rio Grande do Sul	Enfrentamento das organizações escolares devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs, em que a estrutura e a organização administrativo-pedagógica do ensino primário e ginásial do Colégio ajustava-se às transformações ocorridas pelo contexto político do país.
Políticas e Instituições educativas	OS IMIGRANTES JAPONESES E A CRIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PRIMÁRIA RURAL NO DISTRITO DO GUASSÚ MUNICÍPIO DE DOURADOS NO SUL DE MATO GROSSO (1965-1975)	Dourados/ Mato Grosso (1965-1975)	Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter	O objetivo é discutir o processo de instalação da Escola Municipal Fazenda Miya e da atuação da professora Tieko Miyazaki Ishy junto a essa escola primária rural.
Políticas e Instituições educativas	ESCOLAS PAROQUIAIS CATÓLICAS NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: CONCEITO E PRESSUPOSTOS DE ENSINO	RS/SC/ MA - Final do XIX e início do XX	César Augusto Castro; Janeth Carvalho da Silva Cardoso/ PPGE/UFMA	Objetivo analisar o funcionamento desse tipo de instituição confessional em Estados brasileiros como R G do Sul e SC. Apresenta-se a ação missionária dos capuchinhos italianos no interior do Maranhão e a possível existência de escolas paroquiais
Políticas e Instituições educativas	A EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ NO INÍCIO DO SÉCULO XX: A VOZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	Paraná/ Primeira República	Elisângela Zarpelon Aksenon; Maria Elisabeth Blanck Miguel	A influência dos imigrantes estendeu-se também aos domínios educacionais, já que criavam em seus núcleos, onde não havia escolas públicas, escolas subvencionadas, com a iniciativa da própria comunidade
Políticas e Instituições educativas	CÔNSULES ITALIANOS E A REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS ITALIANAS DE PORTO ALEGRE (1928-1934)	Porto Alegre (1928-1934)	Gelson Leonardo Rech /Universidade de Caxias do Sul, RS	A investigação foca a formação de uma rede escolar italiana e o decisivo papel dos cônsules e de suas estratégias para a manutenção de suas instituições de ensino, uma porta de entrada para o ideário fascista.
Intelectuais e projetos	MIŁOŚĆ DO ZIEMI: A FUNÇÃO SOCIAL DAS	RS- primeira	Ademir Valdir dos Santos;	Os filhos dos colonos imigrantes na instituição

educacionais	ESCOLAS PARA OS IMIGRANTES POLONESES	metade do sec. XX	Alcione Nawroski / UFSC	escolar devem ser preparados para o trabalho da roça; insere-se na consolidação do pensamento pedagógico ruralista no Brasil.
Intelectuais e projetos educacionais	LOURENÇO FILHO: REFORMADOR DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL	RS (1937-1945)	Claudemir de Quadros U F de Santa Maria	Reforma do sistema educativo no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino.
Formação e profissão docente	FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE ENSINO PRIMÁRIO NO PARANÁ DE 1930 A 1945	Paraná (1930 a 1945)	Ariclê Vechia / Universidade Tuiuti do Paraná	Escola Normal depois de 1938, era atribuída a tarefa de formar as lideranças capazes de alterar a vida e os hábitos das populações do interior, constituídas em grande parte por imigrantes e seus descendentes.
Educação e Gerações	A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO CATÓLICA, FESTAS ESCOLARES E COMUNIDADE ÉTNICA: O CASO DE COLOMBO/PR (1951-1978)	Colombo/PR (1951-1978)	Mara Francieli Motin/ PUCPR	A identificação com os costumes campestres e a religião católica são as principais marcas da identidade cultural do povo Vêneto. A partir dessa relação com a religião, fundou-se em Colombo uma escola católica, em 1917.
Educação e Gerações	MEMÓRIAS ESCOLARES DE DESCENDENTES ITALIANOS E ALEMÃES EM PELOTAS: NARRATIVAS CONSTITUÍDAS EM BANCO DE DADOS	Pelotas/RS (2000-2005)	Renata Brião de Castro / UF de Pelotas	Analisar 32 entrevistas, as quais estão constituídas como acervo no banco de dados do Museu Etnográfico da Colônia Maciel, esse localizado na Colônia Maciel.
Memória e patrimônio educativo	PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUÁBIA EM ENTRE RIOS (PARANÁ), ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1960	Entre Rios/PR (1950-1960)	Manuela Pires Weissböck Eckstein; Ariclê Vechia / Universidade Tuiuti do Paraná	Análise da organização escolar de Entre Rios, construída pela iniciativa da comunidade de imigrantes e do Governo Paranaense, em cada núcleo colonial.
Teoria da História e historiografia da educação	A CATEGORIA ETNIA NA PESQUISA HISTÓRICO EDUCACIONAL BRASILEIRA: ESTADO DA ARTE A PARTIR DE REVISTAS ESPECIALIZADAS	-----	Sauloéber Tarsio de Souza/ Universidade Federal de Uberlândia	Busca mapear como a categoria etnia tem sido discutida no campo da História da Educação, especialmente, desde o início desse novo século/milênio.
Teoria da História e historiografia da educação	EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO CATARINENSE: O QUE DIZ O ACERVO MEMÓRIA ESTATÍSTICA DO BRASIL (1870-1929)	Santa Catarina (1870-1929)	Dilce Schüeroff/ UDESC	Objetiva construir um mapa, por meio de gráficos, da expansão escolar, contempla as diferentes formas de escolarização da infância, incluindo a participação de imigrantes.

Teoria da História e historiografia da educação	A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SUDOESTE DO PARANÁ: ANÁLISE E PERSPECTIVA	Sudoeste do Paraná / início do séc. XX	Denise Kloeckner Sbardelotto; André Paulo Castanha	breve análise da escolarização na mesorregião Sudoeste do Paraná, considerando a historiografia sobre o tema da história da educação nesta região. Contempla as escolas dos colonos.
Teoria da História e historiografia da educação	COLONIZAÇÃO, IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE BIRIGUI - NOROESTE PAULISTA – BRASIL 1920-1960	Birigui/ São Paulo 1920-1960	Áurea Esteves Serra (UNESP) – Campus de Araraquara	Estudar a atividade educativa formal desenvolvida pelo governo municipal e governo estadual no meio rural, considerando os antecedentes de colonização e imigração.
Movimentos sociais, etnias e gênero	EDUCAÇÃO DOS FILHOS DE IMIGRANTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – PARANÁ: 1853-1889	Curitiba - PR (1853-1889)	Ariclê Vechia / Universidade Tuiuti do Paraná	A escola se destacou como a instituição à qual as comunidades de imigrantes reservaram o papel de transmitir a herança cultural às crianças da comunidade de forma sistemática e organizada.
Movimentos sociais, etnias e gênero	LA SCUOLA ITALIANA IN SAN PAOLO: UMA HISTÓRIA DE DISPUTAS (1880-1920)	São Paulo (1880-1920)	Claudia Panizzolo / UNIFESP, Campus Guarulhos	Pesquisa sobre a escolarização de imigrantes italianos e descendentes na cidade de São Paulo. Em diferentes bairros habitados por imigrantes, foram encontradas escolas com marcas étnicas.
S/ eixo (Errata)	O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS NA CIDADE PAULISTANA	São Paulo cidade (Brás, Bom Retiro, Bexiga, Pary, Cambucy e Ipyranga) Final XIX, início do XX	Eliane Mimesse Prado (PUC/SP)	Essas escolas elementares financiadas pelo governo italiano que seguiam o programa de ensino italiano e ministravam aulas visando a difusão da cultura e do idioma de seu país.

Quadro 4 Educação & Imigração no IX CBHE. Fonte: Anais do IX CBHE (2017).

Cabe considerar que as questões aqui apresentadas são relacionadas a amostragem levantada em três edições do CBHE e por isso, possuem limitações e buscam, apenas, apontar alguns indícios que demonstram como as pesquisas com a temática *educação e imigração* se desenvolveram nas últimas duas décadas.

Primeira observação a fazer se relaciona aos eixos temáticos em que se inserem. Percebe-se que no I CBHE, dos 5 trabalhos encontrados, 4 foram inseridos no eixo “Gênero e

Etnia”, demonstrando o uso de *etnia* como critério para classificação dos trabalhos relacionados aos imigrantes.

Isso nos remete ao debate sobre a inserção dos imigrantes na categoria *etnia*, defendida por alguns pesquisadores. Sauloéber Tarsio de Souza (2017)⁷ pesquisou a categoria *etnia* em artigos de revistas de história da educação e subdividiu os artigos encontrados em três subgrupos: “(i)migrantes e educação; negros e educação; povos indígenas e educação”, respectivamente: 21 artigos, 19 artigos e 08 artigos.

Lucio Kreutz, um dos pioneiros em estudos sobre a educação de imigrantes, defende o uso da categoria *etnia*, por acreditar que esta permite estudar os agentes em sua historicidade. O historiador dedicado às pesquisas sobre o processo educacional no Rio Grande do Sul e suas implicações a partir dos diferentes grupos de imigrantes que ali se estabeleceram, em especial os teuto-brasileiros, acredita na transversalidade da categoria *etnia* e na possibilidade de perceber a si e aos outros na inserção do mundo social.

O conceito de *etnia* não está dado a partir do nascimento, mas sim por processo que implica em relações de poder; em conflitos e disputas; em contradições e transformações, portanto, é uma construção histórica. É importante entender o étnico como categoria que não substitui e nem desconsidera outras relações sociais de classe ou de gênero, mas sim como potencializadora da compreensão do processo de escolarização e suas imbricações (KREUTZ, 1997, 1999).

Retomando o mapeamento de SOUZA (2017), entre os artigos relacionados ao “subgrupo (i)migrantes” foram localizados: Educação de Imigrantes Alemães (08); Educação de Imigrantes Italianos (03); Educação de Imigrantes Holandeses (02); Discussão Teórica Diversidade/Etnia (02); Educação de Migrantes (02); Educação de Imigrantes em geral (02); Educação de Imigrantes Chilenos (01) e Educação de Imigrantes Espanhóis (01). Dentro deste universo, o autor sinalizou que os recortes espaciais se concentram nos estados do sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul e o temporal no século XX. Quanto à categoria *etnia*, esteve associada a múltiplas abordagens, que pesquisaram:

[...] as instituições étnicas, os docentes e suas práticas, os alunos (a infância) dessas escolas, as políticas de estado para com a educação de imigrantes, a

⁷ O artigo ‘A categoria *etnia* na pesquisa histórico educacional brasileira: estado da Arte a partir de revistas especializadas’ foi apresentado no IXCBHE, no eixo Teoria da História e Historiografia da Educação, o autor fez o levantamento da categoria *etnia* em artigos das seguintes revistas: Revista História da Educação (ASPHE-UFPEL), Revista HISTEDBR On-line (UNICAMP), Revista Brasileira de História da Educação (SBHE-sede rotativa) e Cadernos de História da Educação (UFU), o recorte temporal da pesquisa abrangeu de 1997 a 2011. Neste período, o pesquisador mapeou 48 artigos classificados com a temática: *Questões Étnico-raciais e Educação (Diversidade, Multiculturalismo, Imigração)*.

influência das comunidades religiosas sobre essas instituições educativas, identidade e educação, o cotidiano escolar (o aprendizado bilíngue, as festas e rituais), diversidade, gênero e os (i)migrantes, etc. (SOUZA, 2017, p. 12).

Outras considerações realizadas pelo pesquisador referem-se ao uso corrente do termo etnia sem o embasamento do debate teórico do conceito e a ideia de “geografia da produção” pela concentração da pesquisa nas regiões sul e sudeste.

Em que pese o trabalho de Souza tenha sido apresentado em 2017, o recorte temporal de sua pesquisa foi até 2011, estando mais próximo da distribuição dos trabalhos por eixo temático, realizada no V CBHE (2008) do que no próprio IX CBHE (2017). Para corroborar na sua reflexão sobre o uso corriqueiro de etnia, como sinônimo de identidade nacional e/ou cultural, sem o embasamento conceitual do termo, nenhum dos 5 trabalhos sobre imigrantes, apresentados no I CBHE – mesmo os inseridos no eixo temático *Gênero e Etnia* – refletiu sobre o conceito, alguns sequer citaram o termo ou alguma derivação.

Neste Congresso, os trabalhos que se dedicaram à interface educação-imigração, contemplaram os imigrantes alemães, franceses, italianos, japoneses e portugueses, entre final do século XIX e primeiras décadas do século XX, concentrados em São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul. Em geral, os trabalhos versaram sobre o processo de escolarização desses imigrantes, seja em escolas próprias, seja em escolas públicas ou subvencionadas pelo Estado brasileiro, e a relação desse processo com a manutenção de princípios nacionais e culturais do país de origem ou com o Brasil. Nos dois casos, a escola e os professores exerceram papel fundamental e se tornaram objeto de disputa, entre a comunidade de imigrantes e o governo brasileiro.

No V CBHE (2008), apesar do eixo temático *Movimentos Sociais, Geração, Gênero e Etnia na História da Educação* contar com 65 trabalhos, não foi encontrado neste eixo nenhum trabalho sobre imigrantes, estando os 07 trabalhos, deste ano, distribuídos por *História da profissão docente e das instituições escolares formadoras; Cultura e práticas escolares educativas; Currículo, disciplinas e Instituições educacionais*.

Entretanto, o debate sobre a questão conceitual étnica esteve presente em três artigos, o quarto artigo usou o conceito de escola étnica, dois não fizeram nenhuma menção e o último não localizei o texto completo. Percebe-se que o uso da categoria etnia para estudar o processo de escolarização de imigrantes, na história da educação brasileira, ganhou relevância e dialoga com outros objetos educacionais específicos, investigados pelo historiador.

Quanto ao recorte temporal e espacial, se manteve entre final do XIX e meados do XX, e o espacial, a maioria da região sul, sendo dois trabalhos sobre o Rio Grande do Sul e

três sobre o Paraná, aparecem trabalhos em novos estados, mas precisamente em duas cidades fora do eixo de concentração, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. As nacionalidades dos imigrantes são: alemães, italianos, poloneses, ucranianos e franceses.

Os dois artigos apresentados por RENK (2008)⁸, que derivam do doutoramento da pesquisadora, considerando o conceito de identidade étnica, buscam investigar o processo de nacionalização das escolas étnicas de 1920 a 1930 e seus mecanismos de resistência, como a língua materna da comunidade de imigrantes e descendentes de poloneses e ucranianos e as festas cívicas e religiosas da pátria de origem comemoradas na escola.

O artigo de VECHIA (2008)⁹ trabalha com a noção de “identidade contrastiva” de Roberto Cardoso de Oliveira (1976) para estudar como alemães, em Curitiba no século XIX, preservaram sua identidade étnica num ambiente social adverso, através da fundação de escolas que possibilitassem a escolarização de seus filhos na língua e nos costumes morais e religiosos paternos.

O texto de GRILLO BALASSIANO (2008)¹⁰ com recorte espacial na cidade do Rio de Janeiro, sobre o Liceu Francês (1915), não faz uso do termo etnia nem de derivações, no entanto, a autora trabalha na perspectiva das pesquisadoras citadas anteriormente, que a escola criada com financiamento do governo francês, seria importante veículo de disseminação dos ideais franceses, para tanto os professores eram selecionados e enviados da França para o Brasil.

Com abordagem diferenciada na investigação sobre o papel do professor paroquial nas escolas étnicas de comunidades rurais alemãs (1870-1940), KREUZ (2008)¹¹ conclui pelo seu papel de destaque no projeto de Restauração Católica entre os descendentes imigrantes alemães.

8 Os dois artigos de Valquiria Elita Renk são: *Aprendi falar português na escola: o processo de nacionalização das escolas de imigrantes no Paraná.* & *Devoção á Deus e á Pátria: elementos da cultura escolar das escolas polonesas e ucrainas do Paraná.* In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponíveis em < <http://www.sbhe.org.br/node/87> >.

9 VECHIA, Ariclê. *Cultura escolar da Deutsche Schule de Curitiba: recriação do pensamento pedagógico e das práticas escolares e educativas germânicas (1867-1889).* In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponíveis em < <http://www.sbhe.org.br/node/87> >.

10 GRILLO BALASSIANO, Ana Luiza. *Política cultural francesa para o Brasil: professores franceses no Brasil* In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponíveis em < <http://www.sbhe.org.br/node/87> >.

11 KREUTZ, Lúcio. *Magistério nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, 1900-1939.* In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponíveis em < <http://www.sbhe.org.br/node/87> >.

Percebe-se que em todos os artigos, a escola e o exercício do magistério no processo de escolarização de imigrantes, eram disputados tanto por imigrantes e seus países de origem, quanto por instituições religiosas e pelo governo brasileiro.

Nos trabalhos do IX CBHE (2017), foram encontrados 18 trabalhos, refletindo sobre a relação imigração-educação, distribuídos pelos eixos temáticos: *Políticas e Instituições Educativas* (05); *Teoria da História e Historiografia da Educação* (04); *Movimentos sociais, Etnias e Gênero* (02); *Instituições e Projetos Educacionais* (02); *Educação e Geração* (02); *Formação e Profissão Docente* (01); *Memória e Patrimônio Educativo* (01) e um sem eixo definido.

Seguindo a mesma tendência dos outros dois congressos analisados, os trabalhos se concentraram na região sul (06 em Paraná, 06 no Rio Grande do Sul e 02 em Santa Catarina) e na região sudeste, especificamente, em São Paulo (03 trabalhos); fora desse eixo, 01 trabalho em Mato Grosso do Sul (Dourados) e 01 no Maranhão. Consequentemente, os grupos de imigrantes analisados se repetem: italianos (08 trabalhos), alemães (07 trabalhos), polacos (02 trabalhos) e japoneses (01 trabalho). De maneira geral, os textos abordaram as seguintes temáticas: imigrantes e educação rural; imigrantes e formação docente; escolas paroquiais; escolas étnicas; educação de imigrantes; escolarização de imigrantes; nacionalização do ensino e historiografia.

Quanto ao debate sobre o uso da categoria etnia, 08 trabalhos não citam nem mesmo o termo etnia ou suas derivações; 03 trabalhos citam uma vez, de forma genérica; 03 trabalhos usam amplamente o termo e seus derivados, mas não fazem o debate conceitual; somente 04 trabalhos usaram e apresentaram e/ou debateram a categoria e o conceito de etnia. Destacando-se o trabalho de SOUZA (op.cit) pela pesquisa historiográfica e os trabalhos de VECHIA (2017)¹² e PANIZZOLO (2017)¹³ os únicos inseridos no eixo *temático Movimentos sociais, etnias e gênero*.

À guisa de comparação foram levantadas nas três edições do Simpósio Nacional de História, analisadas anteriormente, trabalhos que refletissem sobre as relações imigração e educação.

12 VECHIA, Ariclê. *Educação dos filhos de imigrantes no município de Curitiba - Paraná (1853-1889)*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 9., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** IX CBHE, 2017. Disponível em < <http://www.ixcbhe.com/anais.php> >.

13 PANIZZOLO, Claudia. *La scuola italiana in San Paolo: uma história de disputas (1880-1920)*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 9., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** IX CBHE, 2017. Disponível em < <http://www.ixcbhe.com/anais.php> >.

No XX SNH (1999) ¹⁴ os poucos trabalhos (Quadro 5) atestam a tendência detectada nos artigos apresentados no CBHE, predomínio quase absoluto da região sul e de São Paulo, com pesquisas sobre a criação de escolas pelos próprios colonos caracterizadas pela resistência cultural, identificada com o país de origem do imigrante e seus descendentes. As nacionalidades mais estudadas, alemães e italianos, com exceção dos norte-americanos que fundaram a Escola Americana em São Paulo. O recorte temporal, também, se concentra, preferencialmente, nas primeiras décadas do século XX.

Lúcio Kreutz ¹⁵ apresentou neste Simpósio, texto que introduz o debate sobre as categorias, etnia e nacionalidade, entendidas como processo e utilizadas numa perspectiva relacional em contraposição ao diferente ¹⁶. Em outro artigo *Identidade étnica e Processo Escolar* (KREUTZ, 1999) destaca que a escola como instituição vinculada a dada identidade étnica e nacional tende a ignorar e silenciar os demais grupos culturais.

Outro artigo que se destaca entre os trabalhos do Simpósio (1999) refere-se à Escola Americana pela característica urbana, institucional e não comunitária como as escolas fundadas nas colônias de imigrantes.

A seguir o quadro 5 apresenta o resumo dos trabalhos encontrados no XX SNH (1999) que debatem a interface imigração e educação.

TÍTULO DO TRABALHO	TEMPO/ESPAÇO	AUTOR	RESUMO
Formação escolar e perfil de professora formada pelo Curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889-1933).	XIX/XX São Paulo	LAGUNA, Shirley Puccia.	Estabelecimento escolar de confissão protestante, de versão Presbiteriana, foi fundada pelo Rer. George Whitehill Chamberlain em 1870, com suporte financeiro da Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church, de Nova York. Inicialmente, a Escola apoiou-se no trabalho de missionários e professores estrangeiros vinculados à Board.
Identidade nacional e educação.	RS	KREUTZ, Lúcio. (UNISINOS)	Pretende-se entender as razões pressupostas na articulação do discurso de afirmação da nacionalidade, através da literatura escolar dos imigrantes alemães que davam ênfase à forma como eles representavam sua identidade nacional, então conflitante com a luso-brasileira, considerada a oficial.

14 Não foi possível ter acesso aos textos completos porque somente os resumos do XX Simpósio Nacional de História estão disponíveis on-line.

15 Considerado importante referência nacional devido às pesquisas históricas sobre essa temática, tanto pelos estudos sobre o processo de escolarização, no Rio Grande do Sul, de imigrantes alemães (principalmente), mas também, italianos e poloneses, bem como pelo debate conceitual das categorias, etnia e escolas étnicas, na história da educação.

16 KREUTZ, Lúcio. *Identidade nacional e educação*. In: Simpósio Nacional de História, 20. , 1999, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** São Paulo, FFLCH/USP: ANPUH, 1999. Disponível em < <http://anais.anpuh.org/> >.

Imigração italiana: uma experiência em educação, memória e cultura	Brusque/ SC	NIEBURH, Marlus.	Através da metodológica da História Oral, se buscou reconstruir e destacar os elementos da cultura italiana, procurando criar um elo com a comunidade pesquisada envolvendo alunos e professores das escolas locais.
Idéias que informaram a formulação das políticas públicas educacionais no Estado do Paraná: 1930 - 1950.	Paraná/ 1930 - 1950.	MUELLER, Helena Isabel. (Universidade Tuiuti do Paraná)	Discute as idéias que formularam as políticas públicas - ou sua ausência - tendo em vista ser o estado receptor de um grande e diversificado contingente de imigrantes que, em função da ausência de escolas públicas para a educação escolarizada de seus filhos, assumiram a construção de colégios.
A educação do meio-oeste catarinense entre as décadas de 1930 e 1950.	SC/ 1930 - 1950.	OURIQUES, Ana Julieta V.	Nas novas comunidades povoadas por migrantes teuto- e ítalo-brasileiros as escolas ocupavam um espaço especial, pois era através do ensino, que novos valores eram expressados e as velhas tradições eram mantidas ou reinventadas.

Quadro 5 Educação & Imigração no XX SNH. Fonte: Anais do XX SNH (1999).

Já no levantamento realizado no XXI SNH (2001) foram localizados 82 trabalhos sobre a temática *imigração*, entre esses apenas dois estabeleciam o diálogo com a educação:

- KLUG, João. *Escola Alemã e igreja Luterana: um exemplo de comensalismo institucional em Santa Catarina* – UDESC.
- RABELLO, Andréa Fernandes Considera Campagnac. *Imigrantes Presbiterianos e Educação em São Paulo*.

No primeiro trabalho (KLUG) o pesquisador estudou as imbricações entre a Escola Alemã e a Igreja Luterana em Santa Catarina, durante as primeiras décadas do século XX, através da noção de germanidade alimentada pelas duas instituições.

O segundo trabalho (RABELLO) retoma como objeto de pesquisa a Escola Americana¹⁷ fundada em São Paulo, no século XIX, por norte-americanos presbiterianos, se propõe a estudar a filosofia presbiteriana e os métodos de ensino adotados aqui.

Os dois trabalhos apresentaram a religião como terceiro ponto de interseção entre educação e imigração, elemento importante nessa temática, já que práticas religiosas, também, são formadoras de identidades étnicas e (re)produzidas nas instituições escolares.

Por último, no XXIX SNH (2017) foram localizados os seguintes trabalhos¹⁸:

¹⁷ A mesma instituição escolar foi objeto de pesquisa em trabalho apresentado Shirley Puccia Laguna, no XX SNH (1999).

¹⁸ O levantamento foi realizado pelo caderno de resumos. Nos anais não localizei os textos completos desses trabalhos, o que se pressupõe que, ou não foram entregues ou os pesquisadores não frequentaram as atividades do ST, condições necessárias para que os textos fossem publicados nos anais.

SIMPÓSIO TEMÁTICO	TÍTULO DO TRABALHO	TEMPO/ ESPAÇO	AUTOR	RESUMO
ST 003 A Fronteira Oeste do Brasil: história...	Imigrantes Japoneses no sul de Mato Grosso: Desafios na nova terra.	Séc. XX Distrito Guassú, (Dourados/MS)	Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter (Univ. Fed. da Grande Dourados)	O objetivo de análise incide sobre a imigração da família Ishy e os desafios no processo de escolarização e criação de uma escola rural, no período compreendido entre 1965 a 1975.
ST 047 História da Educação: culturas, práticas e representações	A disciplina Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus (1969- 1978): diálogos e representações.	Séc. XX Curitiba/PR	Edilene Maria Leite dos Santos (UFPR)	Pretende-se estudar o currículo da disciplina escolar, considerando que o colégio foi criado por imigrantes alemães e alguns de seus descendentes, e se reconhece como uma instituição evangélico-luterana.
ST 067 História, infâncias e juventudes: desafios e perspectivas	Aluno da escola noturna e “jornaleiro” na cidade paulistana no início do século XX.	Séc. XX Cidade de São Paulo	Eliane Mimesse Prado (UCS)	Pretende resgatar indícios do cotidiano da criança jornaleira, filha de imigrantes ou de brasileiros, que vivia na área central da cidade de São Paulo, nos anos iniciais do século XX.
	Indícios de crianças e jovens nas escolas noturnas das colônias italianas no Paraná: espaços compartilhados para aprender o português.	Paraná (1878-1930)	Elaine Cátia Falcade Maschio (Univ. de Caxias do Sul)	Analisar a organização das escolas noturnas, públicas e particulares, criadas nas regiões de colonização italiana, pretende-se a análise do discurso sobre a importância de escolarizar o adulto imigrante.
	A infância na cidade de São Paulo e as famílias de imigrantes: um retrato por meio de processos judiciais de menores na década de 20.	Cidade de São Paulo/ (1927 – 1932)	Kátia Cibelle Machado Pirotta (Instituto de Saúde/SESSP)	Pretendemos, por meio da leitura dos processos, compreender os desafios enfrentados pelas famílias de imigrantes na nova sociedade.
ST 076 Impérios Ibéricos no Antigo Regime: política, sociedade e cultura	O Brasil no Atlântico: a língua portuguesa, o Império Luso-Brasileiro e a atuação eclesiástica	Sécs. XVI - XVIII Atlântico Ibérico	Luciane Cristina Scarato (University of Cambridge)	Estuda o perfil de imigrantes jovens, que frequentaram a escola em Portugal, pois as famílias viam nos saberes de ler, escrever e contar, a possibilidade de uma melhor inserção na sociedade colonial, geralmente como comerciantes, revelando o recurso à uma instrução básica para negociar os impedimentos de sangue da sociedade colonial, por meio da carreira eclesiástica ou carreira no magistério.

Quadro 6: Educação & Imigração no XX SNH. Fonte: Anais do XXIX SNH (2017).

Neste SNH percebe-se a mesma concentração de trabalhos na Região Sul e em São Paulo, e nas primeiras décadas do século XX, sendo dois desses trabalhos¹⁹ apresentados, também, no IX CBHE (2017). Destaco o trabalho de Luciane Cristina Scarato sobre a

19 Refiro-me aos trabalhos de Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter (Univ. Fed. da Grande Dourados) e Eliane Mimesse Prado (UCS).

importância da escolarização básica de jovens imigrantes, ainda em Portugal, como mecanismo para inserção na sociedade colonial.

Procurei no arrolamento apresentado até aqui, demonstrar a diversidade de temas e objetos de pesquisa, resultados de trabalhos monográficos e diversas publicações que contribuem para o conhecimento histórico da educação brasileira, incluindo a participação de imigrantes no processo de escolarização, em sua grande maioria, dedicadas ao estudo das escolas étnicas como espaço de reprodução cultural dos diferentes grupos que as organizaram. As pesquisas e estudos voltados para essa temática concentram-se quase totalmente, na região sul e em São Paulo, e nas primeiras décadas do século XX.

Essas escolas apresentavam como característica comum, independente da origem dos imigrantes, um currículo escolar que buscava a manutenção de sua identidade étnica, através da língua, religião e valores culturais. Localizavam-se nos núcleos rurais, sendo algumas fundadas em centros urbanos, por iniciativa particular ou de associações. A historiografia da educação considera sua existência temporal até 1939, quando foram proibidas pelo Estado Novo (KREUTZ, 2000).

IMIGRAÇÃO E INSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DA CORTE (1854-1889): A TESE E SEUS CAPÍTULOS

Esta tese tem uma importância especial para mim que construí minha carreira docente como professora da educação básica, que vivi as alegrias, as dores e as contradições dessa profissão.

A história nos deixa em encruzilhadas. Estamos vivendo o tempo presente desatentos, correndo atrás de melhores condições de trabalho e de salários, confiantes que determinadas disputas ideológicas na educação ficaram para trás... Então... a realidade se impõe com toda a força das lutas simbólicas e nos vemos em pleno século XXI, tentando entender como conservadores religiosos e políticos se aglutinaram em torno de um projeto de educação tão reacionário e moralista quanto o chamado “escola sem partido”, que nos faz recordar o controle da moral religiosa que se fazia sobre os docentes durante o século XIX.

Durante o período de pesquisa, muitas vezes me impressionei com o controle ideológico e religioso que se fazia aos professores no Império, e me chocava com a tentativa de alguns setores reacionários da sociedade em exercerem, novamente, um controle semelhante. Perdia-me em divagações. Mas como? Somos a geração da escola laica, dos reformadores da Escola Nova... Somos a geração de Paulo Freire, da educação libertadora,

pedagogia do oprimido... Da luta pelo fim da ditadura militar, pela democratização da educação universal e inclusiva. Esses conflitos são disputas do passado...

Mas não. O conhecimento histórico tem caráter revelador quando nos mostra que algumas disputas não se acabam. Elas fazem tréguas em alguns períodos históricos, ficam em estado latente e quando se faz uma conjuntura favorável, brotam e nos surpreendem com sua força. Nestes momentos a história é nossa grande aliada e por isso, também, tão perseguida.

Retomando o tema de pesquisa, há décadas, a historiografia vem estudando a imigração brasileira, sem com isso esgotar o conhecimento histórico sobre a temática. Conhecer o mundo do trabalho, a formação da classe trabalhadora, a diversidade cultural da população brasileira, a organização da sociedade, a estruturação do estado brasileiro e tantas outras possibilidades de pesquisa histórica, passa e transpassa, necessariamente, pelo processo migratório que acompanha nossa história, com maior intensidade a partir do final do século XIX.

Grande parte das contribuições historiográficas é produzida por teses e dissertações. Uma pesquisa no Banco da Capes mostra a variedade dos trabalhos sobre imigrantes: portugueses, franceses, italianos, alemães, espanhóis, japoneses, poloneses, suíços, norte-americanos, chineses, entre outros. Esses estudos históricos abordam aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do Brasil, mas também, dos países de origem desses imigrantes. Enriquecem a compreensão sobre as relações dos grupos sociais com a sociedade capitalista e o permanente movimento humano entre as fronteiras geográficas estabelecidas pelo homem.

Recortam todo o território brasileiro e estudam os mais diferentes objetos: agricultura, terras, comércio, industrialização, religião, poder, desigualdade, mulheres, relações financeiras e bancárias, linguagem, gastronomia, vestuário, dança, educação, preconceito, racismo, violência, exploração, prostituição, identidade, cidadania, legislação, direitos, e tantas outras, que não se esgotam aqui e se mantém atual, com estudos do tempo presente sobre imigrantes angolanos, ou mais recente ainda, com haitianos, bolivianos, senegaleses.

No entanto, o levantamento aqui realizado demonstrou a reduzida quantidade de trabalhos que investigam as relações imigração-educação, e sua concentração no eixo Sul - São Paulo. No banco de teses e dissertações da Capes, localizei com recorte espacial no Rio de Janeiro²⁰, a dissertação de mestrado de Carlo Pagani sobre a educação de filhos de

20 Não pretendo afirmar que não existam outros trabalhos que investiguem as relações imigração e educação no Rio de Janeiro, o levantamento usou como critério os termos imigração/imigrantes.

imigrantes italianos em Petrópolis²¹ e a tese de doutorado de Ana Luiza Grillo Balassiano sobre o Colégio Franco Brasileiro²².

Neste sentido, constata-se a escassez historiográfica sobre o tema, especialmente, na cidade do Rio de Janeiro, justificando o esforço de investigação da capital do Império, onde, também, se localizava o principal porto de entrada de imigrantes. Assim, espera-se contribuir aprofundando a pesquisa sobre as relações estabelecidas durante o Império, entre imigração e instrução, tendo o Município da Corte como recorte espacial e como recorte temporal, os anos de 1850 a 1889.

No primeiro capítulo, *Educação no Império: Olhares Contemporâneos e Historiografia*, buscou-se estudar de maneira geral a situação da educação no Império, através do olhar de alguns contemporâneos e do diálogo com a historiografia pertinente. Desta forma, foram selecionados quatro contemporâneos do Império – José Liberato Barroso (1867), Joaquim Ignacio Silveira da Motta (1878), João Cardoso de Menezes e Souza (Barão de Paranapiacaba, 1875) Tarquínio de Souza Filho (1887) – que pensavam a instrução pública e a educação, a partir do contexto e problemática do período, que envolvia o fim da escravidão, a inserção do trabalho livre e as relações do Império com a dinâmica do capitalismo hegemônico em nível internacional. Para esses homens, instrução e educação estavam interligadas, já que uma das principais funções da instrução pública era a educação moral e religiosa do povo brasileiro. Outra temática contemporânea, ainda minoritária, tratava-se do ensino profissional que surgia imbricada à imigração, como alternativa para o fim da escravidão que se aproximava. Também se fez necessário abordar o debate sobre o liberalismo na educação, que dividia opiniões e aglutinava agentes no campo educacional. Desta forma, esses homens acreditavam que através da instrução e da substituição do trabalho escravo pela imigração, o Império chegaria ao panteão das sociedades civilizadas do oitocentos.

No segundo capítulo, *Imigração e Magistério no Município da Corte*, se apresentou inicialmente, os vestígios da entrada de imigrantes para ocupações no magistério: a preceptora; o mestre-escola das colônias rurais; as leis que não proibiam, mas limitavam sua participação no magistério; a entrada de imigrantes professores pelo porto do Rio de Janeiro. No segundo momento, apresentou-se especificamente, a participação desses imigrantes no

21 PAGANI, Carlo. **A imigração italiana no Rio de Janeiro e em Petrópolis e a educação para os filhos dos imigrantes (1875-1920)**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2012. O trabalho completo não se encontra disponível para consulta.

22 BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. **O Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915 – 1965): instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior**. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Município da Corte, através da organização de colégios cuja nacionalidade era apresentada como “atributo”, Colégio Francês, Colégio Inglês, Colégio Alemão. Constatou-se a dificuldade de identificar o português no campo educacional, apesar dos vestígios de sua ampla participação na instrução particular, o que levou a reflexão sobre a identidade étnica dos portugueses, na cidade do Rio de Janeiro, e o desenvolvimento da hipótese de que o português não era considerado atributo, que valorizado no campo educacional, possibilitasse agregar capital cultural, na economia das trocas simbólicas. Outrossim, foi tomado de empréstimo de Pierre Bourdieu a categoria de “banqueiro cultural” para classificar esse diretores de colégios e sua atuação como agentes no campo educacional. Nesta perspectiva, o arcabouço teórico do sociólogo Francês se fez fundamental para análise das fontes e desenvolvimento da tese.

No terceiro, capítulo *A Instrução Pública no Portugal de Oitocentos: o fio e os rastros dos sócios do Liceu Literário Português*, discutiu-se através das fontes pesquisadas nas cidades do Porto e Lisboa, a emigração portuguesa para o Brasil, de uma camada média escolarizada, que recebia instrução elementar em sua terra natal, como etapa de preparação para emigrar para o Brasil. Foi possível localizar alguns desses sócios como estudantes na Primeira Escola Industrial do Porto, fundada pela Associação Industrial Portuense. Para o desenvolvimento deste capítulo apoiou-se na orientação metodológica de Carlos Ginzburg, para quem, sem grandes informações prévias, o nome do agente pode ser usado como bússola, como fio condutor para investigação de fontes que contribuam na reconstrução de sua trajetória histórica, desde que articulada ao contexto em que está inserido. Da mesma forma, pode-se dialogar com parte da historiografia portuguesa que foge do estereótipo do emigrante analfabeto ou do grande comerciante e lançar um olhar para a emigração de parte das classes médias portuguesas, que trazia consigo uma experiência com a instrução em Portugal, antes de sair do país. Neste caso, quando bem sucedida no Brasil, valorizava a instrução e promovia escolas tanto no Brasil quanto na terra natal. Um exemplo disto foi sócio do Liceu Literário Português, Luís de Faro e Oliveira, localizado na Escola Industrial do Porto, aos doze anos, após emigrar para o Brasil se tornará um grande livreiro e editor na Corte.

No quarto e último capítulo, *As Associações de Imigrantes e Educação na Corte Imperial*, foi dedicado à investigação de duas instituições educacionais específicas, a escola do Liceu Literário Português para trabalhadores e a escola para filhos de alemães pobres criada pela Sociedade Alemã de Beneficência. As duas instituições marcaram forte presença no campo educacional da Corte com posições diferenciadas, mas que mobilizaram importantes fatias de capital cultural para suas respectivas comunidades. O Liceu Literário

Português, numa perspectiva liberal, de apropriação da instrução como evolução e progresso humano e social, típico do pensamento educacional da época, abria a escola aos trabalhadores de todas as nacionalidades, até escravos eram aceitos com autorização de senhores. Já a Escola da Sociedade Beneficente Alemã numa perspectiva étnica e lingüística de preservação da identidade e cultura alemã, própria das “Deutsche Schule” no Brasil, manteve o predomínio de professores alemães e da língua alemã no currículo.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SOCIEDADE CIVIL NO IMPÉRIO BRASILEIRO

É importante esclarecer que o entendimento de sociedade civil será realizado apoiando-se na formulação teórica de *Estado ampliado* defendida por Gramsci, para quem, o Estado não é entendido como mero aparelho coercitivo, mas sim, através das relações entre sociedade política e sociedade civil, na busca de hegemonia por determinada classe social. Para tanto, organizações privadas na sociedade civil, como: escolas, associações, imprensa, etc. desenvolvem um papel determinante na coexistência de coerção e consenso, relação fundante para o equilíbrio hegemônico (GRAMSCI, 2011).

O uso da definição sociedade civil nas pesquisas em educação tornou-se corrente, lugar comum para contrapor as iniciativas e organizações da sociedade àquelas realizadas e organizadas pelo Estado. Justamente aqui se coloca uma questão fundamental, a noção gramsciana não estabelece essa dicotomia artificial, pois sua concepção é relacional e dialética. Gramsci (2000, 3 §24, p. 225) apoiando-se em Hegel, entende a sociedade civil através da “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado”. Partindo daí, concebeu que Estado e sociedade civil não podem ser analisadas, como se fossem duas instâncias divergentes. A sociedade civil é espaço de luta de classes (inter e intra), de disputas, de projetos, onde os agentes sociais se organizam e se associam em torno de suas concepções de mundo e interesses, onde se constrói consensos e, portanto, se estabelece a hegemonia de classe.

Isto posto, compreendendo como processo relacional a convivência entre sociedade civil e estado restrito, também, não se pode concebê-lo com vida própria e controle sobre a sociedade, independente dos grupos sociais organizados. Como esclarece Sonia Mendonça²³:

23 A historiadora se dedica ao estudo do arcabouço teórico gramsciano e ao desenvolvimento de pesquisas históricas apoiadas por conceitos de Antonio Gramsci, lidera o Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil, vinculado ao PPGH UFF < <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/index.php> >.

O Estado, para Gramsci, não é nem sujeito – algo a pairar, incontestado, acima da sociedade –, nem objeto – como propunham algumas leituras marxistas economicistas –, mas sim uma **RELAÇÃO SOCIAL**, ou seja, a condensação das relações sociais presentes numa dada sociedade. Nesta nova ótica, o estado é atravessado pelo conjunto das relações sociais existentes numa formação social determinada, incorporando, em si mesmo, os conflitos vigentes na formação social (MENDONÇA, 1998, p. 19-20, grifos da autora).

Destaco a importância de estudar o período imperial com essa concepção de estado ampliado, ou melhor, através das relações estabelecidas entre sociedade política e sociedade civil, considerando seus próprios conflitos sociais, a organização de suas formas educativas e a participação delas na construção da hegemonia. Não acredito que o pensador italiano tenha inventado um modelo fixo para ser encaixado artificialmente em análises teóricas, suas concepções ganham importância quando relacionadas a análises desenvolvidas como resultados de pesquisas empíricas.

Esta realidade histórica me possibilitou refletir sobre o conceito de sociedade civil de Gramsci. Seria possível usá-la para compreender melhor a organização e a inserção dessas instituições de ensino no império? Boa parte dos pesquisadores gramscianos entende que não existia sociedade civil organizada no sentido usado por ele, para tanto seria necessária a consolidação da sociedade burguesa e do estado capitalista.

Entretanto, embora não se possa afirmar que o Estado Imperial fosse um estado capitalista, visto que suas relações de produção se pautavam, principalmente, pelo trabalho escravo e seu processo de industrialização era incipiente, não significa dizer que o império brasileiro estivesse isolado e alheio às relações e demandas da economia capitalista e das transformações ocidentais fruto da consolidação da sociedade burguesa.

Neste sentido, devemos considerar que estudos históricos sobre a escravidão no império brasileiro vêm demonstrando que, apesar das contradições, a inserção da economia brasileira no mercado capitalista se deu com o recrudescimento do trabalho escravo no Brasil²⁴. Se a historiografia mais tradicional acreditava que a escravidão se constituía numa

24 Cf. TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão. Trabalho, Capital e Economia Mundial**. São Paulo: Edusp, 2011. O historiador defende que a escravidão se renovou e fortaleceu neste século, a partir das próprias transformações e demandas do capitalismo, que incrementaram a produção das três forças escravistas das Américas: Brasil, Sul dos EUA e Cuba. Estas se inseriram no mercado mundial oitocentista, dentro de um contexto histórico que, além das contradições que ele engendra, integram uma totalidade político-econômica permitindo “que diversas formas de trabalho social sejam integradas numa concepção de uma economia em escala mundial sem separar artificialmente o geral do particular” (p.78).

Cf. PARRON, Tâmis. **A política da escravidão no Império do Brasil, 1826- 1865**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Nesta obra desenvolve o conceito de política da escravidão que unificou a classe senhorial, a partir de 1835, garantindo sua manutenção combinada ao desenvolvimento econômico e à ideologia de

barreira intransponível para o capitalismo e a modernização da produção, esses estudos apontam em sentido oposto, ou seja, a escravidão nas Américas, durante a segunda metade do século XIX, soube combinar e aproveitar as demandas e tecnologias do desenvolvimento capitalista.

Não pretendo estender-me neste debate teórico, mas sinalizar que diante das evidências empíricas não devemos nos calar. Que critérios são usados para afirmar que a sociedade civil imperial era “gelatinosa”, primitiva, pouco organizada?²⁵ Pela ausência de complexidade? Por que o Estado Imperial era coercitivo e não precisava do consenso para estabelecer a hegemonia? Pela existência do trabalho escravo? Pela inexistência de classes médias? Por que a sociedade imperial não se dividida em classes sociais? Por que não existia luta de classes? Pela coisificação do escravo? Pela ausência de intelectuais orgânicos?

São questionamentos que não correspondem ao esforço de pesquisa dos historiadores para ampliar o conhecimento sobre o período imperial, que não se apóiam em pesquisas empíricas sobre a organização da sociedade civil no império.

Tal como E. P. Thompson ensinou sobre o trabalho do historiador:

O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. Mencionar essa lógica não é, de certo, proclamar que ela esteja sempre evidente na prática de todo historiador, ou na prática de qualquer historiador durante todo o tempo. (THOMPSON, 1981, p. 49)

civilização. A rearticulação parlamentar em defesa da *política do contrabando negreiro* se constituiu, garantindo a manutenção do tráfico a revelia da própria lei e dos mecanismos judiciários.

Cf. BOSI, Alfredo. A Escravidão entre dois Liberalismos. **Estudos Avançados**. vol.2, nº3, SP, set./dez. 1988. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n3/v2n3a02.pdf> >. Com a aprovação da lei (1831) que declarava livre os escravos vindos de fora do Império e punia os traficantes, o discurso ideológico que sustentava a escravidão se adequou à lógica de senhores e traficantes, através da base jurídica do direito de livre comércio e de propriedade, liberalismo e escravismo não se excluía e assim, garantiu a manutenção do tráfico à revelia da própria lei e dos mecanismos judiciários. Estudando os discursos de parlamentares sulistas e comparando-os aos discursos da classe política brasileira, sinalizou a rede de sustentação da escravidão entre o Sul dos EUA e o Brasil.

25 A expressão gelatinosa empregada, por parte da intelectualidade brasileira, para definir a sociedade civil imperial foi retirada de uma citação de Gramsci (Maquiavel..., 1968, p.75) usada para comparar o Estado no Oriente com o Estado ocidental, explicando que este se caracterizava através das relações estabelecidas com a sociedade civil organizada, condição essencial para sua hegemonia e estabilidade, enquanto o outro se apoiava estritamente na coerção, pela incipiência da sociedade civil.

Assim, na busca permanente do diálogo entre conceito e evidência, não poderia desconsiderar o que os documentos pesquisados têm sinalizado aos historiadores, e vislumbrar a categoria gramsciana de sociedade civil, no período imperial.

A sociedade civil considerando a complexidade, definida por Gramsci, seria aquela que apresenta um nível de organização e produção de “vontades coletivas”, em “consciências sociais” identificadas ou contrárias àquelas da classe dominante, implicando na formulação de consensos formadores de hegemonia ou não. (MENDONÇA, 2012, p. 2).

Sonia Mendonça afirma referindo-se à sociedade civil:

Sua materialidade institucional específica consiste num conjunto de aparelhos privados de hegemonia, instâncias de associação voluntária, diversas de empresas e instituições estatais, dotadas de formatos variados que vão desde clubes a jornais, associações de moradores, revistas, etc. que espelham a própria complexificação da sociedade capitalista e a pluralização dos interesses nela presentes, tanto de grupos dominantes quanto de grupos dominado (MENDONÇA, 2012, p. 2).

A materialização da sociedade civil encontra-se nos aparelhos privados de hegemonia, então, acredito ser possível usar a categoria gramsciana para analisar o império, considerando alguns pontos: não buscar critérios de organização na sociedade imperial, tendo como referência as formas de organização surgidas, posteriormente, quando a sociedade burguesa e o capitalismo brasileiro se encontravam consolidados; considerar que a classe senhorial conquistou a hegemonia do Estado Imperial, a partir de um projeto sustentado em torno da coroa e do imperador; considerar que os aparelhos privados de hegemonia se organizaram em torno do consenso estabelecido pela *hegemonia saquarema* ou de algum outro projeto contra-hegemônico; considerar o Estado Imperial como estado ampliado, ou seja, através das relações estabelecidas entre a sociedade civil e a sociedade política; considerar a complexidade da sociedade civil no império a partir de sua própria formação e não pela inexistência de elementos atemporais e anacrônicos.

Apesar de não usarem o conceito gramsciano de sociedade civil, cito dois trabalhos que sustentam a complexidade desta sociedade, reflexo da multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia que a constituíam como arena de disputa pela hegemonia política.

O primeiro trabalho refere-se ao levantamento realizado por Ronaldo Pereira de Jesus (2007), nos pedidos de registros de associações entre 1860 e 1889 que localizou uma diversidade de solicitações envolvendo diferentes grupos sociais que iam desde libertos a empresários, e constatando a ampliação no número dessas sociedades, principalmente na

década de 1870, quando foram encontrados 310 registros de associações criadas na cidade do Rio de Janeiro entre 1860 e 1889.

A pesquisa sobre associativismo abolicionista, realizada por Angela Alonso (2011) apresenta uma vasta rede associativa que se organizou ao longo do oitocentos até a abolição. Essas formas associativas conseguiram exercer pressão sobre as instituições políticas, realizando manifestações públicas e contando com significativo número de associados. Ela localizou pelo menos 207 associações abolicionistas espalhadas pelo império e afirma ter sido o abolicionismo “o primeiro grande movimento social brasileiro” (p. 193). O movimento contou com a participação de segmentos, até então, segregados da vida política do Império, como mulheres, libertos, trabalhadores e crianças.

Nos últimos anos, na contramão da historiografia dominante, o arcabouço teórico gramsciano vem sendo usado, também, para analisar a relação entre sociedade política e sociedade civil, no Império, ou seja, para pensar o Estado Imperial como estado ampliado, esse é o caso da tese de doutorado de Pedro Marinho²⁶. O historiador defende o uso da noção gramsciana de sociedade civil para compreender as relações políticas e sociais no oitocentos brasileiro, ressaltando que o pensamento de Gramsci não pode ser interpretado de modo estruturalista e dicotômico, mas sim de maneira relacional e processual (MARINHO, 2008).

Pedro Marinho, apoiando-se no conceito de Estado Ampliado de Gramsci, estudou como as Escolas de Engenharia, o Instituto Politécnico e, principalmente, o Clube de Engenharia, ao longo do oitocentos, se constituíram em aparelhos privados de hegemonia, onde se formavam intelectuais orgânicos capazes de atuar na construção da hegemonia e participar na escrita de projetos em defesa de segmentos agrários da classe dominante.

Assim, como Marinho, acredito que as escolas e colégios, fundados neste período, podem ser caracterizados como aparelhos privados de hegemonia, principalmente, após 1854, quando se institui a Reforma Couto Ferraz. Segundo essa compreensão, podemos interrogar se essas instituições educacionais se organizavam em torno de projetos que contribuía para disseminar a cultura hegemônica ou se organizavam via projetos contra-hegemônicos, sendo capazes de pressionar e inserir representantes na sociedade política.

26 MARINHO, Pedro Eduardo M. de M. **Ampliando o Estado Imperial: Os engenheiros e a organização da cultura no Brasil oitocentista, 1874-1888.** 387f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Capítulo 1: EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO: OLHARES CONTEMPORÂNEOS E HISTORIOGRAFIA

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão. Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. (ASSIS, Conto de Escola, 1884) ²⁷.

Este trecho inicial do conto de Machado de Assis (1839-1908) oferece alguns indícios sobre a escola do século XIX: as condições prediais das escolas que funcionavam, na grande maioria, em um dos cômodos da casa do próprio professor; a possibilidade de circular e brincar, livremente, pela cidade, sem a vigilância paterna, no horário da escola, que envolve a questão do tempo escolar e da resistência; os castigos físicos associados à educação; as aspirações do pai, empregado público que via na escola a possível ascensão social do filho; a instrução elementar como demanda para as profissões do comércio. Entre outras que aparecem no conto machadiano.

As reflexões e questões colocadas no *Conto de Escola* desvelam a complexidade da escolarização no período imperial que apenas, recentemente, se tornaram objeto de investigação histórica.²⁸

27 Em 1884, o conto foi publicado na Gazeta de Notícias e em 1896, na coletânea *Várias Histórias*. O menino Pilar, que tinha pleno domínio da leitura e escrita, conta uma passagem em sala de aula que lhe rendeu 12 palmatórias. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000191.pdf> >.

28 Cf. CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.19-34.

Cf. LEMOS, Daniel Cavalcanti de A. Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/16.pdf> >.

O conhecimento histórico permite compreender que não existe neutralidade na prática educativa. Ela não é natural, mas sim, histórica e, portanto, está vinculada a demandas de seu tempo, muito embora, este processo tenha se constituído de reprodução e permanências, também, possibilitou insurgências. A escolha da prática docente pertence ao professor do tempo presente, mas conhecer o tempo passado lhe garante que essa decisão seja consciente.

1.1 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO IMPÉRIO

O aumento da produção historiográfica sobre educação e o processo de escolarização no Império, conseqüência do crescimento da quantidade de pesquisas que investigam o período imperial brasileiro, principalmente, a partir de 1850, modificou o olhar empírico sobre a educação e permitiu romper com o silêncio, reflexo do equívoco sobre a ausência do Estado Imperial e da sociedade civil neste processo. Vejamos:

Podemos dizer que nesse período uma política educacional estatal é quase que inexistente. Basta ressaltar que o primeiro Ministério de Educação é criado pelo governo de Getúlio Vargas em 1930. [...] Apesar da expulsão transitória dos jesuítas do Brasil no fim do século XVIII, a Igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da Primeira República. [...] são poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial durante o Império e a Primeira República. A economia continuava sendo agroexportadora. A força de trabalho escrava era substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes [...] Não há necessidade de qualificação da força de trabalho imigrante pela escola brasileira, pois ela já vem qualificada para o tipo de tarefas que a esperam. (FREITAG, 2007, p. 81-84)

Em que pese a autora desta obra, faça uma análise interessante sobre a educação no período de 1930 a 1975, percebe-se que suas colocações sobre o período anterior são frutos do desconhecimento e da visão mecanicista do determinismo econômico e suas relações com a organização educacional brasileira.

Gondra e Schuler (2008) na obra *“Educação, poder e sociedade no império brasileiro”* organizaram uma síntese com os resultados de pesquisas realizadas por historiadores de todo o Brasil, que apontam na contramão do que se imaginava: a multiplicação de iniciativas desenvolvidas pelas diversas forças e sujeitos que atuavam no Império, na criação de “escolas públicas, privadas, subvencionadas (diurnas e noturnas), asilos, colégios e liceus, internatos e cursos superiores no vasto território brasileiro.” Por

consequente, destacam os diversos tipos de associações que se formaram, na segunda metade do oitocentos, e seus diferentes projetos educativos (p. 11).

A historiografia vem estudando a ampla participação da sociedade, através da organização de associações e agremiações que fundaram e/ou financiaram escolas. Esta, todavia, não deve ser entendida como uma participação neutra e altruísta, movida tão somente pela preocupação com a infância desvalida e pela crença na instrução como promotora das luzes. Essas sociedades construía suas propostas de educação endossadas por concepções político-ideológicas sobre o mundo em que viviam e a sociedade de seu tempo histórico.

Nesta perspectiva, vale ressaltar mais uma vez, que esta tese pretende estudar historicamente a educação, investigar as desigualdades e disputas desenvolvidas neste processo, o que permitirá compreender que a educação sempre esteve em disputa, como no presente. Equivocado está o senso comum por acreditar que as classes dominantes não se importaram com a escolarização, que foram negligentes porque preferiam o trabalhador “analfabeto e ignorante”. A história da educação nos mostra um movimento bem diferente.

Durante o império brasileiro, a instrução pública, expressão própria do oitocentos para se referir à escolarização dos cidadãos livres, foi amplamente debatida por intelectuais, políticos, imprensa, associações, enfim, tornou-se um tema social, obviamente, com propostas e concepções variadas, e determinadas pelas condições históricas que a temática se inseria. A primeira questão colocada tratava-se da utilidade ou conveniência da instrução nas classes laboriosas que, ao longo do século, foi se tornando consensual desde que associada às necessidades da religião e da moral pública.

Nesta direção, muito contribuiu a imprensa que, logo após a independência, se preocupava em divulgar e apresentar sua importância para os Estados Nacionais, como se pode constatar neste jornal²⁹:

Os homens, que temem a instrução do povo, supõem sempre, que os conhecimentos que lhe forem dados, o farão raciocinar sobre coisas, que não são nem da sua compreensão, nem do seu estado. Não é bom meio de prevenir este mal, o deixar que as ideias marchem ao acaso; convém antes, que elas se concentrem precisamente nas condições, em que podem ser úteis. (ASTRO, 1828, p. 4)

Percebe-se a preocupação com o controle do pensamento e da ordem social através da instrução popular. O debate se constituía, também, entre liberais e conservadores, conforme de vê em outro periódico, do Rio de Janeiro, ao afirmar que a “verdadeira instrução

29 **ASTRO DE MINAS**, Minas Gerais, 24 maio 1828, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/709638/339> >.

do povo” não deveria ser feita de ensinamentos “perigosos a boa ordem” [empenhados somente] “em ensinar-lhes os seus direitos, sem uma só palavra dizerem dos seus deveres.”³⁰

Diversas polêmicas, próprias ao tempo, envolveram a questão. Além de aspectos legais, administrativos e orçamentários, outros tão importantes, eram os de cunho pedagógico, como métodos, material didático, formação de professores, etc. Este processo envolveu, também, a adesão do conjunto da população livre, e, portanto, demandava a incorporação de práticas escolares, até então inexistentes.

O processo de escolarização deixou raízes importantes. Ele pode ter sido desarticulado, isto é, sem a centralização e a ampla participação do governo imperial e extensivo a todo o país, como no modelo prussiano que muitos contemporâneos desejavam. Mas não esteve excluído do projeto saquarema³¹, antes pelo contrário, integrou-se a ele, através da descentralização da autoridade governamental, reflexo dessa construção política na administração e no governo.

A partir do Ato Adicional de 1834, a instrução pública tornou-se responsabilidade da administração provincial, cabendo a assembleia provincial legislar sobre ela, com exceção do ensino superior e da instrução no Município da Corte. Para sua consolidação seria necessário o exercício e a administração da instrução pública, promovê-la era tarefa do estado-nação oitocentista, como condição básica para o ingresso no mundo das luzes e civilização.

Respeitando o tempo histórico em que ela se estabelece, o projeto de instrução pública no império brasileiro foi concebido e implantado, considerando que essa sociedade monárquica se caracterizava pela escravidão e latifúndio, cujo catolicismo se constituía como religião oficial do Estado, mesmo os projetos contra-hegemônicos se estabeleciam a partir de contrapontos a essa realidade.

Podemos observar o significado da instrução/educação pela ótica de contemporâneos que escreveram sobre o tema, buscando levantar as questões e problemas que os mobilizavam. Nesta direção, selecionei quatro obras escritas na segunda metade do oitocentos, por intelectuais que refletiram sobre a complexidade da educação no Império, em décadas

30 O artigo polemizava com o jornal de oposição *Aurora*. **IMPÉRIO DO BRASIL**, Rio de Janeiro, 29 maio 1829, p. 392. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/706744/5195> >.

31 Para o desenvolvimento desta tese contribuíram sobremaneira, as categorias históricas de Estado, classe senhorial e dirigentes, conforme concebidas por Mattos (1987) e as relações estabelecidas, entre elas, para a organização do Estado Imperial, principalmente, após 1850, quando se impôs a matriz conservadora do projeto Saquarema na administração e governo, à medida que, em torno do Imperador, se consolidava o império centralizado, capaz de preservar a ordem econômica e social estabelecida. O historiador, através do embasamento teórico de Antonio Gramsci, desenvolveu suas análises históricas partindo da ideia que a Coroa atuou como um Partido na construção do Estado Imperial e na consolidação da classe senhorial, e sua agregação em torno de determinado projeto de dominação (Ibid., p. 92-93).

diferentes: *A Instrução Pública no Brasil* de José Liberato Barroso (1867); *Conferências Oficiais sobre Instrução Pública e Educação Nacional* de Joaquim Ignacio Silveira da Motta (1878), *O Ensino Técnico no Brasil* de Tarquínio de Souza Filho (1887) e *Teses sobre Colonização do Brasil* de João de Cardoso de Menezes e Souza, Barão de Paranapiacaba (1875).

A partir dessas quatro obras, do diálogo com a historiografia pertinente e de periódicos do Império pretende-se levantar questões e reflexões que possibilitem a contextualização do objeto de pesquisa desta tese.

Dr. José Liberato Barroso³² (1867) reuniu seus textos e discursos no parlamento, sobre a instrução pública, em um livro, cujo sumário como se verá, indica a relevância da questão no período: importância da instrução pública; obrigatoriedade; gratuidade; liberdade de ensino; instrução primária; instrução secundária; instrução profissional; instrução superior; instrução religiosa; instrução normal; instrução militar; instrução excepcional³³; sociedades científicas, literárias e industriais; orçamento da instrução. Para cada um destes temas, Barroso apresentava sua situação e debatia propostas.

A primeira questão, muito presente nos discursos da época, associava instrução pública e educação popular à construção de “nação civilizada” através da formação do povo. Na sua concepção, o Brasil com o destino planejado pela Providência Divina, deveria se tornar uma “grande nação”. Neste sentido, organizar o Estado monárquico constitucional foi o primeiro passo após a independência, mas a tarefa estava incompleta e só estaria terminada quando se instituísse um sistema escolar público que concretizasse o propósito divino. Vejamos o que ele diz:

A posição do povo brasileiro entre as grandes nações do mundo foi indicada pela Providência, que destinou o Brasil a ser o teatro das futuras grandezas da humanidade. Compete a nós, delegados do povo, dirigi-lo para esse futuro por um progresso regular e pacífico; e o nosso primeiro esforço deve ser instruir e educar o povo, para que ele compreenda, e venere os verdadeiros princípios sociais (BARROSO, 1867, XII).

32 José Liberato Barroso (1830-1885) formou-se em Direito pela Faculdade de Recife, pertenceu ao Conselho do Imperador, deputado eleito pelo Ceará (1864-1881) e foi Ministro do Império no Gabinete de 31 de agosto de 1864-1865 (BLAKE, 1899, v. 5, p. 3). Autor do livro *A Instrução Pública no Brasil* (1867) que Saviani (2010, p. 135) considerou “o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira.”

33 Termo usado na época para educação de deficientes auditivos, visuais e deficientes intelectuais.

Os verdadeiros princípios sociais eram a ordem e instituições monárquicas, e a moral católica.

Cabe ressaltar que este debate não circulava apenas nos espaços parlamentares e governamentais, ganhou, também, importância nos espaços escolares da Corte, através de professores autores de compêndios e outras obras, que muito contribuíram para a construção do sentimento de nacionalidade e da ideologia de nação (SCHUELER & TEIXEIRA, 2006).

Para Liberato Barroso a nação era tripartite: os indivíduos formavam a família através da liderança paterna; as famílias formavam a nação liderada pelo chefe do Estado. Indivíduo + Família + Nação. Acima de todos se encontrava a Igreja Católica como o elo das nações, unidas e universalizadas pelo catolicismo (p. 264).

Para ele, a instrução pública estava associada à educação moral e religiosa através do ensino religioso. Defendia que o Estado promovesse cursos superiores de teologia, seminários para formar o clero nacional, mas também, ensino religioso para o povo, através do catecismo. Afirmava que o espírito da civilização moderna era religioso, que a liberdade só seria conquistada com a formação cristã.

Entretanto, defendia que o ensino religioso ficasse a cargo do clero e não dos professores. Propunha a secularização da escola, separação entre ensino religioso e ensino leigo, este de responsabilidade do Estado e aquele do Clero.

Nota-se que sua proposta era conciliadora, o Estado promovia as academias teológicas para formar a intelectualidade católica e secularizava a escola elementar desde que os alunos recebessem formação religiosa:

Secularizar a escola é o único meio de resolver a dificuldade. No seio da família e na Igreja, na escola, se for conveniente, mas em horas distintas dos trabalhos escolares, deve a mocidade receber o ensino religioso: e é o ministro do culto o competente para desempenhar este dever (Ibid., p. 62).

Suas propostas estavam apoiadas por vasto conhecimento sobre a instrução pública fora do Brasil, citava reformas e medidas sobre a instrução pública realizadas em países da Europa (Prússia; Milão-Itália; Holanda; Bélgica; Suíça; Inglaterra; Irlanda; França). Na América do Norte (EUA; Canadá), mas também, Austrália, Turquia. Fazia referência às ideias de Victor Cousin³⁴ que se tornara importante referência para o pensamento educacional brasileiro na época.

³⁴ Professor da Escola Normal de Paris, reitor da Universidade e ministro da Instrução pública durante o reinado de Luís Felipe (1830-1848) quando desenvolveu um tipo de filosofia conhecida como “ecletismo

Uma década depois Dr. Joaquim Ignácio Silveira da Motta³⁵ (1878), reunia quatro conferências em um livro sobre a instrução pública, a saber: *Importância da educação e instrução popular no regime do governo representativo; Deveres do pai de família ou quem suas vezes fizer, no que pertence á educação e instrução moral, intelectual e física do filho, tutelado ou protegido; Qualidades necessárias aos professores, e seus deveres para com o Estado, a Igreja, a Província, o Município, a família e os alunos; Causas do retardamento dos progressos da instrução pública no país e meios de removê-las.*

Assim como Barroso, Silveira da Motta entendia que o papel da escola, principalmente, a ação docente, deveria englobar instrução e educação, porque aí se colocava a questão fundante para esses homens do Império, como se lê a seguir:

O professor que ensine e que eduque; porque a escola não se ocupa só de desenvolver e ilustrar o espírito, mas também de, simultaneamente, formar o temperamento moral, e deve ser este o ponto capital da pedagogia, e por isso o objeto das maiores preocupações do Estado e de todos os homens de bem, a fim de que a Nação seja educada para ela (MOTTA, 1878, p. 47)

O projeto saquarema não dissociava instrução e educação. O Estado Imperial seria responsável pelos dois como garantia de consolidação da ordem monárquica estabelecida. (MATOS, 1997).

Silveira da Motta, também, conhecia a organização da instrução pública e de pensadores no exterior, e gostava de citá-los para endossar suas ideias. Em uma delas, percebe-se como se apropria do pensamento estrangeiro de forma original:

Aceitando do Sr. Emilio de Girardin³⁶ a noção etimológica de educação, não posso deixar de fazer restrição ao seu prospecto de escola só para instrução; porque acredito que o consumo no ensino também está sujeito a uma higiene, e era de grande mérito, pedagógico a sentença de um diretor de escola de Londres, quando dizia: Eu procuro injetar ferro na alma dos meninos. Se eu consigo formar o temperamento moral a minha obra está feita. (Ibid., p. 14)

espiritualista” que teve grande aceitação no Brasil, sendo inclusive adotada como filosofia do Colégio de Pedro II (SAVIANI, 2010, p. 118).

35 Joaquim Ignácio Silveira da Mota nasceu em 1818 na Bahia, formou-se em medicina na Alemanha pela Universidade de Giessem. Exerceu a profissão em Curitiba/Paraná (então comarca de São Paulo). Pertencia ao partido conservador e foi eleito deputado na Assembleia Provincial de São Paulo (antes da emancipação da Província) e depois, deputado da Assembleia Provincial do Paraná (após a sua emancipação). Diretor municipal do censo de Curitiba (1851). Delegado de Polícia de Curitiba (1851). Foi inspetor da instrução pública da província do Paraná, entre os anos de 1856 a 1860. Cf. SANTI, D. N. **Instrução pública na Província do Paraná (1854-1871): a atuação e o legado do Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

36 Jornalista e político francês

Dessa forma, a escola do Brasil oitocentista precisava mais que instruir, deveria ter um caráter moralizador. Forjar a personalidade da mocidade dentro dos preceitos que uniam e sustentavam o Império: a monarquia e o catolicismo. Nas palavras de Silveira da Mota, a finalidade “de toda boa educação e instrução fazer bons cristãos e cidadãos úteis à pátria.” (op.cit., p. 61).

Outro aspecto a considerar, trata-se da relação estabelecida entre ensino e higiene. A partir da década de 1870, o processo de escolarização foi se associando ao higienismo. As doutrinas higienistas desenvolvidas na Faculdade e Academia Imperial de Medicina foram apropriadas por professores e administradores da Instrução pública e se incorporando à cultura escolar oitocentista (GONDRA, 2002).

Cabe ressaltar, que não se pode afirmar que o pensamento educacional desenvolvido no Brasil fosse mera cópia do que se produzia e se estabelecia no exterior. Ele usava este conhecimento para construir suas ideias considerando a realidade nacional e partindo de suas demandas.

Angela Alonso (2009) estudando a Geração 70, concluiu que esses intelectuais brasileiros não importavam idéias mecanicamente, antes se apropriavam do pensamento produzido no exterior para criticar a conjuntura imperial e propor reformas. Ou seja, as condições nacionais determinavam a escolha das teorias e não sua afinidade teórica.

No caso do pensamento educacional, pode-se afirmar que ocorria algo semelhante, uma espécie de *apropriação criativa das ideias* sobre educação que circulavam fora do país e fora do espaço escolar.

Esses intelectuais partiam dos problemas da instrução nacional e conhecendo diferentes processos de escolarização em outros países, se apropriavam do que se considerava adequado e estivesse em sintonia com suas análises sobre a realidade social do Império, endossavam suas críticas e apresentavam propostas. Considerei como *apropriação criativa* já que esse processo de apropriar-se resultava em algo inovador e original porque associado às suas determinações materiais. Neste sentido, o conceito de *apropriação* se aproxima do que estabelece Roger Chartier (1991, p. 180), ao ressaltar “que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas”.

Liberato Barroso criticava o grande equívoco que ele chamava de “política dos interesses materiais” que priorizava a riqueza material provocada pela especulação e por juros do capital, em detrimento do mais importante que era o investimento moral. Faziam parte de suas preocupações, a questão do sufrágio popular e o desenvolvimento de instituições livres

que para ele só vingariam com uma instrução pública desenvolvida. Liberdade de ensino³⁷, também, constava entre suas preocupações.

O sufrágio também era uma preocupação de Silveira Motta, que ressaltava a importância da instrução como condição para o voto popular:

É condição de verdade no sufrágio popular ser a maioria dos cidadãos instruída e amiga da Justiça e da verdade, e essa condição só a educação pode realizar. Os fatos têm demonstrado que se na Suíça, Bélgica, Holanda, Estados Unidos, e Inglaterra prosperam os **princípios democráticos sem perturbações**, pela razão de que a educação nacional é adaptada a constituição física e política de cada um desses países (MOTA, 1878, p. 16, grifo meu)

No entendimento desses homens, a participação política do cidadão do império, através do voto, deveria estar associada à educação moral ideológica para que não houvesse riscos de questionamento a ordem vigente.

Para analisar a instrução nacional, Barroso se apoiara nos relatórios dos presidentes de províncias de 1864-65, com a ressalva de que esses relatórios eram incompletos e apresentavam incongruências. A descentralização política promovida pelo Ato Adicional (1834) foi criticada por ele e por outros contemporâneos: “As Assembleias Provinciais não têm curado dos importantes interesses da instrução pública; o ensino oficial oferece ainda esse triste espetáculo de anomalia e desordem...” (p. 49). Igualmente, Siqueira da Mota responsabilizava o Ato Adicional pelas mazelas da escola primária: “A disposição do Ato-adicional traduzida como divórcio da instrução primária se deve o estado de decadência na nossa vida industrial e política.” (p. 106)

Sua crítica era, principalmente, orçamentária, discordava dos investimentos que o governo central fazia na instrução superior, enquanto o financiamento da instrução primária ficava a cargo do parco orçamento das províncias:

A desligação do ensino primário deixou sobras no orçamento geral, que reverteram para o ensino das classes abastadas; os institutos regurgitaram de médicos, advogados e engenheiros; para dar mestre ao povo não se instituiu uma escola normal! (p. 107)

De fato, desde que se reuniu a Assembleia Constituinte Legislativa (1823) dedicou boa parte de seu tempo debatendo sobre a criação de faculdades de Direito e onde deveriam

37 As ideias referentes a este tema serão debatidas, posteriormente, em um tópico específico.

estar localizadas, finalmente decidiram por uma em São Paulo e outra em Olinda (PERES, 2010).

A grande maioria da historiografia atribui dificuldades e fracassos do processo de escolarização brasileiro à descentralização do ensino primário e secundário, inaugurada em 1834, pelo Ato Adicional, visão compartilhada pelos contemporâneos que foi consolidada por Fernando de Azevedo.³⁸

Andre P. Castanha (2006), após estudos desenvolvidos na província do Mato Grosso, questiona as teses que apontam a desorganização, a falta de coerência e o abandono da instrução pelas autoridades provinciais como resultados da descentralização do Ato Adicional. O pesquisador parte da premissa que, no Brasil Imperial do oitocentos, não existiam condições históricas para institucionalizar a escola pública elementar (escravidão; população rural; inexistência de cultura escolar; falta de recursos financeiros e humanos etc.) e que, portanto, os historiadores, negam a perspectiva histórica, quando desconsideram tal questão. Também, ressalta que são desconsiderados os estudos historiográficos sobre a Lei de Interpretação do Ato (1840) que limitou o poder provincial nos âmbitos, administrativo e jurídico.

Quanto ao ensino secundário, Maria de Lourdes M. Haidar (2008) constatou que a fragmentação dos estudos secundários em aulas avulsas começou a apresentar mudanças após o Ato Adicional com o surgimento dos liceus provinciais (1835) e do Colégio de Pedro II (1837), entretanto, a manutenção do controle do poder central, que administrava o ensino superior, e os exames admissionais parcelados, comprometeu o processo de organização do ensino liceal nas províncias. Esta situação foi classificada pela historiadora, como “pseudodescentralização” do ensino secundário.

Os preparatórios fixados pelo centro como condição de matrícula nos cursos superiores constituíram, de fato, o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário, cujo currículo acabou por restringir-se às disciplinas preparatórias. (HAIDAR, 2008, p. 13)

Fundado pelo Governo Imperial para servir de modelo aos estabelecimentos de ensino secundário, o Colégio de Pedro II era o único a conferir o título de bacharel, e garantir o ingresso direto ao ensino superior, enquanto os alunos dos liceus provinciais que concluíam o ensino secundário tinham que se submeter aos exames organizados pelo governo imperial.

38 Cf. CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **RBHE**, Paraná, nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em < <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162> >.

O resultado dessa centralização foi a manutenção da fragmentação do ensino secundário e a adaptação dos liceus à oferta de matérias preparatórias e ao sistema de estudos parcelados (Ibid., 233-234).

Responsável ou não pelas mazelas do processo de escolarização brasileiro, o Ato Adicional de 1834 imprimiu uma direção neste processo, retirando do governo imperial a responsabilidade financeira pela instrução primária e por isso, foi alvo de muitas críticas na época. Na sessão da Câmara de Deputados de 16 de janeiro de 1843, Barros Pimentel (1843 apud HAIDAR, 2008, p. 25) questionava ironicamente: “No momento em que o espírito centralizador se desenvolve com afã, não é para se notar que só a instrução pública não tenha excitado a cobiça do poder executivo?”.

Sobre a província do Grão-Pará, Alberto Damasceno (2017)³⁹ considera que pouco mudou, após o Ato Adicional de 1834. Muito embora o historiador compartilhe da ideia de herança maléfica do mesmo, seu trabalho apresenta indícios de iniciativas da administração provincial para a instrução primária, ocorridas após sua aprovação e o fim da Cabanagem (1835-1840).

Desta forma, a primeira lei da província do Grão-Pará, que regulava a instrução primária e secundária (Lei Provincial nº 97 de 5/7/1841), estabelecia a gratuidade da instrução primária, currículo escolar, método etc. Na instrução secundária aprovava a criação de liceus. Os relatórios de presidentes, dos anos seguintes, que sinalizavam as mazelas e problemas não superados, também reconheciam que a instrução “progredia senão, como convinha, como é possível” e consideravam a quantidade de alunos freqüentando a escola, como um avanço, já que em períodos anteriores, até juízes e parlamentares eram analfabetos. (MORAES, 1845 apud DAMASCENO, 2017, p. 49).

Em Minas Gerais, Luciano Mendes de Faria Filho (1999) assinala que após o Ato Adicional, em 1835, deu-se início a produção da legislação escolar mineira como consequência do mesmo, acompanhada de amplo debate no parlamento e na imprensa. Entretanto, ainda não existia um consenso na sociedade sobre o significado da instrução popular. Assim, a polêmica ganhou as páginas dos jornais que escreviam sobre o papel da instrução primária para todos os homens livres, mesmo os trabalhadores, como única possibilidade de construção da nação civilizada. Faria Filho reproduz um artigo do jornal *O Universal* (1842):

39 Cf. DAMASCENO, A. A instrução no Grão-Pará imperial: do ato adicional de 1834 ao relatório Gonçalves Dias. RBHE, Paraná, v. 17, n. 1 (44), p. 37-64, Janeiro/Março 2017. Disponível em < <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/829> >.

[...] Há quem receie esta instrução nos operários, nos trabalhadores, no povo enfim; nós somos de opinião contrária, e estamos profundamente convencidos de que o perigo, não está no povo instruído, mas sim no povo ignorante [...] porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz aos regramentos das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles que a educação penetrou: a ignorância é a companhia da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão, que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam e favorecem o espírito de ordem e bom procedimento [...] (INSTRUÇÃO... 1842 apud FARIA FILHO 1999, p. 120).

É bom ressaltar que o Brasil acabara de viver as lutas da Independência e as revoltas do período regencial, considerado um dos mais agitados da história brasileira. O país experimentava o status recente de estado independente, uma nação de cidadãos livres, mas de imensa maioria de trabalhadores escravizados e homens livres pobres, e também, de cisões dentro classe dominante. Para alguns, a ideia de instrução popular ainda estava associada ao perigo da revolução francesa.

De qualquer maneira, o Ato Adicional de 1834, tornou a questão da instrução primária, extensiva a todas as províncias, a ausência do governo central no financiamento acarretou sérias dificuldades e desencadeou uma escolarização desigual, mas não se pode afirmar que, mesmo precariamente, as províncias não tenham promovido a instrução primária, Ou que o processo seria bem sucedido se fosse centralizado pelo governo imperial.

Os relatórios e quantitativos anuais que os presidentes das províncias passaram a apresentar – mesmo com toda precariedade e lacunas – forneciam importantes pistas sobre como a instrução primária ia se desenvolvendo, seus maiores obstáculos e avanços; “... dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.” (FARIA FILHO, 2003, p. 138).

O quadro a seguir, recortado do livro de Liberato Barroso, permite algumas ponderações:

- 1º. O processo de escolarização se desenvolvia por todo o Império;
- 2º. Transcorrido mais de 30 anos depois do Ato Adicional – significa considerar duas gerações – o processo ainda era extremamente incipiente. De acordo com a tabela, 82,5% da população capaz de receber instrução, se encontrava excluída da escola;
- 3º. O Município Neutro era o único que a rede particular suplantava a pública, sendo também o único sob responsabilidade do governo central. De certa forma, isso contradiz a avaliação daqueles que acreditam que sobre responsabilidade do governo central, a instrução primária se desenvolveria a contento.

PROVINCÍAS.	ENSINO PÚBLICO.			ENSINO PARTICULAR.			Somma geral.	POPULAÇÃO LIVRE.	1 aluno por... habitantes	capazes de receber instrução	não receberam instrução.
	Meninos.	Meninas.	Total.	Meninos.	Meninas.	Total.					
AMAZONAS.....	448	49	497	46	18	64	561	69,000	123	9,857	9,296
PARÁ.....	3,344	1,117	4,461	568	271	839	5,300	290,000	54	41,428	36,128
MARANHÃO.....	3,807	918	4,725	842	438	1,280	6,005	330,000	54	47,142	41,137
PIAUHY.....	772	192	964	18	3	21	983	230,000	233	32,857	31,872
CEARÁ.....	3,790	1,552	5,342	....	....	638	6,000	504,000	84	72,000	66,000
RIO GRANDE DO NORTE.....	914	173	1,087	67	....	67	1,154	202,000	175	28,857	27,703
PARAGUAYÁ.....	1,404	396	1,800	147	29	176	1,976	250,000	126	35,714	33,738
PERNAMBUCO.....	3,807	918	4,725	842	438	1,280	6,005	1,040,000	173	148,571	142,566
ALAGOAS.....	2,769	1,342	4,111	234	171	405	4,516	250,000	55	35,714	31,198
SERGIPE.....	1,770	775	2,545	347	74	421	2,966	220,000	74	31,428	28,462
BAHIA.....	7,020	1,917	8,937	566	337	903	9,840	1,100,000	111	157,142	147,302
ESPIRITO SANTO.....	999	166	1,165	....	....	....	1,165	50,000	42	7,142	5,977
RIO DE JANEIRO.....	4,821	1,711	6,532	1,103	741	1,844	8,376	700,000	83	100,000	91,624
S. PAULO.....	4,372	2,166	6,538	1,375	645	2,020	8,558	700,000	81	100,000	91,442
PARANÁ.....	1,101	504	1,605	874	22	896	2,501	80,000	31	41,428	8,927
SANTA CATARINA.....	1,604	610	2,214	253	133	386	2,600	135,000	51	19,285	16,685
RIO GRANDE DO SUL.....	3,886	2,213	6,099	1,600	870	2,476	8,575	380,000	44	54,285	45,710
GOYAZ.....	1,176	364	1,540	....	25	25	1,565	205,000	130	29,285	27,720
MINAS GERAES.....	14,705	2,204	16,909	....	....	....	16,909	1,200,000	70	171,428	154,519
MATTO GROSSO.....	....	....	838	....	....	....	73	95,000	104	13,571	12,660
MUNICÍPIO NEUTRO.....	1,860	1,530	3,390	2,111	2,056	4,167	7,557	300,000	39	42,857	35,300
IMPERIO.....	64,369	20,817	86,024	10,993	6,277	18,001	104,025	8,330,000	80	1,190,000	981,808

Segundo o trabalho publicado recentemente pela Comissão Directora da Exposição Nacional, e intitulado *O Império do Brasil na Exposição Nacional de 1867 em Paris*, o total dos alumnos de instrução primaria em todas as Províncias, menos a de Matto Grosso, é de 107,485.

Imagem 1 Estatística da Instrução Pública no Império, 1867. Fonte: BARROSO, 1867, p. 83

A partir do século XIX, dominar estatísticas populacionais simbolizava competência técnica e administrativa, e modernidade do Estado Nacional, ou seja, condições de controle sobre a sociedade. Essa importância aumentava quando endossada pela ideologia da neutralidade dos números (FARIA FILHO, 1999).

Liberato Barroso, como homem do seu tempo histórico, comungava dessa preocupação: Como identificar problemas e apontar soluções para a instrução pública se não era possível conhecer seus números? Assim, lamentava-se da falta de exatidão:

Faltam absolutamente os dados necessários para uma estatística exata do ensino primário no Império. As informações, que fornecem os Relatórios dos Presidentes das Províncias, são muito incompletas; e não contém os necessários esclarecimentos sobre o mecanismo da instrução. Também é impossível estabelecer exatamente a proporção, em que está o ensino para a população; porque esta não é perfeitamente conhecida. (BARROSO, 1867, p. 65)

A administração da instrução pública relacionava-se ao conhecimento de dados estatísticos que demonstrassem a situação das escolas, professores, alunos e para isso eram necessários dados populacionais, que nem governos provinciais nem governo central tinham.

Reconhecia que alguns presidentes de províncias fraudavam os quantitativos buscando vantagens legais. E destacava que a matrícula não garantia a conclusão, já que muitos alunos abandonavam a escola.

Concluía pela necessidade de um estudo comparativo sobre as legislações educacionais das províncias visando à uniformização por ela ser “a base do edifício intelectual.”

Suas análises sobre instrução secundária vinham permeadas por sua visão moralista sobre a importância da educação. Por isso, acreditava que o ensino secundário deveria ter um currículo que combinasse as disciplinas que ensinam para a “vida prática”, mas não poderiam abandonar o estudo das letras, do verbo.

Se os homens, que se dedicam à indústria, à agricultura e ao comércio, têm necessidade de uma instrução prática, que é condição indispensável do desenvolvimento material, outros que se dedicam às nobres profissões, do espírito, têm necessidade da instrução literária, que é condição essencial do desenvolvimento moral. (BARROSO, 1867, p. 99)

Criticava que, em muitas províncias, o conteúdo do ensino secundário se limitava às disciplinas dos cursos preparatórios, entretanto, se posicionava favorável aos exames de admissão no ensino superior como única maneira de garantir que aqueles que almejavam esta instrução tivessem uma base de conhecimentos necessários para almejem profissões de ensino superior.

A polêmica que norteia as finalidades do ensino médio estava colocada desde então: a fronteira entre a preparação para a formação superior e a formação para o trabalho, envolvendo diretamente seu currículo e programas.

A instrução secundária era para uma minoria masculina, filhos das classes médias urbanas ou da classe senhorial, oferecida em colégios e aulas avulsas particulares, já que a escolarização feminina era restrita e a grande maioria da população livre era analfabeta e quando dominava a leitura e escrita, sequer concluía os estudos primários.

A profissão docente estava entre as preocupações de Barroso e de Mota, ambos assinalavam que os baixos salários, a inexistência de formação pedagógica na Escola Normal e a insuficiência de professores eram graves problemas, principalmente, na instrução primária. Segundo Barroso, só existia escola normal nas províncias do Rio de Janeiro (1835), Bahia (1842), Piauí (1864) e Pernambuco (1865), mas não tinham bom aproveitamento. “E são essas as únicas escolas normais, que possui o Império: no município neutro não há uma só. A instrução pedagógica é uma instituição quase completamente desconhecida.” (BARROSO, 1867, p. 206).

O desprestígio do magistério entre os homens foi usado como justificativa para Silvério da Mota defender que as mulheres fossem aceitas nas escolas normais. Ele usava os Estados Unidos como referência alegando que lá o problema da falta de professores tinha sido solucionado desta forma. Assim, ele se colocava a favor de que as mulheres tivessem o magistério como carreira profissional:

Ora as Senhoras que não tem uma carreira na ordem civil, nem mesmo se lhes tem aberto espaço aos labores do espírito, encontrarão no ensino público, e com mais largos horizontes, uma honrosa e vantajosa carreira; e assim ao passo que os aperfeiçoamentos da pedagogia darão melhor preparo aos jovens para outras carreiras, as senhoras se habilitarão com estudos normais a concorrer para melhor difusão do ensino em um nível mais elevado, e em cujo ponto é difícil deter o homem na carreira. (MOTA, 1878, p. 30-31)

Sabemos que o ensino primário tornou-se, no Brasil, uma carreira majoritariamente feminina, mas nem sempre foi assim. Nota-se que no Império, se iniciava o debate nesta direção que tem sido objeto de investigação pela historiografia.

Ao longo do oitocentos, através das escolas normais, gradualmente, foi se observando a feminização do magistério no ensino primário, processo acompanhado, também, pela feminilização, ou seja, pela identificação deste segmento escolar com símbolos femininos. (TAMBARA, 1998)

Entre outras profissões que passaram por esse processo, o ensino primário apresentou maior significado simbólico e político, já que foi apropriado pelos estados nacionais da América Latina como mecanismo de formação e reprodução da identidade nacional que se forjava. (YANNOULAS, 2011)

Entretanto, não se pode desconsiderar o seu significado como uma das primeiras oportunidades de campo de trabalho para mulheres das classes médias, consequentemente, suas ações como agentes neste processo. (VIANNA, 2013).

De maneira generalizada e sucinta selecionei algumas possibilidades de pesquisa e questões pertinentes à educação no Império. Não tive a pretensão de esgotar o assunto, pela complexidade que ele engendra, mas situar o objeto desta pesquisa no recorte temporal estudado, e procurei demonstrar que a dedicação de historiadores possibilitou superar o olhar preconceituoso e equivocado sobre a temática, que contribuiu para silenciar esta parte da história da educação brasileira, por se acreditar desprezível.

1.1.1 FIM DA ESCRAVIDÃO, IMIGRAÇÃO E INSTRUÇÃO PROFISSIONAL

A instrução profissional receberá destaque neste trabalho, devido à relevância que ganhou durante o Império, à medida que se vislumbrou o fim da escravidão, e sua importância foi se consolidando associada ao trabalhador livre nacional e à chegada do imigrante. Os dois autores contemporâneos citados anteriormente, também se posicionaram a respeito, mas a obra de Tarquínio de Souza Filho (1887) é dedicada especificamente ao tema.

Muito embora, este não seja o tema central deste trabalho, gostaria de realizar algumas ponderações sobre a incongruência entre a educação profissional e a escravidão. Se considerarmos que a escravidão atravessava todas as atividades produtivas do Império – isso vem sendo, amplamente, pesquisado nas últimas décadas – e não apenas nas atividades agrícolas, como: serviços domésticos, atividades de ganho, atividades industriais, serviços urbanos entre outros, é presumível que essas atividades passassem por um processo de aprendizagem, mesmo não formais, mesmo que fossem diretamente, na prática cotidiana.

A ilustração de J. B. Debret, *Sapataria*, é emblemática nesse aspecto. Ali se pode observar o ensino pelo castigo físico e punição, o mestre sapateiro, de aparência dura e feroz, usa a palmatória para castigar o escravo, não se sabe o que motivou a agressão, mas percebe-se que ele estava realizando alguma atividade do ofício, pois estão no chão, ao seu lado, a ferramenta, pedaços de couro, o carretel de linha e um sapato na forma. Os outros dois continuavam trabalhando, e um deles olhava a cena de soslaio.

Ora, mas até o século XIX, os castigos físicos não foram usados, oficialmente, nas escolas? A palmatória não esteve associada à educação, até recentemente? Então, como duvidar que na sapataria se desenvolvesse uma prática educativa não-formal?

Tema controverso por envolver relações de trabalho numa sociedade rural e escravista, durante bom tempo foi desconsiderado como se fosse impraticável a formação profissional do trabalhador escravizado. Entretanto, pesquisas historiográficas foram descortinando o mundo do trabalho onde a convivência entre trabalhadores livres e escravizados era cotidiana, principalmente, nas manufaturas.

Percebe-se pela tabela a seguir que trabalho livre e trabalho escravo conviviam no mesmo estabelecimento manufatureiro. A presença marcante da escravidão nas atividades manufatureiras e fabris do Império contribuiu para repensar a incompatibilidade do trabalho escravizado com o desenvolvimento fabril. Podemos observar essa dualidade na tabela seguinte:

FÁBRICA	TRABALHO LIVRE	TRABALHO ESCRAVIZADO
PRODUTOS DE METAL	14 oficiais	11 escravos
TECIDOS	02 mestres	16 escravos
TECIDOS	04 mestres 20 operários	10 escravos
TECIDOS DO GOVERNO	02 mestres de fiar e tecer	16 escravos
ASFALTO	02 contramestres	30 escravos
OLEADOS	04 oficiais brancos	14 oficiais negros
SABÃO (05)	17 trabalhadores	75 escravos
CHAPÉUS (09)	194 trabalhadores livres (05 negros)	194 escravos (alguns alugados)
CHAPÉU	Apenas trabalho livre	-----
ESTALEIRO MAUÁ	122 trabalhadores livres	73 escravos

Tabela 1: Trabalhadores livres e escravizados (1810-1823). Fonte: LOBO, 1978 apud CUNHA, 2000.

No levantamento de 1857, entre os 50 estabelecimentos industriais existiam 1290 empregados sendo 640 estrangeiros e 650 nacionais, entre eles 451 eram escravos (op.cit.). Ao longo do oitocentos essa realidade foi se modificando, o trabalho escravo foi sendo substituído pelo livre nas manufaturas do Império. Na província do Rio de Janeiro, em 1882 92 estabelecimentos responderam à Comissão de Inquérito Industrial, que empregavam 4.432 operários, nenhum deles era escravo (CUNHA, 2000).

Todavia, se devemos considerar a presença da educação não-formal na formação profissional, e, portanto, inferir que trabalhadores escravizados, também, eram aprendizes em diversas atividades laborais, inclusive, naquelas, com maioria de trabalhadores livres, também, não se pode desconsiderar que a escravidão se caracterizou como empecilho para o desenvolvimento formal da instrução profissional.

Os contemporâneos tinham clareza dessa contradição. Liberato Barroso não se pronunciava sobre a escravidão no Brasil, como impedimento para o desenvolvimento da instrução profissional, mas percebe-se nas entrelinhas que a considerava determinante, ao citar o trabalho como a questão que implicava no futuro da nação. Assim, ele ressaltava que era preciso resolvê-la:

Em presença das grandes questões, que agitam o país e das dificuldades que surgem a estorvar-lhe os passos no caminho do progresso, a questão do trabalho assume uma importância extraordinária; ou antes é a questão do trabalho aquela de que depende essencialmente a solução das mais graves

dificuldades, o progresso pacífico da nação, a segurança do futuro, e o complemento mais abreviado dos nossos altos destinos (BARROSO, 1867, p. 135).

A questão do elemento servil (expressão da época) se intensificara duas décadas antes de Liberato Barroso escrever seu livro. A substituição do trabalho escravo pelo livre e suas implicações na imigração de trabalhadores, pouco a pouco, ia se tornando uma pauta presente naqueles tempos, principalmente, após os esforços do governo inglês de eliminar o tráfico internacional de escravos com o Bill Aberdeen (1845).

Em que pese, parte da historiografia tenha delimitado a década de 1870 como marco para expansão da imigração, a partir da Lei do Ventre livre e da iniciativa financeira do governo de São Paulo, percebe-se pela legislação aprovada nas décadas de 1850 e 1860, que o governo imperial, nas duas décadas anteriores, preparara o arcabouço político-jurídico da imigração, ao mesmo tempo em que investia em medidas para melhorar a imagem do Império junto aos governos europeus, o que possibilitou alavancá-la a partir de 1870.

Entretanto, este debate já vinha de longa data, após a Independência do Brasil e a reunião da Assembleia Constituinte e Legislativa, quando aconteceram os primeiros debates sobre o fim da escravidão e o estabelecimento do trabalho livre como condição para a cidadania. Apesar da controvérsia, já se considerava o incentivo à imigração e a colonização como possibilidade para substituir o trabalho escravo (RIBEIRO, 1997).

Na década de 1850, a Lei Eusébio de Queirós (4 set.1850), que estabelecia medidas de repressão ao tráfico de escravos, aprovada duas semanas antes da Lei de Terras (18 set. 1850), constituíam aspectos da mesma conjuntura, em resposta ao quadro internacional, o governo imperial buscava reorganizar o Estado através de políticas variadas: terras, de mão-de-obra, monetária, creditícia e tributária, mesmo que isso implicasse em insatisfações na classe senhorial. Reorganizar significava, também, garantir a expansão econômica do Império, baseada na escravidão e agricultura de exportação, com destaque para a cafeicultura. Assim, a organização produtiva imperial, baseada na escravidão, se manteria inabalada por mais algumas décadas, promovida pelo tráfico interno (MATOS, 1987).

Se o trabalho escravo, durante o século XIX, atendia aos interesses econômicos dos proprietários de terras e escravos, as iniciativas do governo imperial, incentivando a imigração de trabalhadores livres, só se tornariam uma alternativa a ser considerada pelos grandes fazendeiros, ao final do século, quando a reprodução do trabalho escravo se encontrou ameaçada. Segundo Emília Viotti da Costa, “... se tivessem mais confiança nas

possibilidades de sobrevivência da escravidão ou não tivessem encontrado alternativas, teriam lutado para manter a instituição” (1987, p. 247).

Todavia, se a repressão ao tráfico intercontinental intensificou o tráfico interno – inter e intraprovincial, como vem debatendo a historiografia desde a década de 1980 – e não pôs fim à escravidão, não podemos afirmar que não tenha golpeado, severamente, o trabalho escravo e contribuído para o debate sobre o fim da escravidão e sua substituição por outras formas de trabalho, inclusive, aos olhos de seus contemporâneos.

Diferente de Liberato Barroso, Siqueira da Mota criticava abertamente a escravidão. Entre os dois momentos que escreveram se colocava como um divisor, a Lei de Vinte Oito de Setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre. A referência de Mota sobre a escravidão era direta e impregnada pelas teorias racistas que se expandiram no século XIX, justificadas na crença da existência de raças humanas e na superioridade de determinada raça sobre outra.

Segundo ele, os maiores entraves para a educação nacional se encontravam na herança da colonização: em primeiro, a resistência à autonomia nacional; e por segundo, a propriedade do homem sobre o homem. Quanto a este, ele se posicionava com referência nas teorias racistas oitocentista, que poderíamos considerar prenúncio do movimento de eugenia no Brasil:

E ainda para que não fosse transitório este estado de promiscuidade da liberdade com a escravidão, e ficasse exercendo influência póstera, o homem coisa pertence à raça etiópica, que Caning definiu uma inteligência de criança em corpo feito; e para a qual não basta uma geração para modificar o caráter tão pronunciado, que estabelece a inaptidão social dessa raça, a qual a experiência tem mostrado não se poder elevar ao nível intelectual da espécie humana, senão pela fusão mais ou menos completa com as raças brancas de espécie japética⁴⁰, ou outras. (MOTA, 1878, p. 82-83)

Essas ideias se chocavam com as ideias iluministas de concepção universal da humanidade, significavam, também, um tipo de reação aos princípios de igualdade da revolução burguesa, um novo paradigma capaz de usar as Ciências Biológicas como sustentação científica para a exclusão e dominação social e classificação de grupos sociais que possuíssem aptidões físicas e mentais para o exercício da cidadania. (SCHWARCZ, 2016)

40 Refere-se às línguas jaféticas (ou japéticas, como quer Leibniz) que derivam a língua dos citas e a dos celtas, conseqüentemente, delas derivariam todas as línguas europeias. Cf. PIAUÍ, William de Siqueira. Leibniz e Darwin: História, religião e Biologia. **Prometeus**. Ano 9, n. 19, jan. jun./2016. Disponível em < <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/3858> >.

No entanto, superando todo tipo de preconceito e de mecanismos legais e sociais de exclusão, trabalhadores escravizados, também, desenvolveram suas estratégias de apropriação da educação.

Mariléia Cruz (2009) e Castanha (2013) afirmam que se generalizaram pelas províncias do Império, a partir de meados do XIX, regulamentos que proibiam a matrícula e a frequência de escravos na escola: Rio de Janeiro (1847), Corte (1854), Maranhão (1855), São Paulo (1869). Esta proibição nos faz refletir sobre dois aspectos, o primeiro se refere à possibilidade de que, apesar de não terem direito à instrução na carta constitucional, alguma possibilidade de frequência existia, pois caso contrário, o legislador não se preocuparia em proibir e a outra questão trata-se da aprovação da Lei Eusébio de Queiroz e intensificação da exploração do trabalho escravo com a proibição do tráfico.

Cruz (2009) ao pesquisar a escolarização de crianças negras livres e escravas na província de Maranhão, durante o XIX, constatou o esforço e interesse das famílias negras pela escolaridade de seus filhos, ao mesmo tempo, as dificuldades e preconceitos que essas crianças enfrentavam principalmente, os de pele mais escura. A intenção de excluir as crianças negras de instituições educacionais para “crianças órfãs e desvalidas” como o Asilo de Santa Teresa (meninas) e Escola de Aprendizizes Marinheiros (meninos) foram estudadas pela pesquisadora:

O veto à educação de escravos, declarado em leis provinciais, bem como a demissão de educandos ex-escravos, a não-admissão de crianças por critérios de exclusão pela cor da pele, ou pela condição de escrava da mãe, foram estratégias utilizadas no Maranhão visando dificultar ou impedir o acesso de negros a processos escolares (CRUZ, 2009, p. 100).

Diversas pesquisas vêm apontando que, apesar da Constituição não permitir que escravos frequentassem às escolas, a frequência dos afrodescendentes acontecia. Marcus Vinícius Fonseca (2005) cruzando os documentos da Instrução Pública com os mapas populacionais de alguns distritos da Província de Minas Gerais, no século XIX, conseguiu levantar o perfil racial das escolas, concluindo que nos distritos pesquisados a grande maioria de crianças era afrodescendente, é possível que entre elas houvessem alguns cativos:

DISTRITOS MINEIROS (1831)	PARDO	BRANCO	CRIOULO	CABRA	ÍNDIO	TOTAL
CACHOEIRA DO CAMPO	34	05	00	00	00	39
SÃO BARTOLOMEU	29	10	04	00	01	44
PAZ	24	16	02	03	00	45
SANTA LUZIA	49	10	04	02	00	65
REDONDO	39	10	09	00	00	58

Tabela 2: Montada com dados retirados de FONSECA, 2005, p. 104, 107-109.

A amostragem levantada pelo pesquisador demonstrou que parte significativa deste segmento populacional investia na escola, entretanto, para ele (op.cit., p. 110), isto não significava “a constatação de um caráter democrático e nem tampouco para a ausência de preconceito nos espaços escolares da sociedade mineira oitocentista”.

Outra pesquisa que indica a luta da população negra, livre, liberta ou escrava, para se apropriar do saber escolar é de Eliane Peres (2002) que pesquisou os cursos noturnos de instrução primária oferecidos, a partir de 1877, pela Biblioteca Pública Pelotense, buscando a presença de negros nesses cursos. Já que os livros de matrículas não sinalizavam a etnia do aluno, a pesquisadora usou como estratégia cruzar seus dados com associações carnavalescas, abolicionistas, de classe e imprensa escrita por negros, como o Clube Carnavalesco Nagô e o jornal Alvorada.

No Clube, a pesquisadora descobriu dois diretores, Alfredo Teixeira de Moraes e José Maria dos Santos, da década de 1880 que haviam sido alunos nas primeiras turmas do curso noturno da Biblioteca. No jornal Correio Mercantil, Peres encontrou em 6 de fevereiro de 1884, uma notícia sobre o desfile do Clube Carnavalesco Nagô que reproduzia a fala do Pai Domingo di Cancela sobre a frequência de negros às aulas da Biblioteca:

[...] Povo ziperotense zipera, nosso oj está negro severizado, já prendeu na icolla de briotheca, portanto abre o io comnosco; nosso vai faze turumbanda ni cabeça de sunce (apud PERES, 2002, p.92-93, grifo da autora).

Peres no decorrer da pesquisa confere que outros ex-alunos negros da Biblioteca, no final do XIX e início do século XX, se engajaram em associações de classes ou entidades culturais, inclusive os dois irmãos fundadores do jornal Alvorada, em 1907.

Se considerarmos os escravos e libertos como agentes históricos, sujeitos que engendravam diversas formas de resistências cotidianas, e se apropriavam do conceito de cidadania, como mecanismo de luta pela liberdade, poderemos incluir neste processo, estratégias e ações para concretizar o acesso à escola e suas representações. Como sujeitos de ações educativas estas estratégias e práticas sociais foram além da escolarização formal em instituições educacionais, ocupando outras formas e espaços oferecidos.

Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002) ao estudar cartas escritas por escravos em São Paulo, no século XIX, relata sobre a rede de sociabilidades entre escravos alfabetizados e analfabetos, no espaço urbano. A historiadora ressalta a importância da carta de alforria (documento escrito) como garantia da liberdade de ex-escravos e o sentido mágico dessa escrita, que a autora (p. 109) compara “aos escapulários e aos amuletos que os afro-brasileiros

traziam consigo, no interior dos quais guardavam orações dedicadas a santos católicos e trechos dos livros sagrados dos muçulmanos”.

Wissenbach ressalta a importância de cartas e bilhetes manuscritos por escravos que são encontradas anexadas aos autos judiciais. Assim, nos apresenta o escravo pedreiro Claro e a africana escrava doméstica Theodora, para quem o pedreiro escreveu sete cartas endereçadas ao marido e filho, separados dela e que pretendia reunir para comprar a alforria e retornar à África. A pesquisadora chama a atenção sobre a carta escrita para o senhor de Theodora em que fala sobre sua promessa de retornar à terra natal. Repito alguns trechos:

Meu senhor

Eu tive hum avizo de noute vinha eme falava dizendo que compriçe a promessa que promiti de vortar para minha terra [...] quero Vnce de lisensa para eu tira ismola nos domingo p^a hirdando p^a senhor eu já tenho 4 milreis e vnce já tem 9 mil reis na sua mão. iscrava de Vnce – Tiodora (apud WISSENBACH, 2002, P. 115).

Porque Theodora fez questão de registrar por escrito seu pedido ao senhor? Teria medo de falar pessoalmente ou acreditava na força superior da palavra escrita? Percebera a importância deste instrumento para o mundo dos negócios e da legalidade? A forma como Theodora se apropriou da escrita para reivindicar sua liberdade, tentando negociar com o senhor a possibilidade de pagar sua alforria, demonstra a importância que o saber escrito havia se constituído na sociedade escravista oitocentista.

Por recorrer a outro escravo já iniciado nas letras, talvez pelas demandas do próprio ofício de pedreiro, pode-se inferir que apesar dos obstáculos legais e sociais que negavam à alfabetização aos trabalhadores escravos, isto não os impedia de construir estratégias que permitissem este acesso.

Entre essas estratégias, podemos citar, na Corte do Império, a Escola do Professor Pretextato dos Passos e Silva, que Adriana Maria Paulo da Silva (2002) descobriu quando pesquisava sobre Eusébio de Queirós. Em 1856, esse professor solicitava a autorização para lecionar sem precisar se submeter às provas de capacidade exigidas na época para o exercício do magistério. Na súplica escrita para Eusébio de Queirós, afirmou-se conhecedor de todas as matérias lecionadas, mas “... assaz acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame; e esta é a razão porque vem perante V. Exa. implorar a graça de o dispensar deste ato⁴¹...”, a pesquisadora afirma que entre todas as solicitações de dispensa de

⁴¹ Apud SILVA, 2002, p. 151.

exames analisadas, esta foi a única aprovada por Eusébio, então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.

No documento, Pretextato afirmava-se “preto” e pretendia continuar lecionando na escola aberta em sua casa para “meninos pretos e pardos”, em 1853, na Rua da Alfândega, nº 313. A autora ressalta que entre os argumentos de Pretextato estão sérias críticas ao racismo e preconceito com os “meninos de cor” que frequentavam as escolas na Corte, e por isso os pais desses meninos haviam pedido que os ensinasse. Anexado à petição se encontrava o abaixo assinado dos 15 pais, dos quais 11 eram homens e 5 apresentaram assinaturas a rogo, assim como todas as 4 mulheres (SILVA, 2002, p. 155).

Reproduzo a seguir um trecho do processo citado pela pesquisadora:

[...] que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto (apud SILVA, 2002, p. 12).

Outros documentos relatam o racismo como barreira para a escolarização dos negros no século XIX. Na obra de Pires de Almeida, *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, escrita em 1889, o escritor reconhecia que a “boa sociedade” discriminava a escola primária pública. Nota-se, pela sua escrita, que ele também compartilhava do preconceito sobre a escola que recebia filhos de diferentes classes sociais e etnias, chegando mesmo a responsabilizar as classes populares pela escola pública não atingir os resultados esperados:

Há contra a escola pública, que alguns ainda chamam de colégio régio ou escola régia, um preconceito que será muito difícil de extirpar completamente: “Não se aprende nada”, como geralmente se diz. Há de fato muitas crianças, meninos e meninas de doze anos e mais, que frequentaram as escolas primárias públicas, e são incapazes de escrever por eles mesmos o que quer que seja; sabem apenas contar ou sabem apenas ler. [...] As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor, ou porque temem e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas (ALMEIDA, 1989, p. 89-90).

A postura de Pires de Almeida permite que se compreenda a atitude tomada pelos pais das crianças afrodescendentes que procuravam escolarizar seus filhos longe da

discriminação, na Escola de Pretextato, por entenderem o quanto este sentimento dificultava o aprendizado. E de certo, o racismo era uma realidade, pois Pretextato conseguiu a aprovação do inspetor escolar.

A estratégia usada por este grupo para se apropriar dos saberes da escola é significativa porque apresenta os negros como sujeitos educativos, uma pista da existência de outras escolas como a de Pretextato, e mesmo, uma rede de solidariedade entre os negros – como o Pedreiro Claro e Theodora – que possibilitava o aprendizado da leitura e escrita, de operações básicas da matemática, entre outros saberes.

É importante salientar que, apesar de todos os limites impostos, como vem apresentando a historiografia da educação, os negros, pardos, pretos, crioulos; cativos, livres ou libertos, foram agentes históricos neste processo ao criarem diversas estratégias de apropriação da escola e seus saberes.

A conjuntura de intensas polêmicas sobre a questão do trabalho, diante da percepção de que a escravidão seria mesmo abolida, as manifestações de parlamentares em favor da **instrução profissional agrícola** se tornaram freqüentes, apresentando-a como uma das alternativas necessárias, conjuntamente, com a imigração/colonização, o crédito e a tecnologia agrícola e melhorias na comunicação.

Assim, a sessão de 06 de junho de 1853⁴², debatia sobre a repressão ao tráfico, o Bill Aberdeen, na presença do ministro dos negócios estrangeiros,⁴³ o deputado Ferraz⁴⁴ se pronunciava em defesa da instrução profissional:

Senhores, o grande princípio de melhoramento material não tem tido por nossa parte a verdadeira significação. [...] As três grandes alavancas de que depende o melhoramento material de um país são: as comunicações por água e por terra, instituições de bancos e educação profissional. **A agricultura, a indústria fabril, o comércio tem tanta necessidade de comunicações como de homens instruídos** [...]

[...] obtenhamos tudo quanto é necessário para melhorar a nossa agricultura; obtenhamos todos os precisos instrumentos; quem os maneará? Quem ensinará aos nossos feitores o manejo desses instrumentos? Os nossos agricultores onde beberão a necessária instrução? Nós não temos instrução profissional, temo-nos contentado unicamente com a instrução clássica das matérias de direito, de medicina, etc. (FERRAZ, 1853, p. 79-80, grifo meu).

42 BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Rio de Janeiro, 06 jun. 1853. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/132489/33486> >

43 Conselheiro Antonio Paulino Limpo de Abreu. Cf. BRASIL. História da Câmara dos Deputados. Disponível em < http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/presidentes/antonio_abreu1.html >.

44 Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Foi deputado pela província do Rio de Janeiro, 9ª Legislatura (1853-1856). Cf. BEDIAGA, Begonha. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v18n35/2237-101X-topoi-18-35-00381.pdf> >.

Percebe-se que o discurso se adequava às novas condições políticas e econômicas do Império. Em 1826, o debate girava em torno de atender às necessidades de formação superior das elites do Império e, portanto, da importância de criar cursos superiores. Em 1853, a conjuntura era bem diferente, diante da impossibilidade de manter o trabalho escravo, e do avanço tecnológico, a instrução profissional era prioridade, solução, condição.

Na sessão de 22 de agosto do mesmo ano⁴⁵, a questão era recolocada associada ao projeto de colonização⁴⁶. Em meio à discussão se deveriam ou não apoiar à Colônia, inseria-se à questão da substituição do trabalho escravo por estrangeiros ou por nacionais, e neste sentido, se colocava, também, a instrução profissional, que apesar de consensual, acirrava o debate quanto à sua localização.

Desta forma, Paula Fonseca⁴⁷, intercedia favorável à criação de escolas agrícolas nas colônias, posição diferente do deputado paraibano, Corrêa das Neves⁴⁸, que se colocava contra o projeto de colônias de parceria, advogando que era necessário realizar melhorias materiais que incentivassem a emigração espontânea, através da introdução de tecnologia e instrução profissional. Assim, dizia Paula Fonseca:

Ora, se o estado quizer tirar dessa circunstância uma grande vantagem, colocará **escolas de agricultura prática nos lugares onde existirem as colônias estrangeiras**. Os alemães são como todos conhecem, hábeis lavradores; nas colônias de alemães existe mais ou menos instrução; pois bem, distribua-se convenientemente essas colônias pelo país, e pague o estado a professores que lecionem nelas, aonde já está estabelecido o belo sistema de agricultura européia, e muito mais fácil será obter-se a instrução profissional e prática do que em colônias de indigentes [...] (FONSECA, 1853, p. 287, grifo meu).

Paula Fonseca deixava claro em seu discurso, que se delineava uma direção favorável ao trabalhador imigrante europeu em detrimento do nacional, justificada pela “incompetência” agrícola e pela “incapacidade” de aprender técnicas e manipular tecnologias

45 BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Rio de Janeiro, 22 ago. 1853. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/132489/34485> >

46 Na ordem do dia encontrava-se “Favores à Colônia D. Francisca”, dando continuidade a 3ª discussão do projeto n. 117/1853 que concedia favores aos estrangeiros que se estabelecessem nas terras da referida Colônia.

47 Antonio Gabriel de Paul Fonseca (1821-1875) eleito deputado pela província de Minas Gerais. Lente Catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1864).

48 Pe. Lindolfo José Correia das Neves (1819-1884) ordenou-se padre, mas preferiu a carreira jurídica, formando-se em Direito, fundou diversos jornais na Paraíba, como deputado exerceu diversas legislaturas provincial e geral. Cf. ACADEMIA Paraibana de Letras. Disponível em < <http://www.aplpb.com.br/academia/cadeiras-21-a-30/213-n-28-patrono-pe-lindolfo-jose-correia-das-neves> >.

agrícolas menos rudimentares. Assim, seria mais produtivo investir na instrução profissional dos colonos estrangeiros do que do trabalhador nacional.

Entretanto, a controvérsia não era tão simples quanto parece, e logo se percebe que a discussão não se encaminhava para a criação de escolas básicas, mas sim, institutos agrícolas que habilitassem a classe senhorial a administrar e bem gerir sua produção, fazendo uso dos conhecimentos das emergentes ciências agrícolas, capacitando uma camada superior de gerentes. Neste sentido, pela sua pertinência, reproduzo um trecho extenso da fala de Sá e Albuquerque⁴⁹, na sessão de 09 de junho de 1854:⁵⁰

Senhores, quais são os conhecimentos que deve ter o agricultor para as operações ordinárias da sua indústria? Figuraremos o caso da plantação; só para a escolha do terreno e demarcação dele, o agricultor precisa de conhecimentos geológicos, matemáticos, físicos e químicos. Suponhamos a operação em seguimento, trata-se de cultivar: o agricultor tem necessidade de instrumentos e máquinas, ei-lo jogando com os princípios mecânicos. Suponha-se que a operação é um pouco mais complicada, que se trata de dessecamento e de irrigações, faz-se necessário o conhecimento das máquinas hidráulicas. Trata o agricultor de ver qual é a cultura que deve ocupar o terreno a primeira vez, qual é aquela que deve segui-la, que adubo é conveniente para cada uma delas, e neste caso são necessários conhecimentos químicos, fisiológicos e botânicos. Continua a operação, o agricultor precisa, por exemplo, de animais, são necessários conhecimentos de zoologia, da arte veterinária e da higiene animal. O agricultor precisa de saber se com efeito perdeu ou não em suas operações, são necessários conhecimentos de contabilidade, e não erraria dizendo que entre nós é bem raro o agricultor que tem a sua escrituração regular; ainda continua a operação; ele quer fabricar produtos, que ideias tem de tecnologia? Nenhunas; o seu trabalho é todo em grosso, não sabe preparar convenientemente o açúcar, não sabe fabricar licores, não sabe dar novas formas aos produtos primitivos de sua indústria. Quer saber qual é o mercado que receberá com mais cortesia e atenção os seus produtos, são lhes necessários conhecimentos geográficos que ele não tem. **Enfim, senhores, a indústria agrícola no Brasil carece de tudo quanto é a educação profissional.** (SÁ E ALBUQUERQUE, 1854, p. 91-92, grifo meu).

E por fim, ele propõe à Câmara que se crie um instituto agrícola, ou faculdade ou academia “ou como se quiser chamar” para ensinar ciências naturais em favor do progresso da agricultura. Mas ainda não havia consenso sobre a instrução profissional e durante mais alguns anos o parlamento debateria a questão, até serem fundados os institutos de agricultura.

49 Antonio Coelho de Sá e Albuquerque (1821-1868), bacharel em ciências jurídicas e sociais. Senador de 1864 a 1868. Proprietário rural em Pernambuco. Foi presidente das províncias da Paraíba, Alagoas, Pará e Bahia entre 1851 e 1863.

50 BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Rio de Janeiro, 06 jun. 1853. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/132489/34971> >

Os entraves eram da seguinte ordem: a Câmara se dividia sobre as prioridades do orçamento do Império para o desenvolvimento da agricultura, onde o governo deveria investir primeiro nas comunicações ou na instrução agrícola; havia quem defendesse que a instrução profissional ficasse a cargo das províncias; questionava-se diferença de tratamento entre a instrução profissional do comércio e a da agricultura, porque o governo central propunha que a instrução agrícola fosse oferecida por sociedades particulares enquanto a instrução comercial estava a cargo do governo; questionava-se a necessidade da instrução profissional, por ser o agricultor brasileiro educado na prática cotidiana, não teria interesse de frequentar uma escola.

Alguns anos depois, Liberato Barroso já relatava a existência de institutos agrícolas através dos relatórios do Ministro da Agricultura: Imperial Instituto Fluminense de Agricultura; Imperial Instituto Baiano de Agricultura; Imperial Instituto de Agricultura Pernambucano; Imperial Instituto de Agricultura Sergipano; Imperial Instituto de Agricultura Rio-Grandense; Escola Rural da Província do Pará; Escola Rural da Província do Maranhão; Escola Prática de Agricultura da Cia União & Indústria.

Não pretendo adensar esta discussão, mas vale considerar que apesar do poder político dos proprietários de terra e da relevância da produção agrícola para economia brasileira, foi tardio o debate sobre a instrução profissional agrícola, e mesmo quando se iniciou a demanda no debate parlamentar, na década de 1850, pressionado pela iminência do fim do tráfico de escravos, foi fragilizada por segmentos que não acreditavam na sua importância para a agricultura brasileira.

O debate se prolongou pelas décadas seguintes. No mesmo ano que Barroso publicava seu livro a imprensa criticava⁵¹:

O que fizeram em benefício da indústria, do trabalho e da riqueza pública? Aboliram o tráfico, e depois de terem gasto sete mil contos em colonização, deixaram-nos sem colonos. Tiraram os braços da agricultura, não lhe deram outros e nem uma instituição de crédito agrícola, nem uma instrução profissional! **Queriam que a agricultura prosperasse sem instrução, sem crédito e sem braços!** (OS ESTADISTAS..., 1867, p. 1, grifo meu)

Alguns anos depois, durante a discussão sobre a Lei do Ventre Livre no parlamento, às vésperas da sua aprovação, e após a fundação dos institutos e de escolas agrícolas, deputados ainda debatiam a questão⁵²:

51 OS ESTADISTAS barbados. **Opinião Liberal**. Rio de Janeiro, 12 out. 1867, p. 4 < <http://memoria.bn.br/DocReader/359696/232> >.

Depois da extinção do tráfico, quais foram as medidas, as grandes medidas preparatórias que tomamos para esse fim? Todo mundo sabe, que desde esse momento estava julgada a questão da escravidão no Brasil; mas se houvesse a necessária providência, se quisesse que ela chegasse a seu resultado, sem grandes inconvenientes, o que se deveria ter feito? Leis das terras, lei de colonização, **grandes estabelecimentos de instrução profissional**. (ANTÃO, 1871, p.1, grifo meu.)

Em 1875, após a aprovação da Lei de 28 de setembro de 1871, a questão retornava como mecanismo de controle do trabalhador nacional. O deputado perguntava porque alguns preferiam viver de esmolas ou se dedicavam à outras indústrias e não ao trabalho agrícola e ele próprio respondia⁵³

Por que **lhes falta inteiramente a educação industrial**, pela qual poderiam ser aproveitados esses braços inativos. Se os poderes públicos procurarem dar-lhes educação profissional, com que se habilitem fundando escolas rurais primárias em vez de escolas luxuosas para instrução primária... Refiro-me a escolas modestas, em que o povo adquira a instrução profissional, que o habilitará a aplicar-se com proveito à indústria agrícola ou a outra qualquer. **O país precisa dessa instrução profissional primária ou rudimentar que habilitará o filho do povo para o trabalho [...]** (POMPEU, 1875, p. 2, grifos meus)

Ressaltei que a instrução profissional agrícola foi postergada, apesar de sua preponderância entre as atividades econômicas do Império, todavia, a aparente contradição, na minha concepção, residiu na força de trabalho escravo, como seu maior entrave. O eixo de sustentação do Império encontrava-se na agricultura escravista, de certa forma, a instrução profissional colocava em cheque esse paradigma, pois ao possibilitar a qualificação técnica e tecnológica, ao mesmo tempo, possibilitaria a apreensão de formas mais produtivas e menos exploratórias da força de trabalho.

O debate sobre a instrução agrícola contou também com a participação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional que em 1857 publicava no Auxiliador, algumas considerações sobre a falta de inteligência e economia na direção do trabalho na lavoura, como solução dizia que a “criação de uma escola permanente de agricultura prática é uma

52 ANTÃO. Elemento servil. **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 19 set. 1871, p. 1. < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/27811 >

53 POMPEU. Orçamento do Ministério da Agricultura. **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 18 ago. 1875, p. 2 < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/33457 >.

necessidade indeclinável, e não vemos que o possamos conseguir com mais economia e proveito de que anexando-a ao estabelecimento dos educandos artífices.”⁵⁴

Esses estabelecimentos, conhecidos como *casa dos educandos artífices* ou *institutos de educandos artífices* foram criados entre 1840 e 1865, eram mantidas integralmente pelo estado imperial e criadas pelos presidentes de províncias mediante aprovação das assembleias, dedicadas à crianças órfãs e da casa dos expostos. Foram criados ao todo 10 estabelecimentos de educandos artífices: Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará (1856); Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio grande Norte (1859); Paraíba (1865). A casa do educando podia oferecer variados ofícios, como: alfaiate, sapateiro, músico, pedreiro, marceneiro, serradores, carapina, funileiro, espingardeiro, tanoeiro, caldeireiro e maquinista, além das aulas de primeiras letras. As oficinas poderiam ser feitas na própria escola ou fora, em estabelecimentos particulares ou públicos, como o Arsenal da Marinha ou Arsenal de Guerra (CUNHA, 2000).

Tarquínio de Souza Filho⁵⁵ (1887, p. 96) considerou a Casa de Educandos Artífices do Maranhão, um dos melhores estabelecimentos desse gênero. Em 1886, frequentavam 115 alunos que recebiam instrução elementar, desenho, música e as oficinas de marceneiro, alfaiate, carpinteiro, sapateiro e pedreiro.

Autor de *O Ensino Técnico no Brasil*, obra escrita ao final do Império, abordava a importância do ensino técnico na formação do trabalho livre e conseqüentemente, no desenvolvimento econômico nacional. Era dividida nos seguintes itens: *O problema do ensino em nosso século; O ensino público no Brasil; Reforma do ensino secundário; Necessidade da organização do ensino técnico no Brasil; Escolas Técnicas em nosso país; Escolas Técnicas no estrangeiro; Organização do ensino técnico nacional e Ação do Estado e da iniciativa privada*. Carla S. Chamon (2017) considera que a obra insere-se na propaganda exercida pela Sociedade Central de Imigração objetivando reformas que modernizassem a sociedade brasileira.

Como os outros dois pensadores, Tarquínio citava amplamente a organização das escolas em outros países e referências de educadores estrangeiros. Faz uma observação pioneira no Brasil, a respeito da classificação do ensino profissional, normalmente usada no

54 AGRICULTURA. **O Auxiliador da Indústria Nacional**. Rio de Janeiro, 1857. < <http://memoria.bn.br/DocReader/302295/10983> >.

55 Tarquínio Bráulio de Souza Amarantho Filho (1859-?) nasceu em Recife onde também cursou Direito. Foi sócio da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e membro-diretor da Sociedade Central de Imigração. O livro *O Ensino Technico no Brasil* foi publicado em 1887, como ‘Livro de Propaganda da Sociedade Central de Imigração’. Cf. BLAKE, A.V.A. Sacramento, **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902, v. 7.

Império para se referir também aos cursos superiores, como Medicina, Direito e Engenharia. Sobre a expressão ensino profissional dizia que:

[...] designamos o ensino que prepara para as carreiras laboriosas, para a vida do trabalho, para o comércio, a indústria e a agricultura. Para evitar confusões, preferimos e adotamos como mais adequada, a expressão *ensino técnico*, de que se servem E. Leautey, Jacquemart e outros escritores, para indicar o conjunto do ensino destinado ao comércio, à agricultura e à indústria. (SOUZA FILHO, 1887, p. 44, grifo do autor)

Desta forma, procurava definir que sua preocupação central era a educação das novas classes que se formaram com o advento do capitalismo. Não fazia uma diferença entre patrões e empregados, a sua concepção de classes laboriosas englobava o comerciante, o agricultor, o industrial e o “simples operário”. Todos contribuiriam para o desenvolvimento econômico (idem). Taquínio levantava a bandeira de que o país necessitava que se investisse menos na formação de bacharéis e mais na de industriais, mais ensino técnico e menos ensino clássico (ibid., p. 72)

Os estabelecimentos citados por ele como escolas técnicas com financiamento do governo imperial eram: Asilo dos meninos desvalidos; Liceu de Artes e Ofícios; Instituto Fluminense de Agricultura; Instituto Baiano de Agricultura; sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; Asilo Agrícola Santa Isabel; Colônia Orfanológica Isabel e escolas práticas de agricultura. Ele criticava o diminuto gasto público com esse ramo de ensino. Para o orçamento de 1886-1887 foram investidos 3.046:559\$000 nos demais ramos instrução pública, enquanto no ensino técnico ou profissional distribuíram 340:580\$000 entre as instituições citadas.

Reverenciava D. Pedro II pela iniciativa de ter criado duas escolas-oficinas, as suas expensas na Imperial Quinta da Boa Vista (1882) e na Fazenda de Santa Cruz (1885). A Escola Mista da Imperial Fazenda de Santa Cruz, a que ele se refere, atendia também aos libertos e ingênuos procurando através do trabalho integrá-los a nova ordem social que se aproximava. Seu currículo escolar oferecia aulas de história, geografia, francês, matemática. As oficinas oferecidas eram de carpinteiro, ferreiro, marceneiro e alfaiate, a escola possuía biblioteca e museu escolar e galpão de ginástica. Inserida na conjuntura do fim da escravidão, principalmente, após a Lei do Ventre Livre, a escola tinha, também, a finalidade de civilizar esta nova geração de trabalhadores livres, sob os princípios morais e higiênicos da sociedade monárquico-religiosa (BEAKLINI, 2013).

Tarquínio acreditava que a organização do ensino técnico no país, fosse fundamental na transição do trabalho escravo para o trabalho livre:

Um dos meios que nos parece capaz, não de debelar completamente o mal, mas de, em concorrência com outros, contribuir eficazmente para isto, é a preparação moral, científica e profissional das classes industriais que existem e que tendem a formar-se pela abolição da escravidão e pela corrente de imigração. É este justamente o fim das escolas técnicas (SOUZA FILHO, 1887, p. 51).

Comungava da ideia dos outros dois pensadores citados, frequente ao pensamento educacional oitocentista da época, que a escravidão fora extremamente prejudicial à formação do povo brasileiro, nessa perspectiva, a educação cumpriria papel para remediar suas consequências, principalmente, se dirigida à nova classe formada por trabalhadores livres.

Entretanto, ele associava à imigração a esta tríade: fim da escravidão + ensino técnico + imigração = força de trabalho livre e riqueza nacional.

[...] o emigrante, transportando para o solo abençoado de nossa pátria o seu lar e a sua família, deseja aqui encontrar instituições garantidoras do futuro de seus filhos e que ao mesmo tempo contribuam para a elevação moral das funções do trabalho [...] sob o ponto de vista dos grandes interesses da imigração, o problema da organização do ensino técnico é dos mais sérios (SOUZA FILHO, 1887, p. 45)

Na questão do trabalho livre associada à imigração e à escolarização dos trabalhadores, Tarquínio bebeu na fonte da argumentação do Barão de Paranapiacaba⁵⁶, para quem a falta de instrução profissional era um dos principais empecilhos para a imigração. Para tanto, recomendava:

Que é indispensável à conservação e desenvolvimento desses núcleos coloniais a fundação de escolas, em que, além das primeiras letras e usuais disciplinas dos estabelecimentos de instrução primária, se dêem lições de ensino agrícola, teórico e prático. (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 364)

⁵⁶ O Conselheiro João Cardoso de Menezes e Souza escreveu uma obra de 429 páginas, intitulada “*Teses sobre Colonização do Brasil: projeto de solução às questões sociais que se prendem a este difícil problema*”, que foi entregue como relatório ao Ministro da Agricultura, José Fernandes da Costa Pereira Junior, em 1875. O ministro havia encarregado o Barão de Paranapiacaba de organizar um plano que promovesse a emigração e colonização no Brasil, daí resultou esta obra.

O Barão elencara oito itens⁵⁷ que considerava entraves à corrente da emigração, o segundo obstáculo consistia na “insuficiência do ensino e principalmente, a ausência de instrução agrícola e profissional”. Neste tópico, ele inicia afirmando que a colonização portuguesa, instituiu a separação entre trabalho manual (associado ao trabalho escravo) e trabalho intelectual (associado à administração colonial, como emprego público hereditário) que resultou no desprezo pelo trabalho manual. (ibid., p. 71) Daí que todos os artífices “desviam seus filhos e parentes do ofício ou indústria manual para mandá-los frequentar liceus e academias.” (p.72).

Caberia ao governo, após a Lei do Ventre Livre, dirigir o ensino público voltado às artes mecânicas e indústrias, para isso, afirmava ele, era necessário organizar um plano de ensino e cursos com conhecimentos para o comércio, agricultura e outras profissões práticas. A educação não deveria ser especulativa porque:

Não queremos formar doutos, e sim homens aptos para os negócios da vida; homens que desenvolvam a inteligência no sentido das funções, destinadas a influir na vida atual da sociedade e dos trabalhos, próprios do período de laboriosa gestação, que se vai abrindo para a presente geração. (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 75-76)

Nesta direção, o governo central deveria subsidiar a criação de estabelecimentos agrícolas e escolas de instrução naquelas províncias onde não houvesse recursos para isso. Como na França, defendia que o ensino agrícola fosse oferecido nas escolas primárias (p. 77). Outra proposta eram os asilos agrícolas destinados aos “órfãos, enjeitados, abandonados, detentos” (p. 86). Para formar esses asilos, diante da carência de professores, ele sugeria:

Mande vir da Prússia, da Holanda, da Bélgica, dos Estados Unidos, professores habilitados, diretores, que além de instruídos, tenham fé ardente, habilidade, experiência, seguro lance d’olhos, grande poder sobre si próprios, calma, sangue frio, perseverança, moralidade exemplar, conhecimentos da agricultura teórica e prática e de todas as ciências técnicas, que tenham relação com ela. (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 90)

Percebe-se que o Barão não acreditava que no Brasil existissem profissionais do magistério com as qualidades elencadas. Não era apenas uma questão de saber específico, era

⁵⁷ Os demais eram: I. Falta de liberdade e de consciência; III. Poucas instituições de crédito; IV. Restrições legais à liberdade de indústria; V. Problemas legais nos contratos de parceria e na lei de terras públicas; VI. Falta de transportes e vias de comunicação; VII. Colônias afastadas e problemas na recepção dos emigrantes e colonos; VIII. A má propaganda sobre o Brasil nos países de origem dos emigrantes. Cada obstáculo levantado foi amplamente comentado com aportes sobre como se encontravam em outros países da América que recebiam a corrente de emigração espontânea, principalmente, Estados Unidos e Argentina.

principalmente, o estereótipo de como deveria ser o comportamento docente em um estabelecimento específico para meninos que não possuíam o olhar corretivo da figura paterna. Neste aspecto, a ausência de braços, não se limitava, apenas, ao trabalho direto nas lavouras, tão debatidos naqueles tempos, mas atingia também, o trabalho docente responsável pelo ensino agrícola que o país demandava.

Para ele a escravidão influenciava negativamente, até mesmo o emigrante e o colono, que vinham para o Brasil. O emigrante não desejaria se rebaixar ao nível do trabalho escravizado e o clima favoreceria a indolência e corromperia sua energia nativa. Esta situação poderia ser corrigida se o país organizasse a educação agrícola e industrial.

Outra razão para a organização da instrução agrícola seria o alto índice de mortalidade dos estrangeiros, em sua maioria proletários, que aqui deixavam filhos órfãos abandonados à própria sorte e à caridade particular. Para essas crianças,

[...] afastadas quase sempre dos centros populosos e impossibilitadas, por falta de dinheiro ou de vias de comunicação fácil e cômoda, já não digo de se repatriarem, mas até de virem das colônias do interior procurar nas cidades e vilas um trabalho [...] será refúgio salvador um internato agrícola ou industrial, um pensionato ou orfanato. Nesse estabelecimento com a nutrição do corpo, se lhes dará o alimento da instrução prática, habilitando-os a se tornarem cidadãos prestantes a entrarem depois para a sociedade, que os educou munidos de meios para ganharem por um trabalho honesto a subsistência, e muitas vezes a abastança e a riqueza, pagando assim em aumento da riqueza à Nação, a riqueza que da nação tiverem recebido [...]. (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 116-117)

Para corroborar com suas teses, lembrava dos “pequenos italianos” que circulavam pelas praças e ruas a engraxarem sapatos, famintos e cheirando a álcool, pelos botequins vivendo de esmolas. Assim, a criação de asilos agrícolas, que acolhessem os filhos dos estrangeiros falecidos, incentivaria a emigração, já que deixaria seguro o pai de família, e mudaria a imagem retratada nas cartas enviadas ao estrangeiro que descrevem “o sombrio quadro, em cujo fundo se destaca uma figura de mulher pálida e andrajosa, cercada de filhinhos seminus, sentada à porta de uma cabana ou no angulo de um caminho á espera do raro viandante, que talvez lhe atire um pão ou uma moeda de cobre.” (p.118).

Os libertos, índios, escravos alforriados e o trabalhador nacional, também, foram incluídos pelo Barão de Paranapiacaba no projeto que visava formar e qualificar as futuras gerações de trabalhadores livres no espírito da nova ordem social capitalista. Segundo ele, os libertos eram os futuros operários e manufactureiros que muito colaborariam para o desenvolvimento da nascente indústria brasileira:

Educados agora na escola da liberdade, com a inteligência desenvolvida pelas lições do pedagogo e do pároco, tereis nesses homens, não meras máquinas de trabalho forçado, não cegos instrumentos obedientes ao nuto do feitor, não meios materiais de produção; e sim inteligências, que voluntariamente se põem a serviço de nobre ideias, almas capazes de compreender os grandes e generosos sentimentos, almas, que se unem com suas irmãs para levarem seu contingente de suor e de esforço profícuo para a obra eterna da civilização [...] (MENEZES E SOUZA, 1875, p. 125).

O assunto era polêmico e impregnado pelas teorias racistas que começavam a circular no oitocentos. Parte da classe senhorial via no imigrante branco europeu, a alternativa para substituir o trabalho escravo porque creditava ao negro uma inaptidão natural para o trabalho livre. A posição do Barão seguia em sentido contrário, ou seja, livre da exploração, o liberto tinha plenas condições de contribuir para a civilização. É claro que, para ele, essa contribuição estaria limitada por sua condição de classe trabalhadora, isto é, dentro da divisão social do trabalho na sociedade burguesa, ocupando o lugar que lhe cabia como operário.

Considerando a análise desses pequenos trechos da obra do Barão de Paranapiacaba, pude realizar algumas reflexões sobre seu projeto de educação. Assim, como os demais pensadores, ele se apropriou criativamente do pensamento e dos processos de institucionalização da escola no estrangeiro. Sua contribuição inovadora consistiu em apontar a fragilidade da instrução pública e a inexistência da instrução profissional como empecilho para a emigração.

Nesta acepção, a educação se tornaria um atrativo para o emigrante europeu, como também, um instrumento de manutenção do colono nas terras, através da fundação de escolas agrícolas que os qualificasse para uso de novas técnicas de produção, evitando que fosse corrompido pelo preconceito contra o trabalho manual que a escravidão desenvolvera no país. Os asilos agrícolas se constituiriam em proteção para a prole em caso de morte dos pais. Na sua proposta, a instrução profissional como promotora da emigração, assentaria em quatro pilares: propaganda, estabilidade, produtividade e segurança. Outro aspecto importante para ele era a instrução profissional como meio de incorporar o emigrante na formação da nação, pela produção de riqueza, mas também pelo sentimento de pertencimento ao novo país que o acolheu.

A Sociedade Central de Imigração participou ativamente do debate sobre a escolarização dos trabalhadores no Brasil do final do Oitocentos, relacionando-a diretamente à questão das demandas da imigração, do trabalho livre e da formação profissional. Inserida na visão dicotômica da escola dual, amplamente defendida na Europa deste período, em que

se oferecia a escola técnica para os filhos dos trabalhadores e para os filhos das classes proprietárias, a formação superior e intelectual.

A instrução da população em geral, e a dos imigrantes de modo específico, deve ser vista como um processo dialético onde atuavam diferentes interesses, hegemônicos ou não, em disputa pela consolidação do Estado Brasileiro, que para tanto, necessitava incluir levas de imigrantes de diferentes nacionalidades. Por outro lado, não se pode ignorar as famílias de imigrantes e suas redes de sociabilidade, cuja escola caracterizava-se pela importância de inserção e ascensão social, mas também pela manutenção dos laços étnicos e nacionais de origem.

Além de Tarquínio de Souza Filho, outros intelectuais da Sociedade Central de Imigração refletiam sobre as relações entre educação e imigração, entre eles encontrava-se o político Escragnolle Taunay. Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay (1843-1899) também conhecido como Visconde de Taunay, foi engenheiro, militar e escritor; fez carreira política a partir da década de 1870, com mandatos de Deputado Geral, Presidente de Província e Senador. Nascido no Rio de Janeiro, filho de franceses, no Parlamento destacou-se pela defesa de propostas e projetos identificados com as demandas dos imigrantes europeus. Em 1883, participou da fundação da Sociedade Central de Imigração promotora da emigração europeia para o Brasil, assinando como relator o 'Manifesto de 25 de Novembro' sobre o lançamento desta Sociedade, publicado no Boletim nº 1 (1 dez. 1883). No mesmo periódico, se pronunciava afirmando que desde 1877, como deputado, defendia na Câmara “[...] a questão da imigração europeia, de preferência a qualquer outra, pois vê nela o remédio para todos os males ou atrasos em que vividos”. Reclamava que dentro do seu próprio partido, o Partido Conservador, havia encontrado resistências ao apresentar a proposta da *Grande Naturalização*.

De cunho liberal, o projeto de nacionalização do Deputado Alfredo d'Escragnolle Taunay, Projeto nº86/1883 tinha o apoio da Sociedade Central de Imigração, que em junho de 1884 se pronunciou publicamente em defesa do projeto de lei de Escragnolle. Preocupados com a questão religiosa entre os imigrantes europeus, a Sociedade também defendia o registro civil, o casamento civil obrigatório e os cemitérios livres. Propunham a instituição de pequenos lotes em terras devolutas e sua venda aos imigrantes, como incentivo à imigração.

Escragnolle Taunay e a Sociedade desenvolveram uma intensa campanha, durante a década de 1880, no Brasil e no exterior em favor da imigração europeia. No Projeto de lei da Grande Naturalização destacava-se § 7 do Art. 2º que reduzia a dois anos o prazo para se considerar cidadão brasileiro, o estrangeiro que residisse no Brasil e fosse “lente ou professor

em estabelecimento de instrução superior, secundária ou primária” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 12 jun. 1884, p.1).

No periódico ‘A Imigração’ da Sociedade⁵⁸, impresso para informar e acompanhar o estabelecimento dos núcleos de imigrantes no país, observa-se a preocupação com a construção de escolas nas colônias. Assim, os relatórios apresentam dados sobre a localização dos núcleos, a distribuição das terras, o número de habitantes da região e de colonos, a produção, transporte, melhorias, a existência de escolas, entre outros.

Sobre as escolas procuravam apontar se eram subvencionadas ou públicas, se noturnas ou diurnas, quantos alunos frequentavam etc. De acordo com o Boletim nº 8 do periódico da Sociedade Central de Imigração, na cidade de Joinville, os colonos fundaram onze escolas particulares; no Município de São Bento, fundaram uma escola mista na vila e cinco escolas fora, também mantidas pelos colonos (jan. 1885, p. 2). Em Sorocaba, o relatório cita como importante melhoria, a fundação de uma escola pública (fev./mar. 1885, p. 3). Na província do Espírito Santo, o relatório sobre o município de Benevente, destacava a localização central do prédio da escola mista elementar (idem, p. 7). O relatório do município de Valença também destacava a escola da colônia frequentada de dia por dezoito alunos e à noite por onze (maio/jun. 1885, p. 9).

A escola também aparece como atrativo nas correspondências que vinham do interior do país, apontando locais para assentamento de núcleos de imigrantes, como é o caso de Gurupy, localidade da província do Pará: “Tem nesta povoação uma escola elementar. O clima é o melhor possível, tanto que ainda não se deu naquela paragem um só caso de moléstias contagiosas ou febres rebeldes...” (nov. 1885, p. 3). Ou o caso da oferta do fazendeiro de São João de Boavista, província de São Paulo, que oferecia lotes para colonização e prometia que “Reservava para si um ou dois lotes no centro da colônia, onde estabelecerá maquinismos modestos de um engenho central de açúcar, uma escola e um templo” (idem, p. 5).

A Sociedade Central também exercia pressão sobre o governo na abertura de escolas técnicas, como informava o Boletim n. 17 sobre ofício enviado ao Ministro de Agricultura relativo à escola agrícola e veterinária de Pelotas (jan. 1886, p. 8). No Boletim n. 18, Escragnolle Taunay debatia sobre a imigração alemã, atestando o desenvolvimento dos

⁵⁸ A IMMIGRAÇÃO: órgão da Sociedade Central de Imigração. Rio de Janeiro, 1885. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/239984/40> >.

imigrantes alemães no sul brasileiro, mas não poupava críticas a situação da educação, afirmava ele⁵⁹:

Vejo pela leitura das supramencionadas folhas: o Export e a Kolonialzeitung, quanto sofrem os imigrantes alemães pelo estado de inferioridade em que desgraçadamente se acha ainda entre nós tanto o ensino primário como o ensino secundário. **É este um dos pontos mais importantes da questão da imigração ou colonização. É indispensável ter escolas e colégios com bons professores e, sobretudo professores nacionais.** Acaso não é triste ler no Export que o engenheiro Puender que foi professor na escola de arquitetura de Wetzlar vai abrir em Porto Alegre uma escola técnica na qual será obrigatório, sem dúvida, o conhecimento do idioma nacional, mas será dado o ensino na língua alemã! [...] não seria do dever do governo ou da província instituir cursos tão profícuos e estipendiar professores nacionais, ou falando o idioma nacional? Não é humilhante ver moradores da província de Santa Catarina ou do Rio Grande do Sul – os quais, se não são, deveriam ser cidadãos brasileiros – recorrer à Alemanha para a fundação de um Real gymnasium ou colégio de instrução secundária? (A IMMIGRAÇÃO, fev.1886, p. 2, grifo meu).

Nota-se pelos indícios extraídos dos documentos em análise, que a escolarização se apresentava como um aspecto relevante neste debate sobre imigração. Segundo esses intelectuais, para que o Império Brasileiro pleiteasse um lugar entre as nações modernas do século XIX, seria imprescindível combinar as duas ações políticas, repetindo suas palavras: “... [boas escolas] um dos pontos mais importantes da questão da imigração...”. Para criar as condições atrativas à imigração europeia espontânea, era necessário oferecer entre os benefícios, uma escola similar à oferecida no país de origem deste imigrante. Entretanto, esta escola deveria cumprir o papel de aproximar o imigrante da cultura nacional, de transformá-lo em cidadão brasileiro, daí que escolas alemãs não serviam ao propósito da construção nacional.

Para Escragnolle Taunay e os demais membros da Sociedade, a imigração se apresentava como a melhor alternativa para o progresso do Brasil. De acordo, com pensamento destes homens a escravidão deixara sequelas entre os trabalhadores nacionais que desprezavam o trabalho em decorrência da degradação imposta por séculos de escravidão, precisavam do exemplo dos trabalhadores europeus livres para aprenderem a gostar de trabalhar.

Sendo assim, Escragnolle Taunay, defendia a aproximação entre o trabalhador nacional e o imigrante como solução para o desenvolvimento do trabalho livre no país. Nesta

⁵⁹ A IMMIGRAÇÃO: órgão da Sociedade Central de Imigração. Rio de Janeiro, 1886. Disponível em < <http://memoria.bn.br/docreader/239984/137> >.

matéria publicada no jornal, ele argumentava sobre a influência que os núcleos de imigrantes exerciam sobre trabalhador nacional:⁶⁰

Para verificá-la, basta percorrer os arredores das colônias do sul do Império, e ver com que força e rapidez ele irradia dos núcleos, levando o nacional que com efeito é ótimo trabalhador, quando se aplica, a abandonar com pouco a viola, a venda, e as festas e bandos do Espírito Santo. Venha imigração! Venha imigração e o país se transformará muitíssimo... (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1885, p. 2).

Desta forma, como símbolo de progresso, a imigração deveria estar acompanhada da instrução escolar, outra fonte de representação da modernidade no final do século XIX.

1.1.2. A LIBERDADE DE ENSINO NO IMPÉRIO: SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES

Agora quer este amaldiçoado governo examinar todas as pessoas que ensinam, quer tutelar todas as famílias. Um pai não sabe escolher um mestre para lecionar seus filhos, deve ter uma tabela para escolher conforme a vontade do governo [...] Temos aqui colégios e acreditados, entre eles vemos todos os dias um muito concorrido na rua dos Latueiros, é seu proprietário o Sr. dr. Adolfo Victorio; pois bem, vá esse dr., muito conhecido por sua ilustração, examinar-se no *abc*, ou no que quiser o governo. [...] há plena liberdade nos mariolas, na canalha mais desprezível, que estamos importando de Portugal [...] Um homem limpo, que vive no seu conhecimento da sociedade, que pode prestar-se ao ensino particular, este que se muna de quanto documento há, e de folha corrida; de sorte que vive-se no meio da polícia em liberdade, e se carece de provar como se não está criminoso. (O REPUBLICO, 1855, p. 1)⁶¹

[...] havia nesta corte uma multidão de estabelecimentos particulares, dedicados à instrução e educação da mocidade. A plena liberdade de ensino, franqueada a todas as classes e a todos os indivíduos, fora da alçada do poder, livre e desembaraçada, sem ordem nem regularidade [...] grande número de casas de especulação, dirigidas por pessoas absolutamente inabilitadas, muitas vezes por analfabetos, onde primavam a imoralidade, a ignorância e a pedanteria. Ilaqueando a boa fé das famílias, esses agiotas da inteligência, esse parasitas da sociedade enchiam os jornais de anúncios pomposos, de promessas de ensino a vapor, e atraíam à rede nociva centenas de crianças sacrificadas antes ao vício e à imoralidade do que confiadas à instrução. (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1856, p. 2)⁶²

60 DA SOCIEDADE... **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 7 de julho de 1885. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/8880 >

61 A INSTRUÇÃO Pública. **O Republico**, Rio de Janeiro, 3 mar. 1855, Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/332704/995> >.

62 REVISTA Administrativa. **Diário do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 21 jul. 1856. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/43545 >.

O controle sobre o exercício do magistério que se institucionalizou com a Reforma Couto Ferraz⁶³ (1854) não era consensual, como se percebe nas duas citações acima. Entre as diversas discussões e polêmicas que envolviam a instrução pública no oitocentos, a questão da liberdade de ensino não era menor.

O pensamento liberal nasceu no século XVII, através das primeiras contribuições teóricas de John Locke⁶⁴ (1690). No século XVIII, Montesquieu⁶⁵ (1748) desenvolveu os princípios da monarquia liberal. Durante a Revolução Francesa (1789-1795) a ideologia liberal se ampliou com o advento político da burguesia. No entanto, foi no oitocentos que se expandiu e consolidou como princípio fundante da sociedade burguesa. Se inicialmente, o liberalismo formado pelo ideário revolucionário contra o Antigo Regime se apresentou como transformador daquela sociedade, aos poucos, à medida que a burguesia consolidava seu poder político, foi ganhando contornos conservadores.

Quanto à questão da formação do Estado nacional, no auge do liberalismo burguês, período de 1830 a 1880, as concepções de nação e Estado-nação estiveram incorporadas à ideologia liberal, pela ideia de progresso e desenvolvimento das nações associados à evolução da espécie humana e à crença de que essa evolução progressiva se concluiria no futuro com o fim das fronteiras nacionais e a unificação proporcionada pelas ciências e artes. Desta forma, justificava-se que a construção do Estado-nação implicasse em economia nacional e, conseqüentemente, em protecionismo, aspectos constitutivos das fases desse desenvolvimento evolutivo, e dos estágios em que cada um se encontrava. (HOBBSAWN, 1998)

Como regime político, se caracterizou pela aprovação do constitucionalismo e do arcabouço jurídico-legal que endossasse e definisse claramente, quem poderia ser considerado cidadão, ou seja, não se caracterizou pelo sufrágio universal, atributo da democracia. Fazia parte desse conjunto ideológico o princípio das liberdades públicas em respeito ao direito do indivíduo sobre a autoridade. Entre elas, a liberdade de ensino tornou-se uma bandeira importante para os liberais, materializada na secularização da escola, que apesar de anticlerical não poderia ser considerada anti-religiosa (RÉMOND, 1974).

Benjamin Constant (1767-1830), importante ideólogo do liberalismo, acreditava que o indivíduo se constituía no eixo da vida social, através do direito às liberdades civis. Para ele,

⁶³ Esta reforma será analisada no tópico seguinte.

⁶⁴ “Segundo Tratado sobre o Governo”, onde Locke desenvolve seu pensamento sobre a criação das leis como direito de propriedade dos homens concedido por Deus.

⁶⁵ Sua obra “Espírito das Leis” é considerado um clássico das Ciências Políticas, por defender a teoria dos três poderes do Estado, garantia contra a concentração e o abuso de poder.

o liberalismo significava o controle social de governantes e governados, se posicionava contra a democracia. Assim, esclarecia seu pensamento:

Defendi durante quarenta anos o mesmo princípio: liberdade em tudo, na religião, na literatura, na filosofia, na indústria, na política; e, por liberdade entendo o triunfo da individualidade, tanto sobre a autoridade que pretendesse governar pelo despotismo, quanto sobre as massas, que reclamam o direito de subjugar a minoria. (CONSTANT, 1829 apud CHÂTELET; DUHAMEL; KOUCHNER, 1985, p. 105).

Procurou afirmar sua concepção como “liberdade dos modernos” diferenciando-a da “liberdade dos antigos”, para tanto, caracterizando-a pela garantia da individualidade através das instituições políticas e jurídicas. (Ibid., p. 106)

Benjamin Constant foi importante referência para o pensamento liberal na formação do Estado Imperial, após a Independência, através da consolidação do Direito Constitucional, do exercício do poder moderador, da responsabilidade dos ministros, entre outros.⁶⁶

Em que pese o embasamento que consolidou o liberalismo na monarquia constitucional brasileira, é necessário ressaltar que a independência colocou na pauta cotidiana daqueles homens, o significado de liberdade, isto não esteve circunscrito aos debates parlamentares e, portanto, a sua apropriação teve diferentes sentidos para aquela sociedade estratificada e escravista, diferenciando-se para brancos (entre brancos portugueses e brancos brasileiros), libertos, escravos, homens livres pobres, enfim, nas diferentes possibilidades de liberdade engendradas naquele momento histórico (RIBEIRO, 1997).

Adaptando-se a esta nova conjuntura, o Cristianismo também produziu seus pensadores que desenvolveram o ideário do catolicismo liberal representado, principalmente, por Felicité-Robert de Lammenais⁶⁷ (1782-1854) que retoma a verdade divina como prioridade e a educação como mecanismo de respeito do indivíduo para com Deus. Outro expoente desta corrente foi Victor Cousin (CAMBI, 1999). Este último tornou-se forte presença no pensamento pedagógico brasileiro, conforme comentado anteriormente.

Entre os valores liberais, a instrução terá um lugar de destaque, considerada como promotora da ascensão social. Na sociedade burguesa rompem-se os antigos privilégios de

66 Cf. ALVES, Cleber Francisco. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 45 n. 180 out./dez. 2008. Disponível em < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176563/000860606.pdf> >.

67 Padre até 1835. Inspirador do chamado liberalismo católico que proclamava a separação entre Igreja e Estado. Foi condenado pelo Papa Gregório XVI em agosto de 1832, na encíclica Mirari vos. Procurava a conciliação entre o liberalismo e o cristianismo, entre os ideais da liberdade, igualdade e a fraternidade e a religião tradicional. Cf. < <http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/autores/franceses/lamennais.htm> >.

nascimento, instrução e fortuna se tornam importantes mecanismos de mobilidade social. A instrução promoveria carreiras no magistério, no jornalismo, na política. O bacharel diplomado pelos estudos clássicos se transformaria num símbolo desta sociedade, mas a instrução, também, se tornaria mecanismo de exclusão dos não titulados (RÉMOND, 1974).

Na educação, o Marquês de Condorcet (1743-1794) foi considerado um dos principais teóricos da educação liberal da França revolucionária. A educação teria como finalidade por fim ao despotismo e instituir a liberdade como direito dos homens. Seu plano de ensino colocava o Estado como promotor da instrução, das ciências e das artes, enquanto a educação moral e religiosa ficaria a cargo da família; separava o ensino público do confessional.

As epígrafes desse tópico demonstram que nos debates sobre a instrução pública no império, o liberalismo, ganhou papel de destaque vinculado à liberdade de ensino, situação que se configurou em forte concepção ideológica, se arrastando pela história da educação no Brasil.

No Império brasileiro, um dos expoentes do liberalismo no pensamento educacional, foi o já citado José Liberato Barroso, afirmava que aquele que ama as instituições liberais tem que ser amigo da instrução popular. Liberal católico defendia a secularização da escola, mas não ensino religioso

Conquistemos pela verdade a liberdade, pela liberdade a civilização, e pela civilização o lugar, que a Providência nos destinou na história das nações. Nação de ontem, tendo tido a ventura de abrir os olhos à luz da civilização moderna, já temos feito muito no caminho do progresso. [...] a obra do futuro é o trabalho de muitas gerações [...] (BARROSO, 1867, XLV)

Pelos desígnios de Deus era o destino do Brasil se transformar numa grande nação para tanto, se fazia necessária a liberdade como princípio das nações modernas, daí não havia contradição entre essas duas questões, entre a razão e a fé, elas não se excluíam antes caminhavam em harmonia.

Outro aspecto da questão era a necessidade de conciliar o poder do Estado e o pátrio poder:

Muitos apóstolos da liberdade do ensino combatem com todo o calor o ensino obrigatório; mas estes dois princípios não são inconciliáveis [...] A lei prescreve ao pai de família o dever de instruir seu filho: é o direito do Estado. O pai de família, porém, tem a faculdade de escolher a escola, o mestre, o método: é o direito da liberdade individual [...] Para que houvesse essa confusão de ensino livre e ensino obrigatório, era necessário que a liberdade do ensino consistisse no direito de aprender ou não aprender. Liberdade de ensino, porém, é o direito de ensinar, e entre ela e o ensino

obrigatório, isto é, a obrigação de aprender, não há antinomia. [...] (BARROSO, 1867, p. 245).

Percebe-se sua intenção em conciliar os dois princípios, que para ele formavam a base da questão, o direito à liberdade individual do pai sobre a escolha da forma como o filho seria instruído, não poderia passar por cima da lei que garantia o direito do Estado na obrigatoriedade da instrução, como elemento fundamental no alcance da nação civilizada. Entretanto, a questão não envolvia apenas a liberdade do pai de educar seus filhos, estava também, relacionada à liberdade do exercício do magistério particular.

O princípio de liberdade econômica fora preconizado por Adam Smith, na obra *Riqueza das Nações* (1776), através da ideia do “sistema de liberdade natural”, onde os indivíduos, desde que não ferissem as leis, deveriam se livres para usarem seus capitais na promoção de serviços, bens e mercadorias, em concorrência com outros indivíduos⁶⁸.

Nesta obra, Adam Smith escreveu sobre a educação da juventude esclarecendo que, de acordo com o *sistema de liberdade natural*, existia em toda profissão, maior ou menor sucesso, em decorrência da necessidade que se tinha de demonstrar maior ou menor empenho, sendo assim:

Essa necessidade é maior em relação àqueles cujos emolumentos profissionais constituem a única fonte da qual esperam auferir fortuna ou a menos seus rendimentos e sua subsistência normais. [...] quando a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, que, sem exceção, se empenham em eliminar-se mutuamente do emprego, obriga cada um a procurar executar seu trabalho com certo grau de precisão. [...] A rivalidade e a emulação tornam o mérito, mesmo nas profissões mais humildes, objeto de ambição, gerando muitas vezes os mais satisfatórios empenhos. (SMITH, 1996, p. 228)

Nesta perspectiva, afirmava que os salários pagos aos professores se tornara prejudicial ao seu desempenho:

As dotações concedidas a escolas e colégios necessariamente diminuiriam, em menor ou maior grau, a necessidade de os professores se aplicarem em sua profissão. Sua subsistência, na medida em que provém de seus salários, tem provindo evidentemente de um fundo que independe totalmente do sucesso e da reputação que conseguem em suas ocupações especializadas [...] (SMITH, 1996, p. 229)

⁶⁸ Cf. MATTOS, L. V. de. **Revista de Economia Política**, vol. 27, nº 1 (105), pp. 108-129, janeiro-março/2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rep/v27n1/06.pdf> >

Prossegue em sua explanação, citando exemplos, condenando as relações corporativistas e fazendo comparações, sempre neste mesmo sentido. Mais adiante afirmava que se os alunos financiados por instituições de caridades pudessem escolher seus colégios, essa liberdade poderia “contribuir para suscitar certa emulação entre os diversos colégios”. Mas, para ele, não bastava apenas a escolha do colégio, mas o ideal seria que os alunos pudessem decidir pela demissão ou pela troca de professor. (p. 231)

Por conseguinte, a escola pública tinha pouco ou nada a ensinar:

[...] Quanto aos três itens mais essenciais da formação literária — ler, escrever e calcular —, ainda continua a ser mais comum aprendê-los em escolas particulares do que em escolas públicas; e é muito raro acontecer que alguém deixe de aprendê-los no grau que se faz necessário (SMITH, 1996, p. 232).

Assim, ele conclui pela inutilidade da instrução pública devido às questões expostas anteriormente, mas também, pela ineficácia e inconveniência de seus programas e currículos, pela ineficiência de seus professores e por ela impossibilitar a concorrência que poderia trazer grandes progressos ao ensino da juventude. Nas suas palavras:

[...] a diligência dos professores públicos é mais ou menos deturpada pelas circunstâncias que os tornam mais ou menos independentes de seu sucesso e de sua reputação em suas respectivas profissões. Ademais, seus salários colocam o professor particular, que pretendesse concorrer com eles, **na mesma situação em que estaria um comerciante que tentasse praticar o comércio sem um subsídio, devendo competir com aqueles que comercializam favorecidos por um subsídio considerável**. Se ele vender suas mercadorias mais ou menos ao mesmo preço, não poderá auferir o mesmo lucro que eles, e sua sorte — a sua infalível será, no mínimo, a pobreza e a penúria, senão a falência e a ruína. Se tentar vendê-las muito mais caro, provavelmente terá tão poucos clientes que sua situação não melhorará muito. (SMITH, 1996, p. 242, grifo meu).

Todavia, embora suas críticas sejam severas, o economista inglês não condenou totalmente, o papel do Estado na promoção da instrução pública para as “pessoas comuns”, sugeriu que o Estado criasse uma pequena escola em cada vila ou distrito, para ensinar os filhos dos trabalhadores,

[...] pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado, digo só em parte porque, **se o professor fosse pago**

totalmente, ou mesmo principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho. (SMITH, 1996, p. 246, grifo meu).

Entretanto, permanece em suas preocupações a condição salarial do professor como alvo de críticas, por considerá-la nefasta ao empenho do magistério.

Estas passagens da clássica obra de Adam Smith servem para demonstrar que a polêmica sobre liberdade de ensino no Império, tinha forte embasamento ideológico, fruto da sociedade capitalista em formação. No caso brasileiro, pela complexidade que ele engendrou, parto da hipótese que, em decorrência do processo de escolarização ter se desenvolvido, inicialmente, com pouca participação e controle do Estado, formou-se um *mercado de ensino*, através da multiplicidade de colégios, escolas e aulas particulares, organizado na sociedade civil, que se fortaleceu e se consolidou, inclusive através da formação de projetos educacionais e de representantes junto ao Estado. Pretendo, no próximo capítulo, desenvolver essa questão como uma das principais reflexões desta tese.

Retomando o pensamento dos contemporâneos do Império, percebemos que esses pensadores não comungavam da liberdade ampla, proposta pelo economista inglês, antes acreditavam que o Estado tinha obrigação de prover a instrução pública e fiscalizar o magistério particular.

Nesta direção, se posicionava Siqueira da Mota para quem o Estado não poderia arriscar a formação da mocidade fora da ordem instituída:

Já se vê que pugno pelo trabalho simultâneo, mas devo declarar que no meu conceito o concurso o da indústria particular deve ser efetuado nas condições de liberdade legal, mas não de absoluta. A liberdade não é, nem jamais foi o direito do abuso, e a licença em matéria de ensino primário poderia ser de desastrosos efeitos contra a ordem social e política. Se há leis de higiene pública que proíbem, nos mercados, a venda de alimentos corrosivos para o corpo, em um Estado bem ordenado não pode deixar de ser proibido o envenenamento do espírito, com o ensino de ideias errôneas, imorais e contrárias às instituições nacionais. (MOTA, 1878, p. 23)

Defendia a iniciativa particular colaborando com o projeto de educação nacional. Acreditava que era possível combinar a liberdade de ensino com uma autoridade forte, desde que atuassem em prol da mesma causa, o projeto de educação nacional que reproduzisse os princípios da moral cívico-religiosa. (Ibid., p. 47)

Um ano depois de publicadas suas Conferências de Siqueira da Mota, foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior da Corte. A base dessa reforma fora a instituição da

completa liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império.

No relatório que encaminhou o projeto da lei ao parlamento, Leôncio de Carvalho⁶⁹ afirmava:

Urge tornar completamente livre o ensino particular, revogando-se a disposição que faz depender de uma licença e de provas de capacidade profissional a abertura de qualquer escola ou estabelecimento de instrução. A liberdade de ensinar é um direito que o Estado não pode nem deve tolher em duplo interesse da difusão da instrução de melhoramento do ensino oficial. (CARVALHO, 1878 apud CASTANHA, 2013, p. 235)

Esta reforma foi considerada o ápice da tendência a privatização do ensino, iniciada com a lei de outubro de 1823, que permitia a qualquer pessoa abrir escola de primeiras letras, sem precisar prestar exames ou requerer licença (SAVIANI, 2010).

Entretanto, quanto ao ensino primário e secundário, o aumento das pesquisas sobre o desenvolvimento da instrução pelo país tem demonstrado que quando Leôncio de Carvalho regulamentou a liberdade de ensino na capital do Império, várias províncias (Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Paraná) já tinham antecipado esta situação. (CASTANHA, 2013). Diferente do ensino superior que, até a Reforma de Leôncio, era de exclusiva responsabilidade do Estado Imperial.

Na esteira da Lei do Ventre Livre (1871) – como já sinalizado anteriormente – se intensificou o debate sobre o papel e a importância da instrução pública neste contexto, além da Reforma de Leôncio da Carvalho (1879), outros projetos foram apresentados e debatidos no parlamento: Paulino de Souza (1870), Cunha Leitão (1873) e João Alfredo (1874). O projeto de Paulino de Souza tinha como eixo central o financiamento das escolas primárias nas províncias pelo governo imperial, não foi aprovado. O projeto de Cunha Leitão se pautava pela não obrigatoriedade do ensino religioso para filhos de imigrantes, também não foi aprovado. O projeto de João Alfredo tinha como preocupação central a escolarização de adultos, as escolas profissionais e a subvenção do estado para estabelecimentos particulares de ensino profissional. Comum a todos esse projetos estava o pensamento com a inserção das

⁶⁹ Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo (1868). Professor nesta Faculdade (1871). Ministro dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, deputado pela província de São Paulo (1878). Sua reforma de 1879 deu origem aos Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Cf. HISTEDBR. Glossário. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm >.

novas gerações de trabalhadores no mundo do trabalho livre, que se avizinhava com o fim da escravidão (FERREIRA, 2015).

Ressaltei no início da tese que as leis não surgem naturalmente, da inspiração divina, são construções sociais e políticas que envolvem disputas e projetos de hegemonia, assim entendemos que a Reforma Leôncio de Carvalho foi pensada e disputada por esses homens do Império que se encontravam divididos entre aqueles que apoiaram a Reforma Couto Ferraz com sua direção controladora e fiscalizadora e aqueles que se colocavam favoráveis à liberdade de ensino, sem a ingerência direta do governo imperial, entre estes se encontravam os donos de escolas e colégios da Corte e seus representantes.

Para alguns historiadores, a Reforma trazia outros elementos que se apresentavam como novidades: a associação da educação com os preceitos higienistas que se tornavam dominantes na Academia Imperial de Medicina, de onde saiu a ideia da educação como remédio para as doenças da sociedade; instituiu a Escola Normal, regulamento, currículo, programas, organização, etc.; os jardins de infância; a caixa escolar; bibliotecas e museus escolares; subvenção ao ensino particular; criação de escolas profissionais, entre outros. (SAVIANI, 2010)

Entretanto, Castanha (2013, p. 212) considera que boa parte das medidas propostas, já eram aplicadas tanto na Corte quanto nas províncias. Ele pondera que a inovação da lei consistia na diretriz que apontava para três níveis de instrução, além dos jardins de infância. Ele também diz que na prática poucas medidas foram executadas.

Quanto à liberdade de ensino, se tornara de fato, um debate importante, desde que a Reforma Couto Ferraz (1854) que instituiu a Inspeção escolar e os exames de habilitação para o magistério, que causou grande rejeição entre os donos de escola e os defensores da liberdade de ensino.

Em 29 de setembro de 1873 a sessão do Conselho Diretor da Instrução primária e secundária do Município da Corte com a presença do Presidente Conselheiro Inspetor Geral Dr. José Bento da Cunha Figueiredo e dos Conselheiros Dr. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello; Dr. Philippe da Motta de Azevedo Corrêa; Cônego José Joaquim da Fonseca Lima; Dr. Abílio Cesar Borges; Padre Mestre Frei José de S. Maria do Amaral debatiam sobre o requerimento de Dr. Abílio propondo o ensino livre⁷⁰:

70 Encontrei este ofício do Dr. Abílio no ano 1874, fl. 28. Entretanto, há fortes indícios de que a folha foi numerada erradamente como ata de 1874, e que este foi o requerimento apresentado por ACB ao Conselho propondo o Ensino Livre, requerimento que teria provocado o debate registrado nas atas de 29 de setembro e 08 de outubro de 1873. O requerimento apresenta algumas rasuras com outra caneta e letra diferente,

Ensino Livre

Considerando que da inspeção oficial não tem [...] ao ensino particular, por não ser possível que seja feita como conviria; considerando que é, portanto um mal intrometer-se o Estado em causa que incumbe por dever natural e imputável às famílias, as quais não pode nem deve o Estado antepor-se, se se quer levantar a iniciativa individual, que em outros países faz milagres neste particular; considerando mais que o ensino livre já se acha adaptado com real proveito, em várias Províncias do Império; considerando finalmente que este Conselho no conferir títulos de habilitação não pode proceder com [...] critério, cingindo-se a atestações [...] pouco escrupulosas e quiçá falhas, **indico que se proponha ao Governo a decretação do Ensino absolutamente livre no Município Neutro**. Rio 22 setembro de 1873. Abílio C. Borges. (grifo meu)

Dr. Abílio César Borges (Barão de Macahubas) concluiu o curso de medicina no Rio de Janeiro, foi Diretor-geral dos Estudos da Província da Bahia (1856-1857) quando já havia se manifestado favorável à liberdade de ensino. Ao deixar a instrução pública fundou seu primeiro colégio *Ginásio Baiano*, em Salvador (1858), onde estudaram Castro Alves e Rui Barbosa. Em 1871, inaugurou outro colégio no Rio de Janeiro, *Colégio Abílio*, que funcionou até 1888. (SAVIANI, 2010).

Não pode ser desconsiderado que Dr. Abílio era proprietário de escola, e como tal, sua atuação no Conselho era determinada por sua condição, na sessão que se debateu o ofício, ele levantou diversos argumentos: a ineficácia da ação do governo que deveria se ocupar com os estabelecimentos subvencionados pelos cofres públicos; a expansão da educação norte-americana fruto da iniciativa particular; que as famílias se acomodam confiando na inspeção oficial; pais e diretores confiavam nas licenças concedidas pelo governo sem questionar.

A base de seus argumentos consistia no malefício da intervenção do governo na liberdade de ensino, percebe-se o espírito da crítica de Adam Smith sobre a acomodação gerada pela tutela do Estado, principalmente, na iniciativa de pais e diretores de escola.

Pelos registros nas duas atas localizadas, os conselheiros, em sua maioria afirmavam ser favorável ao fim dos exames de habilitação, mas com a permanência da fiscalização da inspeção geral. Tinham consciência de que o parlamento debatia a questão e resolveram organizar uma comissão para estudar o assunto, que foi formada pelos doutores Abílio Cesar Borges, relator, Philippe da Motta de Azevedo Corrêa e Joaquim Manuel de Macedo.

Infelizmente, não localizei outros registros da discussão, mas pela aprovação da Reforma de Leônicio Carvalho, alguns anos depois, fica claro que o assunto não se esgotou ali,

inclusive a própria data foi rasurada de 22 para 29. As partes que não consegui entender foram substituídas por interrogações. Cf. AGCRJ. Instrução Pública: Conselho de Ensino (1873-1875). Códice 11.4.12.

inclusive, o próprio parecer da comissão, favorável ao fim dos exames de habilitação, pode ter sido incorporado na Reforma de 1879.

1.2. A INSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DA CORTE

Ao estudar a instrução pública na Corte, deste período histórico, procurei refletir, sobre sua inserção nas diversas configurações geossociais que formavam o espaço urbano na capital do Império. É preciso considerar que esses espaços não são formados naturalmente, são construções históricas. Assim, na mesma proporção que determinados espaços geográficos vão sendo incluídos aos espaços urbanos, transformados pelos investimentos do poder público e da iniciativa privada, outros vão sendo excluídos pelas fronteiras artificiais que a mente humana projeta, ou ainda, se tornando inacessível por determinações legais, como foi a Lei de Terras de 1850, que determinou a aquisição das terras devolutas através da compra.

Desta forma, encontrava-se a Corte Imperial, a partir de meados do oitocentos, em pleno desenvolvimento de sua malha urbana atendendo as demandas da expansão econômica e política do Império brasileiro. O crescimento da cidade reorganizava o espaço físico, mas também a distribuição das pessoas e classes sociais. Aqui se estabeleciam mansões, ali cortiços. Aqui se montavam fábricas, ali lojas comerciais. Na medida em que a ferrovia empurrava as pessoas para o subúrbio, cortando os espaços suburbanos, os bondes puxados a burro abriam os caminhos para zona sul e norte.

As divisões em freguesias ou paróquias, herdadas da colonização portuguesa católica, (Fridman, 2011) formavam a divisão administrativa da Corte Imperial e serviam de referência para organizar o processo de escolarização na capital do Império. Partindo desta constatação, surgem questões sobre a relação entre as freguesias e o processo de escolarização. Podemos tratar a escolarização na Corte de forma linear e extensiva a todas as freguesias? O tratamento destinado pelo Estado Imperial à administração da instrução pública era o mesmo para todas as freguesias? Procurou-se perceber como a escolarização entre as freguesias da corte era construída na década de 1870.

O século XIX marcou a capital do Império pelas transformações geossociais que reorganizaram seu espaço urbano, consequência de mudanças político-econômicas. Para Abreu (1997), neste século a cidade perdia sua configuração de cidade colonial, assumindo as novas características da cidade que se abria aos capitais internacionais, através dos investimentos nos serviços públicos, como: transporte, iluminação, esgoto, gás etc.

Delgado de Carvalho (1990, p. 72), reconheceu que o governo imperial realizou intervenções importantes durante o oitocentos: “O Segundo Reinado foi um longo período de reformas, melhoramentos e lentas transformações, em cinquenta anos de governo pessoal, o grande Imperador D. Pedro II dedicou à capital do Brasil a mais carinhosa atenção”. O historiador se referiu a melhorias na limpeza urbana, iluminação, esgoto, bonde urbano, organização do Corpo de Bombeiros, construção da Estrada de Ferro, inaugurada o primeiro trecho até Queimados em 1858 e até Cascadura em 1861, instrução e saúde públicas.

Abreu (op.cit., p. 29) aponta o ano de 1870 como um marco divisório, “trata-se, pois, do ano em que os dois elementos impulsionadores da expansão da cidade (bondes e trens) passam a atuar sincronicamente”. Segundo o geógrafo entre as freguesias pioneiras da cidade encontram-se Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita e Santana. Nas duas primeiras (Candelária e São José) se localizavam o centro do poder e o ‘coração’ da cidade com a maior parte do comércio exportador e importador, as casas comerciais, consulados, bancos, as companhias de navegação, o Paço Imperial e a Praça XV, por isso, era também, o local preferido de moradia das elites imperiais. Enquanto, nas duas últimas (Santa Rita e Santana), atualmente Saúde, Santo Cristo e Gamboa, morava a população mais pobre.

Aos poucos, o século XIX presenciou as mudanças de mobilidade social na cidade, as classes mais abastadas se deslocaram para a freguesia da Glória (formada pelos atuais bairros da Glória, Catete e Lapa), para a freguesia da Lagoa (atual bairro de Botafogo) e para freguesia do Engenho Velho (Grande Tijuca).

A inclusão dos sítios periféricos através de obras de drenagem e aterro do mangue permitiu anexar a parte que ficou conhecida como Cidade Nova que na época, incluía os atuais bairros do Estácio, Catumbi e parte do Rio Comprido, justificando a criação de uma nova freguesia, em 1854 a de Santo Antonio, obtendo como jurisdição parte da Lapa, Catumbi, Estácio e Santa Teresa. O crescimento desta parte, denominada Cidade Nova, foi tamanho que em 1865, criou-se a freguesia do Espírito Santo, com o desmembramento das freguesias de Santo Antonio, do Engenho Velho, Santana e de São Cristóvão (criada em 1856).

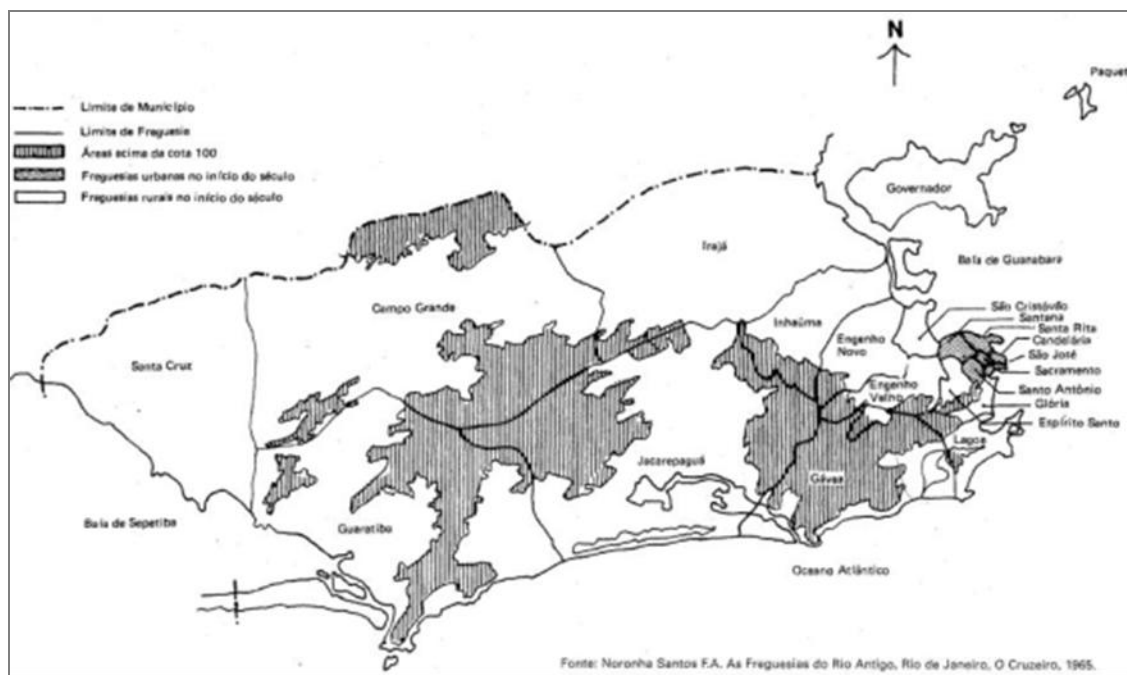
Quanto às freguesias suburbanas e rurais, Fridman (1997) em pesquisa sobre as freguesias conclui que as suas atividades agrícolas sofreram uma queda significativa a partir de meados do século XIX. Em 1861 eram 120 fazendas de café, 18 fazendas de açúcar e 12 de aguardente, em 1881, restavam somente 13 fazendas de café. Esse processo de falência das grandes fazendas resultou na subdivisão da terra, originando uma quantidade maior de glebas. Entretanto, a população continuou crescendo, mesmo em proporção menor que a população

urbana. De 1870 a 1890 o crescimento urbano foi de 124% e nas freguesias rurais de 114%, com destaque para Santa Cruz que atingiu 200%. A autora aponta como motivos o incentivo a imigração e a expansão da malha ferroviária e das linhas de bondes puxados a burro.

Assim, no ano de 1879, o Município da Corte era dividido pelas seguintes freguesias ou paróquias:

- Freguesias da Cidade: Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita, Santana, Santo Antonio, Engenho Velho, São Cristóvão, Gloria, Lagoa, Espírito Santo, Engenho Novo e Gávea;
- Freguesias Suburbanas/rurais: Inhaúma, Irajá, Jacarepaguá, Campo Grande, Guaratiba, Ilha do Governador, Paquetá e Curato de Santa Cruz.

O mapa abaixo indica as divisões e espaços ocupados pelas freguesias do Município da Corte ao final do século XIX.



Mapa 1: Freguesias do Município da Corte Fonte: Apud ABREU, 1997, p. 38.

Constata-se que o Município da Corte, a partir de 1870, viveu um crescimento populacional que atingiu tanto as freguesias urbanas quanto as suburbanas e rurais, consequência das transformações econômicas que mudavam também as paisagens de todas as freguesias, possibilitando maior integração entre o centro e as regiões periféricas. Este crescimento demandava, consequentemente, aumento na oferta de instrução elementar à população infantil.

Os relatórios dos Ministros do Império apresentados à Assembleia Geral proporcionam uma visão geral sobre a instrução nas províncias e na capital do império, mas

principalmente, apresentam a visão do Estado Imperial sobre educação e as ações implantadas. Usando as informações estatísticas, contidas nos relatórios, sobre a instrução primária na Corte, montei as tabelas abaixo⁷¹. Através delas podemos obter um panorama das vagas públicas e do número de alunos matriculados ao longo da década.

ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DO MUNICÍPIO DA CORTE ⁷²												
ANO		1869	1870	1871	1872	1873	1874	1875*	1876*	1877	1878*	1879
Matrículas	M	2462	2480	2755	3023	3088	3200	----	----	3042	----	3522
	F	1817	1903	2127	2599	2633	2808	----	----	3087	----	3912
Escolas	M	26	26	35	35	35	38	42	49	49	44	44
	F	17	21	32	32	32	35	36	46	46	46	46

Tabela 3: Matrículas & Escolas Públicas. Fonte Levantamento da autora nos Relatórios do Império.

Cabe ressaltar que a tabela serve apenas como referência inicial, pois seus dados necessitam de cruzamento com outras fontes. Embora a apresentação de números em sua forma absoluta, não expliquem os processos, nos indicam possibilidades e caminhos de investigação. Desta forma, observa-se que ao longo da década as matrículas de meninas aumentaram 115% e a matrícula de meninos subiu um pouco mais de 43%, na mesma medida as escolas femininas aumentaram mais que as masculinas.

Os números também não indicam em que proporção estas escolas e matrículas se dividiam pelas diferentes freguesias do município da Corte. De forma geral, pode-se afirmar que ao longo da década houve aumento da oferta de vagas e matrículas nas escolas públicas primárias da Corte.

Publicado no Almanak de 1870 (suplemento, p. 130), o relatório do ano de 1868 do ministro Conselheiro Paulino José Soares de Souza⁷³, afirmava a importância da instrução primária e reconhecia o esforço do legislador e do governo para garantia da instrução popular, mas reclamava suas condições reais: “Sinto, por ter de dizer-vos que as condições de instrução primária nesta corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociais. Temos poucas escolas, e mesmo nestas não se obtém os resultados, que poderiam apresentar, por

⁷¹ Os dados dos relatórios publicados no Almanak foram conferidos com os relatórios do Ministério publicados pela Global Resources Network. Disponível em: < <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio> >.

⁷² É importante sinalizar que foram consideradas somente as escolas públicas administradas diretamente pelo Ministério do Império, excluindo as escolas particulares subvencionadas, as escolas públicas do Ministério da Marinha e da Guerra e as da Câmara Municipal.

⁷³ Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império de 16.07.1868 a 29.09.1870. Maiores informações < <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/PJSSouza.html> >.

falta de bons professores”. A matéria ainda citava que as escolas públicas funcionavam em casas alugadas sem condições apropriadas para funcionamento.

O mesmo ministro no relatório do ano de 1869, refletia sobre a questão da frequência e a importância de implementar a obrigatoriedade escolar estabelecida pelo Decreto n. 1331 de 17/02/1854 (Reforma Couto Ferraz). Entretanto, ponderava que para obrigar pais e responsáveis a enviarem seus filhos à escola, seria preciso construir prédios escolares adequados. Reclamava que, apesar de ter solicitado crédito para estas construções, não lhe fora concedido e por isso não pode realizá-las. Comemorava a aprovação na Câmara Municipal da Corte, da construção com verba pública, “um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário. Será a primeira escola desta Corte que se alojará em casa própria e adequada ao seu destino” (LAEMMERT, 1871, suplemento, p.25).

O Almanak de 1872 publicou o relatório entregue à Assembleia Geral em maio de 1871, pelo novo Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira⁷⁴. Neste relatório, o Ministro apresentava um projeto de lei para reformar o sistema de ensino com base nos seguintes pontos: ensino obrigatório; escolas de instrução primária de 2º grau; formação do professor primário com a organização de duas escolas normais; melhorias na direção, inspeção e fiscalização do sistema de ensino; eliminação dos exames de capacidade para professores particulares; melhoria nas condições financeiras dos professores. O relatório também ressaltava a questão dos prédios escolares como um dos principais obstáculos ao melhoramento da instrução pública na Corte.

O relatório do ano de 1872, publicado em 1873, citava a inauguração da Escola da Freguesia de São Sebastião, a primeira edificação escolar do município da Corte, construída com verba pública.

No primeiro relatório de 1876, o ministro José Bento da Cunha Figueiredo⁷⁵ sinalizava a existência de diferenças no tratamento entre as freguesias urbanas e as suburbanas quanto à oferta de escola:

Ainda há necessidade de mais algumas escolas públicas para as paróquias urbanas, em que é mais crescida a população escolar. Nas paróquias suburbanas, em que a população se acha dividida em diversos núcleos, separados uns dos outros por largas distâncias, e em que, portanto, cada escola só aproveita ao povoado em que é situada, considero preferível o

⁷⁴ Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império de 29.09.1870 a 25.06.1875. Disponível em: < http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=377 >.

⁷⁵ Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império de 25.06.1875 a 05.01.1878.

sistema de subvencionar escolas particulares, com as quais se faz menor despesa com maior proveito (IMPÉRIO, 1876-1A, p.39).

Esse relatório apresentava como característica, certo otimismo quanto aos resultados atingidos durante a década de 1870. O ministro ressaltava que, apesar dos problemas, haviam realizado progressos, principalmente, na instrução primária. Nota-se que o discurso presente nos relatórios anteriores, que apregoava a importância da colaboração entre o Estado e a sociedade na oferta da instrução popular, é tratado nesse relatório de 1876 como realidade. Escreveu o ministro que “depois que, finalmente, para a grande obra da instrução popular se compenetrou da necessidade de apelar para o concurso patriótico de todos os cidadãos, realizou-se uma rápida transformação” (IMPÉRIO, 1876-1A, p. 18).

O relatório do ano de 1877 do Ministério do Império, publicado em 1878, pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho⁷⁶ (IMPÉRIO, 1877) que havia tomado posse neste mesmo ano, elencava no relatório suas principais ideias e metas que prenunciavam a reforma conhecida na história pelo seu nome. Em primeiro lugar, apontava a liberdade de ensino como “o sólido alicerce, sobre que deve assentar o edifício da educação nacional” (p. 23), citando como exemplo a educação norte-americana. A segunda medida apontava a incompatibilidade do magistério com cargos políticos e administrativos, através da proibição da acumulação de cargos e da melhoria dos vencimentos do professor. As demais: criação de faculdades livres através da associação de professores; acabar com a obrigatoriedade do ensino religioso no ensino secundário; importância das escolas profissionais; executar a obrigatoriedade na instrução primária; reorganizar o ensino primário ligando as escolas de 1º grau imediatamente as de 2º grau; instituir jardins de infância; coeducação dos sexos em escolas mistas; instituir caixas econômicas nas escolas; estabelecer bibliotecas e museus nos distritos; criar nos distritos caixa escolar e fundo escolar e, por último, escolas ambulantes para os lugares distantes e noturnas para adultos analfabetos.

Tanto José Bento da Cunha Figueiredo quanto Leôncio de Carvalho argumentavam tratamento diferenciado entre as freguesias. Segundo ele,

Em algumas paróquias, especialmente as suburbanas e rurais, convirá, em vez de crias escolas, conceder subvenções às particulares existentes que inspirem a necessária confiança e se obriguem ao ensino gratuito dado nas escolas públicas, sujeitas em tudo aos regulamentos destas. A economia que por esta forma conseguir-se reverterá em proveito geral, permitindo multiplicar os estabelecimentos de instrução nas localidades onde a

⁷⁶ Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império de 05.01.1878 a 28.03.1880.

população se acha mais disseminada e dividida em pequenos núcleos distantes uns dos outros (IMPÉRIO, 1877, p. 64-65).

Neste mesmo relatório, flexibilizava o ensino obrigatório ao afirmar que “os meninos que residirem à distância maior de um e meio quilometro da escola não serão obrigados a frequentá-la” (idem, p. 58).

Desta forma, podemos considerar que oficialmente o Estado Imperial pensava o processo de escolarização de forma diferenciada entre as freguesias. Usando como justificativa a distância e a densidade populacional, os investimentos na instrução da infância aconteciam em sentidos opostos: para as freguesias da cidade, a escola pública e obrigatoriedade escolar; para as freguesias de fora, a escola subvencionada e não obrigatória.

Esta diferença fora legalmente instituída na Reforma Couto Ferraz. Nesse Decreto que regulamentava o ensino primário e secundário do Município da Corte, apesar do art. 51 estabelecer no mínimo uma escola por paróquia, o art. 57 tornava flexível esta determinação afirmando que:

[...] quando em uma paróquia, por sua pequena população, falta de recursos, ou qualquer outra circunstância, não se reunir número suficiente de alunos que justifique a criação de escola ou sua continuação, e houver no lugar escola particular bem conceituada [...] contratar com o professor dessa escola a admissão de alunos pobres, mediante uma gratificação razoável (apud CASTANHA, 2013, p. 132).

Assim apoiados por uma determinação legal, os Ministros do Império, que enfrentavam os mais diversos tipos de problemas para escolarizar a população infantil, secundarizavam as freguesias mais distantes.

As tabelas a seguir, montadas a partir dos mapas⁷⁷ fornecidos pela Secretaria da Inspeção geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte, assinados pelo Secretário Theophilo das Neves Leão, trazem informações que podem contribuir para a reflexão sobre a instrução pelas freguesias.

FREGUESIAS DA CIDADE	ESCOLAS			
	1871		1874	
	M	F	M	F
1. Glória	2	2	2	2
2. Candelária	1	1	1	1
3. São José	2	2	2	2
4. Santa Rita	2	3	2	3

⁷⁷ Incluídos como anexos nos relatórios do Ministério do Império dos anos de 1871 e 1874 entregues à Assembleia Geral pelo Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira.

5. Sacramento	2	2	2	2
6. Santana	3	3	3	3
7. Santo Antonio	1	2	2	2
8. Lagoa	3	1	2	3
9. Engenho-Velho	2	3	2	3
10. Espírito-Santo	2	2	2	2
11. São Cristóvão	2	3	3	3
12. Engenho Novo	---	---	2	1
TOTAL	22	24	25	27
FREGUESIAS DE FORA	ESCOLAS			
	1871		1874	
	M	F	M	F
1. Inhaúma	1	1	1	1
2. Irajá	1	1	1	1
3. Jacarepaguá	3	1	2	1
4. Campo Grande	2	1	2	1
5. Santa Cruz	1	1	1	1
6. Guaratiba	2	1	2	1
7. Ilha do Governador	2	1	2	1
8. Paquetá	1	1	2	1
TOTAL	13	8	13	8

Tabela 4: Distribuição por Freguesias das escolas públicas primárias da Corte
Fonte: Levantamento da autora nos Relatórios Ministério do Império-1871/1874

Não se pretende com esta tabela, tirar conclusões precipitadas, mas é possível notar que em três anos, houve um aumento de três escolas por sexo: de 35 escolas masculinas para 38 e de 32 escolas femininas para 35, mesmo com a criação da nova freguesia do Engenho Novo. Entretanto, podemos observar que este pequeno aumento se deu nas freguesias da cidade, já que não houve aumento no total de escolas nas freguesias de fora, pois enquanto Jacarepaguá ficou com uma escola masculina a menos, Paquetá ganhou mais uma. As escolas femininas continuaram uma para cada freguesia de fora.

Cabe ressaltar que a população aumentara também nas freguesias suburbanas e rurais como foi citado anteriormente. O Decreto n. 1331 de 1854, ainda em vigor em 1874, como foi afirmado, endossava a não abertura de escolas públicas nestas freguesias quando “não se reunir número suficiente de alunos” (op.cit.). Esta afirmativa vaga permitia que o Estado se omitisse. Como definir numericamente, a quantidade de alunos suficiente para abertura de uma escola? Será que existiam escolas particulares subvencionadas para atender esses alunos? Ou será que os pais do subúrbio não valorizavam a instrução de seus filhos?

O censo de 1872, considerado o primeiro censo da história brasileira, retrata uma realidade muito difícil para a instrução escolar neste período. O percentual de crianças de 6 a 15 anos que não frequentavam a escola, era altíssimo, em todas as freguesias da Corte Imperial. A tabela a seguir foi reproduzida com os dados deste censo e demonstra esta difícil realidade da escolarização da população infantil no município na década de 1870.

FREGUESIAS	INSTRUÇÃO (6 A 15 ANOS)					
	MENINOS			MENINAS		
	Frequenteam escolas	Não frequenteam	Total	Frequenteam escolas	Não frequenteam	Total
Sacramento	451	1760(79.6)	2211	351	992(73.8)	1343
São José	428	1198(73.7)	1626	217	993(82.0)	1210
Candelária	51	782 (93.9)	833	59	182(75.5)	241
Santa Rita	788	1530(66.0)	2318	421	788(65.2)	1209
Santana	904	2284(71.6)	3188	722	2106(74.4)	2828
Santo Antonio	334	1387(80.6)	1721	81	2982(97.3)	3063
Espírito Santo	619	533 (46.3)	1152	305	633(67.5)	938
Engenho Velho	435	1005(69.8)	1440	284	942(76.8)	1226
São Cristóvão	95	782(89.1)	877	103	711(87.3)	814
Glória	688	1413(67.2)	2101	642	1079(62.7)	1721
Lagoa	214	732(77.4)	946	675	375 (35.7)	1050
Campo Grande	147	653(81.6)	800	58	713(92.5)	771
Jacarepaguá	74	585(88.8)	659	13	633(98.0)	646
Ilha do Governador	74	175(70.3)	249	32	190(85.6)	222
Paquetá	36	54(60.0)	90	47	51(52.0)	98
Guaratiba	127	577(82.0)	704	53	613(92.0)	666
Inhaúma	130	430(76.8)	560	84	412(83.0)	496
Irajá	137	312(69.5)	449	67	336(83.4)	403
Santa Cruz	47	257 (84.5)	304	44	288(86.7)	332

Tabela 5: Instrução da Infância por freguesias. Fonte: Levantamento da autora no Censo Imperial, 1872.

A partir desses dados foi possível observar o percentual de crianças fora da escola, que foi calculado considerando o total de crianças por freguesias. Quando reorganizamos os dados do Censo do maior para o menor, o percentual de crianças que não frequentavam a escola, encontramos a seguinte situação. Os percentuais de meninos que não frequentavam a escola variam de 93.9% a 46.3% e entre as meninas os percentuais ficam entre 98.0% a 35.7%, como demonstra a tabela abaixo.

	Meninos		Meninas	
1	Candelária	(93.9)	Jacarepaguá	(98.0)
2	São Cristóvão	(89.1)	Santo Antonio	(97.3)
3	Jacarepaguá	(88.8)	Campo Grande	(92.5)
4	Santa Cruz	(84.5)	Guaratiba	(92.0)
5	Guaratiba	(82.0)	São Cristóvão	(87.3)
6	Campo Grande	(81.6)	Santa Cruz	(86.7)
7	Santo Antonio	(80.6)	Ilha do Governador	(85.6)
8	Sacramento	(79.6)	Irajá	(83.4)
9	Lagoa	(77.4)	Inhaúma	(83.0)
10	Inhaúma	(76.8)	São José	(82.0)
11	São José	(73.7)	Engenho Velho	(76.8)
12	Santana	(71.6)	Candelária	(75.5)
13	Ilha do Governador	(70.3)	Santana	(74.4)
14	Engenho Velho	(69.8)	Sacramento	(73.8)
15	Irajá	(69.5)	Espírito Santo	(67.5)
16	Glória	(67.2)	Santa Rita	(65.2)
17	Santa Rita	(66.0)	Glória	(62.7)
18	Paquetá	(60.0)	Paquetá	(52.0)
19	Espírito Santo	(46.3)	Lagoa	(35.7)

Tabela 6: Frequência escolar por freguesia, meninos e meninas, 1872. Fonte: Idem.

Também aqui os números não nos respondem efetivamente, mas nos indicam caminhos e novas questões. As quatro freguesias consideradas rurais (Jacarepaguá, Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz) estão entre as que tinham o maior percentual de crianças fora da escola. Quanto à variação dos percentuais de meninos e meninas na mesma freguesia, em doze das dezenove freguesias o percentual de meninas que não frequentam a escola era maior que de meninos, entretanto, isto não acontecia nas freguesias da Candelária, São Cristóvão, Sacramento, Lagoa, Gloria, Santa Rita e Paquetá. Com exceção desta última, as demais formavam o núcleo mais urbanizado da cidade. A freguesia da Lagoa apresentava o índice mais dispare entre meninos e meninas, 77,4% entre os meninos que não iam à escola, contra 35,7% de meninas que não frequentavam. A freguesia de Santa Rita tinha o percentual mais equilibrado entre os dois sexos: 66,0% de meninos e 65,2% de meninas não frequentavam a escola.

Esses indícios sugerem que não devemos considerar a Corte Imperial de maneira homogênea, acreditando que seu processo de escolarização pode ser estudado desconsiderando os espaços geossociais em que se inseriam as escolas e os grupos sociais. Assim podemos perguntar: Que realidade social o censo 1872 representava?

Estar fora da escola, poderia significar educação doméstica para alguns, como explica Vasconcelos (2013). A historiadora demonstra que a educação doméstica era a preferida dos grupos proprietários que viviam na capital do império, “a casa era o lugar em que as elites educavam os seus filhos e filhas, por meio de preceptores, professores particulares e aulas-domésticas” (idem, p.1). Isto o censo não pode mostrar.

Os números também não explicam por que na freguesia de Santa Rita, a escolarização de meninos e meninas era tão equilibrada ou porque na freguesia da Lagoa muito mais meninas frequentavam a escola que os meninos. Questões como essas precisam ser abordadas por pesquisas que considerem recortes espaciais menores e busquem estudá-los considerando também a distribuição dos diferentes grupos e classes sociais pelos espaços da cidade.

Em 1873, a comissão visitadora das escolas públicas e particulares da instrução primária e secundária, presidida pelo Dr. Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, apresentava seu relatório sobre as escolas públicas ao Inspetor Geral da Instrução, José Bento da Cunha Figueiredo. O relatório da comissão visitadora foi publicado como anexo ao Relatório do Ministro do Império, no ano seguinte, sendo analisado e criticado pelo Professor F. A. da Silva Castilho no jornal ‘A Instrução Publica’ nos dias 16 e 30 de agosto e 06 de setembro de 1874.

Ao comparar os dois documentos pode-se construir uma visão geral da situação das escolas, mas principalmente, das diferentes representações que tanto o Estado através da comissão visitadora, quanto os professores através da análise do Professor Castilho, faziam das escolas públicas do Município da Corte.

A Comissão visitadora teceu muitas críticas às escolas públicas primárias, em todos os aspectos: edifícios, material pedagógico, asseio e limpeza etc., por diversas vezes, deu a entender que os professores também eram responsáveis. Pela reação do Professor Castilho no Jornal ‘A Instrução Publica’(16.08.1874, p. 302) isso foi motivo de revolta por parte do professorado primário da Corte. Assim, referindo-se a comissão, ele escreve:

[...] nomeada para examinar os estabelecimentos [...] elevando-se acima do seu mandato, vai colocar-se na promotoria da justiça contra seus colegas, embora baixos na categoria do ensino, e neste posto os acusa com tanta severidade que não só os rebaixa na consideração pública, como compromete as autoridades encarregadas deste ramo de administração e acima de tudo, envergonha a nação pelo modo desastrado com que denuncia tanta miséria da instrução na própria capital do império (CASTILHO, 16 ago.1874, p.301).

Da forma como Professor Castilho escrevera, ficava claro que o resultado apresentado pela comissão, também não agradara parte da Inspeção da Instrução Pública, até mesmo porque o Secretário Theophilo das Neves Leão era o proprietário do jornal onde Professor Castilho escrevia. De fato, o relatório não economizava nas críticas e acabava comprometendo a imagem da Instrução Pública no Município da Corte. O relatório estava dividido em partes:

I. Material das Escolas:

- Edifícios, divididos em três grupos: (1) escolas que podem funcionar nos prédios que atualmente ocupam; (2) escolas que carecem ser transferidas, logo que se obtiverem prédios convenientes; (3) escolas que não devem funcionar nos prédios que atualmente se acham.

Ao final deste item, a comissão (p. 22) afirmava que “se as casas d’escola, na sua quase totalidade, não possuem salas devidamente, espaçosas, bem ventiladas e alumiadas” seriam os professores também responsáveis por usarem alguns cômodos para seus aposentos pessoais.

- Móveis e utensílios das escolas: imagem do Senhor Crucificado, retrato de S. M. o Imperador, um relógio, um armário, uma mesa com estrado e cadeira de braços para o professor, cadeiras para as visitas, bancos e mesas inclinadas com tinteiros, uma ampulheta,

um mapa do Brasil, um dito da província do Rio de Janeiro, um quadro grande de madeira pintado de preto, esponjas e giz, um quadro ou mapa com o sistema geral de pesos e medidas e dos valores das moedas do reino, quadros para a leitura, ditos com modelos de escrita, ardósias, papel, compêndios para meninos pobres, ponteiros, cabides para chapéus, régua com guarnição de metal, talha para água, vasilhas menores.

A comissão apresentava a listagem anterior de objetos obrigatórios nas escolas públicas e em seguida afirmava que nenhuma escola dispunha do conjunto completo.

- Quadros, mapas e outros utensílios escolares: neste quesito, a comissão também fazia várias críticas e uma delas se referia a caixa com pesos e medidas que mesmo tendo na escola, os professores não deixavam a mostra. Esta foi outra reclamação do Prof. Castilho, pois afirmava que a comissão estava omitindo que as escolas não possuíam estantes apropriadas para expor aos alunos, o material das caixas e por isso ficavam guardados.

II. Educação: (1) Educação Física; (2) Educação Moral e Religiosa. Outro motivo para disputas de posições foi a afirmativa da comissão que a educação moral e religiosa era negligenciada pelos professores, “o mestre cuida pouco desse importantíssimo dever do seu sacerdócio magistral” (IMPÉRIO, 1873, p. 39).

III. Instrução: (1) Instrução Moral e religiosa; (2) Leitura; (3) Escrita; (4) Gramática; (5) Aritmética; (6) Sistema de pesos e medidas do município; (7) Bordados e trabalhos d’agulha.

IV. Compêndios e material do ensino: citava o nome de todos os livros adotados pelas escolas para leitura, escrita, gramática, aritmética e sistema métrico.

V. Regimento interno das escolas.

Este item foi um dos que gerou a maior controvérsia, pois a comissão concluiu com algumas exceções que são citadas, que na maioria das escolas faltava disciplina, limpeza, organização e o professorado não tinha vocação, nem cumpria com seus deveres. Escreviam:

A par da indisciplina e da desordem é notável a falta de asseio que em algumas escolas se observa, assim como a indiferença que alguns membros do professorado ligam às suas sagradas funções. O magistério primário é carreira que só alguns devem seguir; é ele um sacerdócio que exige raras e eminentes qualidades tais como: o desinteresse, a modéstia, a prudência, a paciência em grau elevado, o amor da obscuridade e a dedicação sem limites.

[...]

Sente ainda a comissão ter de declarar que encontrou professores, às horas da aula, fora do exercício de suas cadeiras; outros que, deixando o ensino aos adjuntos, ocupavam-se em trabalhos estranhos; outros que, durante muitos dias e semanas poucas vezes apareceram nas aulas; outros finalmente a

fumar dentro do recinto da escola. Examinou escolas que em 20, 14 e 10 anos nunca deram um aluno pronto; viu outras em completa desorganização; viu uma fechada há meses, porque o professor ausentara-se; encontrou uma sem livros de qualidade alguma; outras até sem bancos; caixas de sabão e depois tábuas toscas, sobre cavaletes, é que compunham a mobília escolar, desordem, anarquia e desleixo por quase toda a parte! (IMPÉRIO, 1873, p.51-52)

O quadro descrito era dos piores e acusava seriamente os professores públicos primários que a escrita do Professor Castilho defendia:

[...] o relatório desta comissão manifesta uma intenção tão contrária e maligna, que parece não ter outro fim senão apresentar o corpo docente como o maior obstáculo que atravança as vias do progresso do ensino, pela sua *imperícia, indolência, vícios e egoísmo* (CASTILHO, 16 ago. 1874, p. 301, grifos do autor).

VI. Meios disciplinares: (1) sistemas de punições; (2) sistema de recompensas.

VII. Escrituração e Inspeção escolar.

VIII. Escolas Noturnas.

IX. Escolas subvencionadas

X. Estatísticas de Escola

XI. Meios de melhorar o Ensino Primário

Neste item a comissão (IMPÉRIO, 1873, p. 64) dá especial atenção à formação do magistério primário defendendo a criação de uma Escola Normal internato “que sirva para formar professores bem educados e instruídos”. Também aponta a necessidade de criação de novas escolas nas seguintes freguesias:

[...] torna-se urgente o estabelecimento de uma escola no Andaraí Grande, de outra nas Laranjeiras, e ainda outra no morro de Santa Tereza, todas para o sexo masculino; quanto às últimas a criação de uma para cada um dos sexos, no lugar denominado Curral Falso, no curato de Santa Cruz; e uma outa do sexo masculino, no Mendanha, povoação de freguesia do Campo Grande (Idem, p. 66).

Aqui nota-se a solução diferenciada que norteou o processo de escolarização na Corte Imperial, como alternativa para as freguesias suburbanas. Se valendo da justificativa das longas distâncias, da densidade populacional e da economia, a comissão sugeria que “em vez da fundação das escolas regulares se criasse uma classe de professores ambulantes [...] e cada um dos quais desse duas ou três vezes, por semana, lição em certos e determinados lugares” (idem, ibidem).

Esta proposta foi condenada pelo Professor Castilho que sustentava suas posições por ser professor de freguesia suburbana. Argumentava que algumas vezes na semana seria insatisfatório, pois era preciso considerar as faltas dos alunos e mesmo dos professores por qualquer imprevisto, aumentando mais ainda estes intervalos e prejudicando as lições. Também não seria econômico, insistia Castilho, porque mesmo o professor ambulante necessitaria de uma casa para ensinar e de materiais, além de um zelador. “O resultado seria finalmente um plural de escolas talvez mais dispendiosas que as regulares” afirmava o professor (06 set. 1874, p. 328-329). Castilho apresentava como melhor solução, o professor particular que recebesse por aluno fosse nas escolas, residências ou na casa da própria família, submetidos ao controle da Inspetoria de Instrução.

No anexo n. 4 (p.1-22) do relatório da comissão consta o fornecimento que as escolas primárias receberam em consequência das visitas. Comparando o material que receberam as escolas das freguesias da cidade com as escolas das freguesias de fora, é impossível não notar a diferença na qualidade e quantidade dos materiais. Algumas escolas das freguesias de Irajá, Guaratiba, Campo Grande, Ilha do Governador e Jacarepaguá receberam de um a dois itens da lista de materiais:

- Escola de meninos da freguesia de Irajá: 1 retrato do Imperador e 1 caixa de pesos e medidas;
- 1ª Escola pública de meninos da freguesia do Campo Grande: 1 caixa de pesos e medidas e 1 relógio;
- Escola pública de meninas de freguesia de Jacarepaguá: 1 caixa de pesos e medidas e 1 relógio;
- 1ª Escola Pública de meninos da freguesia de Guaratiba: 1 caixa de pesos e medidas;
- Escola pública de meninas da Ilha do Governador: 1 relógio americano.

Constata-se claramente que quanto mais afastada do perímetro urbano, mais dificuldades de financiamento e aporte financeiro e material, as escolas tinham.

Estes indícios apontam que estudar o processo de escolarização na Corte significa considerar os movimentos e contradições por dentro de cada freguesia, não será o objetivo desta tese aprofundar a situação da instrução pública em cada uma delas, mas procurei, neste tópico, situar que existia grande disparidade entre elas.

No próximo capítulo concentrarei os esforços em apresentar os resultados da pesquisa sobre a expansão da malha de escolas e colégios particulares que se multiplicaram pelas freguesias da cidade, principalmente, com a participação de estrangeiros.

CAPITULO 2 : IMIGRAÇÃO E MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DA CORTE

Em muitos aspectos, a historiografia tem analisado a inserção dos imigrantes na capital do Império por atividades produtivas comerciais, industriais e agrícolas. Ou por atividades culturais como teatro, cinema, música, jornalismo. Quando se trata do mundo do trabalho, destaca-se sua participação na organização sindical, na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida. Entretanto, entre esses vários aspectos da vida do imigrante no Município da Corte, minha preocupação de pesquisa seguiu por outro caminho, sua participação no processo de escolarização oitocentista, já que muitos deles se dedicaram ao magistério, tornando-se donos de colégios, lecionando matérias ou organizando associações dedicadas à instrução popular.

Neste aspecto, a tese se propõe pensar a interseção entre imigração e escolarização no oitocentos. A hipótese que norteará este trabalho preza pela sua existência, ou seja, havia uma parcela de imigrantes que chegaram com a pretensão de ocupar uma vaga no emergente mercado de ensino, mesmo aqueles que não vieram nessa intenção, aqui vislumbraram a possibilidade de exercer o magistério pela formação educacional que tiveram nos seus países de nascimento. Outro aspecto da questão trata-se da atuação de imigrantes na organização de escolas fundadas por sociedades.

O contato com a documentação do AGCRJ ampliou caminhos de pesquisa não previstos inicialmente, dando forma e embasamento à hipótese sobre as relações existentes entre imigração e instrução na capital imperial oitocentista. Primeiro, no que se refere aos imigrantes que solicitavam ao Estado licença para lecionar e para abrir escolas. Os números oficiais revelam que o processo de escolarização no Município da Corte se expandia através de escolas particulares e parte delas era fundada por imigrantes. Em segundo, encontram-se as instituições educacionais criadas por associações de imigrantes, como: o Liceu Literário Português (1868), associação portuguesa dedicada à oferta gratuita de instrução popular, e a Escola da Sociedade Beneficente Alemã (1862), cuja principal finalidade era oferecer instrução elementar a meninos pobres de origem alemã.

Assim, seguir as pistas da documentação dos arquivos pesquisados e cruzá-las com as informações contidas na imprensa da época permitiu escrever esta tese considerando questões como: os discursos, representações e apropriações, além de pensar na materialidade das escolas de imigrantes e na sua organização na sociedade civil.

No Correio Mercantil de 2 de dezembro de 1857, o anúncio em francês oferecia os serviços da professora estrangeira.

Professora estrangeira⁷⁵.

Une dame étrangère, enseignant le dessin, le français, l'anglais et l'allemand dans plusieurs familles distinguées, désire trouver encore quelques maison ou on voudrait lui confier l'éducation complete des enfans, soit demoiselles soit garçons; pour reseignements s'adresser à la rue d'Alfandega n. 6.

De modo geral, estrangeiros ocuparam um lugar de destaque na educação imperial oitocentista, fosse pela insuficiência de professores ou pela prática tradicional das elites em contratar preceptoras no exterior para educação de seus filhos ou mesmo pela permissividade da lei. Na capital do Império, esses educadores imigrantes se estabeleceram para lecionar aulas particulares, ou na casa das famílias ou nos diversos colégios e escolas que se formavam, sendo muitos deles, também, proprietários de estabelecimentos educacionais.

É recorrente na literatura a presença da preceptora européia que vinha para o Império, educar os filhos da classe senhorial. Outro aspecto da questão são as escolas étnicas fundadas nas colônias de imigrantes, principalmente na região sul, que serviram como resistência e manutenção da cultura de origem desses imigrantes. Esta pesquisa propõe uma terceira perspectiva, a de que parte desses imigrantes se estabelecia no mercado de ensino que se formava nas cidades do Império, ocupando assim, uma importante camada do magistério particular.

Este cenário pode ser percebido, a partir da Reforma Couto Ferraz, quando se institui a inspeção escolar e os exames de capacidade para lecionar e dirigir escolas da Corte Imperial, onde se estabeleceu o recorte espacial definido para a pesquisa. A historiografia tem apontado que o processo de escolarização no Município da Corte contou com ampla participação de estabelecimentos particulares de ensino⁷⁶, entretanto, faltam estudos que se dediquem especificamente a questão do imigrante.

Conhecer a participação desses imigrantes nas instituições educacionais contribui para entender os caminhos trilhados pela educação, primeiro, das classes médias e abastadas do oitocentos brasileiro na cidade do Rio de Janeiro e de outras regiões do Império, já que frações dessas classes enviavam seus filhos para estudarem nos colégios da capital imperial, em segundo, pela escolarização da nova classe trabalhadora através de instituições

75 Uma dama estrangeira, que ensina desenho, francês, inglês e alemão para várias famílias distintas, pretende encontrar mais algumas casas onde queiram confiar-lhe a educação completa das crianças, sejam meninas ou meninos. Maiores informações no endereço da Rua da Alfândega n.6. PROFESSORA estrangeira. **Correio Mercantil**. Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1857, p. 3. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/14088> >.

76 Cf. SCHUELER, 1998; GARCIA, 2005; LEMOS, 2006; HAIDAR, 2008; BORGES, 2008; LIMEIRA, 2010; CONCEIÇÃO, 2012.

educacionais fundadas por sociedades de imigrantes para formação profissional dentro da ordem capitalista emergente.

Neste aspecto, cabe considerar o debate de ideias predominante no oitocentos brasileiro, que relacionava a relevância da instrução pública na construção de uma nova sociedade baseada no trabalho livre. Abordar o pensamento educacional do oitocentos e suas implicações, também., significa refletir sobre as condições materiais daquela sociedade e suas relações com a expansão hegemônica do capitalismo. Procurei abordar este movimento de ideias no capítulo 1 e como aqueles homens se apropriavam da instrução pública, preocupados que esta nova sociedade nascente não subvertesse a estrutura de poder político e econômico, ou seja, que reproduzisse o controle saquarema do Estado Imperial.

Desta forma, reconhecer como Roger Chartier (1991, p. 180) de que as ideias não são desencarnadas, nem tão pouco, são universais e construídas dissociadas de suas trajetórias históricas.

2.1 GOUVERNANTE, MADEMOISELLE, FRÄULEIN: PRECEPTORAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

A educação em casa foi, inicialmente, a preferida da classe dominante no Império, sobretudo, através de educadoras estrangeiras contratadas para ensinar as crianças, usualmente, denominadas preceptoras⁷⁷. Essas mulheres precisavam dominar os saberes necessários à formação da infância e mocidade dentro dos padrões aristocráticos da época. No caso das meninas, além do francês, inglês e alemão e da instrução primária – como se lê na propaganda citada – a dança, piano, canto, costura e bordado, faziam parte do currículo.

A mais famosa das preceptoras brasileiras, foi a baiana Luísa Margarida Portugal e Barros, a Condessa de Barral, educada na França dentro dos princípios adequados para o comportamento da mulher na sociedade aristocrática, tornou-se a partir de 1856, responsável pela educação das Princesas Isabel e Leopoldina⁷⁸.

Albuquerque (2016) destacou o papel da Condessa de Barral na contratação de preceptoras europeias para educar os filhos da classe senhorial brasileira. Como fonte

77 A busca pela palavra “preceptora” realizada na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional foi frustrante. Curiosamente, foram raríssimas as citações, relacionadas à educação doméstica, e apenas localizei um anúncio: “Preceptora: Para esta cidade precisa-se de uma que se queira encarregar da educação de três meninas e da administração da casa...” *Correio Paraense*. Pará, 18 nov. 1892, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/302619/458> >. Considero um indício de que os contratos eram realizados diretamente no exterior ou com indicação de outras famílias, por isso não eram comuns anúncios em jornais.

78 Cf. DEL PRIORE, Mary. **Condessa de Barral**: a paixão do imperador. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

trabalhou com cartas da Condessa para pessoa não identificada da aristocracia sergipana, onde ela afirmava estar empenhada na busca de uma educadora que falasse um pouco o português. A partir dos indícios da carta, o pesquisador identificou os Fonseca Galvão, Barão de Maracaju, em decorrência do prestígio adquirido por Barral devido às relações com a família imperial, sua circularidade entre a classe senhorial brasileira não se limitava à Corte, atingindo boa parte da aristocracia brasileira.

Suas pesquisas atestam essa preferência pelas educadoras européias, como a contratação de uma alemã e uma francesa para educar as filhas do Barão da Estância, da zona açucareira de Sergipe, no período de 1861 a 1882.

Outro famoso caso de preceptora estrangeira no Império, Ina Von Bizer, ficou conhecido através das cartas enviadas para Alemanha, enquanto esteve por aqui entre 1881 e 1884, como educadora no Rio de Janeiro e em São Paulo, posteriormente, reunidas em um livro publicado no Brasil.⁷⁹

Apesar de ser contratada para cumprir sua função como educadora doméstica, os relatos de Ina demonstravam que ela considerava a rotina doméstica dos brasileiros inadequadas à prática educativa, reclamava da excessiva carga horária de 7 às 18h, com intervalos somente para as refeições: “Eles querem engolir cultura às colheradas e nunca tem uma tarde livre, um dia desocupado, nem menos uma semana de férias durante todo o ano.” (BINZER, 1994, p. 31). Em outro episódio se indignava por não conseguir lecionar as aulas de piano com os barulhos que vinham dos cômodos adjacentes, da máquina de costura, da dispensa, os gritos da patroa, o trepidar dos balaies, o cantar dos pássaros, tudo a incomodava, até a aprendizagem do be-a-bá de “uma mulatinha” (p. 56-57).

Nas críticas de Ina se percebe seu incômodo com a prática da educação doméstica voltada essencialmente para a educação feminina. Na Europa, o processo de escolarização estava em plena expansão, ademais na Prússia, que incorporara o sexo feminino na instituição escolar. No Brasil, a educação feminina ainda acontecia, basicamente, no e para o espaço doméstico da casa e por isso, ela considerava a sociedade imperial atrasada (MACHADO, 2010). Insatisfeita, a preceptora alemã concluía que “as melhores famílias não mandam absolutamente as filhas para os colégios, e devido a isso esta sociedade é, em geral, a menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar...” dando a entender que considerava a educação escolar mais civilizadora que a doméstica, embora isso parecesse um paradoxo. (BINZER, 1994, p. 74 apud MACHADO, 2010, p. 66).

79 BINZER, Ina Von. Os Meus Romanos: Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

A preceptoria na vida da aristocracia britânica existia desde o período medieval, contudo, somente a partir de fins do século XVIII, ela foi se agregando ao cotidiano doméstico da burguesia, que aos poucos transferiu as obrigações pedagógicas da mãe para uma professora residente, cuja função além da instrução, era o ensino moral e social. A preceptora transformou-se em símbolo de status para as novas classes médias em ascensão no oitocentos inglês, para tanto deveria ser uma *lady*, de modos refinados, falar francês, tocar piano, dançar e ser proficiente nos trabalhos de agulha. A outra opção para educação dos filhos eram os pensionatos que, a partir do século XIX tornaram-se moda, todavia, muitos pais temiam que a convivência de suas filhas com meninas de outras classes sociais, desenvolvesse comportamentos considerados inadequados para as mulheres da Inglaterra vitoriana. (MONTEIRO, 2000).

Assim, a educação doméstica ganhou novos contornos na sociedade burguesa, como a contratação de uma preceptora (professora residente) tinha custos elevados, a professora particular tornou-se alternativa. Neste sentido, formava-se um mercado de trabalho importante para as mulheres, de modo geral, tanto na Europa quanto no Brasil. As preceptoras pelos ganhos maiores com garantia de residência e as professoras particulares pela possibilidade de trabalhar em várias casas diferentes, aumentando os seus ganhos. (VASCONCELOS, 2007).

Os relatos de Ina Von Binzer ilustram as diferenças culturais de uma jovem educadora europeia no oitocentos brasileiro, mas também apontam os altos salários que elas poderiam ganhar como preceptoras no Brasil Império.

A contratação de uma preceptora estrangeira, com base nos relatos deixados por elas – já que registros de contratos não foram encontrados – poderia chegar a mais de um conto e quinhentos mil réis (1:500\$000) por ano, salários bem superiores ao que se pagava na Alemanha na mesma época, isso demonstra ser essa prática educativa, limitada ao universo educacional das elites oitocentistas brasileiras. Os altos custos da viagem para o Brasil eram pagos pelo contratante e poderiam ser descontados dos salários posteriormente. (ALBUQUERQUE, 2016).

O aspecto mais importante desta questão, que importa para a construção desta tese, era que a contratação dessas preceptoras imigrantes abria caminho para entrada de professores imigrantes no Império. O pagamento da passagem, a hospedagem na residência da família, a segurança e a proteção da família anfitriã, além do vantajoso salário. Esse conjunto permitia que viajassem com tranquilidade, apesar do choque cultural que enfrentavam.

Por outro lado, a preceptora alemã forneceu importante pista sobre as relações de trabalho nessas contratações. A mobilidade dela pelo Império atesta que vigoravam relações livres de trabalho. Nos quatro anos que esteve por aqui, ela foi contratada para trabalhar na Fazenda de

um rico fazendeiro no estado do Rio de Janeiro, chegando em maio de 1881. Após oito meses, ela se mudou para a capital e lecionou em um colégio de meninas na Corte, durante três meses. Saiu da Corte para a cidade de São Paulo, onde lecionou durante cinco meses para os filhos de um fazendeiro e dali partiu para São Sebastião no estado de São Paulo, contratada para ser preceptora das filhas do Sr. de Sousa, onde ficou até seu retorno para a Alemanha⁸⁰.

Observa-se que ela, também, lecionou em um colégio no Município da Corte, o que nos permite inferir que outras preceptoras fizeram trajetórias semelhantes, e algumas poderiam, inclusive, com o capital que ganharam se estabelecerem como proprietárias de colégios nas cidades do Império, um mercado de trabalho em ampla expansão, tendo em vista a peculiaridade do processo de escolarização brasileiro que se expandia por instituições particulares de ensino, e consequentemente, gerava demanda cada vez maior de professores.

2.2 COLONIZAÇÃO, O MESTRE-ESCOLA E A PROFESSORA

Thomas Davatz, mestre-escola, suíço, que emigrou como colono para São Paulo em 1855, foi considerado líder da revolta dos colonos suíços, na Fazenda Ibicaba de propriedade do Senador Vergueiro. Após retornar para a Suíça, em março de 1857, relatou sua experiência no livro *“Memórias de um colono no Brasil”*⁸¹, o livro era parte de seus esforços para denunciar “uma nova escravidão que submergiu” e cumprir a promessa de libertar os companheiros que ficaram (DAVATZ, 1941, p. 37)

A partir de janeiro de 1857, começavam a surgir na imprensa notícias sobre uma revolta na Fazenda Ibicaba, mas sem grandes detalhes⁸². Os rumores sobre problemas nas colônias do Senador Vergueiro já vinham de antes. No Relatório de 1856, Couto Ferraz afirmara que a colônia desde 1855, “... apresentava sinais de desgosto, já em correspondências para a Europa”⁸³. Segundo ele, circulavam na Alemanha, alguns impressos que faziam graves imputações à Colônia Vergueiro.

Eram os primeiros sinais das contradições do sistema de colônias de parceria, que culminaria com a revolta naquela considerada como modelo. As reclamações e revoltas dos

80 O percurso da alemã pelo Brasil foi retirado de Machado, 2010, p. 48

81 O livro foi impresso pela primeira vez na cidade de Chur/Suíça em 1858. Foi traduzido por Sergio Buarque de Holanda e publicado pela Livraria Martins, Coleção Biblioteca Histórica Brasileira, EM 1941. Disponível em < <https://goo.gl/UHU8vF> >.

82 Correio Paulistano

83 BRASIL. Ministério do Império. Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Relatório do ano de 1856. RJ: Tipografia Nacional, 1857, Anexo E. Disponível em < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1729/> >.

colonos suíços se tornariam um caso de diplomacia internacional, mas no Brasil, a classe senhorial cobrava do governo imperial uma posição clara em sua defesa, contra o que diziam serem calúnias de colonos preguiçosos e vadios.

No Relatório do Ministério do Império de 1857, Manoel de Jesus Valdetaro⁸⁴, afirmava que os colonos suíços de Angélica nada tinham contra os proprietários:

[...] e assinaram as apresentadas pelos suíços de Ibicaba, sem as ler, induzidos por Davatz e Feldmann, **mestres de escola das duas colônias**, dizendo-lhes que eram justas e para melhoramento da sorte, e, finalmente, a persuasão em que achei e se conservam os colonos despedidos da Ibicaba, de que o governo lhes há de mandar distribuir terras, pelo que tem recusado a contratarem em outras fazendas; não sendo esta crença só partilhada por eles, pois colonos de outros estabelecimentos me tem vindo pedir terras (VALDERATO, 1857, p. 91, grifo meu)

Entre os supostos preguiçosos e vadios se encontravam dois mestres-escola. Neste caso a educação fora subversiva, fora articuladora da luta por melhores condições de vida e contra a exploração do trabalho. Isto era imperdoável na conduta de um professor do Império, aquele responsável por instruir, mas principalmente, educar para a reprodução da moral religiosa e monárquica e da ordem escravocrata.

No parlamento se falava em “revolução” “clubes revolucionários” “união de imigrantes e escravos”. Gavião Peixoto leu a representação do Secretário da Câmara Municipal do Rio Claro, Manoel Rodrigues do Nascimento, que afirmava⁸⁵:

[...] são fatos incontestáveis que os colonos suíços da colônia – Senador Vergueiro – se organizaram debaixo da direção de uma sociedade secreta, que se armaram, que estão em correspondência com outras colônias, contando não só com sua cooperação, como com a dos escravos e de Brasileiros descontentes, falam em formar um Estado livre [...] (BRASIL, 1857, p. 165)

O grande temor da classe dominante imperial, uma sublevação que abalasse a escravidão, tinha que ser contida. Mas essa é uma história que não vamos tratar neste tese.

Fiz este preâmbulo com a intenção de contextualizar a passagem do mestre-escola pelo Império. O maior interesse aqui é refletir sobre as atividades escolares de Davatz relatadas por ele no livro.

84 BRASIL. Ministério do Império. Ministro Pedro de Araújo Lima. Relatório do ano de 1857. RJ: Tipografia Nacional, 1858, Anexo B, p. 91 Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/4215> >

85 BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Tipografia Imperial, 26 ago. 1857, Apêndice, p. 165. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/132489/38992> >

Sobre Feldmann⁸⁶, não pude localizar nada que me indicasse seu destino, se voltou para seu país ou se permaneceu no Império em outra colônia, ou se continuou lecionando. Contudo, através das memórias do mestre-escola Davatz, pode-se inferir que as atividades do mestre-escola Feldmann acontecessem em circunstâncias similares.

Entre os problemas enfrentados pelos colonos, não se encontravam somente os materiais. Assim, ele questionava: “Que dizer dos outros, porém, dos que se referem à vida espiritual? Que igrejas, que escolas podem utilizar os colonos?” (p.117)

Ele soube que antes de sua chegada passaram dois professores pela colônia, então, tratou de conversar com a diretoria para abrir outra escola. Dessa conversa resultou o compromisso da firma Vergueiro pagar cinquenta mil réis (50\$000) por ano para um mestre indicado pelos colonos, cada aluno deveria arcar com trezentos e vinte réis. A escola foi inaugurada em outubro de 1856 e funcionou até o início de 1857. No local destinado à escola, estavam alojados alguns colonos que aguardavam moradia. Davatz, então, utilizou parte do quarto de dormir da família para as aulas, separando-o com uma cortina.

Davatz recebeu grande número de alunos e estabeleceu uma carga horária excessiva, entretanto, o salário correspondia a 1/4 do mínimo estabelecido pela Lei de 15 de outubro de 1827, que criava escolas de primeiras letras no Império e regulava o ordenado do professor entre 200\$000 a 500\$000 (art. 3º).

Em 1854, a diferença era bem maior. Na província de Santa Catarina, o professor de Primeiras Letras, se lecionasse na capital ganhava 600\$000, se a escola estivesse nas cidades e vilas, ganharia 400\$000 e se fossem nas freguesias, 350\$000 (LEMOS, 2011, p. 85).

Dava trinta e cinco aulas por semana, inclusive oito noturnas e uma aos domingos, de tarde. Reparti os alunos – cento e oito ao todo – por três classes, a saber os grandes e pequenos de aula diurna e os de aula noturna. O número de disciplinas limitava a cinco: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Canto e História Sagrada. (DAVATZ, 1941, p.118)

Observava o baixo nível de aprendizagem dos alunos e se lamentava por não ter conseguido melhorias. Responsabilizava os pais por essa situação, alegando a falta de preocupação com a instrução dos filhos. Observação interessante, já que tanto a Alemanha quanto a Suíça eram considerados modelos de instrução pública no oitocentos.

86 Se realmente existiu um Feldman porque nem mesmo Davatz cita seu nome, pode ter sido mestre-escola da Colônia Angélica, também, de propriedade do Senador Vergueiro, para onde enviaram parte dos colonos que chegaram com Davatz, e que, igualmente, participaram da rebelião.

Em quase todos os casos eu deveria partir dos princípios mais elementares. Muitos, mesmo entre os mais crescidos, moços de 16 e 17 anos – idade em que no Brasil muito homem casa – mal sabiam distinguir as letras. [...] Não tenciono descrever minuciosamente o grau de ignorância desses meninos, mas apenas confessar sinceramente que não me foi possível modificar muito a situação. Além de ser espantosa a inaptidão dos alunos, cujos pais provinham das mais diversas regiões da Suíça e da Alemanha e que em geral eram capazes de tudo menos de dar uma educação razoável e esclarecida aos seus filhos[...] (op.cit.)

Neste aspecto, o relato do colono possibilita refletir sobre a escolarização dos filhos da classe trabalhadora. Mesmo na Europa, a escola foi lentamente se incorporando à rotina familiar e para tanto precisou disputar parte do tempo cotidiano da família, um tempo artificial, forjado para o saber escolar. À proporção que a economia familiar foi se deteriorando com o avanço da proletarização, a escola passou a ocupar papel fundamental na resistência dos trabalhadores, principalmente, na proteção da infância.

Thompson (1988) pondera que a Revolução industrial não inventou o trabalho infantil, entretanto, antes ele estava associado à economia doméstica e familiar, na companhia e supervisão dos pais. A diferença substancial se encontrava no confinamento e na repetição da mesma tarefa por extensas horas de trabalho, ou seja, a alienação do trabalho fabril foi, absurdamente, mais devastadora para a criança.

Assim, universalização da instituição escolar foi um processo bem mais complexo, que não se limitava apenas a negligência dos pais como acreditava Davatz.

As condições de trabalho de um professor no Brasil não eram das melhores, mas eram praticamente, inexistentes na Colônia de Ibicaba.

[...] faltavam quase inteiramente os instrumentos de ensino, que no Brasil, de resto, só existem importados da Europa distante. Havia apenas alguns abecedários e cartilhas, propriedade de crianças recém-chegadas, um quadro negro e várias folhas de papel, tendo impressos grandes caracteres latinos e que serviam de modelo. Eu não disporia sequer de giz para escrever se um colono não tivesse trazido alguns da Suíça. Falou-se certamente em mandar buscar alguns materiais da Europa, mas nada chegou e tive de me arranjar como pude. (op.cit.)

Cabe observar a pertinência quanto a não fabricação de materiais didáticos no Brasil. Na Europa, o debate pedagógico girava em torno do método intuitivo, como solução para o sucesso escolar e combate a um ensino expositivo, pouco prático e desinteressante. Os materiais didáticos eram variados, caixas, gravuras, coleções, objetos de madeiras, além de

recursos como museu pedagógico e biblioteca que enriqueciam as aulas. (VALDEMARIN, 2014).

Embora Davatz não fosse um mestre-escola com grandes recursos – caso contrário não teria embarcado como colono para o Brasil – com certeza conhecia esses instrumentos pedagógicos e educadores como o suíço Pestalozzi (1746-1827), e os alemães Froebel (1781-1852) e Herbart (1776 – 1841) responsáveis pela renovação pedagógica no oitocentos.

Thomaz Davatz tinha saído da Suíça com a incumbência de escrever um relatório sobre as condições da colônia logo assim que chegasse, já que vinha encabeçando o primeiro grupo de mais de 40 pessoas que saíra de sua municipalidade para o Brasil. As perguntas formuladas pelo Conselho Municipal de Fanas, cantão dos Grisões, estavam divididas em 4 tópicos: (I) Assuntos gerais; (II) Assuntos relativos ao culto, ao ensino e à beneficência; (III) Assuntos políticos; (IV) Assuntos econômicos.

No item II do relatório estavam as seguintes questões:

1. Há garantias de liberdade religiosa (leitura e difusão da Bíblia e outros recursos religiosos)?
2. Acham-se assegurados os meios para que protestantes e católicos possam atender às suas necessidades? Como?
3. Existem estabelecimentos escolares do governo ou toda a educação está entregue à iniciativa privada? O ensino é ministrado em uma só língua ou seria possível empregar-se qualquer língua?
4. Existem meios de instrução? Quais?
5. Caso os emigrantes desejem dispor de sacerdote ou mestre-escola pode esperar-se alguma contribuição da companhia ou do Estado para a manutenção do mesmo?
6. A região de São Paulo acha-se sujeita a alguma administração eclesiástica, algum poder episcopal? E de que espécie?
7. Caso existam escolas públicas qual é a sua organização e quais as disciplinas mais importantes?
8. Existe alguma legislação acerca das relações conjugais? E de que espécie?
9. Qual a situação do colono se cair na miséria? Existem organizações ou institutos de amparo e assistência?
10. Qual o caráter moral e religioso dos núcleos colônias até o presente?

O relatório demonstrava o desconhecimento sobre as características da nova terra ou, mais provável, a total desconfiança nas informações que chegavam à Europa. O mestre-escola vinha da Suíça como uma espécie de representante da Municipalidade e isso lhe conferia

maior credibilidade e maior atenção da administração da firma Vergueiro, ele citou diversas vantagens que lhe foram oferecidas, inclusive, durante a viagem, mas que ele se manteve no propósito que lhe fora confiado.

Quanto à questão educacional a curiosidade era sobre a forma que se organizava a instrução e não sobre a existência ou não de escolas, demonstrando que não supunham à precariedade e incipiência do processo de escolarização no Império, e que a questão era considerada relevante, assim como os aspectos religiosos e conjugais que foram grandes entraves na emigração para o Império.

As escolas estiveram presentes na colonização, foram instituições vinculadas ao desenvolvimento do projeto de organização desses emigrantes no novo mundo, assim como a religião, se consolidaram como mecanismo de afirmação cultural dos diferentes grupos étnicos. Nesse propósito, elas apresentavam um currículo que representavam aspectos culturais dos próprios colonos, como religião, costumes, valores e, principalmente, a língua. Essas escolas construídas em núcleos rurais contavam com o apoio das lideranças religiosas desses emigrantes. (KREUTZ, 2011).

Os relatórios do Império mencionavam sua existência, ou a falta dela, às vezes a quantidade de alunos ou algum comentário sobre o professor, como se vê a seguir:

Tem uma pequena botica, um armazém, onde se encontram as fazendas, ferragens e mantimentos mais necessários; uma escola de primeiras letras a expensas da província, de que é professor um colono alemão, que fala sofrivelmente o português [...] ⁸⁷ (Colônia de Blumenau - SC).

A população era no fim do ano próximo passado de 106 almas [...] a escola era freqüentada por cinco alunos. ⁸⁸ (Colônia de Santa Tereza - SC).

A escola de 1^{as} letras em a novíssima povoação da Anaburg, a 2 léguas de Joinville está pronta, e nela funciona o mestre ensinando a ler e escrever o alemão, etc. ⁸⁹ (Colônia de Santa Tereza - SC).

A casa de detenção e a da escola de meninos acham-se prontas; e foram construídas com solidez e perfeição, segundo o parecer do delegado das terras. ⁹⁰ (Colônia D. Francisca - SC).

87 BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, 1855, p. 27 (Anexo). Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/2588> >

88 BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, 1856, p. 37 (Anexo E). Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/3824> >

89 BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro João de Almeida Pereira Filho, 1859, p. 34 (Anexo E). Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/4158> >

90 Ibidem, p. 53.

A citação não nos mostra as reais condições de funcionamento dessas escolas, a tirar pelos relatos de Davatz, nada garante que funcionassem devidamente. Entretanto, historiadores⁹¹ que se dedicam ao estudo da questão, ressaltam a organização coletiva dos colonos imigrantes para suprir as deficiências existentes e promover a escolarização de seus filhos.

A instrução pública, no oitocentos, não era laica, se encontrava imbricada com a religião. Davatz afirmava que a situação da escola na Fazenda Ibicaba não era pior que nenhuma outra colônia. “Nas demais, porém, nada há ao que eu saiba, que mereça esse nome”, escreveu referindo-se às condições das escolas nas colônias. (op. cit.). A partir de final de setembro, teve que acumular as funções de pastor e professor, ministrando também a instrução religiosa e segundo informou o mesmo acontecia na outra colônia⁹².

As memórias de Thomaz Davatz nos possibilitam inferir que uma camada dos colonos que aportaram no Império com o sonho de “fazer a América” era instruída e letrada, tinha pleno domínio da leitura e escrita na sua língua natal, como fundamentos das matemáticas, história, geografia entre outros saberes escolares. Não conhecemos como se tornou mestre-escola na Suíça, nem qual foi o tipo de formação que recebeu, mas, ele mesmo citou a presença de outros professores antes dele e também uma escola na outra colônia.

Para os argumentos desta tese, esse é um importante indício a ser considerado. Entre o rico negociante e o proletariado, tinha uma classe média ilustrada de imigrantes, que se não eram professores no seu país de origem, aqui puderam usar seus conhecimentos para lecionar, e fazer do magistério sua condição de sobrevivência.

Neste caso, encontramos a segunda personagem desse tópico, a Professora. Caroline Tamplin, inglesa, chegou ao Império para residir na colônia agrícola Assunguy no Paraná, onde se estabeleceram cerca de 200 colonos ingleses, entre 1865 e 1879. (NISHIKAWA, 2007).

Caroline, o marido Carlos Alberto Tamplin, cinco filhos e uma tia chegaram a Assunguy em dezembro de 1868. Na colônia, Caroline ficou viúva e perdeu dois filhos, mas ali permaneceu até 1880, lecionando na escola construída pelos colonos e subsidiada pelo governo provincial, enfrentando dificuldades para mantê-la, pois faltavam recursos pedagógicos e os ordenados atrasavam. (GILLIES, 2013).

91 Cf. KREUTZ (1991); KLUG (1994); VECHIA (1998); DEMARTINI (2000); LUCHESE (2017); PANIZZOLO (2017)

92 Acredito que estivesse se referindo à Colônia Angélica, também, de propriedade da Cia Vergueiro, para onde enviaram parte dos colonos suíços.

Em Assunguy, os colonos ingleses passaram por tantas ou mais dificuldades que o mestre-escola e os colonos suíços passaram alguns anos antes. No inquérito promovido pelo cônsul inglês Lennon Hunt, Caroline foi enfática, respondeu que a comida era péssima, a carne cheia de bichos, os feijões mofados, tudo era de pior qualidade, morreram entre 30 a 40 crianças e as cartas eram interceptadas. Na relação dos colonos e respectivas profissões que constava no Relatório do cônsul, Caroline Tamplin esta identificada como comerciante. (TAMPLIN, 1874 apud NISHIKAWA, 2007).

Diferente das trajetórias dos outros dois personagens, a preceptora Ina Von Binzer e o mestre-escola Thomaz Davatz, que voltaram para sua terra de origem, Caroline Tamplin permaneceu aqui até seu falecimento. Mudou-se de Assunguy para Curitiba onde se tornou professora particular dos filhos da elite curitibana.

Se em 1874 foi identificada como comerciante no inquérito do cônsul inglês⁹³, em abril de 1880, o anúncio publicado nos jornais da capital oferecia seus serviços como professora:

D. CAROLINA TAMPLIN

Ex-professora da colônia Assunguy, dá lições de piano, canto, francês, inglês, geografia, desenho e prendas domésticas, em casas particulares. (Apud GILLIES, 2013)

A trajetória da imigrante Carolina Tamplin, no Império, pode ter sido a mesma de outros imigrantes, que inicialmente, se estabeleceram numa colônia agrícola e, posteriormente, buscaram oportunidades nas cidades, por trazerem na bagagem, além de objetos materiais e dinheiro, o capital cultural, importante bem simbólico em um país com altíssimo índice de analfabetismo. Dessa forma, Carolina pode conquistar seu lugar no espaço social curitibano, circular entre as classes abastadas e conviver com representantes do poder, sendo aceita e considerada.

Bourdieu (2007a, p. 297) afirma que o capital cultural circula entre aqueles que possuem instrumentos necessários para dele se apropriarem. Assim, podemos depreender que ao se transferir para Curitiba, Caroline fora movida não apenas por questões econômicas, mas, provavelmente, alimentasse a intenção de valorizar seus bens simbólicos, de ampliar seu capital cultural, o que de certo, não poderia ser feito numa escola rural de uma colônia agrícola. Neste outro contexto, sua educação de *gentlewoman*, nos moldes da Inglaterra

93 É possível que ainda não lecionasse ou que, como viúva, fosse identificada com a profissão do marido.

vitoriana, poderia ser transmitida para outras moças, que almejavam este padrão de comportamento feminino.

2.2.1 QUESTÕES LEGISLATIVAS

Deixarei, por hora, os personagens coadjuvantes desta tese, para pensar sobre a legislação imperial que procurava conter o turbilhão de contradições culturais trazidas com os imigrantes. As leis aprovadas no início da década de 1860 sobre os direitos civis dos estrangeiros foram resultados de demandas e debates travados na década anterior, que envolveram colonos, os governos de seus países de origem, a classe senhorial e importantes forças como a Igreja, o poder legislativo e a imprensa. Esses projetos de lei, apesar de redigidos pelos ministros do Império, antes de serem encaminhados à Câmara de Deputados, foram discutidos no Conselho de Estado. Nestas sessões e conferências, percebe-se que os dirigentes imperiais tinham amplo domínio das legislações internacionais e de outros países, apropriavam-se delas, sem, no entanto, descaracterizar elementos básicos de identidade do Império, como a religião católica e o conceito de cidadania. Por outro aspecto, as propostas não poderiam desconsiderar princípios liberais e civilizatórios dominantes no século XIX. Nessa construção, era necessário driblar as contradições engendradas pela manutenção do trabalho escravo coexistindo com o de colonos livres. A imprensa ampliava o debate, atingindo os segmentos médios da sociedade e cumprindo seu papel na busca do consenso.

O conjunto de medidas legislativas, ações e iniciativas durante as décadas de 1850-1860, trataram da grande diversidade de assuntos relacionados à emigração. Internamente, passavam pela regulamentação da recepção, do deslocamento dentro do Império, dos contratos, dos lotes de terras, também, por questões culturais como: casamentos, batismos, óbitos, religião, escolas. No exterior, pelas relações com os governos de onde vinham os emigrantes, seus cônsules, pela regulamentação do engajamento, do transporte, pelo conhecimento de como se desenvolvia em países como Estados Unidos, para onde a corrente migratória se dirigia, majoritariamente.

Entre eles, encontrava-se, também, a insatisfação quanto à naturalização obrigatória dos filhos de estrangeiros nascidos no Império, segundo interpretação do artigo 6º, parágrafo 1º da Constituição de 1824, que considerava como cidadãos brasileiros, os nascidos no Brasil, ingênuos ou libertos, ainda que o pai fosse estrangeiro, caso não estivesse a serviço de seu país.

Na sessão de 10 de agosto de 1857, o Conselho de Estado debatia a questão. O parecer dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e do Império, sobre a interpretação corrente que se dava ao artigo e vinha gerando, inclusive, questões diplomáticas – como a representação de todos os cônsules estrangeiros residentes na Corte, em 1845 – afirmava que o governo precisava definir se era imperativa ou facultativa, e se reconhecia como direito ou se conferia um benefício.

O texto vinha endossado pelo estudo de diversas legislações, tratados e códigos estrangeiros sobre o assunto, como da Áustria, Prússia, Inglaterra, França e Estados Unidos. Também, imputava os problemas da legislação do Império à herança da legislação portuguesa. Para os pareceristas, o entendimento que vinha sendo dado ao artigo 6º da Constituição, sujeitava:

[...] ao estatuto pessoal brasileiro, e não ao do pai, o nascido no Brasil de pai estrangeiro, durante a sua menoridade e o pátrio poder, destrói, perturba e complica todas as relações do estatuto pessoal do pai, e tem dado e dará lugar a uma infinidade de incidentes desagradáveis e de reclamações insolúveis, porque aquele artigo assim entendido está em manifesta oposição com a legislação de quase todos os países com os quais temos relações reciprocamente proveitosas, irrita e indispõe contra o País, porque fere e vai perturbar as relações as mais santas e caras ao homem, as da família. As multiplicadas questões que de semelhante inteligência têm nascido, têm azedado e azedam cada vez mais as nossas relações internacionais. (BRASIL, Atas do Conselho de Estado, 1857, p. 23)

Alertavam que o Brasil fazia parte do rol das “nações independentes e civilizadas”, por isso, sua legislação precisava acompanhar as ideias e tendências de sua nova posição, sendo capaz de ampliar suas relações comerciais e de atrair outros povos. Compreendia-se que os filhos seguem, naturalmente, as condições de seu pai e que esta condição o acompanharia onde estivesse e só poderia mudar quando já adulto, optasse por outra nacionalidade. Se o Estado interferisse nessa condição natural estaria cometendo uma injustiça e sendo antiliberal.

A proposta apresentada não era de alteração da Constituição, mas de um regulamento, um estatuto que pontuasse as diferentes situações, que considerasse o filho menor de idade, para quem prevaleceria o pátrio poder e para o maior de idade, para quem seria facultada a escolha da naturalização. O parecer excluía os filhos do colono, a quem considerava diferente do estrangeiro por entender que ele abandonara sua pátria de nascimento, renunciando voluntariamente, ao seu estatuto pessoal.

Não houve consenso entre os conselheiros quanto aos filhos dos colonos. Visconde de Albuquerque, o de Itaboraí e o Conselheiro Barreto entenderam que a exclusão do colono seria contraditória com o princípio do parecer. O Decreto seria publicado em 1860, sem diferenciar os colonos dos demais estrangeiros⁹⁴ e garantia a possibilidade de filhos dos estrangeiros terem os mesmos direitos civis de seus pais, durante a menoridade, estando depois, sujeitos à legislação brasileira. Dessa forma, preservavam o artigo 6º da Constituição e o pátrio poder. É interessante observar, como os governantes imperiais articulavam os interesses saquaremas às demandas que surgiam com a implantação da emigração no país.

Uma das situações que escandalizaram a sociedade germânica ficou conhecida como *casamento Kerth*.⁹⁵ Em 1857, Margarida Kerth, colona alemã protestante, convertida ao catolicismo e separada do marido protestante, Sr. Schopp, casou-se novamente com o católico Jansen Lima, pelo sacramento da Igreja católica, que entendeu ser o primeiro casamento nulo e sem validade, já que realizado fora do direito canônico.

O caso adquiria contornos internacionais e implicava, diretamente, na emigração de países protestantes para um país, cuja religião oficial do Estado era a católica. Assim, a imprensa debatia se o Bispo do Rio de Janeiro deveria ter consentido; se o Ministro da Justiça deveria ter se posicionado contra; alguns deputados clamavam por uma legislação que legalizasse casamentos protestantes ou mistos; outros se preocupavam com a sorte das famílias protestantes e sua prole; além daqueles defensores de que os emigrantes estavam subordinados, em todos os aspectos, às leis do Império.

O Conselho de Estado começara a debater sobre a questão em 1854. Na reunião de 29 de maio de 1856 se reuniram em conferência para analisar e votar o projeto de lei apresentado pelo Ministro da Justiça, Nabuco de Araújo, sobre casamento evangélico e casamento misto entre católicos e protestantes. A ideia que prevalecia era de que o casamento entre católicos não seria alterado pela lei, que tinha por finalidade legislar sobre o casamento entre pessoas acatólicas que não consideravam o matrimônio como sacramento.

O projeto de lei tinha como finalidade conciliar os interesses da emigração de países não católicos, como os do norte da Europa, com a moralidade religiosa e cristã que não ferissem os cânones católicos, neste sentido, o parecer da Seção dos Negócios da Justiça, cujo relator era o Conselheiro Eusébio de Queirós, apresentava como proposta o casamento civil:

94 Cf. Decreto nº 1.096 de 10 de setembro de 1860, regula os direitos civis e políticos dos filhos de estrangeiros nascidos no Brasil... Coleção de Leis do Império do Brasil, 1860, p. 45, vol. 1.

95 Vários periódicos da época comentaram e opinaram sobre o caso, entre eles: *A Semana: Revista Católica...* (15 fev. 1857); *Correio Mercantil* (20 fev. 1857); *Jornal do Commercio* (21,22 fev. e 15 mar. 1857); *Correio da Tarde* (23 fev. 1857); *Estrella do Amazonas* (18 abr. 1857); *Diário do Rio de Janeiro* (11 ago. 1857); Disponível em < <https://goo.gl/7UAFoV> > Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Qual será, pois o meio de provar de remédio os casos em que não permitindo as circunstâncias o casamento misto religioso, for inevitável, entretanto, a coabitação de pessoas, aliás, honestas e mesmo respeitáveis? Deverão além da reprovação do seu proceder no foro da consciência expor-se ao desprezo público, e fazer precária a sorte de sua prole? Não há outro recurso senão o casamento civil. (QUEIRÓS, Ata do Conselho de Estado, 1856, p. 176)

A preocupação comum a todos era que o casamento, civil ou religioso, fosse indissolúvel. A divergência sobre o casamento misto prevaleceu e o Marquês de Olinda protagonizou o voto contrário ao parecer, para que não se incluísse no projeto nenhuma mudança sobre esse tipo de casamento e, quando fosse necessário, se solicitasse a autorização da Santa Sé. O Marques de Olinda foi acompanhado pelos Viscondes de Abaeté, de Itaboraí e por João Paulo Santos Barreto. O Visconde de Maranguape votou contrário ao projeto de lei, na íntegra, por entender que somente à Igreja Católica caberia legislar sobre o casamento.

Dois anos depois, em 19 de julho de 1858, a proposta seria apresentada pelo Ministro da Justiça à Câmara de Deputados, no discurso de apresentação, afirmava⁹⁶:

[...] Da extinção desse tráfico resultou a falta de braços, e da falta de braços a urgência de animar a emigração com solicitude para dar-se desenvolvimento à nossa produção. Incontestavelmente, porém, os esforços do governo encontrarão barreira insuperável na satisfação dessa necessidade, se por ventura os estrangeiros que vierem trazer-nos sua indústria e seu trabalho não puderem contrair os laços de família com certeza de sua legitimidade, e com todos os efeitos que provém do matrimônio legalmente contraído. É fato constante, e por todos testemunhado, que não só católicos, mas grande número de protestantes, procuram na emigração para o Brasil, melhoramento de sua posição. Entretanto, qual o homem morigerado que não vacile vir para o império, se não contar seguro com a legitimidade de sua família! (CORREIO DA TARDE, 1858, p. 2).

Parte da opinião pública era favorável aos emigrantes, mas a proposta tocava em questões delicadas e controversas. Em 10 de setembro a comunidade evangélica alemã⁹⁷ apresentara representação pedindo providências a respeito da proposta do governo, conhecida como lei sobre casamentos. Esta não teria fácil aprovação, a possibilidade de casamento civil contida na proposta, mesmo limitada aos casamentos acatólicos receberia forte oposição. Na

96 ESPELHO. Correio da Tarde. RJ, 19 jul. 1858, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/090000/3444> > Acesso em 15 de janeiro de 2017.

97 CÂMARAS LEGISLATIVAS. Correio da Tarde. RJ, 10 set. 1858, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/090000/3616> > Acesso em 15 de janeiro de 2017.

imprensa, o Correio da Tarde fazia o contraponto em defesa do projeto⁹⁸, mas a aprovação de lei, reconhecendo o casamento, registro e óbito de pessoas que não professavam a religião católica, aconteceria em setembro de 1861, mas com o texto da proposta original alterado de casamento civil para efeitos civis dos casamentos em outras religiões⁹⁹. A Lei de 1861, aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Imperador seria regulamentada por Decreto do Executivo em 1863¹⁰⁰.

Percebe-se que o leque de possibilidades aberto com a emigração, tecia uma rede de questões que implicava, não somente, no assentamento dos imigrantes como pequenos proprietários ou como colonos de parcerias e serviços, mas em relações internacionais amplas que passavam por direitos civis e acordos comerciais.

Neste ponto, achei relevante situar essas questões relativas aos direitos civis porque acredito que os imigrantes que se estabeleciam no espaço urbano, de modo geral, e no caso específico desta tese, no magistério particular, fossem afetados diretamente por esses debates. Um exemplo disso, foi que ao pesquisar os mapas escolares, percebi que a nacionalidade presente no mapa era a do pai e não a do aluno. Outro exemplo, refere-se aos estrangeiros não poderem ocupar cargos públicos, consequentemente, estavam excluídos do magistério público, em alguns casos a documentação anexada aos pedidos para concurso público, incluía a carta de naturalização do professor ou a declaração de que a naturalização estava em processo. A questão religiosa também tinha implicações quando o professor era protestante ou a escola mantinha vínculo com a Igreja Evangélica, no caso da Escola Alemã (ver capítulo 4).

O imigrante que exercia o magistério, também, ocupava no espaço social, um lugar de circulação de capital cultural e trocas simbólicas, isto reafirma a participação desses agentes no debate sobre os direitos civis e liberdade de religião. Neste caso, é preciso observar que a primeira finalidade da instrução no Império era a educação moral e religiosa, sendo o professor seu principal agente e sendo o campo (como entende Pierre Bourdieu) lugar de lutas e disputas de posição, é possível inferir que questões relacionadas aos direitos civis estivessem na pauta diária desses homens e mulheres, imigrantes, que na capital do Império, atuavam como professores.

98 A PROPOSTA... Correio da Tarde. RJ, 11 nov. 1858, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/090000/3824> > Acesso em 15 de janeiro de 2017.

99 Cf. Decreto nº 1.144 de 11 de setembro de 1861, faz extensivo os efeitos civis dos casamentos, celebrados na forma das leis do império, aos das pessoas que professarem religião diferente da do Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1861, p. 21, vol. 1.

100 Cf. Decreto nº 3.069 de 17 de abril de 1863, regula o registro dos casamentos, nascimento e óbitos das pessoas que professarem religião diferente da do Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1863, p. 85, vol. 1.

2.3 O IMIGRANTE PELO MUNICÍPIO DA CORTE

Mas sempre é doce e grato à terra hospitaleira ver prender-se a ela o estrangeiro que a achou donosa e como boa amiga, ou amorosa mãe adotiva.¹⁰¹

Se fossemos refletir sobre a cidade do Rio de Janeiro no oitocentos (com olhar anacrônico) poderíamos considerá-la uma “cidade-santuário”, como se referem os estadunidenses às cidades que protegem o imigrante ilegal. Ou quem sabe considerá-la “cidade de todas as gentes” parafraseando Ismênia de Lima Martins se referindo à Niterói¹⁰².

No Império não vigoravam leis de proibição de entrada de imigrantes e a cidade portuária, o Rio de Janeiro, capital do Império, sempre recebeu gente de todas as partes do mundo. A partir de meados do século XIX, com maior intensidade, chegavam os estrangeiros para ocupar as demandas oriundas do trabalho livre ou pela expectativa de um pedaço de terra, ou grandes negociantes que por aqui abriam suas firmas, manufaturas e comércios.

Para alguns a cidade foi passagem para outras regiões, foi entrada para o sonho de “fazer a América”, para outros foi porta de saída para casa, o fim do pesadelo. Mas para outros tantos, a cidade se tornou morada, o porto final.

O Pão de Açúcar foi testemunha silenciosa e perene do rio de gentes, do entra-sai de pessoas de todas as cores, credos e procedência. A falta de infraestrutura, as dificuldades de comunicação e transporte, a limpeza urbana, moradia, escola, hospital e tantos outros problemas que os jornais da época denunciavam, pioravam com o crescimento populacional. Nesta conjuntura a administração imperial realizou reformas urbanísticas na Corte que procuraram transformar a cidade em símbolo de modernidade e civilização.

É emblemática a circunstância em que se deu a construção das Escolas do Imperador¹⁰³. O que disse D. Pedro II quando lhe foi oferecida uma estátua em homenagem a vitória pela Guerra do Paraguai? Usem os recursos na construção de escolas! Reformava-se o espaço da cidade construindo escolas-monumentos, verdadeiros símbolos de modernidade, das luzes e da civilização, tão caros ao projeto saquarema. Daí que, durante a década de 1870, as freguesias da Gávea, Glória, Santa Rita, Santana, Engenho Velho e São Cristóvão

101 Esta epígrafe foi retirada de Joaquim Manoel de Macedo em **Memórias da Rua do Ouvidor**, 1878, p. 96. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000158.pdf> >.

102 A Professora Ismênia de Lima Martins coordena o projeto intitulado “Da Vila Real da Praia Grande a Niterói de todas as Gentes” que busca estudar a formação étnica da cidade de Niterói-Rj.

103 Maiores informações sobre essas escolas podem ser encontradas no sítio do Centro de Referência da Educação Pública da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em < <https://goo.gl/3aVPdx> >.

transformaram-se, não somente pela construção física e arquitetura dos novos edifícios escolares, palacetes do saber, mas também, pela intervenção dessas escolas na mediação das formas de acesso ao conhecimento daqueles que por ali viviam, trabalhavam ou circulavam. Os projetos geopolíticos de transformação da cidade envolviam, necessariamente, a oferta da instrução popular, pensamento comum ao oitocentos.

Qualquer intervenção urbana forja espaços políticos e relações sociais distintas, as configurações geossociais que remodelam os espaços físicos de uma cidade, em qualquer tempo, não são resultados de determinações naturais, mas sim construções históricas, como venho afirmando.

Os dados estatísticos demonstram que a entrada de estrangeiros na Corte contribuiu, significativamente, para o crescimento populacional da cidade. Através do Censo de 1872, pode-se ter uma ideia geral de como a população de nacionais e imigrantes estava distribuída entre as freguesias do Município da Corte.¹⁰⁴

Na tabela seguinte ¹⁰⁵, montada com os dados da população livre, contatou-se que o percentual de imigrantes vivendo na Corte era de 32,45%, ressaltando que o censo considerava os africanos livres entre os estrangeiros. Este percentual diminuía significativamente, nas freguesias suburbanas e rurais, o que demonstrava a preferência pelo espaço urbano entre os imigrantes que se estabeleciam na Corte, neste período.

	FREGUESIA	BRASILEIR.	ESTRANG.	TOTAL	% Estrang.
01	Sacramento	12.189	10.738	22.927	46,83
02	São José	9.989	7.389	17.378	42,52
03	Candelária	2.880	5.282	8.162	64,71
04	Santa Rita	19.527	10.530	30.057	35,03
05	Santana	22.831	10.915	33.746	32,34
06	Santo Antonio	10.313	6.443	16.756	38,45
07	Espírito Santo	8.324	3.773	12.097	31,19
08	Engenho Velho	8.884	3.528	12.412	28,42
09	São Cristóvão	6.852	1.935	8.787	22,02
10	Glória	11.843	6.117	17.960	34,06

104 O censo de 1872, o primeiro a ser realizado no Brasil, pode ser consultado no sítio do IBGE desde 2013. Disponível em < <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477> > Acesso 5 jan. 2017. Ele não pode ser considerado pela exatidão dos dados, mesmo assim serve como amostragem e panorama geral da situação populacional no Império.

105 A tabela foi construída com todas as freguesias para se obter uma visão geral, mas só serão analisadas as freguesias da cidade, porque nelas se concentram quase a totalidade dos colégios que foram investigados para esta tese.

11	Lagoa	7.883	3.011	10.894	27,64
12	Campo Grande	6.636	295	6.931	4,25
13	Jacarepaguá	5.045	582	5.627	10,34
14	Ilha do Governador	2.006	247	2.253	10,96
15	Paqueta	792	111	903	12,29
16	Guaratiba	5.649	215	5.864	3,66
17	Inhaúma	4.740	1.388	6.128	22,65
18	Irajá	3.719	752	4.471	16,82
19	Santa Cruz	2.621	59	2.680	2,20
TOTAL		152.723	73.310	226.033	
PERCENTUAL		67,55%	32,45%	100%	

Tabela 7 População de estrangeiros por freguesias da Corte. Levantamento da autora no Censo 1872.

Quando ordenadas pela população de estrangeiros, as freguesias da cidade apresentavam a seguinte classificação:

1º Candelária: 64,71 %
2º Sacramento: 46, 83%
3º São José: 42,52%
4º Santo Antonio: 38,45%
5º Santa Rita: 35,03%
6º Glória: 34,06%
7º Santana: 32, 04%
8º Espírito Santo: 31,19%
9º Engenho Velho: 28,42%
10º Lagoa: 27,64%
11º São Cristóvão 22,02%

Assim, verifica-se que as três últimas freguesias, Engenho Velho, Lagoa e São Cristóvão, eram, também, as mais afastadas do núcleo central da cidade.

A Candelária era a única freguesia com o percentual de estrangeiros (64,71%) acima de brasileiros (35,29%), seguida por Sacramento (46,83%) e São José (42,52%). As três freguesias pioneiras, também, formavam o núcleo do poder político e comercial da cidade, como citado anteriormente. Somadas atingiam o percentual de 48,30% de estrangeiro e se relacionadas ao somatório total da população do Município Neutro, era de 21,44%. Das três, Sacramento era a que concentrava o maior contingente populacional e Candelária, apesar de menor, apresentava maior número de estrangeiros, indício de que boa parte das atividades comerciais e exportadoras estava a cargo destes.

Os dados do censo cruzados com a informação do relatório de Dr. Borges Monteiro¹⁰⁶, publicado em 1853, de que no município do Rio de Janeiro existiam 16.615 casas e dessas, 11.871 serviam de habitação e “simultaneamente ao comércio e à indústria”, apontavam na mesma direção, ou seja, de que a concentração de estrangeiros nessas freguesias implicava não apenas em residência, mas também no exercício e controle de parte das atividades produtivas da cidade.

A estatística apresentada sobre os prédios urbanos do Município da Corte em 1875, na Revista *Imprensa Industrial*¹⁰⁷, demonstrava o crescimento do número das edificações. Considerando-se que não houve grandes transformações sociais na distribuição das atividades produtivas, esse controle seria maior na década de 1870.

PROPRIETÁRIOS	TOTAL	SOBRADOS	ASSOBRA DADOS	TÉRREOS
Particulares	21.680	5.931	1.993	13.756
Sociedades Anônimas	289	98	3	188
Total*	21.969	6.029	1.996	13.944

Tabela 8: Prédios urbanos na Corte, 1875. Fonte: Revista Imprensa Industrial, 1876.

Quanto às profissões, observa-se que o Censo de 1872, dividia seguintes categorias: profissões liberais; militares; marítimos; pescadores; capitalistas e proprietários; profissões industriais e comerciais (manufatureiros, fabricantes e comerciantes, guarda-livros, caixeiros); profissões manuais ou mecânicas (operários e costureiras); profissões agrícolas (lavradores e criadores); pessoas assalariadas (criados e jornaleiros); serviço doméstico.

Concentraremos nossa análise nas categorias que estão inseridas no espaço urbano, mas que possuem algum tipo de capital ou são proprietários de seus próprios meios de produção, os capitalistas e proprietários; os manufatureiros e fabricantes. O grupo dos comerciantes, guarda-livros e caixeiros foram computados todos juntos, tornando-se

106 RELATÓRIO MUNICIPAL... Jornal do Comércio. RJ, 03 de fevereiro de 1853, p. 1. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/364568_04/4842 > Acesso em 13 de novembro de 2016. O relatório foi publicado em capítulos do final de janeiro a início de fevereiro. Na parte publicada neste dia, sobre “Edifícios públicos e particulares e casas de comércio” ele esclarece que não foram incluídas as freguesias da Ilha do Governador, de Paquetá e Santa Cruz.

107 ESTATÍSTICA DOS PRÉDIOS... Imprensa Industrial. RJ, 10 nov. 1876, p. 517. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/700568/267> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

* O quadro apresentado observa que estão “compreendidos os que ficam uma légua além da demarcação da cidade”. No total geral, incluindo os demais proprietários somavam-se 23.689. Neste encontravam-se, também, os seguintes proprietários: mão morta; coroa; municipalidade; estado; cultos; hospitais; Colégio de Pedro II.

impossível separar quem era proprietário e quem era empregado, por isso, este grupo será apresentado separadamente.

Sendo assim, segundo o Censo de 1872, estariam distribuídos nas freguesias:

	Freguesias	Capitalista/ Proprietário		Freguesias	Manufatureiro/ Fabricante
1º	Glória	272	1º	Sacramento	217
2º	Sant'Anna	268	2º	Sant'Anna	147
3º	Santo Antonio	232	3º	Santa Rita	70
4º	Sacramento	205	4º	Santo Antonio	62
5º	São Cristóvão	182	5º	São Cristóvão	49
6º	São José	181	6º	São José	48
7º	Santa Rita	148	7º	Glória	42
8º	Engenho Velho	118	8º	Candelária	21
9º	Espírito Santo	107	9º	Espírito Santo	15
10º	Lagoa	76	10º	Lagoa	5
11º	Candelária	58	11º	Engenho Velho	1
TOTAL		1.847	TOTAL		677

Tabela 9: Distribuição por freguesias de capitalistas/ proprietários – manufatureiros/fabricantes.
Fonte: Levantamento da autora no Censo de 1872

Não se pretende tomar o Censo de 1872 como reprodução fiel da sociedade na Corte, todavia, não pode ser desconsiderado como importante indicador da distribuição populacional e sua relação com as atividades econômicas e sociais. Assim, como indício e não como constatação, permite algumas ponderações: o grupo de capitalistas / proprietários era muito superior ao de manufatureiros/fabricantes, reflexo do incipiente processo de industrialização no Império. Esse dado permite ponderar que o capital estaria concentrado em atividades especulativas e não produtivas. O grupo de manufatureiros concentrava 53,77% nas freguesias de Sacramento e Santana. Com isso, se deduz que estas duas freguesias concentravam, também, boa parte das manufaturas e fábricas da Corte.

Observa-se que a freguesia da Glória era a preferida dos capitalistas, porém, pode-se considerar que a distribuição deste grupo era mais equilibrada entre as freguesias. No citado relatório de Dr. Borges Monteiro¹⁰⁸, sobre a necessidade de melhoramentos nas freguesias, a freguesia da Glória é mencionada, por reconhecer que a municipalidade não poderia arcar com as despesas das obras de calçamento da Rua das Laranjeiras até o Cosme, uma comissão

108 RELATÓRIO MUNICIPAL... Jornal do Commercio. RJ, 6 fev. 1853, p. 1. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/364568_04/4854 > Acesso em 10 de outubro de 2016.

de moradores, composta por José Joaquim Guimarães e José Maria do Amaral, enviara à Câmara a subscrição de mais de 8:000\$ réis. Tal iniciativa corrobora com os dados do Censo.

Nota-se que as quatro últimas freguesias, Candelária, Espírito Santo, Lagoa e Engenho Velho se repetem nas duas tabelas, apesar da ordem diferente.

Quanto à categoria que reunia os comerciantes, guarda-livros e caixeiros:

	Freguesias	Comerciantes/ Guarda-livros/ Caixeiros
1º	Candelária	5.147
2º	Sacramento	3.910
3º	Santa Rita	3.535
4º	Santa Anna	2.528
5º	São José	2.325
6º	Glória	1.571
7º	Espírito Santo	961
8º	Engenho Velho	833
9º	São Cristóvão	774
10º	Lagoa	477
11º	Santo Antônio	440
	TOTAL	22.501

Tabela 10: Distribuição por freguesias das profissões comerciais.

Fonte: Levantamento da autora no Censo de 1872

Entre os três grupos de atividades, o comércio reunia a maioria absoluta de profissionais, 89,90%. Enquanto, o grupo dos capitalistas representava 7,40% e o grupo dos manufatureiros e fabricantes era de 2,70%. Destaca-se a Candelária que ocupava as últimas posições nos dois outros grupos e neste concentrava o maior contingente. Nesta freguesia, se localizavam o porto, o Paço Imperial e os principais sítios de mercado. Aqui estava, de fato, “o coração” do comércio da Corte e por extensão do Império.

A mesma tendência manteve-se nas últimas freguesias, com exceção para São Cristóvão e Santo Antonio, o que corrobora com a ideia de que as freguesias mais distantes do núcleo central perdiam, não somente em população, mas também em atividades produtivas urbanas.

A “Estatística das indústrias e profissões exercidas no município do Rio de Janeiro” publicada na Revista *Imprensa Industrial*¹⁰⁹ confirma a grande preponderância de emigrantes nessas atividades. A tabela foi montada com as informações da revista, selecionando as profissões onde os estrangeiros eram maioria ou os únicos.

109 ESTATÍSTICA DAS INDÚSTRIAS... *Imprensa Industrial*. RJ, 25 nov. 1876, p. 618. Disponível em < <http://memoria.bn.br/docreader/700568/317> > Acesso em 10 de outubro de 2016. Desta data até 05 dez.1877 foram publicados nove quadros estatísticos em ordem alfabética.

PROFISSÕES	BRA.	EST.	PROFISSÕES	BRA.	EST.
Agentes de Cia.	3	10	Embarcações miúdas (fretadores)	5	135
Açougues	8	168	Fósforos (fabricante)	---	1
Aguardente (grosso modo)	---	12	Fotógrafos	1	14
Águas gasosas e minerais (mercad. e fabric.)	---	9	Fumo de rolo (mercadores)	3	15
Alfaiates	7	119	Fumo em rama (ditos de)	---	9
Aparelhos de gás	2	14	Ferragens pro miúdo (ditos)	4	61
Arameiros (artefato de arame)	----	6	Fazendas em grosso (ditos)	27	140
Armarinhos	23	92	Fazendas por miúdos (ditos)	39	276
Armeiros (com estabelecimento)	----	6	Ferragens por grosso (ditos)	10	62
Aves (mercadores de)	5	43	Ferro em barras (ditos de)	1	5
Açúcar (merc. grosso modo)	----	4	Ferro (ditos de artefato)	---	3
Bilhares	1	41	Ferro (ditos de fogões de)	1	10
Botequins	11	176	Ferradores	3	27
Brinquedos (mercadores de)	1	7	Funileiros (oficinas de)	27	64
Bahuleiros	---	8	Ferreiros (ditas de)	1	47
Barbeiros	13	163	Fogos artificiais (fábricas de)	1	11
Botes de vender comida	---	23	Flores naturais (mercadores)	---	12
Charutos (fabric. e merc.)	7	143	Flores artificiais (fábrica de)	1	12
Confeitarias	9	50	Farinha de trigo (mercad. de)	1	4
Casas de pasto	7	329	Fundição (oficinas de)	---	10
Conservas (preparadores de)	---	2	Hospedaria	2	31
Café (armazéns de)	43	158	Instrum. musicais (estabelecimento)	---	3
Café (fábricas de moer)	1	9	Querosene em grosso (mercad.)	---	10
Cereais	1	95	Quiosques	---	61
Cabeleireiros	3	11	Marceneiros (oficinas de)	6	96
Comissões (casas diversas)	23	95	Marchantes de gado suíno, ovelhum, etc	2	26
Carne seca (mercadores de)	6	145	Móveis (loja de)	5	28
Carpinteiros (estabelecimentos)	4	157	Mascates de objetos de armarinhos e outras miudezas	4	106
Carroças (alugadores de)	10	402	Mascates de fazendas	2	30
Carroças (fabricantes)	---	25	Mascates de jóias	---	30

Carros (alugadores)	1	35	Madeiras (mercadores de)	3	58
Carros (fabricantes de)	---	7	Materiais (mercadores de)	2	28
Calçado (mercad. grosso)	---	5	Massas alimentícias (merc.)	---	7
Cambistas	1	7	Modas (lojas de)	5	31
Chá (mercad. em grosso modo)	---	12	Mármore (mercadores de)	2	23
Consignação de escravos (escritórios)	5	17	Maçame (lojas de)	---	10
Chocolate (fábricas)	---	3	Meias (lojas de)	---	3
Chapéus de pelo (fabr. e mercad)	3	59	Máquinas de costura (loja de)	4	20
Chapéus de pelo (consertadores)	3	10	Máquinas agrícolas (loja de)	---	4
Chapéus de pelo (fabric. de caixas)	---	4	Ourives (lojas de)	9	46
Chapéus sol (fab. e merc.)	1	42	Oleados (fábrica de)	---	1
Costureiras (estabeleci/os)	10	34	Olaria	9	20
Colchoeiros (estabeleci/os)	6	55	Líquidos e comestíveis (armazenadores)	13	172
Caldeireiros (estabeleci/os)	3	7	Livros usados (mercadores)	1	9
Cerveja (fabricas de)	4	15	Livros novos (mercadores de)	1	17
Couros (mercadores de)	2	16	Louça de pó de pedra (mercad.)	3	46
Correiros	7	24	Louça de barro (mercadores)	5	51
Cordoeiros	---	3	Louça de porcelana (mercad.)	7	45
Cerieiros	1	7	Loteria (mercad. de bilhetes)	13	131
Carvão vegetal (mercadores de)	2	117	Lenha (estâncias de)	---	18
Carvão de pedra	---	5	Latoeiros (oficina de)	---	10
Carvão animal (fábricas)	---	2	Lampistas	---	15
Cebolas (mercadores de)	---	44	Licores (fábricas e mercad.)	2	11
Cigarros (fábricas de)	---	8	Litografias	1	16
Cutileiros (com estabelecimento)	---	1	Padarias	17	186
Chumbo (fábricas de laminar)	---	1	Pedreiras (empresários de)	1	43
Cimento (mercadores de)	---	3	Piano (mercadores de)	---	12
Destilação (fábricas de)	---	6	Perfumaria (estabeleci/os de)	15	69
Douradores	1	11	Pescados (empresários de)	2	15
Entalhadores	---	7	Roupa (mercadores de)	18	168
Espelhos e quadros (mercad.)	---	14	Roupa e móveis usados (mercad. de)	9	64

Relojoeiros (estabeleci/os)	3	47	Tilburys (alugadores)	---	94
Rapé (fábricas de)	3	10	Tanoeiros	---	43
Sabão e velas (fábricas de)	---	37	Tintas (mercadores de)	---	9
Serrarias à vapor	2	16	Toucinho e queijos (mercad.)	1	12
Sapateiros (oficinas de)	4	107	Vacas de leite (empres. de cocheiras)	---	84
Serralheiros (com estabeleci/os)	---	29	Vidraceiros	1	22
Sacos para café (mercadores)	---	10	Vinagre (fabric. e mercadores)	---	8
Tavernas	108	1.505	Ventiladores (fabric. e mercad.)	---	1
Tamanqueiros	1	23	Velas de navios (fab. e merc.)	---	3
Tintureiros	---	10	Vinho por grosso (mercadores)	12	121
			Zinco (mercador de artefatos)	---	1

Tabela 11: Profissões exercidas por brasileiros e estrangeiros na Corte. 1876-1877.

Fonte: Levantamento da autora na Revista Imprensa Industrial

Não há informação sobre a fonte da estatística, nem como ela fora coletada, mas serve como parâmetro para reflexão. Entre as profissões liberais, a relação se invertia, os brasileiros eram maioria, em algumas delas encontravam-se, apenas, brasileiros, como o total de 163 advogados, constantes na relação. Sobre o magistério, a estatística apresentava, somente, a quantidade de colégios: 70 no total, sendo 53 de brasileiros e 17 de estrangeiros, ou seja, 24,00% dos colégios particulares eram administrados por imigrantes¹¹⁰.

Os números impressionam pela quantidade de atividades concentradas nas mãos de estrangeiros, em boa parte delas, só existiam imigrantes atuando. O periódico¹¹¹ tecia várias críticas a respeito da incipiência da indústria nacional e à concentração de pessoas no serviço público, em uma dessas críticas afirmavam:

País do funcionalismo, a generalidade das aspirações aponta para esse pólo, que é o desiderato de muita atividade que aí se vai enervar, aumentando diariamente o número dos pensionistas, enquanto que o comércio e as indústrias são do domínio quase exclusivo do elemento estrangeiro (IMPrensa INDUSTRIAL, 1877, p.381).

110 O levantamento realizado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, que serão analisados adiante, demonstrou número superior a 17 colégios administrados por estrangeiros.

111 A CRISE. Imprensa Industrial. RJ, 10 abr. 1877, p. 381. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/700568/589> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

Para minimizar esta situação cobrava maiores investimentos no ensino técnico, como forma de alavancar as atividades industriais e competir com os estrangeiros que a controlavam.

Mesmo considerando que parte dessas atividades fosse realizada com o trabalho escravo, pode-se inferir que esses estabelecimentos e negócios, também, fossem porta de entrada para trabalhadores imigrantes na Corte, inclusive, da mesma nacionalidade do seu proprietário. Resultando no controle de ramos de atividades produtivas por determinadas nacionalidades de imigrantes.

Retomando as informações do Censo no que tange a distribuição de operários¹¹² por freguesias e, o resultado total em cada uma delas, encontrava-se 67,50% deles nas freguesias de Santana, Santa Rita, Sacramento e Santo Antonio, freguesias que correspondem, também, a grande maioria de fabricantes e manufatureiros. Nas freguesias de São José, Glória e São Cristóvão atingiam 21,00% e nas outras quatro, Espírito Santo, Candelária, Engenho Velho e Lagoa, ficavam os 11,50% restantes.

Reforçando a existência dessas manufaturas nas freguesias da cidade, nos apoiamos, outra vez, no relatório de 1853, do presidente da Câmara, Dr. Borges Monteiro¹¹³, que recomendava a remoção de fábricas como melhoramento para a cidade:

Há ainda no interior da cidade algumas fábricas e oficinas que devem ser removidas para outros lugares. As fábricas de velas de sebo e as oficinas de caldeireiro e de fundição são um verdadeiro flagelo para quem habita em suas vizinhanças; aquelas, sobretudo em que se queima o carvão de pedra, e cujo fumo se espalha pela cidade com notável incomodo e prejuízo da população, não podem deixar de quanto antes serem removidas para lugares que fiquem ao sotavento da cidade. (JORNAL DO COMMERCIO, 1853, p.1)

Se olharmos para a cidade através da distribuição da população relacionada às atividades produtivas, veremos que na Candelária, a maioria era formada por imigrantes e quase a totalidade produtiva da população se dedicava às atividades comerciais. Sem desconsiderar a presença marcante das atividades comerciais nas outras freguesias, em Sacramento, Santana e Santa Rita, pode-se observar a concentração de atividades manufatureiras e fabris com seus artesãos e operários, dividindo esses espaços com as

112 O Censo de 1872 considerava como operários, as seguintes categorias: canteiros, calceteiros, mineiros e cavouqueiros; em metais; em madeiras; em tecidos; de edificações; em couros e peles; em tinturarias; de vestuários; de chapéus; de calçados.

113 RELATÓRIO MUNICIPAL... **Jornal do Commercio**. RJ, 26 jan. 1853, p. 1. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/364568_04/4810 > Acesso em 10 de outubro de 2016.

atividades comerciais. Também nessas freguesias encontravam-se grande percentual de imigrantes.

De acordo com o Censo de 1872, nas sete freguesias com as maiores populações de imigrantes, encontram-se a seguinte distribuição:

- Candelária: 4.496 portugueses; 256 franceses; 121 africanos; 102 alemães; 98 espanhóis; 63 ingleses; 55 italianos; 51 suíços; 11 norte-americanos, entre outros.

- Sacramento, os estrangeiros eram: 8.064 portugueses; 1.057 africanos; 745 franceses; 257 italianos; 224 espanhóis; 155 alemães; 44 orientais; 42 ingleses; 34 belgas; 33 suíços; 22 paraguaios; 18 argentinos; 15 norte-americanos, entre outros.

- São José: 5.081 portugueses; 693 franceses; 609 africanos; 286 alemães; 185 espanhóis; 166 italianos; 131 ingleses; 50 orientais; 46 suíços; 39 paraguaios; 36 norte-americanos; 28 belgas; entre outros.

Santa Rita e Santana, freguesias que concentravam os maiores contingentes populacionais da cidade, se somadas e relacionadas à população total do município corresponderia a quase 1/3 desta, com o percentual de 28,28%.

- Santa Rita estavam distribuídos assim: 9.024 portugueses; 716 africanos; 193 espanhóis; 175 ingleses; 103 franceses; 74 alemães; 52 paraguaios; 33 norte-americanos; 33 orientais; 32 suíços; 29 italianos, entre outros.

- Santana: 8.010 portugueses; 1.440 africanos; 688 italianos; 188 espanhóis; 130 alemães; 94 franceses; 83 chins; 78 ingleses; 49 paraguaios; 29 orientais; 25 norte-americanos, entre outros.

- Glória: 4.337 portugueses; 633 africanos; 305 franceses; 220 ingleses; 206 alemães; 111 espanhóis; 58 italianos; 58 chins; 45 norte-americanos; 36 suíços; 22 orientais; 18 paraguaios, entre outros.

- Santo Antonio: 4.901 portugueses; 864 africanos; 367 italianos; 227 alemães; 218 espanhóis; 167 franceses; 54 chins; 38 ingleses; 27 suíços; 14 paraguaios, entre outros.

Em geral, as nacionalidades se repetiam umas com maior, outras com menor quantidade de pessoas. Os dois grupos de estrangeiros, maioria em quase todas as freguesias, são portugueses (43.913) e africanos livres (5.440).

“A cidade era negra, mas também branca especificamente, luso-brasileira” afirmou Ribeiro (1997, p. 200), que também destacou que desde 1823, na Candelária se concentravam a maioria dos portugueses que se dedicavam às atividades comerciais. (Idem).

O título de africano livre não conferia liberdade de fato, vivendo em condições de exploração de sua força de trabalho, quase como numa condição de escravidão. A

historiografia tem estudado essa população pela situação de incongruência jurídica e social em que viviam.¹¹⁴

Desta forma, Dr. Borges Monteiro (op. cit.), assegurava as vantagens financeiras que o emprego dos Africanos Livres tinha trazido para a Municipalidade, que com isso pudera demitir todos os trabalhadores de limpeza das freguesias e distribuir entre elas os africanos contratados, como também, empregá-los “em diversas repartições da câmara e [fazer] com que fossem admitidos no serviço de calçadas”.

Os dois maiores grupos de imigrantes eram seguidos pelos franceses (2.363), italianos (1.620); alemães (1.180); espanhóis (1.217); ingleses (747).

Refletir sobre como os diferentes grupos de imigrantes se organizavam pela cidade, quais as principais atividades econômicas ou se formavam associações de auxílio mútuo, se permaneciam reservados ao círculo étnico, quais as redes de sociabilidades, entre outras, são possibilidades de análise histórica que têm sido desenvolvidas¹¹⁵ pela historiografia que contribuem, do mesmo modo, para o conhecimento da história social da cidade.

2.3.1. VESTÍGIOS DA ENTRADA DE IMIGRANTES PROFESSORES NO PORTO DO RIO

Pelo Porto do Rio, durante o século XIX, entraram muitos imigrantes, parte ficava na cidade mesmo. É do conhecimento geral, que os portugueses eram a maioria absoluta dos emigrantes e alimentaram a corrente emigratória Europa-Brasil antes de 1880, considerado pela historiografia o início da *grande imigração*. Parte dos estudos luso-brasileiros tem se dedicado a estudar e compreender este processo, a partir das rupturas e continuidades históricas¹¹⁶.

Os *mapas dos estrangeiros com ânimo de residirem no Império* publicado pela Repartição Geral das Terras Públicas, entre as décadas de 1850-60, são mais um dos tantos demonstrativos que comprovam a predominância dos portugueses. O quadro a seguir foi organizado com os dados desses mapas, de onde se retirou apenas as informações sobre o Município da Corte.

114 Cf. ARAÚJO, Carlos E. M. de. Arquitetando a liberdade: os africanos livres e as obras públicas no Rio de Janeiro imperial. **História Unisinos**, vol. 14, nº 3. P. 329- 333. São Paulo: set/dez. 2010. Disponível em < <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/issue/view/145> > Acesso em 10 out. 2016.

115 Cf. CARMO, 2012; KELLI, 2011; FRANCA, 2011; RIBEIRO, 2011; GUGLIOTA, 2007; SOUZA, 2003, MICHAELLES, 2003; MESQUITA, 2003; KUSHNIR, 1993; RIBEIRO, 1987, entre outros.

116 Em especial as publicações do CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade – que reúne historiadores portugueses e brasileiros que analisam a temática sobre os dois ângulos. Disponível em < <http://www.cepesepublicacoes.pt/portal/pt/temas/Emigracao> >.

ANO ¹¹⁷	NACIONALIDADE			PROFISSÃO		
	Portugueses	Alemães	Diversos	Lavoura	Comércio	Indústria
1856	8.916	644	2.649	---	---	---
1857	8.427	1.047	1.714	1.894	1.286	6.185
1858	8.087	1.745	4.805	3.626	1.967	6.452
1859	8.329	749	3.572	855	1.793	7.804
1860	5.100	2.102	2.489	1.266	1.530	2.452
1861*	6.254	764	2.209	842	1.871	6.304
1862**	5.232	447	2.411	1.805	1.390	3.637
TOTAL	50.348	7.498	19.849	10.288	9.837	32.834

Tabela 12: Imigrantes na Corte. Fonte: Levantamento da autora nos Mapas de Estrangeiros.

As colunas contêm as mesmas informações que constam nos mapas. Os números não podem ser considerados absolutos, nem mesmo isento de erros. Algumas observações foram escritas e apresentam algumas pistas neste sentido, uma delas afirmava que os números da Corte só foram possíveis de averiguar por meio de dados extra-oficiais (1856). Outra observação indicava informações fornecidas por cônsules, presidentes de província, polícia da Corte e delegado da diretoria das Terras Públicas (1857).

Também não são conhecidos os critérios para que portugueses e alemães fossem apresentados separadamente e as outras nacionalidades como *diversos*. No caso dos portugueses, parece óbvio que tenha determinado ser o maior grupo de emigrantes, quanto aos alemães é possível que fossem o segundo, em alguns anos, percebe-se isso claramente, como em 1857 e 1860, porém, nos demais não se pode afirmar com certeza.

Não foi incluída a terceira coluna (religião: católicos/protestantes) porque até 1860 aparece em branco e nos dois últimos anos constam todos como não declarados. Com relação às profissões, observa-se que em alguns anos, os totais não correspondem, mas o relatório não esclarece essa diferença. Podem ser levantadas suposições, como: parte não tinha profissão definida, ou eram crianças, ou mulheres donas-de-casa, ou eram profissionais liberais, ou não declararam, ou mesmo algum equívoco no registro. Outro dado a ser considerado para análise é o grande contingente que declarava a indústria como atividade profissional, três vezes acima das outras duas atividades, o que se explicaria por concentrarem na categoria *indústria* grande diversificação ou mesmo, por tratar-se da capital e principal centro urbano do Império.

¹¹⁷ Observe-se que no ano de 1861*, (09) não declararam a nacionalidade e (219) não declararam a profissão. No ano de 1862** (1.258) não declararam a profissão.

Conforme comentado, anteriormente, muitos emigrantes eram trabalhadores urbanos e pensavam em se estabelecer na própria Corte o que gerava, em alguns casos, insatisfações e disputas por mercado de trabalho. Propagandas da Agência Oficial de Colonização, publicadas nos jornais da cidade para locação de serviço, indicavam a variedade de trabalhadores urbanos entre os emigrantes em busca de empregos. Uma delas, impressa no *Diário do Rio de Janeiro*¹¹⁸, avisava da chegada de suíços, italianos e franceses de variadas profissões: alfaiates, caixeiros, carpinteiros, cordoeiros, maquinistas e seleiros.

A outra que saía, por três meses consecutivos, no periódico *A Reforma*¹¹⁹, oferecia o serviço de 1.500 emigrantes de diversas nacionalidades, nas seguintes profissões: agricultores, alfaiates, canteiros, carpinteiros, criados, carroceiros, curtidores, confeitheiros, cocheiros, carneiros, chapeleiros, caldeireiros, calígrafos, corrieiros, estufadores, encadernadores, fundidores, ferreiros, impressores, jardineiros, marceneiros, marmoristas, maquinistas, ourives, padeiros, perfumeiros, **professores**, pastores, pintores, sapateiros, tecelões, tapeceiros, torneiros, etc. Observa-se a oferta de professores, objeto desta tese.

O periódico *A Voz da Nação*¹²⁰, alguns anos antes criticava a chegada de colonos que não eram agricultores:

Os jornais diários têm anunciado que existem na *hospedaria do Sr. Bom Jesus*, entre os colonos Belgas, Holandeses e Alemães, ultimamente chegados, bons oficiais de pedreiro, marceneiro, ferreiro e serralheiro que preferem contratar-se na cidade [...] Que vem, pois, fazer nas cidades esses colonos? Ocupar o lugar e tornar mais difícil a posição do artista brasileiro que já morre de fome, porque no Brasil não há dinheiro para ele, só há guarda nacional e recrutamento [...] (A VOZ DA NAÇÃO, 1858, p. 4).

A matéria cobrava do governo e da Associação Central de Colonização, a vinda de colonos direcionados para a lavoura e para o interior, argumentavam que a carestia de alimentos era devido à falta de mão-de-obra na agricultura e que as regiões do interior do país precisavam ser povoadas, mas não as cidades e, muito menos, o Rio de Janeiro, que para o articulista encontrava-se com população excedente.

118 AGÊNCIA... *Diário do Rio de Janeiro*. RJ, 21 de fevereiro de 1872, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/28414 > Acesso 1 de fevereiro de 2017.

119 AGÊNCIA... *A Reforma*. RJ, 20 de abril de 1875, p. 3. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/226440/7144> > Acesso 1 de fevereiro de 2017.

120 COLONISAÇÃO. *A Voz da Nação*. RJ, 6 jun. 1858, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/730122/4> > Acesso em 21 de janeiro de 2017.

É possível acompanhar parte do movimento de entrada de professores no Império, através de pesquisa realizada no Banco de Dados do Arquivo Nacional que contém os registros da entrada de estrangeiros pelo Porto do Rio de Janeiro¹²¹.

Assim, usei como critério principal de pesquisa a profissão “*professor*” e “*professor de ensino primário*”. Dentro deste universo foram levantadas 596 fichas, onde selecionei aqueles que entraram entre 1875 (menor data disponível no banco) e 1889, data limite do recorte temporal trabalhado na tese. Com base em alguns dados pertinentes à pesquisa, elaborei as duas tabelas seguintes, a instrução foi retirada posteriormente, já que em nenhuma das fichas constava alguma informação a respeito. A seguir, ilustro a pesquisa com uma das fichas selecionadas:

CÓDIGO DE REFERÊNCIA																	
⊖ DADOS IMIGRANTE																	
NOME Francisco Mazza	Nº ORDEM 0019	PARENTESCO Nada consta	IDADE (ano) 48														
IDADE (mes)	IDADE (intervalo)	SEXO Masculino	NAÇÃO/NACIONALIDADE Italiana														
ESTADO CIVIL Nada consta	PROFISSÃO Professor(a)	RELIGIÃO Católica	INSTRUÇÃO Nada consta														
⊖ DADOS DA VIAGEM																	
DATA DE CHEGADA 07/09/1877 00:00:	PORTO DE ENTRADA Marseille	NAVIO Savoie	CLASSE														
PROCEDÊNCIA Itália	DESTINO Nada consta																
⊖ ACOMPANHANTES																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th>PRENOME</th> <th>SOBRENOME</th> <th>NºORDEM</th> <th>PARENTESCO</th> <th>IDADE (ano)</th> <th>IDADE (mês)</th> <th>IDADE (intervalo)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="7">Registros não encontrados</td> </tr> </tbody> </table>				PRENOME	SOBRENOME	NºORDEM	PARENTESCO	IDADE (ano)	IDADE (mês)	IDADE (intervalo)	Registros não encontrados						
PRENOME	SOBRENOME	NºORDEM	PARENTESCO	IDADE (ano)	IDADE (mês)	IDADE (intervalo)											
Registros não encontrados																	

Imagem 2: Ficha de estrangeiro embarcado para o Porto do Rio de Janeiro. Fonte: AN

Entrada de professores imigrantes no Porto do Rio de Janeiro no século XIX

	NOME	IDADE	NAÇÃO	RELIGIÃO	DATA	DESTINO
01	Alia Bordin	40	França		02/11/1889	RJ
02	Mathiem	39	França		19/11/1881	
03	Caroline Guergin	31	França		21/08/1889	
04	Caroline Lombaert	48	França		19/11/1881	
05	Celina Andrieu	30	França	Católica	10/06/1876	RJ

121 Sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ismênia de Lima Martins (UFF), o banco de dados do Arquivo Nacional, pertence ao fundo Divisão de Polícia Marítima, Aérea e de Fronteiras (OL) série Relações de Passageiros em Vapores, subsérie Porto do Rio de Janeiro de 1875 a 1900. Contém registros nominais extraídos das relações dos passageiros desembarcados no Porto do Rio de Janeiro, permitindo o cruzamento de dados, como nomes de passageiros e dos navios, suas origens e destinos, instrução, estado civil, profissão e religião. Disponível em < http://bases.an.gov.br/rvbnodes/Menu_Externo/ >

06	Eugenie Courtier	44	França	Católica	16/07/1875	RJ
07	François Cohanier	27	França	Católica	16/07/1875	
08	François Robin	42	França		13/04/1887	RJ
09	Idalie Medge	48	França		19/11/1881	
10	Jean Vedey	55	França		02/02/1877	RJ
11	Josephe Tesson	60	França		19/11/1881	
12	Jules Cesar Massiani	43	França		16/02/1888	RJ
13	Jules Massiani	45	França		21/11/1889	RJ
14	Leontine Henry	25	França		25/06/1886	
15	Louis Goly	26	França	Católica	12/03/1877	RJ
16	Louis Saurineau	62	França		31/12/1886	
17	Lucile Bonca	24	França	Católica	14/09/1877	RJ
18	Manoel Jeanne Lebarde	30	França		21/01/1881	
19	Maria Mathien	19	França		19/11/1881	
20	Maria Ramban	50	França		24/04/1880	
21	Marie Coudray	50	França		22/09/1880	RJ
22	Sens Jean (Fois)		França		25/10/1879	RJ
23	Wergile Soubrin	30	França		16/05/1886	
24	Theodor Esch	39	Alemanha		12/02/1876	
25	Alexander Karth	41	Alemanha		26/09/1876	RJ
26	Bernhard Graupma	18	Alemanha		13/06/1885	SC
27	Bernhard Petersen	38	Alemanha		04/06/1881	RJ
28	Karl Gerke	30	Alemanha		08/03/1885	
29	D. S. Hoffman	35	Alemanha		25/08/1880	RJ
30	Emil Matte	31	Alemanha	Evangélico	13/07/1881	São Francisco
31	Franz Keller Lenzinger		Alemanha		28/05/1886	RJ
32	Hermann Burkhard	22	Alemanha		14/09/1886	SP
33	Hermann Remde	32	Alemanha		13/04/1888	RJ
34	J. E. Raff	29	Alemanha		17/10/1885	RJ
35	Lomar Heczked	31	Alemanha	Evangélico	16/05/1883	São Francisco
36	Max Engel	26	Alemanha	Evangélico	19/06/1882	RJ
37	Paul Kranse	29	Alemanha	Evangélico	04/09/1878	Porto Alegre
38	Paul Strauss	28	Alemanha	Evangélico	29/08/1889	RJ
39	Peter Gerlach	32	Alemanha		12/12/1885	RJ
40	S. Brukmoses	29	Alemanha		25/08/1880	RJ
41	Aleice Brinton		Inglaterra		27/08/1883	
42	Alexandre E. Francesco	43	EUA		23/04/1882	
43	William P. Brinton		EUA		27/08/1883	
44	Amalia Fagioli		Itália		05/04/1886	RJ
45	Camillo Roncoroni	30	Itália		30/10/1885	RJ
46	Elissa Mazza	18	Itália	Católica	07/09/1877	
47	Eugenio Avalla	19	Itália		07/02/1877	
48	Francisco Mazza	48	Itália	Católico	07/09/1877	
49	Giovanni Tagnoffi	33	Itália	Católico	19/03/1877	RJ
50	Latterio Payana	25	Itália		11/12/1879	
51	Pietro Acquadro	22	Itália		30/10/1885	RJ
52	Russi Luigi	30	Itália	Católica	29/04/1876	RJ
53	Angela Rozza	30	Áustria	Católica	16/07/1875	
54	Anna Carlin	49	Áustria	Católica	16/07/1875	
55	Battista Rozza	41	Áustria	Católico	16/07/1875	
56	Cattarina Carlin	31	Áustria	Católica	16/07/1875	
57	Constanza Corn	24	Áustria	Católica	16/07/1875	
58	Emmanuele Stiz	23	Áustria	Católica	16/07/1875	

59	Florentina Valcanaja	40	Áustria	Católica	16/07/1875	
60	Fortunata Motter	40	Áustria	Católica	16/07/1875	
61	Fortunata Valcanaja	19	Áustria	Católica	16/07/1875	
62	Giovanni Corn	51	Áustria	Católico	16/07/1875	
63	Giovanni Motter	43	Áustria	Católico	16/07/1875	
64	Giovanni Stiz	43	Áustria	Católico	16/07/1875	
65	Luccia Stiz	58	Áustria	Católica	16/07/1875	
66	Maria Gabriella Henemann	28	Áustria		29/12/1885	RJ
67	Paolo Valcanaja	47	Áustria	Católico	16/07/1875	
68	Rosa Corn	56	Áustria	Católica	29/04/1876	RJ
69	Antonio dos Santos Ferreira Pinto	24	Portugal		11/07/1884	
70	Antonio Marques	34	Portugal	Católico	15/08/1877	
71	Augusto Ribeiro Leal	35	Portugal	Católico	30/08/1876	
72	João José Castro Pereira	32	Portugal		24/09/1885	
73	João Vieira	30	Portugal		26/10/1880	
74	Joaquim Thomas Lopes	23	Portugal		16/08/1889	
75	Jorio Guiseppe	40	Portugal		15/04/1876	Cantagalo
76	Julianna (Henrique) Andrade	21	Portugal		27/12/1887	RJ
77	Arthur Van Cano Fords	29	Bélgica		21/08/1887	RJ
78	Emil Tröger	27	Saxônia	Evangélico	17/08/1881	RJ
79	Mira Sénerver	21	Suíça		03/09/1889	RJ
80	Rauchenstein Techla	22	Suíça		14/06/1885	RJ
81	[Propero] Giachette	42			19/12/1879	
82	Alwin Kuhu	26	Outros	Evangélico	13/07/1886	São Francisco
83	Manoel Rodrigues Alver	80	Outros		30/07/1885	RJ

Tabela13: Entrada de professores estrangeiros no Porto do Rio, 1875 – 1889.

Fonte: Levantamento da autora no banco de dados de imigrantes do AN.

Entrada de imigrantes professores de ensino primário no Porto do Rio no século XIX:

	NOME	IDADE	NAÇÃO	RELIGIÃO	DATA	DESTINO
84	(Abolon) Santine	49	Itália	Católico	28/01/1885	RJ
85	Barra Luigi Dominico	50	Itália		09/06/1879	
86	Daniel Garter	27	Suíça		02/04/1882	
87	Ernesto José Barreira	33	Portugal		29/03/1888	RJ
88	Paca Zaragosa	33	Espanha		10/05/1885	RJ

Tabela 14: Entrada de professores de ensino primário, estrangeiros, no Porto do Rio, 1875 – 1889.

Fonte: Idem

Os dados levantados estão sendo considerados vestígios e não reprodução fiel da entrada de professores imigrantes no Império, pois sabemos que se registraram como professores, mas não podemos ter certeza se ficaram na Corte, ou se estavam a passeio e retornaram para seu país de origem, ou se estabelecidos aqui exerceram o magistério. Entretanto, podemos ponderar algumas questões com os dados levantados nas duas tabelas:

Do total de estrangeiros declarados professores, encontramos: (23) franceses; (18) alemães (1 da Saxônia); (16) austríacos; (11) italianos; (09) portugueses; (03) suíços; (02) estadunidenses; (1) inglês; (1) belga; (1) espanhol e (3) outros e nada consta. Segundo o Censo de 1872, de modo geral, após os portugueses, os maiores grupos de imigrantes na cidade, respectivamente, eram franceses, alemães e italianos, entretanto, no período levantado no banco de dados do AN, surpreende o número de austríacos.

Há indícios que a profissão do pai ou da mãe foi acrescentada aos filhos ou acompanhantes. Podemos citar como exemplo, a família Motter (austríacos) que todos, até as crianças de 2 e 4 anos¹²² foram registradas com a profissão de professor. Acredito que o responsável pela família, provavelmente, Giovanni Motter (43 anos) fosse professor. Esta mesma situação foi observada em outros casos.

De qualquer forma, o magistério apresentava-se com característica de profissão familiar, muitas das escolas investigadas o marido, a esposa, filhas ou filhos lecionavam diferentes disciplinas. É provável, também, que depois de estabelecidos, no magistério, facilitassem a chegada de outros professores conterrâneos.

Enfim, consideramos essa amostragem significativo indício da entrada de professores estrangeiros no Império.

2.4. REFORMA COUTO FERRAZ: VESTÍGIOS DA PARTICIPAÇÃO DE IMIGRANTES NO MAGISTÉRIO

Devo informar a V. Ex. acerca da nacionalidade dos diretores do colégio. Em geral são eles estrangeiros; poucos são brasileiros; alguns franceses, e quase todos portugueses; são igualmente portugueses quase todos os professores. Parece-me de suma gravidade. Um dos cardeais objetos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da pátria, o conhecimento das suas glórias, o amor às suas tradições, o respeito aos seus monumentos artísticos e literários, a nobre aspiração a torná-la mais bela e gloriosa. Esse sentimento de religiosa piedade para com a nossa mãe comum não se ensina com preleções catedráticas, comunica-se, porém, nas mil ocasiões que oportunas se apresentam no correr da vida e das lições colegiais... mas para comunicá-lo, é necessário tê-lo. (ROCHA, 1851, p. 9)

Em 1850, Justiniano José da Rocha¹²³ alertava ao governo imperial sobre o que considerava sério problema: grande quantidade de imigrantes no magistério da Capital do

122 As crianças não foram incluídas na tabela, apenas os que tinham idade de 18 anos ou mais.

123 Recebeu do Ministro do Império, Visconde de Mont'alegre, a incumbência de examinar as aulas avulsas de instrução secundária, os colégios e escolas particulares para averiguar seu regime e moralidade, quantidade e nível de instrução dos alunos, nacionalidade de diretores e mestres, método e matérias, compêndios etc. Sua exposição foi publicada em anexo ao Relatório do Ministério do Império, como Exposição sobre o estado das Aulas públicas de instrução secundária, e dos colégios e escolas particulares da Capital do Império. BRASIL.

Império. Apesar de não apresentar estatística que endossasse suas afirmações, deixava claro que muitos imigrantes eram proprietários de escolas e colégios particulares na Corte e isso era de conhecimento do próprio governo, se assim não fosse, a nacionalidade de diretores e professores não seria um dos itens da averiguação solicitada pelo ministro.

Justiniano não acreditava que professores estrangeiros pudessem formar as futuras gerações nos princípios morais de respeito à pátria. Essa questão não era mero proselitismo, primeiro porque a instrução pública tornara-se uma demanda internacional durante o oitocentos, imbricada com o desenvolvimento do capitalismo e suas implicações no avanço das forças produtivas e no mundo do trabalho. Em segundo, tão importante quanto às demandas internacionais do capital, eram as demandas políticas internas ao jovem Estado Imperial independente chamado Brasil.

Desde o final do século XVIII e ao longo do século XIX se desenvolvia nos estados nacionais europeus¹²⁴, diferentes processos de escolarização elementar e desigual, que garantia aos filhos dos trabalhadores instrução básica e profissional e aos filhos das classes

Ministério do Império (José da Costa Carvalho). Relatório do ano de 1850. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851. Disponível em < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1722/000146.html> >.

Justiniano José da Costa (1812-1862) estudou na França; formou-se bacharel em Ciências Jurídicas pela Academia de São Paulo; professor de História e Geografia do Colégio de Pedro II; Lente de Direito da Escola Militar (1841); membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte. Consagrou-se no jornalismo. Informações retiradas de BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Dicionario bibliographico brasileiro. V.5, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. < <https://goo.gl/ICkL0r> >.

124 No Império Prussiano, Frederico II consolidou a escola do povo (Volksschule), de 1740 a 1786, com obrigatoriedade escolar, duração de três anos, homogeneizou o saber escolar com a adoção de livro básico; instituiu nos currículos escolares a disciplinas de Ciências e a Ginástica. O Ministério da Educação foi criado em 1787 e a partir de 1868 ampliou-se para 8 anos a escola elementar obrigatória.

Na França depois da Revolução (1789), Condorcet apresentou à Assembleia Constituinte de 1791, projeto de escola primária para toda a população. A Lei Guizot (1833), estabeleceu a gratuidade escolar e a escola primária superior com currículo voltado para a formação profissional, essas escolas se expandiram após 1840. A Lei Falloux (1852) estabeleceu a inspeção escolar e a fiscalização dos professores.

Na Inglaterra, o processo de escolarização básica se desenvolveu, inicialmente, sem a intervenção estatal, através de associações locais, de religiosos e de industriais. A partir de 1798, destaca-se no processo de escolarização inglês, a criação das escolas mútuas, também, conhecido por método Lancaster, mútuo ou monitorial, desenvolvido por Joseph Lancaster (1778-1838) e Andrew Bell (1753-1832). Este método se internacionalizou e foi, inclusive, adotado no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827. A partir de 1870, se organizou o sistema escolar nacional.

Nos países escandinavos, a expansão do ensino elementar se iniciou no século XVIII. Durante o oitocentos, destacou-se a Finlândia pela institucionalização do sistema de educação básica, considerado um dos melhores da Europa e a Dinamarca pelo investimento na escola secundária profissional.

Na Espanha, o processo de escolarização foi financiado por recursos de associações e juntas. Em Madri, a partir de 1791, foram organizadas escolas de primeiras letras que posteriormente, se espalharam por outras cidades. Em 1825, foi aprovado o Primeiro Plano e Regulamento Nacional de Primeiras Letras e em 1838, o Regulamento Geral da Instrução Pública.

Em Portugal, o desenvolvimento do processo de escolarização se relaciona às revoluções liberais no oitocentos. Em 1820, se expande o ensino elementar com a criação de 59 escolas e melhorias nas condições econômicas dos professores. Em 1824 criou-se em Lisboa uma escola normal de ensino mútuo. Em 1826, o governo liberal estabeleceu a instrução elementar para todos os cidadãos portugueses na Carta Constitucional. Em 1835, publica-se o decreto de reforma do ensino primário de Rodrigo da Fonseca. Passos Manuel (1836) reforma a instrução pública e cria um liceu em cada capital. 1844, o novo Decreto de Costa Cabral reorganizava todo o sistema escolar, essa reforma vigorou até 1880.

dominantes a formação secundária e superior, permeado por forte componente cultural sexista, que estabelecia entraves para a formação escolar feminina. A instrução pública caminhava associada ao espírito das Luzes e entrelaçada às novas necessidades estabelecidas pelo desenrolar da produção na sociedade capitalista.

Outrossim, caberia à escola não apenas instruir, mas também, (re)produzir a educação moral e social que a emergente ordem burguesa impunha. A expansão da escolarização se desenvolvia entrelaçada à difusão da nova ordem, todavia, não significa dizer, que este processo não sofresse disputas e que demais forças sociais não se apropriassem da escola (FERREIRA, 2005).

O segundo aspecto trata das implicações entre identidade nacional e universalização da escola através da ação do Estado. Principalmente, a partir do século XIX, o controle do processo de escolarização pelos Estados – através da regulamentação e da fiscalização de seus conteúdos curriculares, métodos de ensino e compêndios, e do exercício do magistério – foi fundamental para a formação do sentimento de pertencimento nacional e da noção de cidadania (BOURDIEU, 2008; NÓVOA, 2006).

A que pátria se referia Justiniano? Quem eram os filhos dessa “mãe comum” que ele afirmava? País de diferentes povos indígenas, de africanos escravizados, de colonizadores, de imigrantes, onde a população escrava era a grande maioria e outra parte era constituída de homens pobres livres, em sua maioria analfabeta, de uma minoria de latifundiários que preferiam educar seus filhos na Europa. Existiam brasileiros? País com dimensões continentais e de grandes disparidades geoculturais, o Brasil era uma nação?

Caberia ao Estado Imperial recém-criado, tanto a “construção da nação”, quanto a “formação do povo” e para tanto a instrução pública teria papel imprescindível. A escola do império deveria oferecer formação moral; ensinar a língua portuguesa como língua nacional e garantia da unidade num país continental; conhecimentos geográficos para consolidação das fronteiras do território nacional; conhecimentos históricos que simbolizassem o passado comum, enfim, se almejava “a formação de uma vontade coletiva gerada sobretudo pelo sistema escolar (MATTOS, 1987, p.263).

Neste sentido, Gondra e Schueler (2008, p. 28) assinalaram que durante o século XIX, se multiplicaram as iniciativas do governo imperial e da sociedade civil, que promoviam instituições educacionais, culturais e científicas visando a formação de especialistas que contribuíssem com a difusão da literatura e da língua nacional e com os conhecimentos sobre a natureza e geografia do território brasileiro. Na construção da memória nacional, os autores apontam o importante papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e a criação

do Imperial Colégio de Pedro II com seus símbolos e representações em torno da figura do Imperador. Lilia Schwarcz (2016) também destaca o papel do IHGB na escrita da história oficial e a identificação de Pedro II como monarca esclarecido e ilustrado, conhecido em seu tempo pela alcunha de “mecenas da ciência” e pela presença em eventos científicos nacionais e internacionais.

O império brasileiro governado por um jovem monarca ilustrado, promotor da ciência e da educação, que almejava seu lugar entre nações civilizadas, não podia permitir que as novas gerações fossem educadas por estrangeiros, que não compartilhavam do sentimento de pertencimento e identidade nacional. Justiniano como homem de seu tempo, conhecedor das transformações educacionais que se desenvolviam na Europa¹²⁵ e da relevância da instrução pública, duvidava de seu pleno desenvolvimento em escolas controladas por professores estranhos a esse projeto.

Outros decretos, estatutos e regulamentos de instituições educacionais no Município da Corte, também, demonstram a presença do imigrante, a princípio, fruto do vazio profissional deixado pela ausência de quadros nacionais suficientes que ocupassem as demandas do magistério. Alguns exemplos para ilustrar: Decreto nº 2741 de 9 de fevereiro de 1861¹²⁶ que reorganizou o Instituto Comercial do Rio de Janeiro estabelecia a mesma forma de seleção para brasileiros e imigrantes, “... cadeiras poderão ser regidas por nacionais, ou por estrangeiros. Seu provimento se fará mediante concursos...” (art. 2º); Estatuto da Sociedade Musical de Beneficência, aprovado pelo Decreto nº 2.769 de 6 abril de 1861¹²⁷, a principal finalidade era de reunir professores de música, nacionais ou estrangeiros, para promoção da cultura e arte (art. 1º); Decreto nº 2.784 de 2 de abril de 1861¹²⁸, aprovava os estatutos e a continuidade do funcionamento da Sociedade Amante da Instrução, estabelecendo no art. 27 que caberia ao Diretor das aulas da Sociedade, propor ao Conselho, os professores e substitutos para lecionar, preferindo os nacionais aos estrangeiros.

Justiniano era um severo crítico “do abandono completo da instrução pública à livre indústria particular [e da] invasão do estrangeiro nesse ramo do serviço nacional de tanta

125 Na edição de 29 de outubro de 1853 do periódico **O Velho Brazil**, iniciou a série de artigos sobre a instrução pública na Prússia, retiradas do relatório de visita do Visconde de Abrantes, apresentou e teceu comentários sobre as reformas educacionais realizadas ali e na França. Afirmava sobre a instrução prussiana: “... o seu ponto de perfeição é tal que mais difícil é achar na Prússia um homem que não saiba ler, do que na massa da nossa ínfima população um que saiba” (ROCHA, 1853, p.4).

126 O Decreto está publicado na Coleção das Leis do Império do Brasil, Atos do Poder Executivo, 1861. Tomo XXIV, parte II, p.106-109. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao6.html> >.

127 Idem, p. 228-238.

128 Idem, p. 262-270.

importância para o futuro”¹²⁹. No relatório citado anteriormente, ele sugeria algumas medidas para a organização da instrução pública na Corte, entre elas: a criação de um inspetor geral; exames para professores de estabelecimentos particulares, mediante abertura de concurso; exigir a concessão de licença prévia do inspetor para a direção de estabelecimento de educação; concessão de licença para dirigir estabelecimento de educação mediante capacidade e prova de moralidade e apresentação do sistema, doutrinas, livros de ensino, nome dos professores, inspetores ou mestres; exigir **“sendo estrangeiro o diretor, fosse pelo menos metade desse pessoal composto de brasileiros, e sendo Brasileiro o diretor, pelo menos um terço”**; a prova de moralidade atestada por declaração de que não sofreu “acusação infamante”, de certidão do vigário, do inspetor ou pais de família vizinhos.

Tais sugestões foram apresentadas no relatório encaminhado ao Ministro do Império, assinado em 05 de abril de 1851. No mesmo ano, em 17 de setembro, o Visconde de Mont’alegre sancionava o Decreto nº 630 que autorizava o Governo a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte e já contemplava suas propostas: instituiu o Inspetor Geral da Instrução; exigiu requisição de licença ao inspetor escolar para abertura de colégio ou escola; estabeleceu que para conceder licença aos estrangeiros, metade dos professores deveriam ser “cidadãos brasileiros”; determinou provas e exames para habilitação ao magistério.

As leis e suas aplicações são frutos de relações políticas e de disputas entre interesses distintos, não surgem, naturalmente, do diletantismo parlamentar e não estão alheias à realidade social. Daí que apresentam indícios das contradições e lutas vividas em determinado espaço e tempo social.

Pensando assim, verificamos que a legislação educacional do Município da Corte não era única a apresentar indícios da participação de estrangeiros no magistério e na direção de instituições educacionais.

Em 24 de maio de 1843, o Conselho de Estado debateu sobre a discordância entre o Presidente da Província de São Paulo e a Assembleia Provincial que decidira prorrogar, além dos prazos estabelecidos nos contratos com o Governo, a nomeação de estrangeiros para o ensino público, decisão que o Presidente se recusava a sancionar¹³⁰.

O Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo (1848) afirmava que os estrangeiros poderiam prestar concurso, caso professassem a religião

129 INSTRUÇÃO PÚBLICA... **O Velho Brasil**. RJ, 6 de dezembro de 1853, p. 1. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/332666/267> >.

130 **Atas do Conselho de Estado Pleno** Terceiro Conselho De Estado, 1842-1850, p. 23

do Estado e falassem a língua portuguesa, quando não houvesse candidatos nacionais (GONDRA e TAVARES, 2004).

Em 1856, a Assembleia provincial do Paraná, autorizou o governo oferecer subvenção à francesa, Madame Taulois e suas filhas, para abertura de um colégio de meninas em Curitiba, o Colégio Francês de Meninas. Em 1860, nova subvenção para abertura, na capital da província, de outro colégio de instrução primária e secundária foi cedida pelo governo da província ao prussiano Jacob Mueller (VECHIA, 2000).

Interessa a reflexão de que documentos legislativos são produzidos a partir das demandas e disputas colocadas no momento histórico-social em que são escritos e aprovados, desta forma, pode-se inferir que o Estado Imperial não possuía condições efetivas para limitar o campo educacional aos professores brasileiros. Os números oficiais revelam que o processo de escolarização no Município da Corte se expandia através de instituições privadas de ensino e os indícios apontam que parte das escolas era fundada por imigrantes. Por depender dessas iniciativas particulares de estrangeiros, o governo não poderia proibi-las e atuava no controle dos agentes e não na sua exclusão.

A partir da Reforma de Couto Ferraz se instituiu no Município da Corte, a Inspeção Geral Primária e Secundária. A Inspeção formada por um Conselho Diretor, por delegados e secretário tinha como função primordial fiscalizar e acompanhar todos os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e privados. Ao delegado caberia visitar uma vez a cada trimestre, visitar todos os estabelecimentos particulares autorizados a funcionar, observando os princípios da moral e higiene, e “se o ensino dado não é contrário a Constituição, à moral e às Leis”. (Decreto nº 1331-A, 1854, art. 7º).

Para melhor exercer esse controle a legislação redistribuiu o espaço urbano em distritos escolares:

DISTRITOS	1854 (Dec.1402)	1855 (Dec. 1619)	1856 (Dec. 1845)
1º	Candelária São José Glória	Glória	Glória
2º	Santa Rita 1º distrito policial de Santana	Candelária São José	Candelária São José
3º	2º distrito policial de Santana Sacramento	Santa Rita	Santa Rita
4º		Sacramento	Sacramento
5º		Santana Santo Antonio	Santana Santo Antonio

Tabela 15: Distritos escolares das freguesias da cidade, no Município da Corte.

A criação da inspeção escolar esteve inserida no contexto de alargamento do Estado Imperial através da incorporação de mecanismos de administração e controle. Neste sentido, a gestão de professores públicos primários foi fundamental como garantia de desenvolvimento de um projeto de escolarização identificado com a ideia de civilização que se pretendia alcançar. A vigilância pode ser instituída estabelecendo critérios rigorosos para a escolha dos agentes da inspeção (bacharéis, médicos, militares, párocos), sugerindo que a seleção era realizada a partir do destaque na sociedade imperial e das relações de poder que cultivavam. (BORGES, 2008).

Considero que a preocupação da Inspeção Geral da Instrução com o exercício do magistério público primário na Corte, conforme ressaltou Borges (op. cit.), deve ser estendida ao magistério particular, que era a maioria quase absoluta da escolarização da Corte, em especial, a parcela deste ocupada por imigrantes.

Conforme já citado, desde 1851, antes mesmo da Reforma, o Decreto nº 630 de 17 de setembro que a autorizou, antecipava os artigos que se referiam à participação de estrangeiros no magistério e à inspeção de estabelecimentos particulares de ensino.

§ 2º Qualquer pessoa, que se propuser a abrir ou dirigir uma Escola ou Colégio, ou a lecionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspetor Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte um anos e moralidade.

Aos estrangeiros só se concederá licença para abrirem tais Estabelecimentos, se metade pelo menos de seus Professores constar de Cidadãos Brasileiros.

§ 4º Todas as Escolas e Colégios particulares ficarão sujeitos à inspeção, e seus Diretores às penas de suspensão e multa, nos casos e pelo modo que o Governo determinar.

§ 5º Quando o Governo reconhecer que a existência de alguma destas casas é prejudicial aos bons costumes, ou à educação da mocidade, poderá mandar imediatamente fechá-la; ficando, todavia, salvo ao respectivo Diretor o recurso para o Conselho d'Estado.

§ 8º

Também organizará uma Tabela dos emolumentos das licenças que forem concedidas para a abertura das Escolas e Colégios particulares, e poderá cominar multas até e quantia de duzentos mil réis aos infratores de seus Regulamentos [...] (Dec. 630, 1851, art. 1º).

A lei autorizava a entrada dos representantes do Estado Imperial nas escolas particulares, como também, fazer exigências, fechar, multar, taxar e examinar suas competências. Os defensores da ampla liberdade de ensino se chocaram com a intervenção do Estado. Daí se entende a indignação do articulista do jornal – citado no capítulo anterior – quando se referia ao Diretor do Colégio Victorio da Rua dos Latoeiros ter que se submeter às exigências da inspeção escolar.

2.5 OS IMIGRANTES NO CAMPO EDUCACIONAL DA CAPITAL DO IMPÉRIO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Os indícios da existência de estrangeiros no magistério ganharam maior sustentação com o levantamento realizado nas fontes documentais do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, especialmente, nos códices do Ensino Particular. Além dos brasileiros, encontravam-se entre os requerentes, imigrantes de nacionalidades diversas: alemã, francesa, inglesa, italiana, norte-americana, portuguesa, suíça.

Não se tratava, apenas, de associações de imigrantes que ofertavam instrução pública gratuita, existia quantidade significativa de professores que por iniciativa própria, criavam escolas e colégios ou ofereciam seus serviços de aulas de matérias específicas ou de instrução primária. Logo no início da pesquisa, me chamou a atenção, alguns nomes de diretores de escola, como pode ser observado neste “*Mapa dos estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária, sitos no 3º Distrito e dos alunos que os frequentaram- ano 1854*”.

Nº	Directores	Alunos	Alunos	Alunas
1	D. Antonio de Castro	20	22	42
2	D. Antonio de Castro	20	10	30
3	D. Antonio de Castro	2	11	13
4	D. Antonio de Castro	24	26	50
5	D. Antonio de Castro	4	29	33
6	D. Antonio de Castro	1	26	27
7	D. Antonio de Castro	10	17	27
8	D. Antonio de Castro	14	14	28
9	D. Antonio de Castro	2	22	24
10	D. Antonio de Castro	2	24	26
11	D. Antonio de Castro	2	24	26
12	D. Antonio de Castro	18	22	40
13	D. Antonio de Castro	10	10	20
14	D. Antonio de Castro	25	25	50
15	D. Antonio de Castro	10	10	20
16	D. Antonio de Castro	30	30	60
17	D. Antonio de Castro	20	20	40
18	D. Antonio de Castro	2	31	33
19	D. Antonio de Castro	40	40	80
20	D. Antonio de Castro	144	144	288
21	D. Antonio de Castro	45	45	90
22	D. Antonio de Castro	12	12	24
23	D. Antonio de Castro	60	60	120
24	D. Antonio de Castro	24	24	48
25	D. Antonio de Castro	10	10	20
26	D. Antonio de Castro	30	30	60
27	D. Antonio de Castro	20	20	40
28	D. Antonio de Castro	10	10	20
29	D. Antonio de Castro	10	10	20
30	D. Antonio de Castro	10	10	20
Total		427	427	854

Fotografia 1: Escolas particulares do 3º distrito escolar da Corte.
Fonte AGCRJ (Código 12.3.37)

O Mapa do 3º distrito da Inspeção da Instrução – que em 1854 era formado pela freguesia do Sacramento e parte da freguesia de Santana – relacionava um número

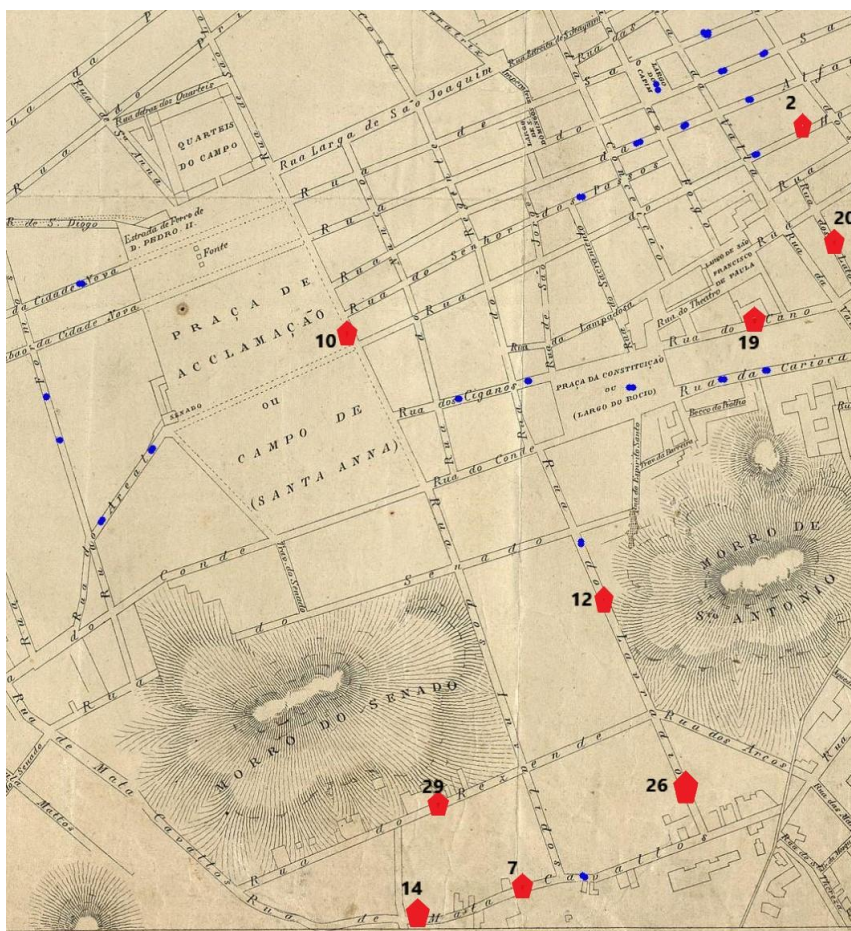
considerável de escolas particulares: 30 escolas, sendo 13 femininas e 17 masculinas. Assim, uma investigação mais apurada, confirmou alguns imigrantes¹³¹:

2. D. Luiza Halbbout Rua do Hospício	Francesa
7. Branca Julia Cortes Mantua Rua de Matacavalos	Portuguesa
10. D. Maria Constança Keating Rua da Aclamação	Inglesa
12. D. Paulina Mallet Hamelin Rua do Lavradio	Francesa
14. Diogo Strutt Rua do Matacavalos	Alemão
19. J. B. Clément Rua do Cano –	Francês
20. Adolpho Manoel Victorio da Costa Rua dos Latoeiros	Português
26. Barão de Tautphous Rua do Lavradio	Alemão
29. Rosamalen Rua do Resende	Francês

Entre as trinta escolas, nove eram de estrangeiros, quase 1/3 dentro do mesmo distrito, os demais diretores ou eram brasileiros ou não foi possível confirmar a nacionalidade, o que significa que esse número poderia ser maior. Então, eram 04 franceses, 02 portugueses, 02 alemães e 01 inglês. Na imagem, a seguir, as escolas foram distribuídas em uma planta¹³² da cidade do ano de 1858. É possível ter uma ideia da distribuição geográfica dessas escolas do Distrito 3 da Instrução Pública.

131 O nome dos professores e das professoras serviu apenas como indicação. No Império, os nomes eram aportuguesados, então Charles se tornava Carlos, John passava ser João, Constance virava Constança. O sobrenome também não garantia certezas, pois poderia ter nascido no Brasil, ou ter se naturalizado, entre outros problemas possíveis. A confirmação da nacionalidade só foi possível pelo cruzamento com outros documentos do AGCRJ e periódicos da época.

132 KINNEY, A.M.M. & LEEDER, Roberto. Guia e Plano da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1858. Disponível em < http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=22899 >. A planta original foi recortada tendo como referência a distribuição das escolas particulares do 3º Distrito Escolar (1854). As escolas foram distribuídas pelas ruas onde se localizavam. Não se respeitou a numeração do imóvel por desconhecimento da ordenação dos números das casas dentro da rua.



Planta 1: Escolas do 3º Distrito da Instrução Pública.
Escolas de imigrantes (vermelho); Outras escolas particulares (azul)
Fonte: KINNEY & LEEDER, 1858. Intervenções da autora.

Se observarmos a distribuição de imigrantes¹³³, cruzando com as escolas do 3º distrito formado por Sacramento e parte de Santana¹³⁴, perceberemos a forte presença de portugueses e franceses nesta área. Sacramento, entre todas, apresentava a maior concentração de franceses e era a segunda maior de portugueses (a 1ª era Santa Rita). Mesmo apresentando a maior concentração de imigrantes franceses (745) quando comparada às demais freguesias, Sacramento tinha uma esmagadora presença de portugueses (8.010). No entanto, a princípio, isso não parecia refletir no processo de escolarização, além de, contradizer a afirmação de Justiniano da Rocha, “poucos são brasileiros; alguns franceses, e quase todos portugueses” ao se referir aos diretores de colégios particulares. (op.cit.).

Imediatamente, percebi que esta seria uma questão a ser problematizada: a dificuldade de identificar a nacionalidade portuguesa entre os diretores de escola¹³⁵. Enquanto

133 Citada anteriormente a partir do censo de 1872. Ver subtítulo 2.3. *O Imigrante pelo Município da Corte*.

134 Em 1854 quando o mapa de estabelecimentos particulares foi elaborado. Verificar tabela 15.

135 É importante observar que no século dezenove, escola e professor ainda apresentavam forte característica do mestre-escola, ou seja, ficava difícil separar a figura do diretor-proprietário da instituição escolar, propriamente

alguns imigrantes associavam o nome do colégio ao lugar de nascimento do diretor, como: Colégio Francês, Colégio Inglês, Colégio Alemão, ostentando sua nacionalidade como atributo, no caso dos portugueses, isso era omitido. Não identifiquei nenhum Colégio denominado Português, tendo localizado até mesmo um Colégio Brasileiro.

Não pretendo realizar afirmações absolutas, contudo considerei esta questão relevante para as minhas reflexões. A princípio, poderia pensar que fosse algo de menor importância por ser o Brasil um país de língua portuguesa, e por isso, se valorizava a aprendizagem de outras línguas. Mesmo que fosse esse o caso, a língua francesa e a inglesa adquiriram, no oitocentos, um valor cultural que não tinham até então, portanto, isso já conotava uma questão a se considerar. Mas essas escolas e colégios não eram meros cursos de idiomas, eram estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária, que educavam, no sentido moral e social da época, e de acordo com as classes sociais que atendiam. Neste entendimento, tornou-se importante considerar a questão.

Pensar sobre isso, me remeteu à reflexão de Bourdieu (2006) sobre a “economia dos bens simbólicos”, para quem a organização do campo cultural está relacionada à produção da crença do desinteresse econômico. Assim, este campo produz uma economia específica, singular, que acaba por se apoiar numa perspectiva antieconômica, de condutas desinteressadas, mas que contém em si mesma uma racionalidade econômica, cujo valor consiste na contestação de seu valor econômico, ou melhor, na sua “denegação”. Nas palavras do próprio autor:

[...] por uma *recusa do comercial* que, de fato, é uma denegação coletiva dos interesses e ganhos comerciais [ou seja] ao lado da busca do lucro “econômico” que, ao transformar o comércio dos bens culturais em um comércio semelhante aos outros [possibilita] a *acumulação do capital simbólico*, como capital econômico ou político denegado [assim, o empreendimento cultural] só pode garantir os ganhos específicos produzidos pelo campo – e, ao mesmo tempo, os ganhos “econômicos” que eles sempre implicam – se vier a converter-se em capital simbólico: a única acumulação legítima (BOURDIEU, 2006, p. 19-20, grifos do autor).

Sua concepção de denegação não pode ser confundida nem com um total desinteresse pelo aspecto econômico nem pela dissimulação, ela consiste na ideia do desenvolvimento da crença, historicamente, construída, do valor cultural de determinado bem, e obviamente, da possibilidade de se apropriar dele através do capital econômico. Entre o bem

dita, daí que na quase totalidade desses estabelecimentos, o nome da escola era o do seu diretor. Ao longo do século, essa separação foi se instituindo como parte do processo de escolarização no Império.

e quem o deseja se encontra o mediador, aquele que garante seu valor, pelo prestígio e autoridade que constituiu dentro do campo de produção e circulação cultural.

Neste aspecto, tomarei emprestado de Bourdieu o conceito de “banqueiro cultural” (ibidem, p.21) que ele usa para o marchand de quadros e o editor, e o relaciono ao diretor de escola e colégio que confere seu capital simbólico aos serviços de instrução e educação que promove no mercado de colégios particulares na Corte. Por conseguinte, entendo o emergente mercado do ensino escolar, no campo educacional oitocentista, pela ótica da economia de bens simbólicos, onde se desenvolvia a crença de que somente na instituição escolar e pela incorporação de determinados saberes se formariam as futuras gerações, a partir de papéis definidos por sexo e por classes sociais.

A emergência do mercado de colégios particulares implicava também na construção de uma cultura escolar¹³⁶ típica das classes dominantes do Império, reprodutora das relações sociais existentes. Um campo educacional pressupõe a existência de produção e apropriação de cultura e, portanto, a possibilidade de trocas simbólicas.

Retomando a ideia da nacionalidade associada ao colégio como um atributo, fez parte desse processo de construção da cultura escolar da classe dominante oitocentista, a não associação da nacionalidade portuguesa como valor simbólico importante.

Cabe considerar, também, outras questões sobre as relações entre brasileiros e portugueses, após a independência, levantadas por Gladys Ribeiro (1997). A ideia de nacionalidade que se forjava definia quem era brasileiro e quem era português, este passou a ser considerado o outro. Em que pese na Corte esta diferença não fosse tão rígida, e o português nem sempre fosse o estrangeiro, o sentimento de nação precisava abranger todo o país e estabelecer fronteiras claras. (Idem).

Assim, fosse pela inexistência de fronteiras muito rígidas entre brasileiros e portugueses ou pelo anti-lusitanismo velado, ou por motivos de outra ordem, é possível levantar a hipótese que a nacionalidade portuguesa não agregasse valor simbólico, caso contrário não seria dispensada. Nesta perspectiva, na década de 1830, já se encontravam anúncios que identificavam a nacionalidade com a escola.

136 Não estou me referindo nem defendendo um conceito de cultura única, homogênea, monolítica que desconsidere seu processo de construção e apropriação por diferentes classes sociais e singularidades.

Em 5 de janeiro de 1830, o Colégio Francês de Meninas dirigido por Md Moulin e Josephina Warnault ocupava as páginas do Diário do Rio de Janeiro¹³⁷ avisando sobre a mudança na direção:

A Sra. Josephina Warnault tem a honra de participar, ao respeitável público que há de tomar conta do Colégio Francês de meninas; dirigido pela Md. Moulin, rua do Cano, n.22, no 1º de março.

Ou poderia ser ponto de referência para a localização na cidade, demonstrando sua popularidade, como neste outro anúncio¹³⁸:

Quem quiser comprar uma mula nova que trabalha a boleia, e a cordões, e pode servir também para carroça, pois é grande, e tem bom corpo, procure ao Ferrador na rua dos Barbonos por baixo do sobrado onde esteve o **Colégio Francês de M. Malet.** (grifos meus)

Igualmente, o professor francês J. B. Clemént apelava para a nacionalidade francesa, como atributo confiável para sua escola, capaz de lhe conferir capital simbólico. No anúncio de 31 de janeiro de 1834, ele divulgava o Colégio Francês, dirigido por J. B. Clemént, Professor régio da Universidade real de França, Academia de Paris¹³⁹.

RIO DE JANEIRO. <i>Collegio Francez, e estatutos preparatorios, para as Universidades do Imperio, dirigido por J. B. Clemént, Professor régio da Universidade real de França, Academia de Paris. Rua dos Latoeiros, N. 70 e 72.</i> O Director deste Estabelecimento, deseja de corresponder á vontade dos Srs. Pais de familias, e aos que já se apresentárao na sua morada da rua da Cadêa, para lhe confiarem seus filhos; tem a honra de participar-lhes que transferio o seu Collegio, para a rua dos Latoeiros, em huma caza bem arejada, muito conveniente para Pensionistas, e com hum bom Jardim para as suas recreações. A instrucção que receberaõ os discipulos internos e externos, se estenderá a todos os conhecimentos de primeira necessidade: a Doutrina Christã, as Primeiras letras, a Grammatica Nacional, e a Arithmetica mercantil. Seguir-se-haõ os outros ramos scientificos que completaõ a educaçãõ moral e civil; as linguas Latina, Franceza (1) e Ingleza; a Geographia, Chronologia, Mytologia, e a Historia universal; as Mathematicas elementares, os Cambios estrangeiros, e a Escripuraçãõ de Partidas dobradas, segundo o novo Methodo simplificado; o Dezenho, a Muzica e a Dança. Haverá o maior cuidado da parte do Director, em que a instrucção não seja superficial, que seja gradualmente offerecida. (1) Na Aula Franceza ja frequentada por meninos desta Nação, os estudantes Brasileiros aprenderaõ o Francez com muita facilidade; além das lições de Grammatica, e analyse logica que se davaõ neste Idioma, fallá-lo-haõ continuamente com o Professor, e com seus condiscipulos.	ao discipulo em proporção ao estado das suas forças phisicas e intellectuaes, a fim de que a novidade das idéas desperte a sua attenção, forme o seu entendimento, e eleve sua alma á esphera das Sciencias, e das Artes. Tudo quanto tiver por objecto o fim proposto, entrará no systema da instrucção; Professores peritos seraõ incumbidos do ensino. A organisação do plano inspirará ao discipulo hum tendencia facil para a ordem, a firmeza de caracter e amor do trabalho; assim tambem pela parte relativa á moral, ella concorrerá a firmar no discipulo os sentimentos de piedade, e humanidade, dando-lhe noções claras e distinctas da justiça, do bem e do mal. Os Pensionistas (2) pagaraõ pelo ensino das Primeiras letras, e das linguas Nacional, Latina, e Franceza, Geographia, Chronologia, Historia e Mytologia. 1.º Os da Idade de 5 até 8 annos, 16\$000 } mensaes 2.º Os da Idade de 9 até 12 annos, 20\$000 } Em quanto aos de maior idade, tratar-se-ha a parte, e conforme as Sciencias e Artes que os Srs. seus Pais determinarem de lhes mandar ensinar. Os que jantarem somente, e que forem instruidos nos mesmos ramos scientificos acima indicados, pagaraõ a metade do preço da Pensaõ, e os externos de 4\$000 a 6\$000 rs. As mais Sciencias e Artes, que não saõ comprehendidas no preço da Pensaõ e que não fazem parte da educaçãõ primaria, pagar-se-haõ á parte. Cada Pensionista levará o seu enxoval, constando de todos os artigos necessarios, para o seu acao e decencia pessoal, assim como tambem os livros, papeis, e tudo quanto se exige, para o estudo das Sciencias e Artes. Os Pais e Mães que se quizerem aproveitar das vantagens deste Estabelecimento, teraõ a bondade de se dirigir á <i>Mr. Clemént</i>, sempre zeloso de merecer a confiança do respeitavel Publico. <i>J. B. Clemént.</i>

137 NOTÍCIAS PARTICULARES (47). **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 5 de março de 1830, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/11008 >.

138 VENDAS (17). **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 14 de março de 1831, p. 2. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/12798 >.

139 RIO DE JANEIRO. **Aurora Fluminense**. Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1834, p. 2-3. Disponível em < <http://memoria.bn.br/docreader/706795/3800> >

Além da nacionalidade francesa e da formação em Paris, outros aspectos da propaganda aferiam valor simbólico ao Colégio Francês, o método de ensino da língua francesa, o espaço físico da casa, plano de estudos, os professores, o sistema de instrução, mas o maior capital simbólico que ele oferecia era o de inspirar nos alunos:

[...] uma tendência fácil para a ordem, a firmeza de caráter e amor do trabalho, assim também pela parte relativa à moral, ela concorrerá a firmar no discípulo os sentimentos de piedade, e humanidade, dando-lhe noções claras e distintas da justiça, do bem e do mal [...] (CLEMÉNT, 1834)

Ressalta-se que J. B. Clemént, através da autoridade que lhe conferia a formação em Paris, agregava valor simbólico ao ensino oferecido em sua escola. Contudo, ao fazer isso, ele não incorporava capital simbólico apenas em seu estabelecimento de ensino, mas ao conjunto do campo educacional da época.

A propaganda fora realizada, 30 anos antes do período estudado por Aline Limeira (2010). A pesquisadora usando periódicos como fonte histórica (1860-1875), percebeu que os colégios particulares se apresentavam ao público a partir de alguns parâmetros da cultura escolar, que se formava entre as classes abastadas, e apareciam como diferencial nas propagandas, agregando valor ao estabelecimento escolar. Neste sentido, apontou espaços físicos, competência de professores, currículo escolar e preços, fundamentais para a construção e venda da boa imagem do colégio.

A nacionalidade alemã, também, conferia valor simbólico à instituição educacional. Neste sentido, o anúncio era direto: no colégio alemão “se ensina tudo o que diz respeito a uma boa educação”.¹⁴⁰

COLÉGIO ALEMÃO

Na rua dos Arcos n. 10, abriu-se no dia 2 deste mês um colégio alemão para meninas aonde se ensina, tudo o que diz respeito a uma boa educação, este instituto de ensino, que será dirigido por madame Gloed, de Hamburgo, recomenda-se aos pais de família, e principalmente, aos de nação Alemã. Recebem-se também pensionistas, internas, para o que o local está bem apropriado, e os estipêndios serão os mais módicos possíveis; para melhor informação dirijam-se à sobredita casa, ou ao reverendo Sr. doutor Neumann, em Matacavalos n. 78.

Outro aspecto que conferia valor simbólico ao Colégio Alemão era, neste caso, a religião protestante, subentendida no texto pela indicação do próprio reverendo.

140 COLÉGIO ALEMÃO. **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 6 de setembro de 1839, p. 4. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/22067 >.

A próxima escola era a do português Curiacio Pestana de Simas, professor de latim, não foi fácil descobrir sua nacionalidade, mas uma pequenina notícia publicada no Diário do Rio de Janeiro, em 18 de agosto de 1851, sobre o embarque para a Europa dizia “Curiacio Pestana de Simas, Português, com sua mulher”.

Sabemos que em 1845, era diretor do Colégio Perseverança, na freguesia de Santa Rita, conforme se lê no pequeno anúncio localizado no Diário do Rio de Janeiro¹⁴¹:

NO collegio — Perseverança — , ao largo de Santa Rita n. 10 , nas horas que não complicação com a aula publica de primeiras letras da freguezia da Candellaria , ensinão-se as materias necessarias como preparatorios , para as academias e escola de medicina.

PROFESSORES.

Para arithmetica , algebra e geometria , o Sr. Souto.

Inglez , o Sr Julio Thimoteo de Araujo.

Traduções de francez e latim , o director e o Sr. Curiacio Pestana de Simas.

A aula de philosophia , dirigida pelo Sr. Heredia , havendo sufficiente numero de alumnos , terá sua solemne abertura no 1.º de abril proximo ás 4 horas da tarde.

As aulas de cada uma das materias serão declaradas ao alumnos e aos paes de familias , quando pretendao a matrícula.

Os preços são os de todos os collegios da côrte.

O Professor Curiacio não usava sua nacionalidade como atributo, nem sabemos onde se formou, é provavelmente que tenha estudado em Portugal, mas isso não era ostentado por ele. Posteriormente, aparece como proprietário de colégio na Rua Matacavalos e nos anos seguintes, na Rua do Lavradio, conforme citação do Almanak Laemmert (1849, 1850, 1851).

Em 1849, o Liberal escrevia uma matéria sobre a Instrução Pública. Afirmava o articulista sobre os colégios particulares¹⁴²:

Qualquer charlatão julga-se com direito a abrir um colégio e por meio de pomposos anúncios ilude os pais dos jovens brasileiros, que em vez de adquirirem a necessária instrução adquirem defeitos de que é difícil corrigirem-se. Inúmeros desses colégios tem a capital do império, sem que o governo lance para ele suas vistas! (O LIBERAL, 1849, p. 3)

141 NO COLÉGIO... **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 29 de março de 1845, p. 4. Disponível em < http://memoria.bn.br/docreader/094170_01/28608 >

142 A INSTRUÇÃO Primária. **O Liberal**. Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1849, p. 3. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/823295/363> >

Na ideia de campo formulada por Bourdieu, se fazem presentes todas as formas de luta, de conflitos, que tentam impor no sistema de classificação social a existência de um grupo como identidade, como uma realidade produzida ou imposta por determinada visão do mundo social (2007b, p. 444-7).

Com base nesta concepção, compreende-se que o campo educacional no Município da Corte, encontrava-se em formação e com ele todas as disputas inerentes a esse processo, isso significava classificar os colégios, os professores, os diretores de escola, os legítimos merecedores de ocupar um lugar no campo pelos seus méritos e créditos (capital simbólico/cultural) e quais eram os fraudadores, aqueles falsos educadores que deveriam ser excluídos desse espaço social. Nessa luta cuja aposta é a produção ou a imposição para negar ou reconhecer uma identidade, no caso de educador, a imprensa ocupa papel determinante. Ela endossa, ela legitima, ela aponta os embusteiros.

Dessa forma, Curiacio ganhara reconhecimento nas folhas do Liberal:

Convém dizer também, que na capital do império existem alguns colégios mui bem montados, cujos diretores são dignos de toda gratidão pública, pelos serviços que prestam ao Brasil. Entre estes colégios sobressai o colégio Curiacio, situado na rua do Lavradio em frente à relação; e para prova do que, basta dizer, que dele é diretor o Sr. Curiacio Pestana de Simas, jovem cheio de atividade e de vida, todo votado a instrução da mocidade brasileira, que instrui na língua latina em que prima [...] (IBIDEM)

Nota-se, outros atributos que o qualificavam como educador da mocidade: jovem, ativo e o latim. A língua não era o francês, nem o alemão, nem o inglês era o latim. O latim era sinônimo de tradição, a língua clássica dos humanistas, representava a tradição no currículo escolar.

De algum tempo, ele vinha se consolidando e ganhando prestígio no campo educacional. No anúncio do Jornal do Comércio, quando assumiu a direção do Colégio de Instrução Primária na Rua Matacavalos, 88, promovia o colégio associado a sua imagem positiva¹⁴³:

[...] O novo diretor não só tem reformado os ramos de instrução, mas também o governo interno do colégio, como em comidas, asseio, etc. etc. Ele não se poupará a esforços e despesas para o melhoramento de seu estabelecimento. Ele finalmente assegura uma educação sólida a seus alunos [...] (Jornal do Comércio, 1848, p. 3)

143 COLÉGIO DE Instrução... **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1848, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_03/12102 >.

Aqui já podemos citá-lo como banqueiro cultural, aprofundando o estabelecimento, lhe conferindo capital simbólico. Não significava apenas investimento de capital econômico, mas principalmente, a transferência para a escola de parte de seu capital cultural.

Nos exames finais do ano de 1848, encontramos alguns portugueses como os irmãos Castilho, Antonio Maria e José Feliciano, e também, filhos da classe senhorial do Rio de Janeiro como José Quirino da Rocha Werneck (futuro Barão de Vassouras); Manoel Ribeiro do Val (fazendeiro de café do Vale da Paraíba e vereador pela Câmara Municipal de Paraíba do Sul), entre outros¹⁴⁴.

COLLEGIO CURIACIO, ESTABELECIDO NA RUA DE MATACAVALLOS N. 88, ESQUINA DA DOS INVALIDOS.										
Resultado dos exames a que se procedeu desde 15 a 19 do corrente, em presença dos pais dos alumnos e de algumas pessoas mais gradas da corte.										
NOMES	DIFFERENTES ESTUDOS.							Idade	OBSERVAÇÕES.	
	LATIM.	FRANCEZ.	INGLEZ.	ALLEMAN.	GREGO.	ARITHMETICA.	GEOMETRIA.			
ALUMNOS										
Antonio Hippolyto Escoberto de Almeida.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	11	18 annos.
Antonio Rodrigues de Andrade.	Optime cum laude.	Distincte cum laude.	Distincte.	Plenamente.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	11	idem a partes.
Antonio Dias Pinto Alencar.	Plenamente.	Optime cum laude.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	11	idem a partes.
Antonio José Teófilo.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	16	idem a partes.
Antonio Ribeiro do Valle.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Souza F. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio João de Santa Barbara.	Optime cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Norberto Moraes.	Distincte cum laude.	Optime cum laude.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Lopes da Costa Moreira.	Distincte cum laude.	Optime cum laude.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Carlos Botelho Junior.	Distincte cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Adriano da Silva.	Distincte cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello da Mota.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Distincte cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Soares de Foz.	Optime.	Distincte.	Distincte cum laude.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio Dias Pinto Alencar.	Distincte cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Souza F. de e Carvalho.	Distincte.	Plenamente.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello da Mota.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.	Distincte.	Optime.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	Optime cum laude.	15	idem.
Antonio de Mello J. P. de e Carvalho.	Optime cum laude.	Distincte.	Distincte.							

Nos anos de 1852 a 1857, ele poderia ser encontrado ou na Rua do Hospício, 78A ou na Rua da Assembleia, 102 ou na Rua da Vala, 94 onde lecionava as disciplinas de língua francesa, aritmética e geografia.

No ano de 1858, em fevereiro, uma notícia publicada no *Jornal do Comércio* avisava que fora nomeado para professor interino do Colégio de Pedro II, disciplina de francês¹⁴⁵. Em março fez parte da banca de examinadores dos alunos para a mesma disciplina, juntamente com o Prof. Dr. Antonio José de Souza.¹⁴⁶ No dia 1 de abril era denunciado¹⁴⁷:

Sr. José Halbout, reconhecido no consulado de França, e como francês sempre procedeu, ainda mesmo depois de maior. Consultados os almanaques por onde indicava sua residência, atestam concordes todos os inspetores de quarteirão não o encontrarem incluído de nenhuma lista de família e por isso nunca foi guarda nacional, jurado, votante, nem teve o menor encargo desses que pertencem aos brasileiros, gozando sempre dos privilégios de sua nação. O cônsul de França certifica, positivamente, em data de 6 de março corrente ser ele de nação francesa. Para ser inserido no concurso para a cadeira de francês do Colégio de Pedro II, apresentou-se como brasileiro [...] Em 23 de dezembro de 1852 imputaram ao Sr. José Halbout, um crime e por este crime foi preso à ordem do chefe de polícia (hoje Ministro da Justiça) e recolhido ao Aljube: ali declarou que era francês, e como tal, o seu cônsul interveio para sua soltura. [...] no dia 25 do mesmo mês de dezembro apareceu no *CORREIO MERCANTIL*, uma correspondência em francês clamando e denunciando a ofensa feita à nação francesa, na pessoa do francês, onde, depois de grave censura ao autor da causa e as autoridades do país, se tece elogios pela energia com que o Sr. Taunay defendeu a causa do seu compatriota. [...] Só queremos fazer clara e bem conhecida a nacionalidade do Sr. José Halbout, súdito de França e assim esperamos [...] não consintam contra a lei, contra a razão e contra o senso que um estrangeiro tido, conhecido, e provado como tal invada direitos que só são concedidos a nós que somos brasileiros; e assim, mesmo [...] que escrevendo-se como brasileiro e a falta de veracidade em sua informação ao inspetor geral da instrução se faça justiça. Camilo Ferreira de Andrade. Rio de Janeiro, 30 de março de 1858. (O SR. JOSÉ..., 1858, p.2)

No dia seguinte, ele respondia pedindo que seus amigos “se dignem a suspender o seu juízo” sobre a publicação e que oportunamente, responderia às acusações do Sr. Andrade, diretor do Colégio Pallas, “meu único competidor no concurso” e provocava:

145 COLÉGIO DE Pedro II... **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 4 de fevereiro de 1858, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/12441 >.

146 NOS EXAMES... **Correio Mercantil**. Rio de Janeiro, 8 de março de 1858, p. 1. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/14434> >.

147 O SR. JOSÉ Halbout **Correio Mercantil**. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1858, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/14547> >.

Apresente-se o Sr. Andrade no concurso, prove publicamente as suas habilitações para o ensino da língua francesa, e assim, ninguém poderá atribuir a *certo motivo particular* esta sua publicação contra o seu patricio. José F. Halbout (O SR. CAMILLO..., 1858, p.2)

Desconheço o motivo pelo qual fora preso e se prosseguiu como professor do Pedro II ou foi exonerado, não vem ao caso. O mais interessante dessa situação é perceber a complexidade existente em um campo onde as lutas entre os agentes eram acirradas, não apenas pela competência profissional, por um título de capacidade, mas também, pela nacionalidade.

Assim, como pondera Bourdieu (2001) as lutas se desenrolam na existência cotidiana e no interior de campos de produção cultural, e os agentes usam de estratégias honestas ou dissimuladas, que não se expressam por uma moralidade universal, mas por sua evidência histórica. Sendo assim, Halbout atuava no campo com a manipulação de duas nacionalidades, enquanto Andrade, só possuía uma e assim tratou de cobrar do Estado uma interferência. O francês que continuasse com sua nacionalidade francesa, contanto que não se imiscuísse nos espaços reservados aos brasileiros dentro do campo educacional.

Este caso particular, serve como exemplo para ponderar que diversas situações entrecruzadas pelas diferentes nacionalidades de imigrantes deveriam acontecer, envolvendo conflitos e disputas por posição hierárquica e de destaque dentro do campo educacional, principalmente, antes de 1854, quando o Estado Imperial resolveu impor regras e limitar a autonomia que o campo possuía até então.

2.5.1 TÍTULO DE CAPACIDADE: A REORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

Já assinalei anteriormente, que a partir do Decreto Nº 630 de 17 de setembro de 1851, na capital do Império, qualquer pessoa que se interessasse pelo exercício do magistério, fosse para abrir estabelecimentos de ensino, dirigir escola ou colégio, ou mesmo, lecionar precisaria da autorização do Estado imperial através da solicitação de licença encaminhada ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte (artigo 2º).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz ratificava esta exigência¹⁴⁸ e estabelecia as provas de capacidade profissional e de moralidade¹⁴⁹. A prova de capacidade profissional seria

148 Título IV, capítulo único, Do ensino particular primário e secundário

realizada através, de exame oral e escrito (artigo 17) A prova de moralidade através de atestado dos párocos e de folhas corridas dos últimos três anos (artigo 14).

No Aviso nº 1 de 5 de janeiro de 1855, se estabelecia as instruções para a verificação da capacidade para o magistério. As Instruções definiam as matérias para provas de habilitação ao magistério:

- Escolas de 1º grau da instrução primária¹⁵⁰: Doutrina Cristã e História Sagrada; Leitura e escrita; Gramática portuguesa; Aritmética; Sistema de pesos e medidas do Império; Sistema prático e método do ensino;

- Escolas de 2º grau da instrução primária: matéria que desejasse habilitação, entre: Latim ou qualquer língua viva; Grego; Retórica; História e Geografia; Filosofia; Ciências Exatas, além das Doutrinas;

- Direção de escola de instrução primária: todas as matérias da instrução primária elementar com exceção do Sistema prático e método de ensino;

- Direção de colégios de instrução secundária: Latim; Francês ou Inglês; Filosofia; Aritmética e Geografia;

- Direção de Colégio de meninas: Leitura; Escrita; Aritmética; Geografia; Língua Francesa ou Inglesa.

Poderiam ser dispensados das provas de capacidade profissional: aprovados para as faculdades do Império; bacharéis em Letras do Colégio de Pedro II; ex-professores públicos; portadores de diplomas de Academias estrangeiras; e nacionais ou estrangeiros que o governo concedesse dispensa por serem “reconhecidamente habilitados”.

Pelo mesmo Aviso (art. 9º § 2º), o Estado Imperial dispensava todas as senhoras que já se encontravam dirigindo colégios de instrução secundária e diretores de ambos os sexos dos estabelecimentos particulares de instrução primária.

O relatório de 1855, do então Inspetor Geral da Instrução Pública da Corte, Euzébio de Queiroz¹⁵¹, afirmava que havia 97 instituições particulares de ensino, sendo 46 femininas e

149 Para melhor conhecimento deste tema, Cf. PINTO, Inára de A. G. **Certames de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855 – 1863)**. 2005. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UERJ. A autora analisou as provas de 96 candidatos neste período.

150 O Decreto n. 630 de 17 set. 1851 e o artigo 48 da Reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331-A de 17 fev. 1854) dividiram as escolas primárias em duas classes: as escolas de 1º grau (instrução elementar) e as escolas de 2º grau (instrução primária superior).

151 CAMARA, Eusébio de Queiroz C. M. Relatório do estado da Instrução primária e secundária. Município da Corte, 1854. In: BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856. Anexo S4-0. Disponível em < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1728/000340.html> >.

51 masculinas. Destas, 45 se situavam dentro da cidade e das femininas, apenas uma estava ficava fora.

Quanto à legalização destas escolas sob as novas regras da lei, dizia que “as condições legais para continuarem à testa destes estabelecimentos foram preenchidas pelos respectivos diretores, a muitos dos quais, sobre parecer do conselho e do inspetor geral, concedi dispensas das provas de capacidade [...]” (IMPÉRIO, 1854, p.74). O mesmo se deu quanto aos professores particulares que pediram licença para matérias, alguns foram dispensados e outros se habilitaram pelos exames especiais.

Neste relatório, Eusébio de Queiroz expõe como estava procedendo à frente da Inspeção Geral da Instrução Pública, sobre a passagem “... de um regime de inteira liberdade com que se estava habituado, para outro em que se exigem algumas garantias para o exercício do ensino particular...” (IMPÉRIO, 1855, anexo S4-23).

Ele e o Conselho Diretor optaram por uma atitude mais moderada e menos rigorosa na aplicação dos exames de capacidade para com aqueles diretores e professores que há muito tempo exerciam o magistério particular. Procederam, primeiramente, concedendo licença provisória para todos que se apresentassem e estabeleceram um prazo para as habilitações que se estendeu até março de 1855. Isso resultou no fechamento de algumas escolas e alguns professores que pararam de lecionar.

Estabeleceram dois exames por ano, abril e outubro. Os primeiros exames ocorreram em abril de 1855 para aqueles que não apresentaram documentos comprobatórios de habilitação e de moralidade e por isso, não puderam ser dispensados das provas. Dos 77 professores e diretores convocados para os exames de habilitação nas diferentes matérias que lecionavam, se apresentaram 50 (39 homens e 11 senhoras) e apenas 31 foram aprovados.

Em outubro de 1855 realizou-se novo exame, diminuindo para 68, 35 para meninos e 33 para meninas, o número de estabelecimentos particulares de instrução legalmente autorizados. Deste total, 40 eram de instrução primária. (IMPÉRIO, 1855, S4-24). Foram habilitados em exames de capacidade mais 68 professores, além dos diretores, que também possuíam habilitações para lecionar algumas matérias. O Inspetor Geral da Instrução Pública, Eusébio de Queiroz, reconhecia que os exames retiravam do mercado um segmento de professores e diretores que não foram legalmente habilitados.

Todos os diretores e professores deveriam ter disponíveis o diploma ou título expedido pela Inspetoria Geral. A seguir, o título de capacidade do Bacharel José Feliciano de Noronha Feital.¹⁵²



Fotografia 2: Título de Capacidade concedido pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte a José Feliciano de Noronha Feital, 1872. Fonte AGCRJ.

Para Bourdieu (2007c, p. 74-79) o capital cultural pode se manifestar de três formas: o *estado incorporado*, onde ele é pessoal, inerente ao agente que o acumulou, correspondendo ao tempo investido; o *estado objetivado*, onde se manifesta no suporte material, transmissível na sua materialidade; e o *estado institucionalizado*, presente nas formas dos diplomas e

152AGCRJ, Códice 12.4.24, fl.15. Lê-se: “O Sr. Bel. Eng. José Feliciano de Noronha Feital, natural da cidade do Rio de Janeiro (Corte) nascido aos 29 de outubro de 1844, tendo sido habilitado por Aviso do Ministério dos Negócios do Império datado de 31 de janeiro de 1872, fica pelo presente autorizado para dirigir Colégio de Instrução primária e secundária, pelo que se lhe manda passar o presente título, assinado pelo Inspetor Geral, pelo Secretário e pelo Impetrante. Dado no Rio de Janeiro, aos 14 de abril de 1872. Inspetor Geral José Bento da Cunha Figueiredo.” O título de capacidade foi anexado pelo requerente à documentação entregue em 14 de setembro de 1885 para renovação da licença do seu colégio. Este título foi o único encontrado durante as pesquisas, já que diretores e professores habilitados deveriam estar com o documento disponível para ser apresentado quando fosse solicitado pelos delegados da Inspetoria Geral da Instrução. Suponho que não foi retirado porque o diretor recebeu o novo título.

certificados escolares. Este reconhecimento institucional permite converter capital cultural em capital econômico, isto é, “... estabelece o valor no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho.” (Ibid., p. 79)

Partindo destas colocações, pode-se inferir que os diretores e professores que recebiam o título de capacidade da Inspetoria Geral da Instrução, agregavam valor simbólico ao seu capital cultural e, por conseguinte, aos seus estabelecimentos de ensino e aulas no mercado educacional, obtendo ganhos financeiros, a partir da conversão de capital cultural em capital econômico. O campo educacional se reorganizava tendo o título de capacidade como capital simbólico fundamental para a posição e inclusão de seus agentes.

Limeira (op.cit.) observou que após as exigências de titulação da Reforma Couto Ferraz, os diretores de escola incorporaram aos anúncios a autorização para funcionamento de seus colégios e a habilitação dos professores. Esta observação da pesquisadora, o número de reprovações nos exames e a diminuição do número de escolas e colégios corroboram com minhas análises sobre a reorganização do campo educacional, a partir da mudança na legislação escolar do Município da Corte.

Outro aspecto a ser considerado para a reorganização do campo eram os valores pagos para retirar o título de capacidade. O Decreto n. 1.600 de 10 de maio de 1855, mandava executar a tabela e as taxas a serem cobradas para a Instrução primária e secundária. A seguir os valores pagos para instrução particular:

Licença para abertura de escola ou aula	25\$600
Pela renovação de licença em cada ano	12\$800
Por licença para abrir colégio	51\$200
Pela renovação dela em cada ano	25\$600
De emolumentos por cada título de capacidade para a instrução secundária	20\$000
Se o título for para o ensino primário	10\$000
Por passagem de novos títulos que forem requeridos	6\$000
Por aviso de dispensa de prova de capacidade nos casos previstos no Regulamento de 1854	20\$000
Se for para a primária	10\$000

Não se tratava apenas de demonstrar a capacidade profissional através dos conhecimentos testados, mas também, era preciso ter alguma reserva financeira para se

manter atuante no mercado. Independente dos valores das taxas¹⁵³, até então, não era preciso fazer reserva de capital para isso. Isto significava mais uma restrição, principalmente, para aqueles professores que tinham recursos escassos, que atendiam a camada mais pobre da população da cidade, inclusive, jogando na clandestinidade parte deles e de grupos sociais desejosos de ofertar instrução aos seus filhos.

2.5.2 A PRESENÇA DE IMIGRANTES NOS REQUERIMENTOS DE LICENÇA PARA INSTRUÇÃO PARTICULAR

Assim, a partir das mudanças na legislação ocasionadas pela pretensão do Estado Imperial em exercer o controle moral e ideológico do campo educacional emergente, foi possível identificar nos requerimentos para o exercício do magistério particular, uma parcela significativa de imigrantes.

Na documentação do AGCRJ pode-se constatar a variedade de nacionalidades de professores que solicitavam autorização para o exercício do magistério particular, são: alemães, franceses, ingleses, italianos, norte-americanos, portugueses, suíços, entre outros.

Em geral, os requerimentos tratavam de:

- abrir colégio ou escola;
- admissão em provas/exames de habilitação;
- autorização para mudar a escola ou colégio de endereço;
- dispensa de exames de habilitação para abrir colégio;
- isenção/dispensa de exames de habilitação para lecionar;
- licença para lecionar disciplinas;
- licença provisória enquanto aguarda os exames;
- renovação de licença para direção de escola;
- requerimento de diploma ou título;

Quando se tratava da instrução secundária, ainda funcionavam as aulas e professores avulsos que lecionavam suas disciplinas isoladamente, em geral nas suas próprias casas. Em

¹⁵³ Muito embora seja difícil fazer comparações de valores monetários e estabelecer seu poder de compra no mercado, as taxas não pareciam altas se comparadas aos salários do magistério público definido no Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte (Decreto n. 1.331/1854) que estabelecia para professores de escolas de 2º grau 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação e para os professores de escolas de 1º grau 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação, entretanto, isto é apenas uma suposição, não tenho elementos suficientes para fazer comparações com o poder de compra desses ordenados, nem é o objetivo desta tese.

muitos casos, os pedidos eram para habilitação em matérias avulsas, como francês, inglês, matemáticas, latim, retórica, filosofia, história, geografia, física e química, desenho, música, piano, entre outras, que habilitava o professor tanto para lecionar a matéria isolada, quanto para lecioná-la nos colégios particulares. Era possível solicitar e conseguir habilitação para duas ou mais disciplinas. Quanto à instrução primária, a habilitação era completa.

Para traçar uma amostragem da presença dos imigrantes no campo educacional trabalhei com as solicitações de professores com nacionalidade identificada nos códigos da instrução particular da AGCRJ¹⁵⁴, cruzando com os periódicos disponíveis na hemeroteca digital da BN. Seguindo este caminho, resolvi organizá-los por nacionalidade:

I. FRANCESES

A tabela a seguir foi montada com os dados encontrados nos Relatórios da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Município da Corte¹⁵⁵.

NOME	IDADE	MAGISTÉRIO	SITUAÇÃO
Philippe Hyppolito Aché	31 anos	Língua Francesa Exame público em 4 maio 1855	Professor avulso, francês, 1864; Exame de Geografia, 1873 (1aluno inscrito e aprovado); Examinador da banca de exames preparatórios de Aritmética (nov. 1872 a mar. 1873).
Fortuné Desiré Mouren	32 anos	Língua Francesa Exame público em 26 out. 1859	Professor de Francês do Colégio Pinheiro para meninos (1876, 1877, 1878).
Alexandre Conde de Monti	47 anos	Língua Francesa Exame público em 26 out. 1859	Não foi localizado nos jornais da época.

154 Foram investigados os códigos da Série Ensino Particular (12.4.1 a 12.4.28); 12.2.27; Mapas escolas particulares (11.3.28). São muitos códigos e eles variam entre Mapas de escolas, Mapas de matrículas, Conselho de Ensino, Ensino particular, entre outros. Perde-se muito tempo pesquisando cada código e nem sempre as solicitações apresentavam a nacionalidade.

155 CAMARA, Eusébio de Queiroz C. M. Relatório da Inspetoria Geral da Instrução primária e secundária. Município da Corte, 1862. Anexo G. In: BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro José Ildefonso de Souza Ramos. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1862. Em alguns anos o relatório apresentou a relação com os professores que tinham sido aprovados nos exames e os que tinham sido dispensados por Aviso do Ministério, neste ano incluiu, também, a nacionalidade do professor. Na última coluna, acrescentei resultados da pesquisa em jornais da hemeroteca digital BN.

João Leon Surville	26 anos	Língua Francesa Exame público em 27 abr. 1861	Observações no parágrafo seguinte.
Luiz Eduardo Gornet	26 anos	Língua Francesa Exame público em 27 abr. 1861	Professor do Colégio Victorio, os alunos mandam celebrar missa pelo seu falecimento em 19 set.1864;
Nicolau Luiz Paulo Caresche	23 anos	Matemáticas elementares Exame público em 29 abr. 1861	1863: Externato Colégio Caresche, Rua da Assembleia, 81. Exame de Matemáticas, 1862 e 1864 (1 aluno inscrito e aprovado em cada ano)
Aspasia Emá de Mattos	37 anos	Piano Noções de Canto Língua Francesa Licença para dirigir Colégio. Exame público em 1858 e 1862	Requerimento 10 set. 1862 (AGCRJ: Código 12.4.2) Não foi localizada nos jornais da época.
D. Christina Mounier	36 anos	História, Geografia, Aritmética, Língua francesa e dirigir Colégio de meninas Aviso 4 abr. 1861	Durante a década de 1860 dirige o Colégio de Meninas no Catete com Eugenia Leuzinger. A sobrinha Margarida Mounier também dirigia Colégio de Meninas, na Rua da Ajuda.

Tabela 16: Imigrantes franceses no magistério particular do Município da Corte.

Fonte: Levantamento da Autora.

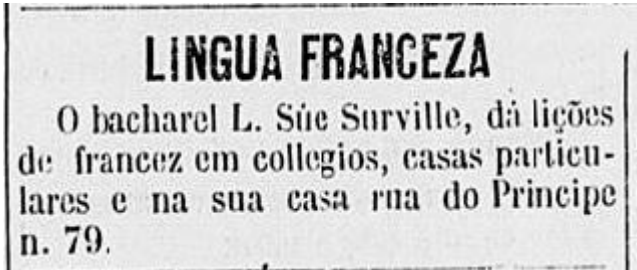
Alguns desses professores ganharam destaques nos jornais da época, o que tornou possível acompanhar parte de sua trajetória no Rio de Janeiro. Um desses casos foi o de João Léon Sue Surville, que em 1861 prestara exames para Língua Francesa.

Não se pode afirmar que foi a primeira vez, mas no dia 9 de setembro de 1859, *J. L. Sue dit Surville* registrou sua entrada no Porto do Rio de Janeiro¹⁵⁶. Em setembro de 1860, casou-se com D. Verginia de Noronha Torrezão¹⁵⁷. Ele se estabeleceu, inicialmente, na capital do Império, como professor particular (avulso, expressão da época), abriu um curso

156 REGISTRO DO PORTO. **Correio Mercantil**. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1859, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/16628> >.

157 CASAMENTOS. **Echo da Nação**. Niterói, 02 de outubro de 1860, p. 1. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/830330/6299> >.

preparatório, depois um colégio de Meninos e, posteriormente, se lança nos negócios de construção de estrada ferro. Em 1876, se naturalizou brasileiro. Na tabela a seguir, com apoio dos jornais, procurei resumir os percursos dele.

1863 – Professor de Francês do Instituto Niteroiense. ¹⁵⁸	<i>Instituto Nictheroyense.</i> — Forão nomeados : professor de instrucção primaria; Joaquim Sabino Pinto Ribeiro ; adjunto, Eduardo Augusto de Almeida; professor de latim, padre Gustavo Gomes dos Santos; de francez, bacharel Léon Sue Surville ; de inglez, Theodoro Lazaro de Sá;
1863 – Professor Avulso lecionando nas casas dos alunos e na sua própria casa localizada na Freguesia de Santa Rita. ¹⁵⁹	
1863 – Organiza um curso preparatório para os exames obrigatórios aos cursos superiores, Também, na Freguesia de Santa Rita. ¹⁶⁰	
1865 – Dirige seu próprio Colégio Francês, na Rua dos Barbonos, 18 (atual Rua Evaristo da Veiga) Se apresenta, também, como Professor de Francês do Mosteiro de São Bento. ¹⁶¹	

158 NITERÓI. Almanak Laemmert, 1863. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/20990> >.

159 LÍNGUA FRANCESA. *A Pátria...* Niterói, 9 de janeiro de 1863, p. 4. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/830330/7884> >.

160 LÍNGUA FRANCESA. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1863, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/5365 >.

161 COLÉGIO FRANCÊS. *A Pátria...* Niterói, 20 de dezembro de 1865, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/830330/1183> >.

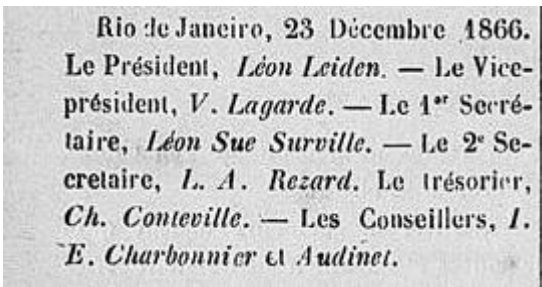
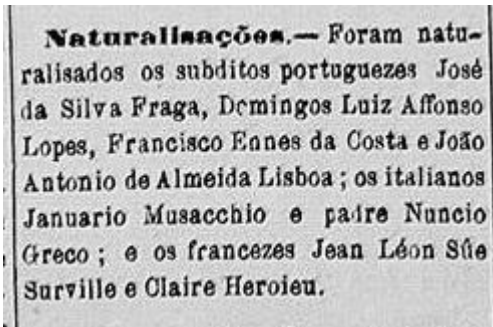
1867 – O nome do colégio mudou para São Sebastião, escrito em francês.¹⁶²	
1868 – Participou da Sociedade francesa de Socorros Mútuos, o decreto n.4091 de 29 de janeiro de 1868 do governo imperial aprovou a reforma dos estatutos. Surville fazia parte da diretoria.¹⁶³	
1876 – Notícia de sua naturalização.¹⁶⁴	

Tabela 17: Bacharel Jean Leon Surville pelos jornais da época. 1863-1876.

Fonte: Levantamento da Autora.

À medida que o francês foi ganhando projeção no campo educacional da capital do Império, passou a usar o atributo da nacionalidade e sua formação na Universidade Montpellier em suas propagandas, incorporando, também, o título de capacidade do governo imperial como novo atributo.

O Colégio Francês que passou a dirigir a partir de 1865, tinha sido de outro conterrâneo Casimiro Lieutaud. As mensalidades não eram altas: 30\$000 (pensionistas); 15\$000 (meio-pensionistas); 7\$000 e 8\$000 (externos). Línguas e Artes, com valores separados de 6\$000 e 8\$000 cada. A instituição escolar particular era, também, um negócio de família, e o anúncio avisava que “Mme. Surville e sua mãe são especialmente encarregadas de

162 COLLÈGE. **L’Estafette**. Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 1867, p. 3. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/779415/69> >.

163 LA GAZETTE du Bresil, RJ, 23 fev. 1868. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/812170/100> >.

164 NATURALIZAÇÕES. **A Reforma...** Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1876. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/226440/8807> >.

tudo quanto pertence ao bem-estar dos meninos pensionistas, os quais recebem delas verdadeiros cuidados maternos.” A partir de 1867, o Colégio passou a se chamar “Collège Saint Sebastien”. Até o ano de 1873, Leon Surville apareceu nos relatórios da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Município da Corte. Em 1876, uma publicação¹⁶⁵ dos Anais da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, afirmava:

O **bacharel Jean Leon Surville**, Luiz Ferreira de Araújo e Silva e João José de Siqueira Queiroz requerem a esta assembleia, **privilégio exclusivo por cinquenta anos para construírem e explorarem, à sua custa, uma estrada com trilhos de ferro**, de um sistema especial, para cargas e passageiros, a qual, partindo do Porto Novo do Cunha em frente à estação da estrada de ferro de D. Pedro II, siga pela margem direita do Paraíba até a freguesia de S. José de Leônidas, passando pelas povoações do Porto Velho do Cunha e S. Sebastião do Paraíba e todos os ramais que forem precisos para fazer chegar a linha principal à cidade de Cantagalo [...] (RIO DE JANEIRO, 1876, p. 109, grifos meus).

De professor de francês a empresário e construtor de estrada de ferro. Não acompanhei o desfecho da solicitação, mas Surville soubera transformar seu capital cultural em capital econômico. Chegara ao Brasil com capital cultural incorporado, que talvez na terra natal não tivesse tanto valor simbólico como obteve no Rio de Janeiro. Aqui, se inseriu no campo educacional onde a demanda por educação entre as classes médias e dominantes estava em plena expansão, tomou sua posição no campo, mobilizando os atributos simbólicos que lhe conferiam maior capital cultural e, conseqüentemente, pode reverter este em capital econômico.

Não sabemos se ele já chegou ao Império com algum capital econômico acumulado, mas neste caso, foi a sua tomada de posição no campo educacional e o investimento no seu capital cultural que lhe permitiu em dado momento, almejar se transferir do campo educacional para o econômico e político. Ele não era um empresário quando chegou ao Rio de Janeiro, era um bacharel, se submeteu aos exames da Inspetoria, deu aulas particulares, lecionou em Colégio, tornou-se proprietário de Colégio, se posicionou como banqueiro cultural, para só depois se naturalizar e se projetar para outros espaços sociais.

Bourdieu (2002, p. 261) lembra que “o campo é uma rede de relações objetivas entre posições” e inicialmente, Surville se subordinou ao jogo que já estava estabelecido, não provocou antagonismos nem transgressões, criou sua própria rede de sociabilidade, movimentou estratégias de aceitação social.

165 RIO DE JANEIRO. Anais da Assembléia Legislativa Provincial. Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1876, p. 109. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/218740/8409> >.

Assim, J. L. Sue dit Surville tornou-se para esta tese, um caso exemplar de imigrante que usando seu capital cultural no campo da educação, através da tomada de posição e do uso determinadas estratégias, acumulou capital cultural e econômico suficiente para se retirar deste campo e se transferir para outros campos de poder, simbólico e econômico, maiores.

As duas próximas tabelas foram organizadas com as informações dos códigos do AGCRJ cruzadas com os Relatórios da Inspetoria Geral da Instrução Pública. A primeira para imigrantes francesas do sexo feminino e a segunda para o sexo masculino.

NOME	MATÉRIA	SOLICITAÇÃO	SITUAÇÃO
Herminia Lefeuvre Sanson/ 45 anos	Dirigir colégio de meninas em São Cristóvão	Dispensa de exames	09 jan.1860 Código 12.2.27
Ernestine Mathilde Ludmann	Dirigir Colégio de Meninas	Associar-se à Direção do Colégio de Instrução primária de Mme. Jenny Diemer	12 abr.1860 Código 12.2.27
D. Caroline Zoé Pauline Briquelet Taulois	Dirigir Colégio de Meninas	Dispensa dos exames	18 jun.1860 Código 12.2.27 Reside há 40 anos no Império
		Renovação de licença para Direção de Colégio	12 fev.1866 Código 12.4.6
Maria Clémence de la Guichardière	Língua Francesa	Dispensa dos exames	04 set 1860 Código 12.2.27
Constance Felicité Ledne/ 55 anos	Leitura e escrita; Costura e bordado p/ meninas até 6 anos	Dispensa dos exames	11 nov. 1864 Código 12.4.4
Mme. Eugenie Ranchin Astier	Língua Francesa; História; Geografia; Trabalhos de agulha; Dirigir Colégio de meninas	Diploma de habilitação	21 jul. 1864 Código 12.4.4 47 anos; mulher do engenheiro civil, M. Luiz Antonio Astier
		Entrega do Título de capacidade	11 nov. 1864 Código 12.4.4

		para Francês, História e Geografia	
Mme. Taniere	Dirigir Colégio de Meninas	Título de capacidade, seu título extraviou em Viagem para Europa	14 out. 1864 Código 12.4.4 27 fev. 1866 Código 12.4.6 Possui dois títulos: Título para lecionar disciplinas de instrução primária; Título de Direção de Colégio
Christina Sabina Leuzinger Anna Maria Leuzinger Eugenie Leuzinger	Admissão nos exames	O pai George Leuzinger (suíço) solicita inscrição das filhas	28 mar. 1866 Código 12.4.6
Mme. Rosalie Humbert	Dirigir Colégio instrução primária	Dispensa de exames	27 mar. 1866 Código 12.4.6 Viúva de Alexandre Geiger, mora com a filha menor
Anne Antoinette Leuzinger	Dirigir Colégio de Meninas	Título de Capacidade	26 out. 1866 Código 12.4.6 Possui habilitação Casada com o suíço G. Leuzinger
Victorina Cousin	Dirigir Colégio de Meninas	Admissão nos exames	16 set. 1871 Código 12.4.14
Mlle Vienet dit Bourdin (Marie Louise)	Língua Francesa; Instrução primária	Dispensa de exames	14 dez. 1877 Código 12.4.20
Marie Bernard	Língua Francesa ; História ; Geografia	Dispensa de exames	14 dez. 1877 Código 12.4.21
Eugenia Desray Ruch	Aritmética; Geografia; História; Português; Francês; Inglês; Alemão	Tendo sido dispensada dos exames, requer título de capacidade	26 out. 1888 Código 12.4.27 27 anos

Tabela 18: Professoras francesas que solicitaram autorização para magistério particular. 1860 – 1877.

Fonte: Levantamento da Autora no AGCRJ.

NOME	MATÉRIA	SOLICITAÇÃO	SITUAÇÃO
José Maria Tesson	Língua Francesa	Devolução de documentos	25 maio de 1860 Código 12.2.27 Aviso 19 nov. 1859
Adriano Grivet	Geografia; Literatura Francesa; Física experimental	Admissão nos exames	14 abr. 1862 Código 12.4.2 Marido de Mme. Grivet; Prof. Francês Exame abr.1862
Louis Marie Sauvineou	Língua Francesa	Admissão nos exames	09 abr. 1862 Código 12.4.2 Fez exame anterior e não foi habilitado; Leciona sem licença
			12 abr. 1864 Código 12.4.4
			19 abr. 1865 Código 12.4.5
Claudio Nicolás Doux	Língua Francesa	Dispensa de exames.	10 set. 1862 Código 12.4.2 Pretende naturalizar-se Aviso de 6 nov. 1862.
Henrique Alliot	Língua Francesa	Admissão nos exames.	11 out. 1862 Código 12.4.2 Foi professor nas cidades de Lisboa e do Porto, autor de gramática francesa
Jacques Theofile Grosjean 52 anos	Língua Francesa	Dispensa dos exames	30 jul. 1864 Código 12.4.4 Já leciona e tem autorização
Fortuné Desiré Mouren	Língua Francesa	Dispensa dos exames	16 maio 1865 Código 12.4.5
João Augusto Petit	Língua Francesa	Admissão nos exames	29 abr. 1865. Código 12.4.5
Jean Gaston de Lailhacar	Língua Francesa Latim;	Dispensa de exames	21 mar. 1865. Código 12.4.5

	Grego; Filosofia; Retórica; História; Geografia; Matemática		Bel. Visconde de Lagelouse Bel. Universidade da França Academia de Paris Lecionou em São Paulo e Petrópolis
Pedro Henrique Francisco Bourgoin d'Orliz	Língua Francesa; Filosofia; História; Geografia; Retórica; Poética	Dispensa de exames	13 fev. 1869 Código 12.4.11 Antigo funcionário da Universidade Imperial de França em Missão Literária do Ministério de Instrução Pública de França no Brasil
Joseph Brochard	Dirigir Colégio de instrução primária e secundária	Dispensa de exame	12.4.20 09 jun. 1877 Professor de História, Filosofia e Francês
Henrique Breuil	Dirigir Colégio de Instrução primária e secundária	Dispensa de exame	12.4.28 18 out. 1889

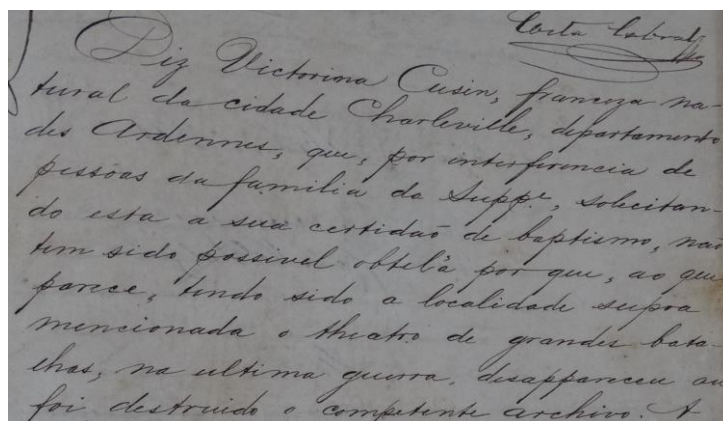
Tabela 19: Professores franceses que solicitaram autorização para o magistério particular. 1860 - 1877.
Fonte: Levantamento da Autora no AGCRJ.

Analisando os dados da tabela, verifica-se que em geral as francesas solicitavam autorização para direção de escolas primárias e os franceses para lecionarem a língua francesa. Assim, foram localizadas 12 francesas (com nacionalidade declarada), sete solicitaram dirigir colégio de meninas e 11 franceses (com nacionalidade declarada) e somente dois deles solicitaram direção de colégio, enquanto, 9 pediram para lecionar língua francesa.

PROFESSORES REQUERENTES	DIREÇÃO DE ESCOLA	LÍNGUA FRANCESA	OUTRAS MATÉRIAS
Francesas	08	05	05
Franceses	02	09	03

Isto pode nos indicar uma preferência dos pais em matricular suas filhas em colégios dirigidos por francesas, certo padrão de comportamento e educação feminina representadas pelas professoras dessa nacionalidade.

Alguns casos são dignos de serem comentados como o da francesa Victorina Cousin, que não conseguia se inscrever para os exames porque não tinha documentação que comprovasse sua idade.¹⁶⁶ Impossibilitada de apresentar a certidão de batismo, solicitou ser examinada por junta médica que comprovasse ser ela maior de idade. A seguir, o recorte do trecho inicial de seu requerimento:¹⁶⁷



Fotografia 3: Requerimento de Victorina Cousin. 16 set. 1871. Fonte: AGCRJ.

A batalha que Victorina Cousin travou para comprovar a idade e conseguir o título de capacidade demonstra o quanto este mercado escolar era lucrativo, tanto em capital cultural quanto econômico. A Inspeção Geral da Instrução Pública nomeou dois médicos que comprovaram ter ela em torno de 30 anos de idade, então, pode dar prosseguimento ao pedido e apresentar os outros documentos. Pelo Aviso de 28 de outubro de 1871 recebeu habilitação para dirigir colégio e lecionar instrução pública e língua francesa.

Localizei Victoria Cousin no Almanak Laemmert, em dois anos, como professora e diretora do Colégio de Santa-Cruz. Em 1874, localizado na Rua dos Ourives 2, esquina com São José e em 1876 na Rua do Hospício, 57, 3º andar.

Assim, do grupo de francesas levantadas no AGCRJ, selecionei apenas as diretoras de escola para pesquisar nos jornais. São elas Mme. Taniere; Mme. Taulois; Mme. Leuzinger; Mme. Rosalie Humbert; Mme. Eugenie Astier; Herminia Lefeuvre Sanson; Ernestine Mathilde Ludmann e a já citada, Victorina Cousin.

166 O decreto Nº. 1.331 - A de 1854 estabelecia no artigo art. 100, a comprovação de idade mínima de 21 anos para o exercício do magistério particular.

167 AGCRJ. Códice 12.4.14, fl. 71. Na imagem lê-se: Diz Victorina Cousin, francesa natural da cidade de Charleville, departamento des Ardennes, que, por interferência de pessoas da família da supp.^e solicitando esta sua certidão de batismo, não tem sido possível obtê-la porque, ao que parece, tendo sido a localidade supra mencionada o teatro de grandes batalhas, na última guerra, desapareceu ou foi destruído o competente arquivo.

Ernestine Mathilde Ludmann havia prestado exames em 1857 e 1859 para lecionar língua francesa, geografia e aritmética. Em abril de 1860, entrou com novo pedido para ser autorizada a se associar na direção do Colégio de Mme. Diémer. O anúncio no *Correio Mercantil*¹⁶⁸ dizia que “Mme. Viúva Diémer convencida de ter achado reunidas em Mlle. E. Ludmann, todas as qualidades para coadjuvária na árdua tarefa que empreendeu, resolveu formar com ela uma sociedade...”. Através dos anúncios nos jornais até 1865, as duas estiveram associadas. Em 1866, Mme Ludmann aparece sozinha na direção do Colégio com seu próprio nome no mesmo endereço e em 1867 se muda do Andaraí-Pequeno para o Rio Comprido, associada na direção do Colégio a outra Ludmann.

O Colégio de Mmes. Ludmann instalado no Palacete de Visconde da Estrella situado na rua do mesmo nome, no Rio Comprido. O anúncio¹⁶⁹ esclarecia sobre a mudança de endereço:

As diretoras deste estabelecimento, nutrindo a mais sincera ambição de satisfazer quanto possível aos justos desejos dos ilustres pais, tutores e correspondentes que se tem dignado confiar à sua direção e cuidados a muito preciosa educação de suas amadas filhas e dignas recomendadas, julgam em sua consciência ter feito sempre em benefício de suas estimadas alunas tudo o quanto cabe em suas limitadas forças. Desejando, porém, merecer mais cada dia a honrosa confiança que nelas tem depositado tantas famílias distintas, acabam de obter para seu colégio um melhoramento importante, mudando-o para um arrabalde reconhecidamente sadio, e ocupando um edifício, que por sua vastidão, asseio e colocação, satisfaz plenamente a todas as necessidades de tais estabelecimentos.

Podemos tirar algumas observações deste anúncio. Apesar de ter localizado apenas uma Ludmann no AGCRJ, pela propaganda percebe-se que eram mais de uma, muito comum já que o campo educacional era tomado por negócios familiares: irmãs, casais, mãe e filhos ou filhas, pai e filhos, famílias inteiras, a direção dos colégios era transmitida de pais para filhos.

Conceição (2015, p.2) afirma que os “colégios particulares eram, na maioria, pequenos internatos, uma empresa familiar e de confissão católica.” De fato, a interseção entre família e escola era importante no contexto educacional do Império cuja moralidade religiosa estava em primeiro lugar. Então, tratar a instrução e educação da mocidade como um negócio de família era outro atributo importante para atrair a confiança dos responsáveis.

168 COLÉGIO DE MENINAS. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1860, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/17096> >.

169 COLÉGIO DE MMES. LUDMANN. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 13 março 1867, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/11591 >.

Além disto, acredito ser possível usar para o campo educacional no Império, as análises de Bourdieu (2007a, p. 306-308) sobre o papel reprodutor da cultura dominante pela e na instituição escolar. O sociólogo francês parte do princípio que a distribuição de capital cultural pela instituição escolar será bem sucedida quanto mais próxima estiver da cultura dominante e do modo de inculcação da família. Neste sentido, ele afirma que para se tornar realizável a comunicação expressa na ação pedagógica depende “da posse prévia de instrumentos de apropriação”, que pertencem às classes dominantes e são desenvolvidos desde o nascimento no ambiente familiar. Em suas palavras:

[...]a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante [...] instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura.[...] BOURDIEU, 2007a, p. 306-307)

Podemos extrair dessas colocações duas questões relevantes: a primeira é que as classes dominantes e médias do Império construíram representações de si mesmas, apropriando-se daquilo considerado inerente à cultura européia, neste sentido, os colégios dirigidos por imigrantes europeus obtinham grande destaque pelo capital cultural incorporado em seus países de nascimento, ganhando aqui grande valor no mercado de bens simbólicos; em segundo lugar, na mesma perspectiva colocada anteriormente, a família de imigrantes, proprietária de colégio, possuía a formação escolar no país de origem, mas também, o capital cultural legado pela família, conseqüentemente, o instrumental (de que fala Bourdieu) necessário para apropriação da cultura dominante em seus países de origem, de certa forma “naturalizando” esta transmissão.

Igualmente, remete-se a outro conceito de Bourdieu (2007b, p. 165) o conceito de *habitus*, “princípio unificador e gerador de todas as práticas”. Assim cada agente dessas famílias de imigrantes donos de colégios, apresentavam aquilo que para o sociólogo define o *habitus*, sua capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, mas também, de diferenciar e de apreciar essas práticas, esses produtos, é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. Desta forma, explica ele:

O gosto, propensão e aptidão para a apropriação - material e/ou simbólica - de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de

cada um dos subespaços simbólicos - mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva. (BOURDIEU, 2007b, p. 165, grifo do autor).

Sendo assim, os diretores de escola – nesta tese, classificados como “banqueiros culturais” – no mercado de bens simbólicos não negociavam, apenas, os conhecimentos do saber escolar, negociavam, também, o estilo de vida que as classes dominantes classificavam como europeu. Isto era mais marcante, no caso da educação feminina com as imigrantes francesas, diretoras de Colégios para Meninas.

Mme. Rosalie Humbert ou Mme. Viúva Geiger Humbert, ou ainda, Mme. V^a G. Humbert como foi possível localizá-la nos jornais, chegou a organizar seu próprio Colégio que passou por endereços diferentes, Sete de Setembro, Rua da Assembleia, n. 57 e 59, até 1872, no Almanak Laemmert. Todavia, no Relatório da Inspeção da Instrução Pública, publicado em 1871, ela e sua filha, Mlle. G. Humbert foram listadas como professoras do Colégio de Santa Petronilha, dirigido por Rosalina de Almeida e Silva, na Assembleia, 59. É possível que tenha passado o colégio ou tenha feito alguma sociedade.

Mme. Eugenie Astier, apesar de ter conseguido autorização para dirigir colégio de meninas, se posicionou no campo, como professora, conforme se lê no Jornal do Comércio¹⁷⁰:

Mme. E. Astier, tendo as habilitações necessárias, ensina em casas particulares: francês, história e geografia, assim como todos os trabalhos de agulha de flores, de fantasias, etc. Poderá também ensinar algumas meninas as matérias supras em sua casa, Beco dos Carmelitas, n. 16 [...]

Mesmo considerando que as imigrantes francesas possuíam um capital simbólico considerável no campo educacional, nem todas conseguiam se destacar como diretoras de Colégio, ou se retiravam do mercado ou se posicionavam como professoras, lecionando particularmente e nos Colégios de outrem.

Em janeiro de 1860, dava entrada em requerimento, Mme. Herminia Lefeuvre Sanson, natural da França, 45 anos, que desejava estabelecer e dirigir um novo colégio em São Cristóvão. O delegado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, freguesia do Engenho Velho, Dr. Roberto Jorge Haddock Lobo, atestava a seu favor. (AGCRJ, Códice 12.2.17, p. 190-194). Conseguiu ser dispensada dos exames e pelo Aviso de 23 de

170 PROFESSORA. **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1864, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/7522 >.

janeiro do mesmo ano, recebia autorização para dirigir colégio de instrução primária e secundária¹⁷¹. Não foi possível obter informações sobre seu colégio nos jornais da época.

As três seguintes: Mme. Taniere; Mme. Talois; Mme. Leuzinger possuíam destacada posição no campo educacional.

Mme Taniere era uma das francesas mais antigas no campo educacional. Em janeiro de 1845 anunciava no *Diário do Rio de Janeiro*¹⁷² sua chegada no campo.

COLEGIO DE MENINAS dirigido por Mme. Taniere (Celina Charnay) sucessora de Mme. Auchois Delavallée, Rua Matacavalos, n. 22.
Mme. Taniere, autorizada por seus diplomas da Universidade de França e da Prefeitura de Sena, tendo já dirigido em Paris, por espaço de nove anos, um colégio de meninas, crê poder oferecer toda a segurança aos pais que lhe quizerem confiar à educação de suas filhas [...] Pondo em prática os progressos que o ensino tem feito nestes últimos anos em França [...] O francês é a única língua que se permite falar fora das horas consagradas ao estudo do português. [...]

Aqui se tem mais um exemplo para demonstrar, o que venho debatendo sobre a nacionalidade francesa, como atributo no mercado de bens simbólicos negociados no campo educacional do Município da Corte, e conseqüentemente, a representação simbólica dessas diretoras francesas de Colégios de Meninas como “banqueiro cultural” que troca, distribui, transfere e reproduz capital simbólico valorizando seu capital cultural e agregando com isso capital econômico.

Em 1851, quando o governo imperial passou a exigir que os diretores tirassem a autorização, Mme. Taniere voltou a lecionar e avisava¹⁷³ que a ex-diretora de colégio de meninas tinha a honra de oferecer lições particulares em casa, na Rua do Ouvidor, n. 84. Em 1857, seus anúncios incorporavam a autorização do Conselho Diretor da Instrução, além da habilitação pela Sorbonne e da Câmara Municipal de Paris. No final do mesmo ano, ela já aparecia associada à Miss Marianne Steinmetz, no Colégio de Meninas Inglês, Alemão e Francês, no Palacete Praça da Glória.

171 CAMARA, Eusébio de Queiroz C. M. Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária. Município da Corte, 1859. In: BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro João de Almeida Pereira Filho. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1860. Anexo H. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/5187> >.

172 COLÉGIO DE MENINAS. *Diário do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1846, p. 4. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/29464 >

173 AVISO. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1851, p. 3. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/4521> >.

Uma matéria no periódico *A Marmota*¹⁷⁴ comentava sobre a festa do Colégio Mme. Tarniere e Steinmetz. Percebe-se na organização da festa a presença da educação feminina no padrão de comportamento das classes abastadas do Império apropriadas da cultura das elites européias. A seguir alguns trechos da matéria:

[...] Constatou essa festa de três partes: exposição dos trabalhos, *soirée* e baile; assistiram a ela inúmeras pessoas das mais **distintas classes da sociedade**. [O edifício] manifestava a toda evidência o **apurado gosto de tão distintas diretoras**. [Na sala de exposição] quatro grandes mesas estavam apinhadas de variados trabalhos de agulha e de fantasia [...] tapetes, almofadas, crochês, tricôts, bordados de branco, ouro e matiz, cestas, álbuns, carteiras, flores, etc. [Nas paredes] belos quadros a ponto de marca, de relevo, e de seda frouxa [e] excelentes desenhos de paisagens [também] grandes quadros contendo, em lindos caracteres, delicados trechos vertidos promiscuamente em português, francês, inglês e alemão [finalmente] uma carta geográfica da Suíça feita geometricamente. [Em outra mesa] cadernos com diversos gêneros de letras mostravam os progressos caligráficos, ortográficos e o estilo das diversas alunas. [O articulista destacou] um quadro de virgem feito a seda frouxa; um cão felpudo a ponto de marca, sobre uma almofada guarnecida com contas de ouro e prata; um passarinho em relevo sobre um ramo florido; um grande pano de crochê [...] Às 7 horas teve lugar o *soirée* [...] as meninas tocaram piano e harpa, cantaram e dançaram. As peças [entre as mais difíceis] executadas ao piano eram quase todas a quatro mãos [...] Na harpa tocaram delicados motivos e mimosas variações. As danças, todas caprichosas, executadas com primor [...] ao som de um coro de meninas. [Depois] teve lugar o baile, no qual tomaram parte as Senhoras convidadas, as Professoras, e algumas meninas. [Quisera] fazer perdurável os inocentes encantos dessa noite, que resume em si a história dos esforços, da inteligência e da vontade; e fazendo assim mais conhecido este colégio, colocá-lo na opinião pública a par dos de maior reputação [...] (FESTA COLEGIAL, 1857, p. 4, grifos meus)

A matéria é grande, mas extremamente ilustrativa do capital simbólico das escolas dirigidas por imigrantes e da cultura escolar que prevalecia na educação das filhas das classes dominantes, representadas nessas escolas. Na educação feminina dessas classes, percebe-se a sobreposição do capital escolar e do capital cultural de tal maneira, que praticamente não existiam diferenças entre um e outro. Antes pelo contrário, a melhor escola era a que conseguisse consolidar e ampliar o capital cultural herdado da família, ou mesmo, proporcionar a essas jovens uma educação cultural, que suas famílias não acumularam, mas poderiam adquirir através da troca por capital econômico.

Mais uma vez podemos contar com o embasamento teórico de Bourdieu (2007b) para refletir sobre estas escolas de imigrantes. O articulista fez duas referências emblemáticas

174 FESTA COLEGIAL. *A Marmota Fluminense*. Rio de Janeiro, 25 de dezembro de 1857, p. 2. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/706914/1393> >.

“*distintas classes da sociedade*” e “*apurado gosto de tão distintas diretoras*”. Bourdieu (ibid., p. 166) sinaliza a intrínseca relação entre ‘distinção e gosto’ quando afirma que através do gosto se coloca em prática, sinais e insígnias que distinguem, diferenciam, classificam simbolicamente, as classes sociais, que identificam a si mesmas e às outras pelo gosto cultural que cultivam como marca de sua distinção e de seu pertencimento. Assim, os gostos são entendidos como naturais a determinadas classes e não como construções decorrentes das posições objetivas que ocupam no mundo social.

Nas escolas das *distintas* imigrantes européias, principalmente, as francesas, poderia se garantir que as meninas aprenderiam, cultivando todos os gostos culturais e comportamentais que classificavam as mulheres das classes senhoriais do Império.

A francesa Mme. Taulois, que residia há 40 anos no Brasil, solicitou dispensa das provas de capacidade para estabelecer colégio, em 05 de junho de 1860, no dia 18 corrente, foi publicado por Aviso sua dispensa para dirigir colégio de meninas. No dia 26 de julho de 1857, aportou no Porto do Rio de Janeiro vindo de Santa Catarina¹⁷⁵. Madame Taulois havia passado por Curitiba aonde chegou a abrir Colégio Francês subvencionado pela Província¹⁷⁶.

Cabe observar a circularidade desses professores imigrantes pelo Império, não foi possível saber por que Mme. Taulois deixara um colégio subvencionado em Curitiba para se estabelecer na capital do Império. De qualquer forma, os agentes usam estratégias que são determinadas por suas posições no campo, entretanto, Bourdieu (2008, p. 64) esclarece que esta relação não é mecânica já que o agente, também, constrói seus projetos em decorrência das possibilidades percebidas pela apreensão que seu habitus permite escolher no campo de possíveis. Desta forma, objetivamente, Mme. Taulois trazia em sua trajetória a posição de professora e diretora de Colégio no campo educacional para filhas das elites curitibanas, esta experiência estava incorporada em seu habitus, sendo assim, se posicionar na Corte para educar as filhas das classes dominantes se colocava como possibilidade, que ela abraçou.

As primeiras menções do seu colégio no Almanak Laemmert datam de 1871, com Colégio para Meninas localizado na Rua do Infante, 25, no Catete. Em 1872, se muda para o Andaraí Pequeno. Em 1874, continua no Andaraí, administrando o colégio localizado no palacete e chácara da Sr.^a Viúva Marques (perto da estação dos bondes) com a filha Mme. Cadéac que também a auxiliara em Curitiba.

175 Cf. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 27 de julho de 1857, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_04/11670 >.

176 Apud VECHIA, 2000. Citada anteriormente nesta tese, no subtítulo 2.4, página 152.

Mme. Anne Antoinette Leuzinger, francesa, 44 anos, casada com o suíço Georges Leuzinger (o fotógrafo), em 26 de outubro de 1866, solicitou a retirada de seu título de capacidade, já que estava autorizada para direção de colégio de instrução primária e secundária, pelo Aviso de 10 de agosto de 1866. Alguns meses antes, em 28 de março do mesmo ano, seu marido solicitara a inscrição para exames de três filhas do casal Leuzinger, Christina Sabina, Anna Maria e Eugenia. As três prestaram os exames para língua francesa realizados em 30 de abril e 3 de maio daquele ano, com aprovação.

No ano seguinte, 1867, Mme. Leuzinger assumiria a direção do Colégio da Baronesa de Geslin, que se retirara para Paris. Conforme se lê na propaganda seguinte¹⁷⁷:

COLLEGIOS DE MENINAS.
COLLEGIO DE MENINAS
 FRANCEZ E PORTUGUEZ
 FUNDADO PELA
Sra. Baroneza de Geslin
 E DIRIGIDO ACTUALMENTE POR SUA IRMÃ
M^{ME} LEUZINGER
 RUA DO PRINCEPE DO CATTETE, 25.

Este **MAGNIFICO ESTABELECIMENTO**, aprovado pelo Conselho Superior da Instrução publica, é situado em um dos mais salubres lugares da cidade do Rio de Janeiro.
 Ensina-se tudo que abrange uma educação completa, tanto para a instrução geral e as artes de recreio, como para a moral e a religião.

PREÇOS.

PENSÃO POR TRIMESTRE.	}	Interna	100\$000
	}	Meio-pensionista.	50\$000
	}	Externa	30\$000

Anúncio de Mme Leuzinger, 1867.

O pequeno aviso às famílias¹⁷⁸, publicado em 22 de fevereiro de 1867, esclarecia que:

Mr. e Mme. de Geslin, conhecidos há muitos anos nesta capital, têm a honra de comunicar ao público e em particular aos Srs. pais de famílias residentes no Rio de Janeiro, ou nas províncias, que achando-se estabelecidos há 6 anos em Paris, se oferecem para servirem de correspondentes dos moços que forem enviados à França para começar ou completar sua educação; encarregando-se dos pagamentos das pensões, de velar sobre eles nas casas de educação ou particulares, das compras de tudo que lhes for necessário [...] informações mais completas queiram dirigir-se ao Sr. Leuzinger cunhado de Mr. de Geslin [...] à Mme. Leuzinger, diretora do colégio de meninas, rua do príncipe do Catete [...] (AVISO..., 1867, p. 4).

177 COLÉGIOS DE... **Almanak Administrativo...** Rio de Janeiro: Laemmert, 1867. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/26402> >.

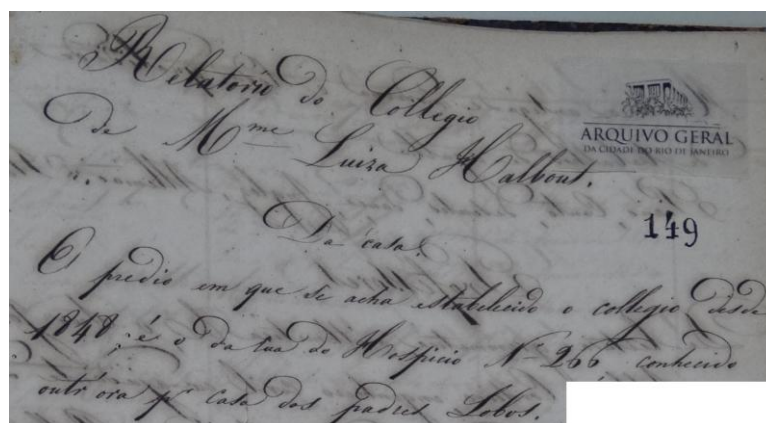
178 AVISO... **Correio Mercantil.** Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1867, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/27324> >.

Mme. Leuzinger era irmã da francesa proprietária de um dos colégios de meninas mais renomados da época¹⁷⁹, tornando-se herdeira, recebia, também, parte do capital cultural acumulado por Mme. Geslin, agregando capital simbólico e econômico à tradicional posição da família no campo educacional.

Por outro lado, Mme. de Geslin continuava no mercado das trocas simbólicas, ao receber em Paris os rapazes que fossem para lá estudar. Ou seja, do outro lado do Atlântico, continuaria movimentando o capital simbólico que tinha acumulado no Brasil.

Outra francesa tradicional neste campo, localizada no AGCRJ em 1854, mas que estava no campo desde 1845, quando abrisse seu Colégio na Rua do Hospício, n. 98, era Mme. Luiza Halbout. As matérias que ensinava eram: religião cristã, português, francês, escrever corretamente, gramática, geografia, aritmética, mitologia, história e trabalhos de agulhas. Para pensionista cobrava 20\$000 réis por mês; para meia-pensionista, 10\$000 e para inglês, italiano, alemão, desenho, música e dança, por cada uma dessas 6\$000.

O relatório entregue pela francesa¹⁸⁰, em 1854, à Inspeção Geral da Instrução apresentava algumas características sobre a escola, que se pode inferir fosse o padrão mínimo de exigência para os colégios da época. O relatório estava dividido em: prédio; material de ensino; professores; livros adotados; sistema de ensino; regime interno; castigos e prêmios, número de alunas; classes frequentadas e conclusão.



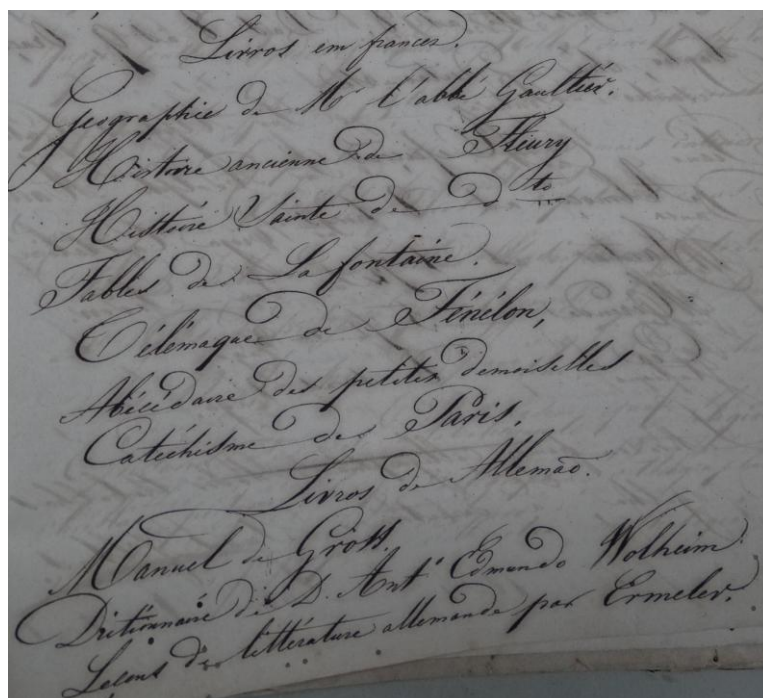
Fotografia 4: Relatório Mme. L. Halbout, 1854. Fonte: AGCRJ

179 A partir de 1845, o Colégio de Meninas Mme. de Geslin, na Rua Matacavalos, já se encontra citado no Almanak Laemmert.

180 AGCRJ. Relatório de Mme. Luiza Halbout, Códice 12.3.37, fl. 149-151. Lê-se: Relatório do Colégio de Mme. Luiza Halbout. Da casa. O prédio em que se acha estabelecido o Colégio desde 1848 é o da Rua do Hospício, Nº 266, conhecido outrora por casa dos padres Lobos.

Sobre o prédio, ela afirmava terem muitas salas amplas, um belo e extenso jardim em posição central, “grande número de janelas não consente que o ar se demore [e] ondas de luz penetram nas partes mais interiores [...] Os dormitórios e refeitórios e salas de aula e de estudos satisfazem a todas as regras de ordem e de higiene” (p. 149)

Quanto aos livros adotados em português: Gramática de Coruja e Gramática de Sevens; Aritmética de Bezout e Aritmética de José Albano Cordeiro; História do Brasil de Abreu e Lima; Poesias Seletas de diversos autores; Dicionário francês-português e português-francês; Doutrina de Barker; Lições de leitura de instrução elementar por Valdetaro. Quanto aos livros adotados em francês e alemão:



Fotografia 5: Livros em francês do Colégio de Mme. Halbout, 1854. Fonte: AGCRJ.

Pelo regimento interno, as alunas levantam-se entre 5 ½ ou 6h (conforme a estação); fazem as orações; estudam até o almoço; almoçam de 8 às 9h; estudam de 9 até 1 ½; jantam 1 ½; recreio após o jantar até às 3h; trabalhos de agulha de 3 às 5 ou 6h (conforme a estação); merendam; estudam de 6 às 8h; de 8 às 9h ceiam, oram, banham-se, tomam chá e deitam-se. Os castigos eram não brincar, copiar lições, reprimenda de pé ou de joelhos, privação de ir à casa; palmatória só no último recurso e os prêmios eram livros escolhidos. O colégio contava com 52 alunas, sendo 22 pensionistas e 30 meias-pensionistas, as idades variavam entre 4 e 13 anos.

Mm. Luiza Halbout concluía seu relatório afirmando o seguinte:

Para finalizar, acho importante comentar que parte da comunidade de imigrantes franceses, também, freqüentava as escolas de seus conterrâneos. Podemos conferir pelos dois mapas de alunos, a seguir.

O primeiro mapa, do colégio de meninos, o Externato do diretor francês, Victor Boulangier, que se localizava na Rua da Quitanda, n. 85 – 2º and. Em seguida, reproduzo o mapa apresentado pelo diretor do Colégio à Inspetoria Geral da Instrução¹⁸².

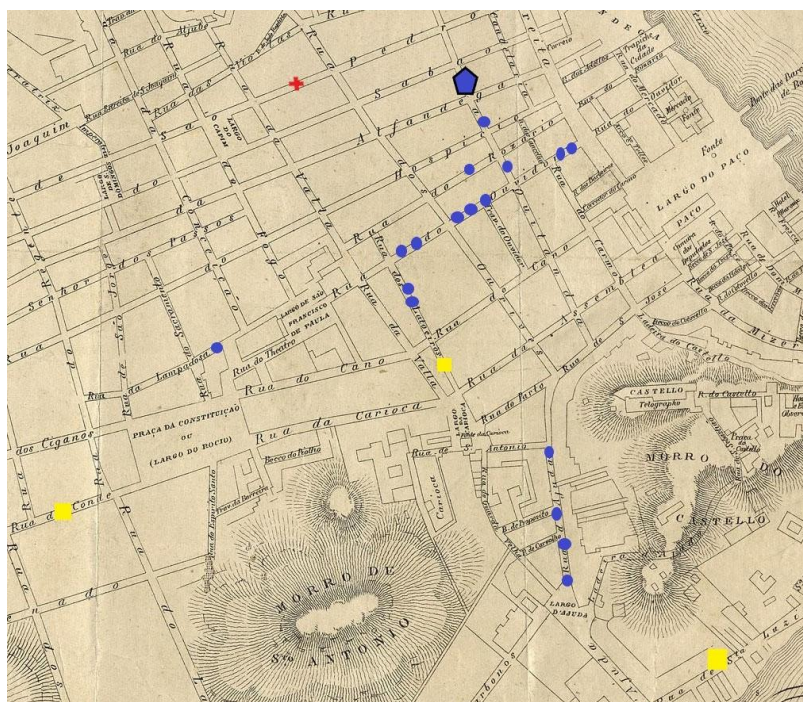
DISCÍPULOS	NACIONALIDADE	IDADE	RUA	NOME E PÁTRIA DOS PAIS
Francisco G. de Mattos	Brasileiro	13	Sta. Luzia, 54	O pai F G. de Mattos é brasileiro e mãe francesa
Maximiliez Domére	Francês	6	Ouvidor 102	O pai E. Domére e mãe são franceses
Gustave Andre Lamboury	Francês	7 ½	Latoeiros, 58	A Lamboury e mãe são franceses
Louis Camille Lamboury	Francês	5	Latoeiros, 58	irmão do precedente
Edouard Derouinau	Francês	9	Rosário, 38	O pai L. Derouinau é francês e a mãe suíça
Carlos Beral	Francês	9 ½	Quitanda, 85	A mãe é espanhola e o pai J. Beral falecido era francês
Alfred Hicoud	Suíço	7	São Pedro, 27	O pai Al. Nicaud e a mãe são suíços
Alahonse Amiel	Francês	11	Ouvidor, 89	O pai P. Amiel e a mãe são franceses
Aristide Amiel	Francês	9	Ouvidor, 89	irmão do precedente
Vincent Fraisse	Francês	4	Lampadosa, 28	A mãe é francesa e o pai V. Fraisse falec. francês
Charles Barrouin	Francês	7 ½	Ouvidor, 169	O pai C. Barrouin é francês e a mãe brasil.
Arthur Leroyer	Francês	12	Belas Artes, 1	René Leroyer e a mãe francesa
Paul Leroyer	Francês	10	Belas Artes, 1	irmão do precedente
Louis Baillion	Francês	12 ½	Ouvidor, 78	O pai Joachim Baillon e a mãe são franceses
Adolphe Baillion	Francês	11 ½	Ouvidor, 78	irmão do precedente
Aleio Masseran	Francês	16	Ajuda, 61	O pai C. francês e a mãe brasileira
Isidore José Masseran	Francês	13	Ajuda, 61	idem
Franciscain A. Paul Masseron	Francês	8	Ajuda, 61	idem
Francisco José da Costa Lima	Brasileiro	6	Conde, 94	Pai, Fran. ^{co} José da Costa Lima, português e mãe brasileira
Hippolyte Scart	Francês	12 ½	Quitanda, 45	O pai Hippolyte Scart e

182 AGCRJ, Códice 12.4.2, fl. 69.

				a mãe são franceses
Henri Ervel	Francês	12	Ouvidor, 103	O pai Ervel e a mãe são franceses
Georges	Brasileiro	9	Latoeiro, 58	O pai e a mãe são brasileiros
Eugene Philibert	Francês	6	Ajuda, 63	O pai Philibert e a mãe são franceses

Tabela 20: Nacionalidade dos alunos. Externato Victor Boulanger, 1850. Fonte: AGCRJ

A seguir a distribuição dos alunos do Colégio de Victor Boulanger pelas ruas do Rio.



Planta 2: Escola de Victor Boulanger e residência de seus alunos.¹⁸³

Fonte: KINNEY & LEEDER, 1858. Intervenções da autora com dados do AGCRJ.

Os alunos franceses se concentravam na Rua do Ouvidor e no entorno. Joaquim Manoel de Macedo comenta essa preferência com tom de ironia:

[...] à sombra das francesas vieram quase logo franceses abrir, na mesma Rua do Ouvidor; lojas de fazendas e de objetos de modas, para senhoras e homens, de perfumarias, de cabeleireiros, etc. [...] os negociantes portugueses que havia na Rua do Ouvidor não se incomodavam com a invasão francesa; os ingleses, porém (aliás muito poucos), foram desertando, de modo que, no fim de seis anos, a poderosa Albion não teve mais ali um único representante. Asseveram que o antagonismo internacional fora a causa principal da retirada dos ingleses (MACEDO, 1878, p. 71).

¹⁸³ Colégio de Victor Boulanger (pentágono azul); residência de alunos franceses (círculo azul); residência de brasileiros (quadrado amarelo); residência do aluno suíço (cruz vermelha). Dois alunos franceses residentes na Rua das Belas Artes não puderam ser incluídos na planta devido a não identificação da rua.

O segundo mapa, do Colégio Francês de instrução primária para o sexo masculino, dirigido por Casimiro Lieutaud¹⁸⁴, entregue à Inspetoria Geral da Instrução Pública do Município da Corte, em 16 de abril de 1863. Localizava-se na Rua dos Barbonos, 18, freguesia de São José.

DISCÍPULOS	NACIONALIDADE	IDADE	RUA	NOME DOS PAIS
Louis Coulon	Francês	11 ½	da Ajuda, 65	A. Coulon
George Chabrié	Francês	11	Largo do Paço, 14	V ^{va} . Chabrié
Charles Renault	Francês	11	do Cano, 69	Léon Renault
Victor Muller	Francês	10	do Cano, 139	J. Muller
Gustave Garnier	Francês	9	do Hospício, 53	Dr. Garnier
Adolphe Finet	Francês	11	Travessa da Barreira, 9	L. Finet
Eugene Bouchaud	Francês	7	Santa Tereza	Eng. Bouchaud
Emile Bouchard	Francês	5 ½	Santa Teresa	Idem
Alexandre Albertazzi	Italiano	9	Nova do Conde	A. Albertazzi
Charles Conteville	Francês	7	do Parto, 5	Ch. Conteville
Auguste Vierling	Francês	9	do Cano, 122	V ^{va} . Vierling
Eugene Vierling	Francês	7	do Cano, 122	V ^{va} . Vierling
Joaquim Lessa	Português	7	da Quitanda, 13	M ^{el} . J.é da Silva Lessa
Léopold Larée	Francês	14	Nova S. Pedro, 8	Victor Larée
Louis Michelet	Francês	10	dos Ourives, 81	V ^{va} . Michelet
Alfredo de Freitas	Português	6	No Castelo	Avelino José de Freitas
Serpa Pinto	Português	8	Na Tijuca	Serpa Pinto
Eduardo Rensburg	Brasileiro	11	Sto Antonio, 29	Eduardo Rensburg
Carlos Haring	Alemão	7	dos Inválidos, 61	C. Haring
Antoine David	Francês	7	Travessa do Ouvidor, 19	A. David
Frédéric Claude	Francês	6 ½	do Ouvidor	M. Claude
José Ramos	Português	7	do Cano, 21	Ant. ^o Ramos de Oliveira
João Soares Dutra	Brasileiro	8	No Catete, 186	Ant. ^o Soares Macedo Dutra
Camille Chevallier	Francês	12	Praia Grande	V ^{va} . Chevallier
Gustave Videan	Francês	11	dos Ourives, 33	J. Videan
Ernest Brulatom	Francês	6	da Carioca, 55	V ^{va} . Brulatom
Custodio Hanriot	Francês	11	dos Ourives, 73	M. Hanriot
Edmond Bélache	Francês	6	dos Ourives, 29	Charles Bélache
Gustave Bélache	Francês	5	dos Ourives, 29	Charles Bélache
Emile Somier	Francês	11	da Quitanda, 7	V ^{va} . Emilia Sommier
Henri Dangremont	Francês	6	do Fogo, 29	Charles Dangremont
F. ^{co} J. ^e da Fonseca Braga	Brasileiro	6	da Quitanda, 73	F. ^{co} J. ^e da Fonseca Braga

184 AGCRJ, Códice 12.4.3, fl. 23.

M. ^{el} J. ^e Gonçalves Vianna	Português	11	da Quitanda, 52	Feliciano J. ^e Gonçalves Vianna
Joaquim F. ^{co} Pires Franco	Brasileiro	8	São Pedro, 166	M ^{el} . da Silveira Freitas
Antonio de Souza Pinto	Português	8	do Cano, 37	M. Antonio de Souza Pinto
Ant.º Affonso Lima Junior	Brasileiro	8	de Santa Luzia	Ant.º Affonso Lima
Joseph Aubret	Francês	4	da ajuda, 76	Joseph Aubret
Auguste Cesar de Pinna	Brasileiro	11	de Matacavalos, 104	David Henrique de Pinna
David Jacques de Pinna	Brasileiro	8	de Matacavalos, 104	David Henrique de Pinna
Julien Lacaille	Francês	11 ½	da Quitanda, 33	Dr. Locaille
Eugène Morrot	Francês	7	do Cano, 54	J. B. Morrot
Paulo de Souza Freire	Português	15	da Misericórdia, 17	M ^{el} . Ant.º Panceiea
João Pedro d'Almeida França	Brasileiro	11	dos Arcos, 2	Luiz Pedro d'Almeida França
Jules Beranger	Francês	11	dos Latoeiros, 7	M. Bérenger
Georges Bourotte	Francês	12	dos Arcos, 39	Jean Bourotte
Carlos West	Português	6	Na roça	David West

Tabela 21: Nacionalidade dos alunos. Colégio Francês de Casimiro Lieutaud, 1863. Fonte: levantamento da autora no AGCRJ.

Cabe considerar para compreensão destes quadros, que a nacionalidade dos meninos era definida pela do seu pai, assim muitos deles, apesar de nascidos no Império não eram considerados brasileiros, mas sim, franceses, suíços, portugueses, etc. Educá-los numa escola que reproduzisse a cultura e identidade da terra natal de seu pai, reforçava este pertencimento.

II. PORTUGUESES

Anteriormente, analisei algumas questões sobre as dificuldades de identificar a presença dos portugueses no campo educacional, considerei que a nacionalidade portuguesa não era usada como atributo na divulgação de escolas e colégios. No entanto, eles aparecem na documentação e requerimentos entregues à Inspetoria Geral da Instrução, guardadas no AGCRJ e foi usada a mesma metodologia, o nome como fio condutor, cruzando com jornais de época e com os relatórios dos Inspectores da Instrução entregues aos Ministros do Império.

Assim, partindo dos Códices do AGCRJ, consegui localizar alguns professores portugueses. Na primeira tabela, as professoras que nos requerimentos se declararam como natural de Portugal e na segunda tabela, os professores candidatos ao magistério particular, que se declararam portugueses.

NOME	MATÉRIA	SOLICITAÇÃO	SITUAÇÃO
D. Branca Julia Cortez Mantua / 43 anos	Dirigir colégio de meninas	Dispensa de exames	Código 12.4.2 12 jan. 1855 Diretora do Colégio D. Branca
D. Carolina d'Almeida e Silva	Instrução primária	Dispensa de exames	Código 12.4.2 12 jan. 1855
D. Anna Luiza Ahrends/ 38 anos	Instrução primária	Admissão nos exames	Código 12.4.2 08 out. 1862 Aprovada em exame público para instrução primária Relatório de 1863
		Dispensa de exames para dirigir escola	Código 12.4.4 9 jan. 1864
D. Augusta Amália Ahrends	Instrução primária	Admissão nos exames	Código 12.4.2 08 out. 1862 Aprovada em exame público para instrução primária Relatório de 1863
Emília Cabral	Dirigir externato de meninas	Dispensa de exames	Código 12.4.14 27 abr. 1871 Aviso de 26 jun. 1871
Anna D'Aguiar	Instrução primária	Admissão nos exames	Código 12.4.20 11 e 25/10/1876
D. Julia Augusta Pitta/ 44 anos	Instrução primária Direção de colégio de Instrução Primária	Dispensa nos exames	Aviso de 7 junho de 1861.

Tabela 22: Professoras portuguesas que solicitaram autorização para magistério particular. 1855 – 1876.
Fonte: Levantamento da Autora no AGCRJ.

NOME	MATÉRIA	SOLICITAÇÃO	SITUAÇÃO
Antonio Alfredo Fleury de Barros/30 anos Professor do Colégio Episcopal de São Pedro de Alcântara	Língua francesa Código 12.2.27 11 out.1860	Admissão nos exames. Exame público em 27 abr. 1861	Localizado inicialmente como delegado do Consulado português, em Teresópolis, posteriormente, como professor e proprietário de escola em Teresópolis. Muda-se para o Rio de Janeiro e se naturalizou em 1869.

Bacharel Padre Joaquim Mendes de Paiva/ natural de Santa Marinha da Pedreira Estudou na Universidade de Paris, aperfeiçoou seus conhecimentos nas matérias do ensino primário e secundário e formou-se Bacharel em Ciências.	Latim; Matemáticas elementares; Francês Código 12.2.27 26 set.1860 Aviso de 1 out. 1860	Dispensa de exames	Vice-diretor do Colégio Episcopal de S. Pedro de Alcântara. Observações abaixo
	História; Geografia Código 12.4.2 11 mar. 1862	Dispensa de exames Aviso 18 mar. 1862	
José dos Santos Bandeira Junior/natural de Coimbra	Instrução primária, Francês; Geografia	Dispensa de exames	Código 12.2.27 26 set.1860 60 anos, residente há 35 anos no Império Atestado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz Não localizado nos jornais.
Delfim Augusto Maciel do Amaral	Língua Latina Código 12.2.27 16 out.1860	Admissão nos exames	1854: recebeu licença para lecionar no Colégio de Dr. Joaquim Pinto Brasil em Resende; 1859: Escritor do folhetim “Adelina” no periódico <i>A Marmota</i>; 1862: Professor Avulso de Francês
Valentim José da Silveira Lopes	Abrir Colégio de Meninos Instrução primária e secundária	Dispensa de exames	Código 12.2.27 25 jul. 1860 Aviso 25 agosto 1860. Observações abaixo.
José Francisco Hermógenes	Instrução primária	Admissão nos exames	Exames 28 out. 1864 para gramática portuguesa Código 12.4.5 14/3 e 23/9/1865 Código 12.4.6 11 abr. 1866 23 a 26 abr. 1866 Observações abaixo.
	Doutrina Cristã História Sagrada; Aritmética.	Admissão nos exames	
Fernando Augusto de Almeida Pimentel de Moura Coutinho / Lisboa	Instrução primária	Dispensa de exames Aviso 3	Código 12.4.6 18 abr. 1866 Não localizado nos jornais.

		janeiro 1866	
Jacinto Cardoso da Silva	Instrução primária	Dispensa de exames:	Código 12.4.6 9 mar. 1866 Aviso 24 de mar. 1866 Observações abaixo.
Luiz Nepomuceno Martins Ubaldo / natural do Porto	Desenho	Admissão nos exames	Código 12.4.6 16 set. 1866 Retratista pela Academia Imperial das Belas Artes Falecido em 19 nov. 1870.
Manoel Ignacio de Souza Brazil / 22 anos	Instrução primária	Dispensa de exames.	Código 12.4.6 23 abr. 1866 Aviso 19 de jun. 1866.
José da Silva Fraga /	Direção de escola Instrução primária	Dispensa de exames	Código 12.4.6 23 abr. 1865 Aviso 9 abr. 1866 Direção de Escola de Primeiras Letras em Cascadura
Padre João Antonio Rodrigues da Silva Branco / 34 anos	Latim; Dirigir Colégio de Instrução Primária e Secundária	Admissão nos exames Dispensa de exames	Código 12.4.8 11 abr. 1868 Aviso 28 nov. 1871 1869-1872: Capelão da devoção de N. S. da Cabeça, rezando missa 1873-1876: Colégio do Padre Silva, Rua Bella da Princesa, no Catete e como professor de Latim no mesmo endereço. Propaganda abaixo.
Francisco Xavier Valente / natural de São Vicente de Vinhas	Língua Francesa	Admissão nos exames	Código 12.4.11 28 set. 1869 Aprovado nos exames de out. 1869
João Emilio de Moura Valente / natural de São Vicente de Vinhas	Aritmética; Geometria; Álgebra	Admissão nos exames	Código 12.4.11 9 out. 1869 Aprovado nos exames de out. 1869
Luiz Manoel dos Santos Valente Junior / natural de São Vicente de Vinhas	Língua Inglesa	Admissão nos exames	Código 12.4.11 9 out. 1869 Aprovado nos exames de out. 1869
José Cardoso da Silva/ natural da Ilha Terceira/ 27 anos	Inglês	Admissão nos exames.	Exame em 26 out. 1861. Relatório do Ministério de 1862

Tabela 23: Professores portugueses que solicitaram autorização para magistério particular. 1860 – 1870.
Fonte: Levantamento da Autora no AGCRJ.

Em 19 de março de 1864, o português, natural de Angra do Heroísmo, José Francisco Hermógenes, mulher e uma criada entravam no Porto do Rio de Janeiro. Em outubro, ele seria

aprovado nos exames do dia 28 para gramática portuguesa. Em 1865, entrava com pedido de novo exame para Instrução Primária, sendo outra vez aprovado pelas provas entre 23 a 26 de abril de 1866.

Não tenho maiores informações sobre sua trajetória, mas seis meses depois de sua chegada já estava habilitado para o magistério particular. Neste caso, acredito que Hermógenes chegara ao Império com formação escolar para lecionar gramática, caso contrário, não conseguiria sequer a inscrição para os exames de habilitação que exigiam documentação comprobatória de moralidade, como também, de experiência no magistério. Também, pode-se inferir que Hermógenes tivesse emigrado para o Brasil com esta intencionalidade, a de ocupar uma posição no campo educacional como professor ou como diretor de colégio.

Em junho de 1866, já anunciava seu Colégio como se lê no *Correio Mercantil*¹⁸⁵:

COLEGIO HERMÓGENES
RUA DA PEDREIRA DA CANDELÁRIA (CATETE) N. 34
José Francisco Hermógenes abre o seu colégio de instrução primária no dia 2 de julho, para o que recebe meninos externos de 5 a 11 anos; e desde já promete às pessoas que o honrarem com sua confiança, não poupar todos os esforços para obter de seus alunos um rápido desenvolvimento. (COLÉGIO..., 1866, p. 4)

No ano seguinte, 1867, a propaganda publicada no *Jornal do Comércio*¹⁸⁶, afirmava que seu colégio adotava o “Sistema Valdetaro”:



O sistema Valdetaro era o método silábico de alfabetização, que associava a aprendizagem da leitura à escrita, ficou conhecido no oitocentos brasileiro, pelo nome do autor da cartilha com lições de ensino silábico, Dr. Francisco Chrispiniano Valdetaro. Era

185 COLÉGIO... *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro, 27 de junho de 1866, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/26379> >.

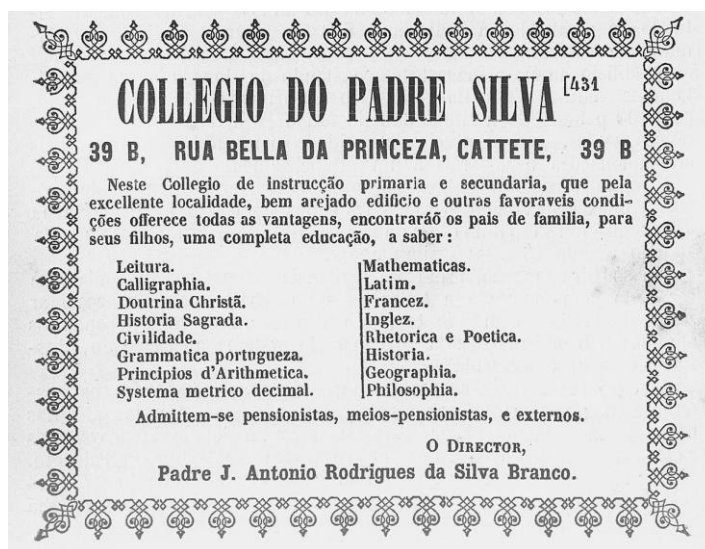
186 COLÉGIO... *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 1867, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/11277 >.

considerado mais moderno que o método tradicional, pelo qual se ensinava primeiro a ler e depois a escrever¹⁸⁷. Conforme citado anteriormente, a francesa Halbout também afirmava usar as Lições de Valdetaro.

Carlota Boto (1997, p. 551) ressalta que a partir da metade do oitocentos português, se intensificou o debate sobre a metodologia na aprendizagem da leitura e da escrita. A historiadora considera a década de 1850, em Portugal, “como o tempo dos métodos e das técnicas”. Ela destaca a Cartilha Nacional de Caldas Aulete, lançada em 1850, que desenvolvera o método legográfico, consistindo na aprendizagem simultânea de leitura e escrita.

Neste sentido, pode-se inferir que Hermógenes, acompanhara este debate e no Município da Corte procurou adotar como método de ensino, o que se assemelhasse com a metodologia que ele identificava como a melhor. Além dele, outro português, Manoel Ferreira Neves¹⁸⁸, usava o mesmo método no Colégio de Instrução Elementar, na Rua da Imperatriz.

O Padre João Antonio Rodrigues da Silva Branco, que inicialmente solicitou licença para lecionar Latim, alguns anos depois solicitou novamente para direção de escola e inaugurou seu colégio conforme se lê a seguir¹⁸⁹:



187 Cf. MONTEZ, O. C. V. Relatório das Conferências Pedagógicas de 1873. In: BRASIL. Ministério do Império, Relatório do Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1873. Anexo B, p. 7-8. O Professor Olympio Catão Viriato Montez afirmava que trabalhava com o ensino silábico por considerar que os meninos aprendiam mais rapidamente. Segundo ele, no sistema Valdetaro, começava-se pelas vogais, aprendendo os sons e os caracteres manuscritos depois se associava ao b, formando o BA, BE, BI, BO, BU, escrevendo e lendo, para depois formar palavras com as mesmas sílabas: bebê, bobo, babá, e assim por diante.

188 COLÉGIO... **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 30 de maio de 1867, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/11975 >.

189 COLÉGIO DE MENINOS. **Almanak Laemmert**, 1873, p. 494. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/35315> >.

Os portugueses ocupavam posição de destaque quando se tratava de colégios confessionais. Os irmãos Mendes de Paiva são exemplares neste aspecto. Quando o Bacharel Padre Joaquim Mendes de Paiva pediu autorização à Inspetoria Geral da Instrução Pública, já era diretor adjunto do Colégio Episcopal de São Pedro de Alcântara, o diretor era seu irmão o Cônego José Mendes de Paiva, os sub-diretores, os padres Antonio, Joaquim e Francisco Mendes de Paiva. Outro irmão João Mendes de Paiva era professor do Colégio.

O Colégio localizava-se no Palácio do Rio Comprido, na freguesia do Espírito Santo¹⁹⁰, as notícias indicam que foi inaugurado em janeiro de 1855 e, no mesmo ano recebeu a visita de D. Pedro II. Em 1858, a divulgação do Colégio no Almanak Laemmert era grandiosa, ocupando duas páginas inteiras, como se lê a seguir¹⁹¹:

COLLEGIO EPISCOPAL

DE

S. PEDRO D'ALCANTARA

NO PALACIO DO RIO COMPRIDO

—

Este estabelecimento, organizado de todos os elementos precisos para satisfazer plenamente aos justos fins para que foi fundado, tomando a seu cargo a educação moral e intellectual dos alumnos que lhe fôrem confiados, até habilita-los para qualquer das Academias do Imperio, desde os elementos de instrucção primaria, é dirigido pelo conego José Mendes de Paiva e seus tres irmãos

- O Padre Mestre Antonio Mendes Fernandes de Paiva.
- O Padre Mestre Joaquim Mendes de Paiva.
- O Padre Mestre Francisco Mendes de Paiva.

O pessoal deste estabelecimento, incluindo os directores, compõe-se de dezoito pessoas, sendo quinze professores inclusive os tres de bellas-artes, e os tres encarregados da disciplina, conforme seu regulamento interno.

Este numeroso pessoal habilita o estabelecimento a subdividir todas as classes conforme a aptidão dos alumnos, sem precisão de confia-los a *decuriões* ou *monitores*, o que não raras vezes causa graves inconvenientes.

Para maior garantia vela sobre seus trabalhos uma commissão honoraria de inspecção scientifica composta pela fôrma seguinte:

PRESIDENTE.

O Ex^{mo} e Rev^{mo} Sr. Bispo Capellão Mór Conde de Irajá.

MEMBROS DA COMMISSÃO.

- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Marquez de Abrantes.
- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Marquez de Caxias.
- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Visconde de Uruguay.
- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Visconde de Sapucahy.
- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Conselheiro Euzebio de Queirós Coitinho Mattoso Camara.
- O Ill^{mo} e Ex^{mo} Sr. Conselheiro José Pedro Dias de Carvalho.

Não occultaremos que para realizar alguns dos melhoramentos que apontamos francamente ao exame do publico illustrado, muito tem concorrido a estada do Ex^{mo} e Rev^{mo} Bispo do Pará neste estabelecimento, auxiliando em seus trabalhos a directoria, assim com sua illustração, como com seus prudentes conselhos.

O local e o edificio offerecem todas as garantias necessarias a um estabelecimento desta natureza, como se pôde avaliar pela seguinte descripção feita com a exactidão precisa.

(Segue na pagina seguinte.)

190 COLÉGIO EPISCOPAL. **Correio Mercantil**. Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1855, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/9904> >.

191 NOTABILIDADES. Almanak Laemmert, 1858, p. 22. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/13069> >

De fato, era um colégio oficial da Igreja e Estado Imperial, dada as relações imbricadas entre as duas instituições. Ali se formariam os futuros administradores do Estado, formados nas academias do Império, filhos da classe senhorial.

Joaquim Mendes de Paiva formou-se bacharel em Paris, era português de nascimento, declarado pelo próprio e comprovado pela documentação anexada ao pedido de licença para o magistério. É provável, que os outros irmãos tenham percorrido o mesmo caminho, nascido em Portugal e depois de formados emigraram para o Brasil. A religião católica, também, foi uma importante porta para emigrantes religiosos, que vinham para o Império, e aqui se dedicavam ao magistério.

O Colégio tinha 180 alunos freqüentando no ano de 1870, sendo 112 na instrução primária e 68 nas diferentes disciplinas da instrução secundária, discriminadas a seguir¹⁹²:

Matérias	Alunos
Português	112
Francês	57
Inglês	42
Alemão	02
Latim	34
Geografia geral	42
Corografia do Brasil	42
História do Brasil	06
Aritmética	61
Álgebra	02
Geometria	03
Desenho	10
Música vocal	54
Ginástica	128
Natação	180

Os professores neste ano eram: João Mendes de Paiva; Bacharel Augusto Rochet; Bacharel Luiz Chardinal d'Arpenans; José Cardoso da Silva; Epifanio José dos Reis; José de Barcellos; Pedro Adolpho L'Abbé, Miguel Brithof; Romoaldo Pagani; Anibal Elena; Augusto José da Rocha.

Aqui temos, identificado, outro professor português, José Cardoso da Silva, que solicitou admissão nos exames para lecionar Inglês, sendo aprovado no exame de 26 de outubro de 1861 (Cf. tabela 23).

192 AGCRJ, Códice 12.4.12.

Cabe considerar a hipótese de que esses professores portugueses emigravam para ocupar vaga no magistério em colégios particulares de contrerrâneos, previamente, acertada na terra natal. Esta situação seria semelhante ao conceito de “arrumação” inerente à cultura de emigração portuguesa para o Brasil, debatida por J. F. Alves (1994).

Da mesma forma, a emigração se originava pela *intencionalidade* de organizar seu próprio colégio, de participar do campo educacional como *banqueiro cultural*, como foram os casos de Hermógenes e Valentim (analisado adiante). Nas duas situações, a emigração demandava uma etapa anterior de preparação que envolvia ou a formação escolar e acadêmica ou a experiência no magistério português, ou mesmo as duas. Em que pese, os portugueses não as usassem como atributo em suas propagandas ao público, ambas eram fundamentais para a tomada de posição no campo educacional, junto ao Estado imperial e aos outros agentes do campo.

Jacinto Cardoso da Silva declarou-se português quando solicitou licença para o magistério em 1866 (citado na tabela 23). No entanto, formou-se na capital do Império, foi estudante e residente no Colégio de São Pedro de Alcântara. Em 1857 recebeu moção honrosa como aluno do Colégio. Em 1858, foi aprovado plenamente, no exame de Latim. Em 1860, aprovado para a Faculdade de Medicina da Corte. Não consegui confirmar se se formou médico, mas com certeza, não exerceu a medicina. Da mesma forma, não localizei indícios de sua trajetória anterior, quando veio para o Brasil ou se nasceu aqui, mas era filho de portugueses e porque estudou neste Colégio, todavia fez uma sólida carreira no magistério particular.

Em 1869, fazia parte do corpo de Professores do Curso de Estudos Preparatórios para as Academias do Império e Colégio de Pedro II, na Rua do Teatro, n. 33. Escreveu com Augusto Rochet, o *Tratado de Aritmética*, lançado em 28 de março de 1869. De 1870 a 1874, atuou como Professor Avulso, inscrevendo alunos nos exames de Filosofia; Geometria; Álgebra; Aritmética; Português e aprovando a maioria deles. Em 1873, foi lançada a primeira publicação do romance de Julio Verne, *Os filhos do Capitão Grant*, traduzido por ele do francês para o português; A partir do mesmo ano, assumiu em parceria com Pedro Adolpho L’Abbé, a direção do Colégio Neves na rua da Imperatriz, (anteriormente de Manoel Ferreira Neves); os dois tinham sido colegas no Colégio de São Pedro de Alcântara e L’Abbé também lecionara lá. Ferreira Neves transferira seu colégio para botafogo, denominado Colégio Neves em Botafogo.

Dr. Luiz Manoel dos Santos Valente, português, era pai de Luiz Manoel dos Santos Valente Junior, João Emílio Moura Valente e Francisco Xavier dos Santos Valente (citados na

tabela 23). Em 1857, foi relacionado como professor de matemáticas, filosofia, história e geografia do Colégio Episcopal de São Pedro de Alcântara. Em 1865, encontrava-se na direção do Instituto Colegial de Teresópolis com o português Antonio Alfredo Fleury de Barros (também citado na mesma tabela), sendo professores deste colégio, os portugueses: Delfim Augusto Maciel do Amaral, Luiz Manoel dos Santos Valente Junior e João Emílio de Moura Valente (os três na mesma tabela). Segundo a propaganda, o Colégio se situava no alto da serra, em lugar saudável pelo clima, “por isso o comparam com os melhores da Europa.”

Percebe-se a existência de uma rede de sociabilidade entes esses portugueses professores que lecionavam nos mesmos colégios, pai e filhos, sócios e empregados, esta situação vem corroborar com a hipótese colocada anteriormente de que a *intencionalidade* e não o acaso unia esses homens no campo educacional. Nesta perspectiva, existia determinado segmento do magistério português que emigrava para o Brasil para tomar posição no campo educacional emergente.

Localizei o passaporte de Francisco Xavier dos Santos Valente, no Arquivo Distrital de Bragança¹⁹³, filho de Luis Manuel dos Santos Valente, produzido em 11 de novembro de 1863, na data com 15 anos, seu destino: Brasil. O pai se encontrava bem posicionado no campo educacional, seus irmãos também, todos já haviam tomado suas posições no campo, chegara a vez de Francisco. Assim, em 1869, com 21 anos de idade, junto com os dois irmãos mais velhos, pleiteava seu lugar como professor na capital do Império.

Admitidos para os exames¹⁹⁴ no dia marcado, os três irmãos realizaram as provas. Pela documentação entregue, os três nasceram em S. Vicente de Vinhas no Reino de Portugal, filhos legítimos de Dr. Luiz Manoel dos Santos Valente e D. Anna Maria de Assumpção de Moura Valente; Luiz Manoel com 29 anos, João Emílio com 25 anos e Francisco com 21 anos.

Mendes Paiva¹⁹⁵ atestava o seguinte:

Atesto que o Sr. Francisco Xavier Valente , morador no Liceu do Botafogo, por sua educação sob a direção e cuidados de seu digno pai e exemplar cidadão Sr. Dr. Luis Manoel dos Santos Valente e com tal aproveitamento que se tornou digno da estima e consideração dos professores com que trata, tanto por sua conduta moral quanto por seu comportamento civil [...] (PAIVA, 1869, Códice 12. 4. 11, p. 20)

193 Cota: Cx.232. Código de referência <PT/ADBGC/AC/GCBGC/PAS/077/01141/000127> .

194AGCRJ, Códice: 12.4.11, fl. 16;28;45.

195 Não dá para saber qual deles, porque assina Mendes de Paiva, provavelmente, o Cônego

No dia 28 de outubro de 1869, Francisco realizou provas para lecionar o francês. A parte escrita consistiu na tradução de La Fontaine, livro 5º, fábula 4ª: “Le pouvoio des fables”.

A banca formada por Frei José de S^{ta}. Maria Amaral, J. F. Halbout e Pedro Affonso de Carvalho Franco, o aprovaram com a seguinte avaliação: “Posto que a prova de composição seja um pouco fraca, em vista, entretanto, da outra e das orais que foram boas, julgamos o candidato habilitado para exercer o magistério da língua francesa”.

Seu irmão mais velho, Luís Manoel, também, foi avaliado em Inglês e aprovado, apesar de parte da banca ter achado sua prova oral, sofrível. Na banca estavam Frei José de S^{ta}. Maria Amaral, Filippe da Motta de Azevedo Corrêa e Pedro Affonso Carvalho Franco. O Cônego Mendes de Paiva, também atestou a seu favor, dizendo que ele foi:

Ex-aluno deste estabelecimento freqüentou as aulas preparatórias com a mais louvável aplicação e notável progresso, sua conduta foi excelente e por vez premiada. Mais tarde exerceu o magistério na província, tornando-se cada vez mais digno de consideração, assim pelo progresso de seus alunos, como por sua conduta civil e religiosa. [...] (PAIVA, 1869, Códice 12. 4. 11, p. 46)

Infelizmente, não localizei as provas de João Emílio, nem parte da documentação, mas pela publicação no Ministério do Império ficamos sabendo que os três foram aprovados

Cabem duas observações a primeira sobre o capital simbólico contido em atestados oficiais ou emitido por autoridades, que carregam as redes de reconhecimento social produzidos pela crença no poder de que lhe foi investido pelo Estado, pela Igreja ou outra instituição burocrática (BOURDIEU, 2008). A segunda questão trata-se das redes estabelecidas entre os portugueses no magistério particular e das trocas simbólicas existentes nessas redes que para Bourdieu são carregadas de ambigüidade, já que mistificada pelo desinteresse entre quem recebe e quem retribui (ibidem).

O próximo professor português, Valentim José da Silveira Lopes¹⁹⁶, entrou com a solicitação para abrir colégio de meninos na Corte, acompanhado de requerimento manuscrito e assinado pelo próprio, em que incluía a documentação exigida pela legislação em anexo: atestado do Consulado Geral de Portugal no Rio de Janeiro assinado pelo Cônsul João Baptista Moreira, Barão Moreira; Atestado do Dr. José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha; estatutos do Colégio Artístico-Comercial dirigido por ele e o sócio em Lisboa; relatório do consulado português sobre premiações deste Colégio; algumas considerações do

196 AGCRJ, Códice 12.2.27, fl. 269-293.

Professor Valentim sobre o programa pedagógico do futuro colégio; projeto dos estatutos do futuro colégio denominado *Colégio de Humanidades*.

O conjunto documental – o mais completo encontrado nas pesquisas – analisado possibilitou realizar algumas reflexões sobre a atuação desses imigrantes no magistério. Para receber a autorização da Inspeção Geral da Instrução Pública, exigia-se: prova de moralidade (art. 14) que se constituía de atestações e prova de capacidade profissional através de exames, oral e escrito (art. 17). Para dirigir escola ou colégio particular, as exigências da lei também não discriminavam os estrangeiros (art. 102), todos deveriam apresentar o programa dos estudos e o projeto de regulamento interno; as condições do prédio onde funcionaria; e as habilitações dos professores. O Regulamento permitia que o Governo autorizasse, tanto para nacionais quanto estrangeiros, a dispensa das provas de capacidade profissional na concessão da licença para lecionar ou para direção, caso fossem reconhecidos como habilitados pelo Inspetor Geral e Conselho Diretor da Instrução Pública (art. 101 § 4º).

Muitas solicitações encontradas constituíam-se de pedidos de dispensa de exames de capacidade profissional, o português Valentim José da Silveira Lopes, estava nesta situação, para tanto ele iniciava seu requerimento evocando o referido artigo.

Pelo visto, o Professor entrara no Império pela freguesia de Macaé, havia três anos, e por lá fundara um colégio, pois no rol de documentos citados por ele, dizia encontrarem-se como prova de moralidade, atestados dos dois vigários colados de Macaé “... asseverando ser ilibado o comportamento moral, civil e religioso do suplicante, e acrescentando o conceito que formaram do seu método de ensino, e das vantagens colhidas por seus numerosos alunos” (AGCRJ, fl. 269).

Cabe ressaltar que o Governo imperial admitia dispensa dos exames profissionais, mas jamais da prova de moralidade numa demonstração clara do controle ideológico sobre esses agentes. Afirmava, também, apresentar atestado do vereador, Presidente da Câmara Municipal de Macaé, atribuindo-lhe “... plena capacidade para o magistério, religiosa observância dos seus deveres [e que] tem prestado influentes serviços à Instrução naquela localidade...” (Ibidem, fl. 270). Somando-se a esses dois atestados, do poder religioso e do poder legislativo, dizia entregar um terceiro, o atestado do Juiz Municipal de Macaé. Pode-se inferir que juntos completariam as provas de sua boa conduta moral para o magistério, referendada pelos três poderes constituídos e desta forma, plenamente capacitado para ensinar aos filhos da boa sociedade imperial.

Como imigrante português trazia consigo a experiência pedagógica desenvolvida na Europa, quanto a isso apresentava Diploma da Instrução Primária para o Método Português e, segundo, ele

[...] asseverando ser distinto pedagogo e versado na metódica, já por seus estudos teóricos, já pela sua experiência na direção de ótimos colégios em Lisboa; considerando-o como um dos mais hábeis educadores, além de eminente professor de Leitura e Escrita pelo método moderno [...] (Idem).

Referia-se ao Método de Leitura e Escrita criado por Antonio Feliciano Castilho de quem tinha sido discípulo, que a partir da década de 1850 começou a ser utilizado também no Brasil.

Ao final da apresentação do programa de ensino que adotaria no colégio afirmava:

Eis em resumo o nosso credo em matéria de educação: O homem, entidade física e moral, requer dois principais cuidados no que houver de guiá-lo nos primeiros passos da vida. 1º A cultura do espírito – 2º A melhoria da espécie: isto é – a robustez na alma e no corpo. Assim, o educador não deve dar mais atenção a uma do que a outra, pois é o conjunto de ambas elas, que resultam os cidadãos úteis à pátria e à família [...] (Ibidem, fl. 288).

Assim, o Professor Valentim se fazia candidato a instruir os futuros homens da boa sociedade imperial, livre, branca e proprietária. Deixava claro para o Governo que teria muito a contribuir e colaborar nesta empreitada e colocava à disposição suas qualidades e experiências como pedagogo.

No primeiro ano, o Colégio de Humanidades funcionou no nº 53 da Rua do Lavradio, encerrando o ano letivo de 1861, com 82 alunos. Então, pude concluir que sua solicitação havia sido aceita e seu estabelecimento de ensino engajado na manutenção da sociedade imperial.

Nas notícias diversas do Correio Mercantil, o elogio ao educador português¹⁹⁷:

O Sr. Valentim José da Silveira Lopes, de quem já por diversas vezes temos tido ocasião de falar como educador, acaba de fundar na Rua do Lavradio n. 53E, um novo estabelecimento para a educação da mocidade, no qual se ensinam todos os preparatórios exigidos para nossas academias superiores. A longa prática que o Sr. Silveira Lopes tem no magistério, a boa escolha que nos consta haver feito de professores, o bem elaborado de seus estatutos e a

197 NOTÍCIAS DIVERSAS. **Comércio Mercantil**. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1861, p. 1. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/18725> >.

bela casa em que está estabelecido o colégio, tudo nos leva a recomendá-lo. Os pais de famílias poderão verificar por si mesmos, o que dizemos, visitando o estabelecimento do Sr. Silveira Lopes, cujo titulo é – Colégio de Humanidades (NOTÍCIAS..., 1861, p. 1)

Professor Silveira Lopes era recém-chegado no campo educacional do Município da Corte, precisava se posicionar, ocupar um lugar, mobilizar capital simbólico, possibilitar a interação entre o seu capital cultural e o capital acumulado pelo campo. Para tanto, foi preciso aceitar as regras, ajusta-se às exigências do coletivo, se posicionar “naturalmente”, sem causar estranhamentos ou divergências, como alguém que chegou para agregar e não dividir.

Dr. Valentim José da Silveira Lopes era médico, em Lisboa fora diretor e proprietário de escola, tinha formação e experiência trazidas de Portugal, mas só foi possível tomar conhecimento disso pela documentação que se encontra no AGCRJ, apresentada para conseguir sua habilitação na Inspeção da Instrução Pública da Corte. Nada disso foi usado como propaganda. Assim como, outros portugueses, sua nacionalidade e a formação em Portugal não foram usadas como atributo.

Valia mais a palavra da imprensa endossando sua posição de educador respeitado e abertura da escola aos pais para comprovarem pessoalmente sua competência e as qualidades do colégio do que ostentar seus títulos portugueses. Em Lisboa fora um “banqueiro cultural”, mas na Corte, o capital simbólico acumulado do outro lado do Atlântico não seria aproveitado no mercado das trocas simbólicas.

Desta forma, sua propaganda era simples e se afiançava pela abertura ao público¹⁹⁸.

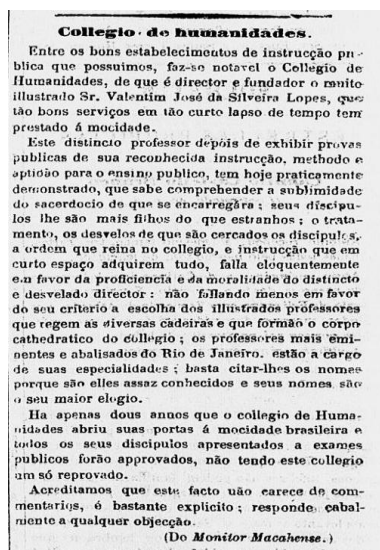


Em 1863, o Colégio anunciava seu quadro de professores para referendar suas qualidades, entre eles vários professores antigos no campo educacional e alguns estrangeiros:

- Padre mestre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte

198 COLÉGIO DE HUMANIDADES. **Comércio Mercantil**. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1861, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/18536> >.

- Dr. Guilherme Henrique Theodoro Schiffler
- Dr. Leonardo Akerblon
- Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães
- Manoel José Pereira Frazão
- André Adolpho Daux
- Henrique Guilherme Doer
- João Luiz de Pinna



Valentim mobilizava como estratégia para se posicionar no campo sua articulação com professores que já atuavam, não foi possível conhecer como foram realizados os contatos ou a seleção de professores, mas foi criterioso na escolha e com isso agregou capital simbólico ao novo estabelecimento de ensino. Na posição de banqueiro cultural reuniu e investiu o capital simbólico acumulado por esses professores com suas carreiras no magistério, em seu próprio Colégio. Assim, em 1865, poucos anos depois, multiplicou seu capital cultural e econômico, e pode transferir o colégio para outra cidade num espaço bem melhor e mais atrativo no mercado.

COLLEGIO DE MENINOS.

447

COLLEGIO DE HUMANIDADES

EM NOVA FRIBURGO [472]

(CHATEAU)

Onde esteve o antigo collegio de S. Vicente de Paulo, fundado pelo fallecido Francisco Marques de Souza, dirigido depois pelo Sr. barão de Tautphœus.

DIRECTOR

VALENTIM JOSÉ DA SILVEIRA LOPES

Cavalleiro da antiga nobillissima e esclarecida ordem de S. Thiago do merito scientifico, litterario e artistico, professor de humanidades, ex-director da Academia de Minerva e do collegio Artistico-commercial de Lisboa, habilitado pelas inspectorias geraes da instrucção publica da côrte e da provincia do Rio de Janeiro, etc.

Quadro dos estudos.

O quadro dos estudos divide-se em instrucção primaria e secundaria.

A instrucção primaria comprehende — Ler e escrever; exercicios grammaticaes — Primeiros rudimentos arithmeticos — Doutrina christã e calligraphia.

A instrucção secundaria comprehende : — Linguas : latina, franceza, ingleza e allemã; — Rhetorica, Poetica e Litteratura classica, principalmente a da lingua nacional. — Philosophia racional e moral. — Arithmetica, Algebra e Geometria. — Geographia, Chronologia e Historia. — Operações de commercio e banco, Escripção mercantil.

Os alumnos que se destinarem ao commercio ou á agricultura poderão estudar de preferencia as materias mais adequadas ao seu mister.

Ensina-se tambem desenho, musica, dança e gymnastica.

CONDIÇÕES PARA A ADMISSÃO.

Instrucção primaria, por trimestre adiantado	100\$000
Dita secundaria, idem	120\$000
Roupa lavada e engommada, idem	15\$000
Joia de entrada para fornecimento de camas, louça, etc.	30\$000

O ensino de desenho, musica e dança é pago em separado.

Os pais ou tutores que quizerem pagar por semestre adiantado terão na pensão abatimento de 10 por %.

Todo o alumno que tiver mais de 14 annos, estará sujeito a novo ajuste, que será feito segundo a sua idade e grão de instrucção.

As mesadas contão-se desde o dia em que o alumno se matricular até o ultimo dia do anno, sem abatimento ou restituição por qualquer motivo alheio á direcção.

O alumno deve trazer para o collegio os seguintes objectos :

Jaqueta, calças e boné de panno preto, 1 sobretudo de abafar, 1 collete de seda preta, 1 dito de brim branco; 4 pares de calças de brim escuro (cru), para uso, dous ditos de brim branco para sahir, 4 blusas ou paletós de brim escuro, 12 camisas, incluindo 4 para dormir; 6 pares de ceroulas, 12 ditas de meias, 12 lenços de assoar, 2 gravatas de seda preta, 6 lenços, 4 fronhas lisas para travesseiros, 6 toalhas de rosto, duas ditas para banho, 2 cobertores de lã; 1 sacco de brim para roupa suja.

O calçado necessario para sahir e para casa.

Escovas de fato, cabeça, dentes e unhas; sabonetes e pós para dentes.

Pentes e tesoura para unhas.

A lista da roupa acima pôde ser modificada á vontade do paj ou tutor do alumno.

Os alumnos de 14 annos para cima podem, em lugar de jaqueta, usar paletó.

O collegio fornece roupa, calçado, livros, etc., havendo recebido ordem para isso.

As férias comecção a 15 de Novembro e acabão a 6 de Janeiro.

Nos exames de alunos realizados em dezembro de 1865 e janeiro de 1866, o Colégio Humanidades inscreveu 52 alunos, 47 alunos foram examinados e 37 aprovados (dez 1865) e um aluno inscrito, examinado e aprovado (jan 1866)¹⁹⁹. Os resultados eram bons se

199 BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro Pedro de Araújo Lima, 1866. Anexo, mapa 11. Disponível < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/6823> >.

comparados com outros colégios muito mais antigos e renomados do Rio de Janeiro, como se vê na tabela a seguir.

COLÉGIO	Examinados	Aprovados	Reprovados	%
Colégio Marinho	186	142	44	76,3
Colégio Tautphoeus	147	96	51	65,3
Colégio de S. Pedro de Alcântara	108	104	04	96,3
Colégio do Mosteiro de São Bento	95	72	23	75,8
Ateneu Fluminense	83	64	19	67,4
Colégio Freese	55	40	15	72,7
Colégio Victorio	65	40	25	61,5
Colégio Humanidades	48	38	10	79,2
Liceu Fluminense	52	44	08	84,6

Tabela 24: Resultados dos exames finais do ano letivo de 1864.

Fonte: Levantamento da autora nos relatórios do Império.

Nestes exames se inscreveram 23 estabelecimentos particulares de ensino, a ordenação estabelecida era por número de inscritos, e não por examinados. Muitos alunos se inscreviam, mas não compareciam ao exame final. Observa-se que pelo percentual de aprovação, o Colégio Humanidades ficou abaixo somente do de S. Pedro e do Liceu Fluminense, o percentual de aprovação dele foi superior ao do Mosteiro de São Bento.

Se Valentim José da Silveira Lopes era o português mais jovem no campo educacional da capital, Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa era um dos portugueses mais antigos, seu Colégio Victorio foi inaugurado como externato em 1 maio de 1840 e em 7 janeiro de 1841, inaugurava o internato.

No anúncio publicado no Almanak Laemmert²⁰⁰, no ano de 1869, afirmava que desde sua inauguração até o final do ano letivo de 1868, o Colégio contara com 9.473 alunos matriculados, sendo 2.070 de pensionistas, 1.038 de meios pensionistas e 6.365 de alunos externos. Durante esses anos, o Colégio atendera gratuitamente, 902 alunos: 101 pensionistas, 110 meios pensionistas e 691 externos. Neste sentido, Paixão (2012) afirma que o Colégio de Victorio matriculava com o apoio das sociedades portuguesas, como a Caixa de Socorro D. Pedro V e a Beneficência, alunos órfãos e pobres, filhos de imigrantes portugueses.

Durante esses anos de funcionamento, morreram 2 alunos pensionistas, estatística de que a escola se orgulhava e procurava manter os preceitos higienistas da época, instalando-se em um prédio arejado, vasto, com jardim, ensolarado, asseado e com enfermaria e médicos para atender os alunos.

200 COLÉGIO DE MENINOS. **Almanak Laemmert**, 1869, p. 448. Disponível em < <http://memoria.bn.br/docreader/313394x/29423> >.

O Colégio Victorio passara por diferentes endereços:

1840	Rua do Cano (Sete de Setembro), n.118
1841	Largo da Sé, n.96
1843	Rua do Conde, n. 13
1844	Rua dos Latoeiros (Gonçalves Dias), n. 46

O diretor casou-se em 1844 com D. Delphina Manoela Victorio da Costa com quem dividia a administração do Colégio. Com ela teve dois filhos e pretendia, após sua morte, deixar a escola para um deles ou para um dos sobrinhos. De fato, ao falecer em 1878, seu filho Emygdio Adolpho Victorio da Costa, assumiu a direção do Colégio.

Dr. Victorio também participava das sociedades portuguesas fundadas na Corte, era membro da Sociedade Portuguesa de Beneficência, foi presidente do Gabinete Português de Leitura (1847-1854) e sócio honorário do Gabinete de Pernambuco

Pelos estatutos do Colégio Victorio²⁰¹ sabe-se que o nome era homenagem ao Dr. Emigdio Manoel Victorio da Costa, professor de Medicina na Universidade de Coimbra. Sua finalidade (cap. II, art. 1º) era “ser útil à humanidade, instruindo a mocidade em diferentes ramos das Artes e Ciências”.

O artigo 3º do Capítulo III afirmava que o Diretor escolheria os professores, pela capacidade, zelo e moralidade. Uma circular escrita por Dr. Adolpho Victorio²⁰², tratava das faltas dos professores, estabelecendo o pagamento dos salários no último dia do mês, considerando as seguintes situações: faltou, chegou atrasado ou saiu mais cedo da aula, receberia uma falta e o desconto de um dia do mês; duas faltas no mês, desconto de cinco dias no salário; três faltas no mesmo mês, o professor seria “riscado do quadro do Colégio”.

Montei o quadro²⁰³ a seguir, com base no quadro escrito pelo Diretor para Inspetoria Geral da Instrução Pública em 1854:

201 AGCRJ, 1852, Códice 12.3.37, fl. 43

202 Idem, dezembro de 1853, fl. 46-47.

203 AGCRJ, 1854, Códice 12.3.37, fl. 50

COLÉGIO VICTÓRIO: MAPA DOS PROFESSORES EFETIVOS – 12 de julho de 1854

NOMES	Naturalidades	Nação	Ida de	Entra da no Brasil	Tempo de escola	Morada	Ordenado anual	Matérias ensinadas	Observações
Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa	Soure - Estremadura - Portugal	PT	5.06. 1808	5.04. 1840	Maior 1840	Colégio		Filosofia rac. e moral; Matemática - puras; Física e Botânica; 3ª de Latim; Hist. e Ret. interinamente	Dr. em Filosofia Natural por Coimbra e Bacharel em Letras por Paris
Guilherme Frederico Victorio da Costa	Soure - Estremadura - Portugal	PT	13.11 1813	20.01 1843	Jan. 1843	Colégio	Tem interesse nos lucros do colégio	2ª de Latim; 1ª de Francês; Aritmética e Geometria	Aprovado em preparatórios em Coimbra 28 jul.?
Antonio José Pereira da Fonseca	S. Miguel - Minho - Portugal	BR adotivo	20.01 1790	17.05 1812	Jan. 1847	Rua da Miseri córdia, 89	1:000\$000	Doutrina Cristã; as cerimônias da missa; leitura aos meninos de 6 aos 12 anos	
Gaspar da Graça Correia de Lacerda	Coimbra - Beira - Portugal	PT	13.12 1829	20.01 1843	Mar. 1847	Rua da Guarda Velha, 40b	1:200\$000	Caligrafia; Contabilidade	Foi aprovado em Francês, Aritmética e Geometria na Escola de Medicina em?
Joaquim José Pereira da Fonseca	Rio de Janeiro	BR nato	18.09 1821	----	Jan. 1848	Rua do Conde, 29	1:000\$000	Substituto de leitura e doutrina aos meninos de 6 até 12 anos	
Theodoro Augusto de Freitas Magalhães	Soure - Estremadura - Portugal	PT	8.12. 1835	5.04. 1854	Abr. 1854	Colégio	800\$000	1ª de Latim; Gramática Portuguesa	Foi aprovado em preparatório em outubro de 1853
José Nogueira de Lacerda Junior	Rio de Janeiro	BR nato	16.01 1833	----	Jan. 1853	Colégio	800\$000	Leitura e doutrina aos meninos de 12 anos p.ª cima; Contabilidade; Doutrina aos meninos	Tem a sua Carta da Aula do Comércio plena - 1853
Victor Boulanger	Vic - la Meurthe - France	FR	27.09 1827	23.07 1853	Jul. 1853	Colégio	1:200\$000	2ª Classe de Francês	Bacharel em Letras pela Universidade de França - 1846
Antonio Candido de Menezes	Porto Alegre - Rio Grande	BR nato	19.11 1825	----	Jan. 1853	L. do Paço, 4	420\$000	Desenho	Tem a sua Carta da Academia das Belas Artes- 1853
Thomaz Gosling	Londres	ING	4.02 1811	Ago. 1831	Ago. 1852	Brocó, 20	1:400\$000	Inglês	Ensina desde 1848
Carlos Augusto Dauteuil	Bruxelas	BR naturalizado	15.01 1818?	21.01 1827	Jan. 1853	R. de S. Clemente 82	Cinco mil réis mensais...?	Música	Ensina desde 1840
Julio Toussaint	Rio de Janeiro	FR	22.09 1817	----	Jul. 1853	Rua das Belas Artes, 1	Cinco mil réis mensais...?	Dança	

Tabela25: Informações sobre a equipe docente do Colégio Victorio, 1854. Fonte: AGCRJ

Os dados contidos no quadro corroboram com a hipótese que vem sendo debatida nesta tese sobre a *intencionalidade* de portugueses que emigravam para ocuparem uma posição no campo educacional do Município da Corte.

Na primeira linha, temos o próprio Diretor Victorio, português, formado por Coimbra, nascido em 05 de maio de 1808, em Soure. Ele chegou ao Império em 05 de abril de 1840, no dia 01 de maio, fundou seu Colégio. Ou seja, em apenas 25 dias.

Três anos depois, em 20 de janeiro de 1843, chegou seu irmão Guilherme Frederico (2ª linha) e imediatamente começou a lecionar no Colégio.

Gaspar da Graça chegou em 20 de janeiro de 1843, no mesmo dia de Guilherme Frederico, então com 13 anos de idade, é provável que tenham vindo juntos. Em março de 1847 começou a lecionar com 17 anos. Fortes indícios apontam que tenha estudado no Colégio Victorio. Uma observação do Diretor no rodapé da folha dizia: “Na escolha de meus professores prefiro sempre os que tenham sido meus alunos e dos 11 efetivos, 3 foram meus alunos”. Se cruzarmos alguns dados do quadro, verificamos que apenas Gaspar da Graça, Joaquim José e José Nogueira estariam em condições de ter estudado na escola.

Victor Boulangier (8ª linha) – depois montou seu próprio Colégio, que analisamos anteriormente – também chegou no mês em que começou a lecionar no Colégio Victorio, em julho de 1853. Assim como o Diretor, Victor Boulangier era Bacharel em Letras pela Universidade de Paris, é provável que tenha vindo indicado ou fosse filho de algum colega de Dr. Victorio. Em 05 de abril de 1854 chegou Theodoro Augusto (6ª linha) também de Soure e no mesmo mês começou a dar aulas no Colégio Victorio.

Todas essas entradas no Brasil coincidindo com a atividade no campo educacional, especificamente no Colégio Victorio, não podem ser obra do acaso. Não posso crer que Dr. Victorio chegou ao Brasil sem ter ideia do que fazer e em menos de um mês fundou um colégio que atravessou todo o oitocentos em plena atividade. Também não acredito em um encontro casual com Victor Boulangier ao passar pelo Porto do Rio de Janeiro, e percebendo que o francês poderia ser um bom professor, lhe ofereceu uma vaga para lecionar em seu colégio.

Assim, o mapa de Dr. Victorio vem ao encontro do que tenho explorado nesta tese, o campo educacional como espaço social por onde muitos imigrantes entravam, campo onde alguns se posicionavam como empresários, banqueiros culturais, acumulando capital econômico e cultural no mercado das trocas simbólicas através da exploração do trabalho docente, ou seja, transferindo e agregando o capital cultural desses professores ao seu estabelecimento de ensino, outros vendendo seu capital cultural em troca de um ordenado.

Outro aspecto a ser abordado com as informações do quadro são os ordenados pagos aos professores. O Diretor, proprietário, banqueiro cultural, não tem salário ele recebe os lucros, seu irmão também tem interesse nos lucros, o que nos leva a crer que os lucros seriam maiores do que o salário do professor. Percebe-se que algumas disciplinas eram mais valorizadas que outras. O professor de inglês recebia o maior salário e o de desenho, o menor. Apesar de o segundo ter formação completa na Academia das Belas Artes e o primeiro apenas experiência. O segundo maior salário era o do professor de francês, Victor Boulangier, recém-chegado na Côrte.

Na perspectiva do mercado de trocas simbólicas, percebe-se que as disciplinas tinham valor diferente, assim o capital simbólico do professor de francês ou inglês era bem maior que do professor de desenho.

O mais surpreendente era o salário de Gaspar da Graça, solteiro, 24 anos, recebendo 1:200\$000, o que pode indicar a existência de laços de parentesco ou apadrinhamento. Os dois professores que moravam no Colégio recebiam 800\$000, podendo indicar que os residentes tivessem descontos, entretanto, isso não se aplicava a Boulangier que também residia na escola.

Juntamente com o quadro de professores, Diretor apresentou o quadro de alunos²⁰⁴:

NO ANO DE 1854	GRATUITOS	PAGANTES	TOTAL DE ALUNOS
Pensionistas	08	72	80
Meios Pensionistas	04	54	58
Externos	32	256	288

O anúncio sobre os preços de 1858 eram os seguintes

NO ANO DE 1858	Instrução primária (trimestre)	Instrução Secundária (trimestre)	Taxa de entrada
Pensionistas	100\$000	110\$000	20\$000
Meios Pensionistas	60\$000	66\$000	---

EXTERNOS (1858) (trimestre)	PREÇOS
1 matéria	15\$000
2 matérias	21\$000
3 matérias	24\$000
+ de 3 matérias	27\$000

Ano de 1858	
MÚSICA	21\$000
DESENHO	18\$000

204 AGCRJ, 1854, Códice 12.3.37, fl. 49.

Em que pese, a diferença de 4 anos, entre os valores cobrados aos alunos em 1858 e os salários pagos aos professores em 1854, além da complexidade da arrecadação para os alunos externos, nota-se que dois alunos pensionistas pagavam o salário de um professor que recebia o ordenado anual de 800\$000 mil réis. Não pretendo afirmar que os valores eram exatamente estes, mas só como reflexão, os diretores e donos de colégios particulares na Corte, acumulavam, também, capital econômico ao explorar o capital cultural e simbólico dos professores.

James Cooley Fletcher, um norte-americano que esteve no Império entre 1851 e 1865, se impressionou com o enriquecimento dos diretores de colégios, escreveu: “[...] quando dotados de boas capacidades administrativas, ganham muito dinheiro. Um deles, com quem fiz relações, após alguns anos de ensino, depositou nos bancos vinte contos de réis.” (FLETCHER, 1941, p. 197 apud CONCEIÇÃO 2015, p. 3).

Segundo Bourdieu (2008), em geral, intelectuais como professores são mais ricos em capital cultural que econômico e, empresários são mais ricos em capital econômico do que cultural. Aqui temos a justaposição desses dois capitais, os diretores de escola, banqueiros culturais, tinham significativa quantidade de capital cultural incorporado, mas para acumular capital econômico necessitavam de explorar o capital cultural de outros professores.

III. OUTRAS NACIONALIDADES

NOME	NACIONALIDADE	MATÉRIA	SOLICITAÇÃO	SITUAÇÃO
Carlos Neucome Palmer/ 30 anos	EUA	Cadeira de inglês do Colégio de Pedro 2	Admissão nos exames	Código 12.2.27 16 maio 1860 Aguarda carta de naturalização
George Robert Gepp /20 anos	Inglaterra	Língua inglesa	Admissão nos exames	Código 12.2.27 17 mar.1860 Relatório de 1860 Processado por roubo na casa comercial de John Moore Glower
Horace Manley Lane/ 29 anos/protestante	EUA- Boston/ Massachusetts	Língua inglesa	Dispensa de exames	Código 12.2.27 09 set.1860 Relatório de 1860 Lecionando como professor particular de inglês (1860)

John Cullen	Inglaterra	Língua inglesa; Língua francesa	Dispensa de exames	Código 12.2.27 09 ago.1860 Aviso 2ago. 1860 Para Inglês Aviso 25 ago. 1860 Para Francês Habilitado para exercício da Medicina formado pela Univ. de Indiana (1862) Autor do método <i>L'anglais parié</i> (1870)
Guilherme Heistermann	Bremen / Alemanha	Língua inglesa; Língua alemã	Admissão nos exames	Código 12.4.2 13 out. 1862 Atestado do Cônsul brasileiro em Bremen – Christiano Stockmeyer - Carta de naturalização em 28 ago. 1877 Dispensado dos exames de latim, alemão, inglês e francês (1879)
Germano Leisten	Prússia/ Alemanha	Língua alemã	Dispensa de exames	Código 12.4.2 5 ago. 1862 Aviso 3 set. 1862 Lecionando Língua Alemã na Rua do Parto, 107 (1863)
Padre Mestre João Nicolao Rumazza	Itália	Língua latina; Língua francesa; Geografia	Admissão nos exames	Código 12.4.2 10 abr. 1862 Habilitado em exame para Francês (1864) Aviso 17 out. 1868: Geografia e Cosmografia Lecionou no Ateneu Fluminense (1871) Lecionou Francês no Colégio Pinheiro (1873)

Leonardo Akerblom	Suécia	História e Geografia; Caligrafia; Aritmética e Escrituração comercial; Língua latina; Grego; Inglês; Francês; Alemão; Espanhol.	Dispensa de exames	Código 12.4.2 30 set. 1861 Doutor de filosofia Aviso 9 jan. 1862 Professor do Colégio de Humanidades (1862) Cônsul da Suécia e Noruega (1864-1878) Tradução do livro Astronomia Ilustrada de Smith para Colégios e Academias (1874)
Luisse Gruber	Suíça	Latim; Francês; Geografia	Admissão nos exames	Código 12.4.2 14 abr. 1862 Exame abr. 1862 Habilitada para francês; inglês; alemão Estudos na escola secundária para meninas da cidade de Berna; Título de capacidade para o magistério particular do Conselho de Educação de Berna;
André Bartholomeu Forzani	Itália	Língua Italiana	Admissão nos exames	Código 12.4.4 8 abr. 1864. Habilitou-se como farmacêutico estrangeiro para exercício da profissão (1868)
Ersilia Agostini Palha	Itália	Dirigir Colégio de Meninas	Dispensa de exames	Código 12.4.4 15 fev. 1864. Aviso 7 maio 1864 Colégio de Mme. Ersilia Agostini Palha no Rio Comprido, 7(1865)
John O'Brien Moore	Irlanda	Língua Inglesa	Admissão nos exames	Código 12.4.5 30 set. 1865. Curso de Inglês na Rua de São Pedro 88 (1866) Curso Noturno da Língua Inglesa na Rua Uruguaiana 88 (1868)

				Colégio de Meninas de Santa Rita de Cássia Rua Nova de S. Diogo, 17 (1869)
Edwin Tully Lott	Inglaterra	Língua Inglesa	Admissão nos exames	Código 12.4.6 10 mar. 1866 Bibliotecário do Gabinete de Leitura Inglês R. Direita, 48 (1860)
Eduardo Frederico Alexander	EUA	Língua Inglesa; Língua Francesa; Língua Alemã	Admissão nos exames	Código 12.4.6 26 mar. 1866 Professor de inglês, francês e alemão no Liceu de Salvador/BA; Formado em Medicina pela Universidade de Bruxelas. Carta de Naturalização 14 jan. 1871 Aviso 24 maio 1873 para lecionar Francês Diretor do Colégio Vassourense (1874-1876)
Emilia Margarida de Saucken	Prússia/ Alemanha	Dirigir Colégio de Meninas	Dispensa de exames	Código 12.4.6 20 Jul. 1866 Aviso 10 ago. 1866 Viúva do Barão de Saucken Não localizada nos jornais.
Frederico Guilherme Pockels	Brunswick / Alemanha	História e Geografia	Admissão nos exames	Código 12.4.6 07 out. 1866. Professor de História Professor Avulso e do Colégio São Francisco de Paula (1871)
Felix Amadeu Tosetti	Itália	Instrução Primária	Dispensa de exames	Código 12.4.6 19 fev. 1866. Professor de instrução primária superior na cidade de Asti, Itália. Aviso 30 jan. 1873 Latim e Português Licença para abrir colégio de instrução

				primária (11 nov. 1874)
Guilherme Philipe Stoll	Neuchatel /Suiça	Dirigir Colégio de Meninos	Dispensa de exames	Código 12.4.6 9 out. 1866. Aviso 4 out. 1866 Título de capacidade para vice-diretor do Liceu Minerva Declarou ter dissolvido a sociedade com Dr. Antonio Navarro de Andrade no Colégio Liceu Minerva em 30 nov. 1866.
Jasper Lafayette Harben	EUA	Língua Inglesa	Admissão nos exames	Código 12.4.14 15 abr.1871 Exame 21 jun. 1871 Professor Avulso 1871 Professor de Inglês do Colégio Abílio Lente da Escola Industrial; Membro da SAIN; Diretor do Externato Jasper (1877)
Ella Leslie	EUA	Dirigir Colégio de instrução primária e secundária e lecionar as disciplinas de instrução primária	Dispensa de exames	Código 12.4.20 16 out.1877. Foi dispensada dos exames em outubro de 1877.
Alberto Desnele de Gervais	Italiano	Língua Italiana	Dispensa de exames	Código 12.4.20 22 jul.1878. Membro da Sociedade Geográfica Italiana e Sociedade Literária; Exerceu cargos públicos na Itália Carta de naturalização em 27 de julho 1878 Professor de Italiano do Externato do Colégio Pedro II 22 maio1883

Tabela 26: Diferentes nacionalidades no exercício do magistério particular na Corte, 1860-1878.

Fonte: Levantamento da Autora no AGCRJ.

São muitas solicitações para exercício do magistério particular encontradas nos códigos do AGCRJ, a amostragem da tabela anterior apresenta a diversidade de nacionalidades que se estabeleceram no campo educacional e as diferentes posições que almejavam. Alguns pleiteavam a carta de nacionalização visando os concursos do Colégio de Pedro II, ou se posicionavam no magistério para em seguida se habilitarem nas profissões que se formaram no país de origem. Há aqueles que almejavam a posição de diretores de colégios e outros como professores para lecionar suas matérias no magistério particular. O caso do inglês que requereu licença para lecionar língua inglesa e depois foi acusado por desvio de material da loja que trabalhava, é exceção. Pude constatar pelos jornais da época que quase a totalidade deles exercia de fato o magistério para o qual se habilitavam, mesmo que temporariamente.

Assim, na tabela anterior temos:

EUA	5
ITALIA	5
ALEMANHA	4
INGLATERRA	3
SUÍÇA	2
SUÉCIA	1
IRLANDA	1

Considero este levantamento, importante vestígio da ampla participação de imigrantes no campo educacional que se formava na capital do Império e acredito que o número fosse superior porque nos Relatórios da Inspeção da Instrução Pública encontram-se outros imigrantes que não localizei nos Códices do AGCRJ. Alguns exemplos:

- John Thomaz (natural da Inglaterra): Aviso de 2 de agosto de 1860 para ensinar meninos protestantes ingleses;

- Marsden Innes Knight (natural da Inglaterra): Aviso de 23 de agosto de 1861 para dirigir a Escola Inglesa estabelecida na Saúde;

- D. Maria Francisca Barbara Grivet Stoecklin, (natural da Suíça): Aviso de 6 de novembro de 1861 para instrução primária. Mme. Grivet era proprietária e diretora de um tradicional Colégio de Meninas na Corte;

- Dr. João Carlos Ludovico Othon Schulze (natural da Prússia): Aviso de 14 de fevereiro de 1861, para Geografia, Matemáticas elementares, Latim, Grego, Francês e Alemão;

- William Cunditt (natural da Inglaterra): Aviso de 1 de abril de 1865 para instrução primária na Escola Inglesa da Saúde.

Em 18 de abril de 1870, a Inspeção Geral da Instrução Pública da Corte publicou o levantamento dos títulos de habilitações concedidos desde 1855:

Senhoras habilitadas por avisos	138	182
Senhoras habilitadas por exames	44	
Homens habilitados por avisos	364	439
Homens habilitados por exames	75	
TOTAL	621	

Procurei neste capítulo demonstrar que por trás desses números encontravam-se parte significativa de imigrantes que chegavam de várias partes do mundo para exercer o magistério na capital do Império.

CAPÍTULO 3: A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PORTUGAL DE OITOCENTOS: O FIO E OS RASTROS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

A terceira qualidade é a do brasileiro português. Vai para o Brasil em criança, adapta-se ao meio, estropia a língua e alarga a pele. Depois carrega nos ii e nos aa, e faz da sua linguagem uma algavaria que ninguém entende. Tem diversos modos de arranjar fortuna. Ou lhe sai uma sorte e fica rico; ou carrega com sacos de café, engraxa botas, leva pontapés, e casa com mulher endinheirada. Passando por todos estes degraus, tenazmente, não tem um grito. Arrosta com tudo e mais febre amarela, só para um dia voltar à terra onde nasceu, com muito dinheiro, mas falho de energias. É este o brasileiro das operetas, tipo de quem nós rimos, e que vai atravessando gerações, sempre o mesmo, como que a puxar o homem para a espécie asinina. Em Portugal; alcunham-no de brasileiros; no Brasil, chamam-lhe galego. É, portanto, um filho espúrio de um pai que não o reconhece, e irmão bastardo de um irmão que o repudia. É o brasileiro de *torna-viagem*. – Na mala, traz riquezas e uma comenda; na mão, um papagaio verde. Também não faz revoluções; aproveita-se delas para ganhar. (REIS & GARÇÃO²⁰⁵, 1897, p. 50-51, grifo dos autores)

A epígrafe do capítulo choca pela aspereza e, principalmente, por ter sido escrita por dois portugueses. Retrata o estereótipo do português emigrante no século XIX, que parte da intelectualidade lusitana considerava um apátrida, destituído de dignidade, capaz de se submeter a todo tipo de humilhação para enriquecer no Brasil, até mesmo, se omitir de lutar pelo seu próprio país. Percebe-se que este estereótipo preconceituoso do português que retornava rico, mas “abrasileirado” com modos considerados grosseiros, com fala corrompida pelos vícios de linguagem brasileiros, também era reproduzido em Portugal.

Por outro lado, a postura crítica dos dois autores era direcionada à representação de determinado tipo de emigrante, onde prevalecia a figura do português bem sucedido que retornava endinheirado, própria da ideologia liberal de valorização da individualidade e suas possibilidades de ascensão social.

Segundo Jorge F. Alves (2007) O Brasil foi preferido no destino procurado por emigrantes portugueses durante o oitocentos, não somente pelas atividades urbanas e comerciais, mas também destinados “... à agricultura das grandes plantações e às grandes obras públicas, paralelamente ao fluxo tradicional virado para o comércio e ofícios”. (p. 19)

O historiador ressalta que a emigração conjugou dois elementos: aspirações pessoais e pobreza extrema, que para ele se encontram na raiz das ações filantrópicas dos portugueses:

²⁰⁵ REIS, Fernando & GARÇÃO, Mayer. **Os Vermelhos**: notas de dois refratários. Lisboa: Empresa Literária Lisbonense, 1897. Francisco Mayer Garção (1872-1930), escritor português, republicano e jornalista.

Talvez não seja por acaso que, na história portuguesa, o emigrante, habituado a percursos no fio da navalha, tenha sido um dos maiores impulsionadores da filantropia, espalhando casas de misericórdia e outros tipos de associações afins para estender ajudas aos desprotegidos e aos caídos em desgraças. (ALVES, J. F. 2007, p. 8)

Com o agravamento da situação econômica devido à crise agrícola, hipotecas e monetarização da economia, a emigração se constituiu em saída, como também, em fuga do alistamento militar. Ela poderia atingir uma faixa etária muito jovem, entre 13 e 14 anos, cabendo ao pai esta decisão, sendo o destino de parte desses meninos, o comércio do Rio de Janeiro. Neste caso, ocorria a preparação do futuro emigrante, ensinando-lhes as primeiras letras, enviando-os para experiências no comércio do Porto ou cidades e vilas próximas, ou para aprendizagem de algum ofício relacionado à construção: “pedreiro, carpinteiro, estucador, marceneiro, [constituindo-se nas] preocupações genéricas da família no noroeste português, numa ação preparatória e seletiva da emigração.” (Ibidem, p. 18)

Os estudos históricos sobre emigração portuguesa de Jorge Fernandes Alves (1994) foram inovadores por dissociar o analfabetismo do perfil dos emigrantes portugueses. Conforme assinalado, anteriormente, suas pesquisas apontam que quando se tratava do emigrante que se deslocava para áreas e atividades urbanas, como comércio, manufatura e artesanato, uma instrução mínima se fazia necessária. Através da chamada “*arrumação*” o jovem emigrante já viajava com a carta de recomendação e indicação para o conterrâneo que ira recebê-lo.

Jorge F. Alves afirma que a emigração portuguesa precisa ser analisada pela perspectiva do “... conceito de rede ou de cadeia migratória, desenvolvida ao longo das gerações, como suporte das estratégias familiares que produziam uma emigração em massa, particularmente de jovens ainda sem capacidade de afirmação pessoal...” (2007, p. 22).

De acordo com as pesquisas do historiador, tradicionalmente o ‘saber fazer’ e ‘saber ler e escrever’ eram considerados precondições para uma emigração bem sucedida. Ele classifica dois tipos de emigração, a “tradicional”, onde a família se preocupava em oferecer instrução básica aos futuros emigrantes, e a “emergente” voltada para a força de trabalho braçal por contratos prévios, onde a instrução não era desejada, por ser considerada como obstáculo à exploração do trabalho. (ALVES, J. F. 1994, p. 211).

Ele assinala que muitos desses emigrantes portugueses que se tornaram homens bem-sucedidos, valorizavam na trajetória de suas vidas, a importância da instrução e por isso, muitos promoveram escolas através de sociedades, citando como exemplo, o Grêmio Literário

e Comercial Português, criado em 1867, no Pará, que oferecia aulas de aritmética, de português, francês, inglês, e escrituração comercial (Ibid., p. 219).

Na capital do império brasileiro, não foi diferente. Um ano depois da fundação do Grêmio no Pará, fundava-se na Corte, o Liceu Literário Português (1868) que será objeto de estudos no próximo capítulo.

Outrossim, esta tese buscou observar que entre esses emigrantes portugueses que chegavam ao Brasil no oitocentos, existiu uma parcela de professores, homens e mulheres instruídos, alguns com instrução superior. A documentação levantada nos arquivos do Rio de Janeiro atesta que este grupo de imigrantes portugueses na Corte, se estabelecia no campo educacional. Não eram os grandes comerciantes portugueses²⁰⁶, nem os portugueses trabalhadores das atividades produtivas, era uma camada média voltada, especificamente, para a atividade docente, constituindo-se em agentes desse campo social ao organizarem estabelecimentos de instrução particular.

Assim, procurando acompanhar estes dois caminhos, dos emigrantes portugueses que se tornaram agentes individuais no campo educacional e dos que se associaram ao Liceu Literário Português para oferecer instrução popular, se tornou importante, refletir sobre a instrução pública em Portugal, de onde partiam esses homens e onde viveram suas experiências educativas.

Não é minha intenção realizar uma história comparada da Instrução pública entre os dois países, mesmo porque são infinitos objetos e possibilidades de pesquisa²⁰⁷, que se tornaria um arremedo vazio e pretensioso. Muito menos enveredar pela discussão historiográfica sobre história comparada, história conectada, cruzada ou transnacional²⁰⁸.

Estive a escarafunchar os arquivos e bibliotecas do Porto e Lisboa a procura de documentos que permitissem compreender porque portugueses que emigraram para a capital do império brasileiro, participaram ativamente do campo educacional como professores e diretores de escolas particulares, como também, se associaram e fundaram uma instituição gratuita para escolarização de trabalhadores, o Liceu Literário Português. Buscava fontes que

²⁰⁶ Cf. MENEZES, L. M. de; CYPRIANO, P. Imigração e Negócios: comerciantes portugueses segundo os registros do tribunal do comércio da capital do império (1851-1870). SOUSA, F. et al. (Org.). In: **Deslocamentos & Histórias: os portugueses**. Porto: Cepese, 2008. p.103-118. Disponível em: < <http://www.cepesepublicacoes.pt/portal/pt/obras/deslocamentos-e-historias-os-portugueses> >.

²⁰⁷ Cf. PINTASSILGO, Joaquim et al. (Org.). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006; CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. V.; FELGUEIRAS, M. L. (Org.). **Escritos de História da Educação**: Brasil e Portugal. São Luiz, MA: Café & Lápis, 2012.

²⁰⁸ TEMPORALIDADES. **Revista de História**. Belo Horizonte: UFMG, Vol. 8, n.2, mai./ago. 2016. Disponível em < <https://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/1984615021> >.

interrogadas pudessem construir uma análise histórica sobre a trajetória de alguns desses homens e, sobretudo, como suas experiências com a instrução portuguesa contribuíram para isso. Onde estudaram? Tiveram alguma instrução profissional? Quais os princípios da instrução portuguesa? Que experiências educativas marcaram a instrução na trajetória de vida desses emigrantes?

Levei comigo uma lista com nomes de fundadores e sócios do Liceu Literário Português (1868), sabia que os liceus portugueses e a reforma na instrução portuguesa de Passos Manuel (1836) serviram de inspiração para fundarem o Liceu na Corte. Destacava-se um nome, entre os sócios, Luiz de Faro Oliveira, pela organização e escrita do livro comemorativo da inauguração do novo prédio da escola (1884).

Assim, embarquei para o Porto (PT), na esperança de alargar as fontes que permitiriam ampliar o conhecimento histórico do objeto de pesquisa. Como fio condutor usaria os nomes dos sócios, o nome como bússola, da forma como orienta Ginzburg (1991, p. 174-5) ao sugerir o método onomástico para algumas pesquisas históricas.

3.1. O LIBERALISMO PORTUGUÊS POR UMA EDUCAÇÃO BURGUESA

A Reforma de Passos Manuel (1836-1844) consistiu numa série de decretos aprovados na fase do Setembrismo²⁰⁹, escritos a partir dos relatórios de Almeida Garret e José Alexandre de Campos, de certa forma, pode ser considerada a “revolução pedagógica liberal paralela e continuadora da revolução política” que vinha sendo cobrada desde 1820. O Decreto de 17 de novembro de 1836 tornou-se marco da iniciativa oficial contra a instrução secundária clássica, voltada para as humanidades, ao mesmo tempo, a primeira orientada para uma direção mais científica e utilitária. (VALENTE, 1973, p. 35)

Passos Manuel uma das figuras mais representativas do liberalismo português, foi importante referência para os portugueses fundadores do Liceu Literário Português. Como Ministro do Reino assinou os decretos de novembro. Acreditava na instrução como meio de transformação da sociedade portuguesa. Além dos liceus, criou o Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa (Dec. 18 nov. 1836) e no Porto (Dec. 5 jan. 1837), Academias de Belas-Artes. Era defensor da instrução popular, uma de suas célebres frases ficou marcada na história portuguesa: “Eduquem o povo e ele saberá ser livre”.

²⁰⁹ Considera-se Setembrismo na História do Liberalismo Português, o período de 1836-1842, quando o Estado esteve sob o controle de extratos da pequena burguesia industrial, sendo seu maior expoente Manuel da Silva Passos (1801-1862). Uma das principais características do seu ministério foi a preocupação com a instrução pública. (ALVES, L. A. M., 2003, p. 27).

Luís Alves (op.cit.) ressalta que o uso de palavras como, esterilidade, utilidade e experimentação eram associadas ao novo significado de cidadania e à instrução capaz de aproximar o país do desenvolvimento europeu. Neste contexto, inseria-se a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios, apropriando-se de propostas francesas para o ensino técnico, em especial do *Conservatoire des Arts et Métiers à Paris* criado pela Lei francesa de 10 de outubro de 1794. Em que pese sua extensão e abrangência, a Reforma de Passos Manuel enfrentou grandes dificuldades para ser implementada na prática.

Durante o oitocentos português, dois projetos de ensino secundário se encontravam em disputa, resultado das contradições enfrentadas pela sociedade portuguesa naquele momento histórico: oferecer aos alunos uma educação nobre, própria de cavalheiros, formando-os moral e intelectualmente para isso, ou prepará-los para a vida prática, isto é, proporcionar-lhes uma cultura completa e adaptada à nova sociedade industrial e científica, orientando-os para o desempenho das funções produtivas e para as carreiras técnicas.

O currículo do ensino secundário ainda era formado por matérias clássicas: Gramática, Latim, Matemática, Retórica, Oratória, Filosofia, entre outras, vinculadas à tradição escolástica e humanística. Mesmo revolucionários e “setembristas” como Almeida Garret (1799-1854), defendiam uma matriz curricular com o predomínio dessas disciplinas. Essa instrução era voltada para a aristocracia liberal e não interessava aos setores médios da sociedade portuguesa. Apesar de impopular, a concepção pedagógica de A. Garret prevaleceu no ensino secundário português, inclusive em reformas posteriores.

Parte dos pensadores liberais lutava por uma educação adaptada à sociedade industrial que se configurava no oitocentos. Este era o caso de Alexandre Herculano (1810-1877) que defendia uma proposta de ensino com os princípios da Lei Guizot (França, 1833). Todavia, não acreditava que copiar modelos educacionais fosse a melhor alternativa para Portugal.

Cada um dos povos mais adiantados tem obtido os mesmos fins por diversos caminhos. Isso sucede, porque cada um deles seguiu o caminho que mais convinha ao seu modo de existir, sem se adstringir à imitação do sistema alheio, que pode ser excelente em uma localidade, mas inaplicável a outra. (HERCULANO, s/data, p. 140-1)

Para ele a instrução pública portuguesa só teria sucesso se considerasse as especificidades de Portugal, se o legislador observasse a diversidade entre as províncias, caso contrário a lei não funcionaria.

A criação dos liceus portugueses, através do Plano dos Liceus Nacionais, trazia no preâmbulo dois aspectos da crítica burguesa ao ensino secundário tradicional: anacronismo e inutilidade. Assim afirmava o legislador:

[...] o sistema atual consta na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quase inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do País: Atendendo, outrossim, a que não pode haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado atual das sociedades [...] (PORTUGAL, Legislação régia, 1836, p.136)

Conforme visto anteriormente, a Reforma tinha uma orientação científica e utilitária, o currículo secundário rompia com as tradicionais cadeiras que formavam a educação nobre e introduzia novas disciplinas, como: Princípios de Química, de Física e de Mecânica aplicados às Artes e Ofícios; Princípios de História Natural dos três Reinos da Natureza aplicados às Artes e Ofícios; Princípios de Economia Política, de Comércio, e de Administração Pública; Moral Universal, etc. Apesar do Decreto não estabelecer um método de ensino, manifestava-se favorável à indução e experimentação, com o estabelecimento de biblioteca, jardim botânico, laboratório de química e física em cada liceu.

Valente (Ibid.) descreve, sucintamente, como ao longo dos oitocentos, se alternaram reformas na instrução secundária que ora, priorizavam o ensino científico e utilitário, ora o ensino clássico e literário. Desta forma, afirma ele:

[...] a partir de 1850 e, sobretudo, a partir de 1873, a anarquia da instrução secundária atinge tais extremos que as medidas legais não têm qualquer influência prática (ou tem uma influência muito reduzida) e, assim, ainda que adotado pela ideologia dominante e ordenado por lei, o ensino científico permanece marginal e o ensino ‘literário’ e humanístico continua a se constituir a base da educação comum (VALENTE, 1973, p. 18, grifos do autor).

Em que pese o termo anarquia, não me pareça adequado, o autor reconhece que a legislação não se concretizou em mudanças efetivas, e que na prática prevaleceu um ensino humanista.

As críticas ao ensino português feitas por um dos expoentes da intelectualidade portuguesa, Ramalho Ortigão (1836-1915), foram citadas por Valente (op. cit.). Segundo este autor, Ortigão era seguidor de Spencer e defendia o método pedagógico do simples para o

complexo, do concreto para o abstrato e dos fatos para os conceitos. Seu plano de estudos considerava a classificação das ciências de Augusto Comte (1798-1857), isto é, no ensino primário prevaleceriam os conhecimentos elementares ou instrumentais; no secundário, conhecimentos abstratos ou leis gerais e no ensino superior, os conhecimentos específicos.

Segundo esses princípios, Valente cita um trecho da carta escrita por Ramalho Ortigão ao Ministro do Reino onde descrevia qual deveria ser a finalidade do Ensino liceal:

[...] a) valorizar os conhecimentos *instrumentais* adquiridos na escola primária, utilizando-os para um fim útil; b) *formar* homens dando-lhes uma cultura geral moderna, *enciclopédica e científica*, isto é, prepará-los para a *vida prática*, proporcionando-lhes um conhecimento exato do mundo físico e do mundo social; c) *preparar o homem para todas as profissões que estão fora das carreiras científicas e das carreiras públicas*, isto é, para aquelas que não exigem curso universitário, ou por outras palavras, *eleva as massas dos homens para fazer deles hábeis produtores, aptos para percorrer as numerosas carreiras que a agricultura, o comércio e a indústria oferecem às classes médias e às classes superiores*; e finalmente, preparar os alunos para o acesso aos institutos superiores [...] (ORTIGÃO, 1875, Carta ao Ministro do Reino apud VALENTE, 1973, p. 20, grifos do autor).

Valente afirma que, numa outra carta, Ortigão esclarecia que os liceus não deveriam preparar para determinado ramo profissional, transformando-os em oficinas, essa seria a função das “escolas especiais”, mas sim preparar os alunos para seu aprendizado posterior.

Outro contemporâneo oitocentista, citado por Valente, Bernardino Machado (1851-1944), – mais conhecido por ter sido Presidente da República portuguesa – foi também professor da Universidade de Coimbra e escreveu sobre o ensino liceal, quando participava da banca dos exames liceais. Ele denominava o ensino secundário como ensino burguês, mas também defendia seu caráter não profissional.

Esses pensadores acreditavam que os estudos profissionais restringiam-se a domínios particulares do saber e acarretavam divisões por especialidades. De acordo com Valente (1973, p. 23), para eles: “... ao contrário, o objetivo do ensino secundário burguês consiste em dar aos estudantes uma formação tão completa quanto possível e, por isso, este é múltiplo, enciclopédico [e] não tem especialidade.”

Valente também fez referência a Teófilo Braga (1843-1924) e Borges Grainha (1862-1925). O primeiro acusava políticos reacionários de controlarem a instrução pública impedindo a mudança da mentalidade metafísica e teológica dominante. Criticava a predominância do humanismo jesuítico na educação e o desconhecimento da importância do ensino positivista. O segundo condenava a tendência à fidalguia literária.

Assim, após a Reforma de Passos Manuel ampliou-se o debate sobre o ensino secundário em Portugal estendendo-se pelo século XIX. Em 20 de setembro de 1844, Costa Cabral assinou uma nova reforma que reorganizava o ensino secundário, mas não manteria o espírito da reforma de Passos, pois eliminava todas as disciplinas científicas (química, física e história natural), só permanecendo a matemática que não era lecionada constantemente, e as línguas vivas ficaram limitadas aos liceus das cidades maiores, regressava-se aos estudos menores pombalinos. O retorno da parte científica do currículo aconteceria somente em 1860 pelo decreto de 10 de abril, mas só foi implantada pelo regulamento de 1863.

Cabe observar que, em Portugal, liceus e escolas profissionais tinham finalidades diferentes. Entretanto, os fundadores do Liceu Literário Português no Rio de Janeiro, construíram uma instituição educacional híbrida, onde se ofertava ensino primário, secundário e profissional. Intrigou-me que tenham chamado a instituição de liceu, quando poderiam tê-la chamado de conservatório (nome usado na época), escola profissional, instituto profissional ou escola técnica.

Alguns anos antes, em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios²¹⁰ tinha sido fundado na capital do imperial. Então, presumo que tenham seguido essa tendência. Existem fortes indícios de que esta denominação, *liceus de artes e ofícios* tenha sido uma criação originária do Brasil oitocentista, uma apropriação criativa das instituições educacionais que eram implantadas em Portugal e na Europa. Assim, o liceu de artes e ofícios associava duas instituições educacionais que, por princípio, teriam finalidades diferentes. Além, do Liceu do Rio, foi fundado, também, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1873) e inaugurado o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, em 1880.

3.2. A ESCOLA INDUSTRIAL PORTUENSE E A ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO

Segundo Queiroz (1999) em meados do oitocentos, a cidade do Porto já se encontrava bastante industrializada pela forte presença de manufaturas familiares, destacando-se a tecelagem de algodão, e outras áreas de estabelecimentos fabris em pleno desenvolvimento. Outro aspecto característico da cidade eram as escolas particulares de primeiras letras, onde se aprendia ler, escrever, contar e noções de comércio e contabilidade

²¹⁰ Este não é o objetivo da tese, mas achei interessante levantar a questão. Em pesquisa realizada na internet com a denominação *Lycée arts et métiers*, foi possível localizar em Luxemburgo, a primeira instituição fundada neste Estado data de 1896. Mesmo que já existisse uma instituição educacional com essa denominação, não era comum e isso demonstraria como esses homens eram antenados nos assuntos pertinentes à instrução profissional que circulava pelos oitocentos.

direcionadas aos filhos dos comerciantes portuenses. Ele ressalta que a nascente indústria portuense, encontrava-se pouco mecanizada e setORIZADA e, por isso, apoiada no virtuosismo e habilidade dos fabricantes que ainda ocupavam o papel social de artistas e mestres. Neste sentido,

Os padrões de gosto exigiam, assim, que os produtos industriais continuassem a ser bonitos e, de algum modo, personalizados, mesmo que já feitos quase em série. Para dominar a concepção das peças em áreas tão diversas como a marcenaria, a cantaria, a serralheria, os estuques, a carpintaria de moldes, etc., era necessário saber criar e, conseqüentemente, saber desenhar (QUEIROZ, 1999, p. 177)

Para tanto, o ensino industrial seria fundamental para a formação artística desses operários, e parte da imprensa, dos homens de letras e das classes industriais do Porto defendiam a criação de escolas industriais.

Em 30 de dezembro de 1852, decretava-se a Reforma do Ensino Industrial assinada pelo Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, Antonio Maria Fontes Pereira de Mello. O Decreto criava duas instituições de ensino: o Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto e estabelecia três graus para o ensino: elementar (preparatório), secundário e complementar, que certificava para operário habilitado, oficial mecânico, oficial químico, forjador, fundidor, serralheiro e torneiro.

Em 20 de dezembro de 1864, a Escola Industrial do Porto seria transformada em Instituto Industrial e Comercial do Porto. A Reforma de 1864 desenvolvida pelo ministro das obras, João Crisóstomo de Abreu e Sousa dividira o ensino industrial em ensino geral e ensino especial. O ensino geral consistia no aprendizado do conteúdo comum a todas as artes, ofícios e profissões industriais. O ensino especial ficara subdividido pelas diferentes artes e ofícios. Ambos compreendiam uma parte teórica e outra prática, a teórica ministrada nas escolas e institutos e a prática, nos estabelecimentos do Estado e nas oficinas e fábricas particulares.

Alguns meses antes, a primeira escola industrial havia sido criada no Porto, por iniciativa da Associação Industrial Portuense. A Escola foi oficializada juntamente com a aprovação régia dos estatutos da Associação pelo Decreto de 26 de agosto de 1852 do Ministério do Reino. No artigo 4º ficara estabelecida como finalidade, instrução e educação, como se vê a seguir:

[...] desenvolver e aperfeiçoar a indústria – instruir e educar as classes laboriosas – introduzir entre nós o auxílio mútuo e o melhoramento da condição dos operários – e todas as vantagens legais [...] a Associação apenas constituída empregará desde logo o mais assíduo cuidado no estabelecimento de cursos de desenho industrial e tecnologia, cujo

conhecimento se torna indispensável a todo aquele indivíduo que subsiste da indústria; bem como a criação duma biblioteca industrial – aparelhos e instrumentos necessários para o estudo destes cursos. (Jornal da Associação Industrial Portuense, 15 ago.1852, p. 3)

Logo após a aprovação dos estatutos, a Associação recebeu subvenção da Câmara no valor 120:000 réis para a aquisição do prédio da futura escola. Em seguida, organizaram-se as salas de aulas, biblioteca, laboratório químico e as outras oficinas. Na intenção de implantar o “sistema de leitura repentina” de Antonio Feliciano Castilho, a diretoria da Associação convidou por anúncios, quem desejasse ir à Lisboa para aprender o método e depois aplicá-lo na escola. Candidatou-se José de Macedo Araújo Junior, que aprovado foi encaminhado para Lisboa.

O programa da escola foi escrito pelo reitor José Victorino Damasio. Também, formavam o corpo docente, o vice-reitor, Lente de Física, José de Parada e Silva Leitão, o Doutor Francisco de Salles Gomes Cardoso (cadeira de geometria), Gustavo Adolpho Gonçalves e Sousa (desenho linear), Antonio Luiz Soares (aritmética pelo método intuitivo), Manoel José de Sousa Ferreira (caligrafia), Sebastião Bettamio d’Almeida (laboratório de química).

A burguesia do Porto se organizava para oferecer formação profissional e alfabetização a seus associados. Outro aspecto interessante era abordado no jornal da Associação quando se refletia sobre a formação realizada diretamente entre mestres de ofícios e aprendizes. Na matéria intitulada *Aprendizes*, assinada pelo operário tipógrafo, Pedro C. d’A. Chaves, este denunciava a violência dos mestres na aprendizagem das crianças. Dizia ele:

[...] Um aprendiz de qualquer arte ou ofício (com raras exceções), equivale a um escravo, comprado na Costa de África. Obrigado a servir os misteres mais vis da casa do mestre, sofre, como escravo, os tratos mais cruéis. Será desta maneira que ele tome gosto por aquilo que aprende? Será assim que ele se há de aplicar a fazer o seu trabalho mais perfeito? Por certo que não. [...] Já se vê que a causa das artes não florescerem a um ponto mais elevado, provém daqueles que as ensinam. [...] Desejamos que acabe para sempre este péssimo sistema de ensino: os mestres se persuadam por uma vez que a arte que professam lhe dá aprendizes, e não criados, lhe dá discípulos, e não escravos [...] (Jornal da Associação Industrial Portuense, 1858, p. 301).

Desta forma, a aprendizagem do ofício através de uma instituição educacional reeducaria inclusive, o mestre, lhe ensinaria o verdadeiro papel de educador que o domínio de uma arte ou ofício lhe conferia, possibilitaria o avanço tecnológico e a valorização deste ramo produtivo na sociedade e no desenvolvimento de Portugal. Assim, a escola teria, também, este

papel determinante para o desenvolvimento industrial, transformar o aprendiz em aluno e o mestre em professor.

Quando em 30 de dezembro de 1852, através do decreto do Ministro Fontes Pereira de Mello, criou-se a escola industrial do governo, a escola da Associação já funcionava plenamente.

Em 1856, em publicação pós-data, o jornal da AIP²¹¹, reproduzia o discurso do Presidente da Associação, proferido no dia 3 de novembro de 1854, para inauguração da aula de desenho e ornato, que citava a criação das duas instituições de ensino industrial, uma em Lisboa e outra no Porto, com certa ironia dizendo que desde 1834, o ensino industrial era tratado por decretos fora da realidade, que apenas marcavam posição sobre a importância da indústria e que, por isso,

[...] no meio do abandono os artistas quiseram criar para aquilo que o poder deveria ter criado [...] escolas das diferentes disciplinas úteis frequentadas por numerosos aprendizes e discípulos, que sequiosos da necessária instrução vinham matar a sede nas ricas fontes que aqui lhes eram proporcionadas. (Jornal da Associação Industrial Portuense, 1856, p. 96).

Continuava afirmando que, finalmente, o governo percebera sua falta e corrigira o erro. Todavia, a AIP continuaria na sua missão de difundir a instrução industrial, ampliando as escolas e criando oficinas para as classes artísticas e industriais, por isso se reuniam neste dia, para inaugurar “... mais uma aula como elemento novo da indústria – a aula de desenho e modelação, cuja direção foi confiada ao Sr. Francisco Pedro d’Oliveira e Sousa, professor da Academia de Belas-Artes desta Cidade.”

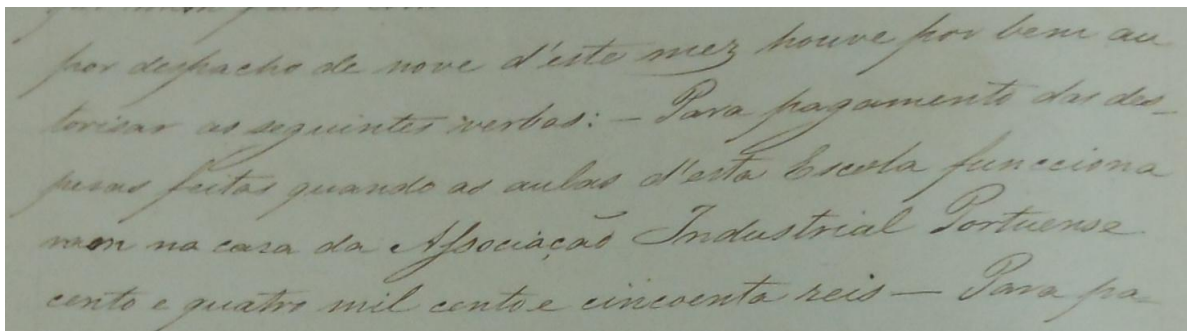
Sendo assim, inicialmente, as duas escolas coexistiram. Inclusive, no começo de sua existência, a Escola Industrial do Porto (do Governo), funcionou na sede da própria Associação Industrial Portuense,²¹² conforme se lê na correspondência do diretor interino, José de Parada e Silva Leitão, que anteriormente fora vice-reitor da Escola Industrial Portuense (da Associação).

Na correspondência datada em 23 de junho de 1855, enviada para a Repartição de Contabilidade, Prof.º Parada Leitão escrevia que tinham sido atendidas as requisições feitas por ele, como Diretor Interino da Escola: “... por despacho de nove deste mês houve por bem

²¹¹ No Museu do ISEP só consegui localizar os arquivos da Escola Industrial do Porto criada pelo Governo Real (Decreto de 30 dez. 1852), que a partir de 1864, tornou-se Instituto Industrial do Porto. O único acervo existente referente à Escola Industrial Portuense, inaugurada em 22 de novembro de 1852, (Primeira Escola Industrial do Porto) é a coleção dos Jornais da AIP, que se encontram encadernados por ano.

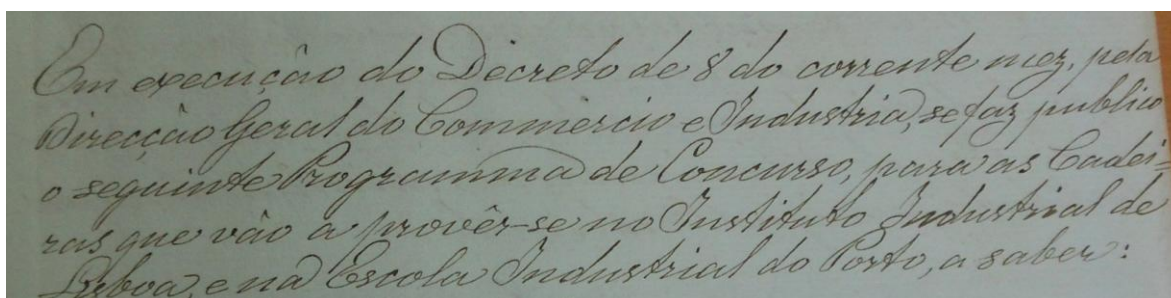
²¹² MUSEU DO ISEP. Copiador da Correspondência Expedida, 1853-1855. Cota: EIP D6.

autorizar a seguintes verbas: – Para pagamento das despesas feitas quando as aulas desta Escola funcionavam na casa da Associação Industrial Portuense...”. Confere a imagem a seguir:



Fotografia 7: Recorte de Correspondência do Diretor Parada Leitão, 1855. EIP. Fonte: Museu do ISEP

Em correspondência recebida do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, datada de 13 de setembro de 1853, anunciava o concurso para cadeiras dos recém criados Instituto Industrial de Lisboa e Escola Industrial do Porto²¹³. Confere a imagem a seguir:



Fotografia 8: Recorte da Correspondência do Ministério das Obras, 1853. EIP. Fonte: Museu do ISEP.

O concurso seria para provimento das seguintes cadeiras:

- 3ª cadeira: Geometria descritiva aplicada às Artes;

- 4ª cadeira: Noções elementares de Química e Física;

Recebendo cada uma delas o ordenado de 400\$000 réis.

- 2ª e 5ª cadeiras: Desenho linear de ornatos industriais e Desenho de modelos e máquinas, sendo o ordenado das duas cadeiras juntas de 700\$000 réis.

- 7ª cadeira: Química aplicada às Artes, recebendo ordenado de 700\$000 réis.

Em outra correspondência recebida do Diretor interino do Instituto Industrial de Lisboa, José Victorino Damásio, datada de 8 de março de 1854, este lhe enviava para a organização da Escola, o programa do ensino de química industrial, que tinha sido elaborado

²¹³ MUSEU DO ISEP. Livro de correspondências recebidas, 1853 – 1869. Cota: EIP SR 7 (1).

por Sebastião Bettamio d'Almeida para a Associação Industrial Portuense²¹⁴. Confere a imagem a seguir:



Fotografia 9: Programa do curso de química da AIP, 1854. Fonte: Museu do ISEP.

Cabe observar que o Diretor interino do Instituto Industrial de Lisboa, José Victorino Damásio, também, foi o primeiro reitor da Escola Industrial Portuense, um dos responsáveis pela sua implantação. Luís Alves (2003, p. 156) ressalta que o governo real, na tentativa “... de encurtar caminho, imitou a Associação Industrial e desviou, em Janeiro de 1853, o responsável da Escola para Lisboa.”

Sebastião Bettamio d'Almeida também foi contratado para lecionar a 7ª Cadeira, Química, oferecida na Escola do governo e na Ata da 15ª Sessão do Conselho Escolar, realizada no dia 23 de setembro de 1854, afirmava que fora encarregado, apesar da escola não ter um prédio próprio, nem laboratórios, de começar o curso de Química industrial em outubro, então ele se lembrou²¹⁵:

[...] que o mais fácil e talvez o único meio possível de obter o desejado fim, seria contratar sobre este ponto com a Associação Industrial Portuense, alugando a casa do seu laboratório, com os objetos que a mobíliam; e para isso se entendeu com a Direção da mesma Associação; a qual, pelo intermédio d'um dos membros que expressamente encarregou deste negócio, respondeu; que não aceitava proposta de venda nem de aluguel, mas que com a melhor boa vontade punha à disposição do proponente e da Escola Industrial, a casa do laboratório, e todo o material químico que possuía, para servir às preleções da sétima cadeira [...] (MUSEU DO ISEP, 1854)

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ MUSEU DO ISEP, Atas do Conselho Escolar, 1854-1858. Cota: EIP SR3 (1).

Assim, a Escola Industrial do Porto nasceu à sombra da Escola Industrial Portuense, os espaços, os agentes, os programas foram sendo apropriados à nova instituição educacional. Mas quem se apropriava de quê? Neste caso, podemos refletir que a oficialização do ensino industrial, com a criação da Escola Industrial do Porto pelo Estado Português, na lógica das lutas simbólicas, pode ser considerado como ganho de capital cultural para a pequena-burguesia industrial do Porto. Para Bourdieu (2014), o Estado marca o espaço do consenso social, do que pode ser considerado bem público, do que pode ser definido como oficial, como universal.

Como afirma Bourdieu (Ibid., p. 153), “Os programas escolares são um negócio de Estado; mudar um programa é mudar a estrutura da distribuição do capital...”. Neste sentido, tornar oficial as disciplinas industriais, seus programas de ensino, transformar seus laboratórios e maquinários em instrumentos pedagógicos públicos significava, também, transferir capital simbólico para as atividades industriais, significava ganho de capital cultural para esse grupo social que ainda não era hegemônico, em uma sociedade onde o processo de industrialização estava incipiente.

Deste modo, a criação da Escola Industrial do Porto pelo Governo não poderia ser encarada como desagregadora ou competidora da Escola Industrial da Associação, dentro do campo educacional, antes pelo contrário. Talvez por isso, à medida que foi se consolidando, as duas escolas foram se confundindo, a história das duas instituições educacionais foi se estreitando de tal forma que não se soube onde começava uma e terminava a outra.

3.2.1. A INAUGURAÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO OU ESCOLA DA ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUENSE²¹⁶

No dia da abertura da Escola, 22 de novembro de 1852, realizou-se uma grande festa de inauguração, com flores, bandeiras e escudos d’armas decorando o pátio, escadas, corredores do prédio. Quinas portuguesas e um troféu d’armas ornamentavam o pátio d’entrada e a banda de música militar de infantaria, tocava o hino do trabalho e outras peças.

O jornal citava o comparecimento de mais de 400 pessoas, com a presença de autoridades do Porto como, o governador civil, general da divisão presidente da Relação, presidente da Câmara, diretor da Escola Médico-cirúrgica, diretor da Escola Politécnica,

²¹⁶ Foram usados os jornais da Associação Industrial do Porto como fontes para a escrita deste tópico. Cf. MUSEU DO ISEP. **Jornal da Associação Industrial Portuense**. Porto: Tipografia de Faria Guimarães, 1853. Tomo I.

diretor da Academia de Belas Artes, reitor do Liceu Nacional, presidente da Associação Comercial, presidente da Associação Industrial Portuense, presidente da Sociedade Humanitária, presidente da Associação de Tipógrafos.

As oficinas, já estavam equipadas com máquinas e instrumentos; “tais como uma planta-forma, uma pequena máquina de vapor, uma cortadeira, diversos tornos, e outras ferramentas” (p.115).

Na biblioteca e ante-sala se homenageava personalidades portuguesas caras “as artes e as ciências, tais como: João de Barros, Ribeiro dos Santos, Brotero, Barbosa Machado, Bonifácio d’Andrada, Barjona, Mousinho d’Albuquerque.” No laboratório químico já aparelhado com vidros e alguns instrumentos montados, homenageava o químico “Thomé Rodrigues Sobral” (p. 115).

A inauguração da Escola teve seus momentos de declamação de poesia, exaltando Portugal, as indústrias e a instrução, um versinho afirmava:

É sobre o eixo da Instrução que roda
 Progresso, e liberdade, e paz, e vida;
 Vida dos Povos, das Nações, e toda
 A gloria apeteçada:
 Cujá estrada espinhosa,
 Hoje intenta afanosa
 Fazer trilhar em breve a esclarecida,
 A Industrial Associação, no Porto,
 Que às artes dando a mão lhes dá conforto.
 (LUSO, Augusto, 1852, 127)

O discurso do reitor da Escola, proferido no dia inauguração, comparava a industrialização na Inglaterra e na França, partir da proposta de cada um dos países para o ensino industrial.

Segundo ele, o maior problema do ensino francês era uma instrução voltada para o aperfeiçoamento de mestres e diretores de fábricas, enquanto os operários recebiam uma instrução mínima e deficitária, o resultado disso era “... suprabundância de chefes habilitados para dirigir e mandar, e uma grande falta de operários, que saibam obedecer e executar...”. (p. 119).

Na Inglaterra, ele afirmava, Watt triunfara com sua fábrica para construção de máquinas a vapor, por manter anexa à fábrica, uma escola industrial que os operários eram obrigados a frequentar “... e da qual saíram muitos discípulos dignos de tão grande mestre

[exemplo seguido por outras fábricas, que] muito contribuiu para que a Inglaterra chegasse a possuir como hoje possui ótimos serralheiros mecânicos, e bons operários...” (p. 120).

No entanto, a proposta da Escola Industrial da Associação não era seguir “cegamente qualquer dos dois referidos sistemas”, já que a realidade de Portugal demandava operários, serralheiros mecânicos, engenheiros e diretores de fábrica. Assim, procurou-se um novo caminho:

Com efeito, um mercado limitadíssimo, como o nosso é por hora, não nos permite a divisão do trabalho, como na Inglaterra; por outra parte, os fracos meios de que podemos dispor, não nos habilitam a multiplicar, escolas industriais, e a dividi-las em diversas categorias como na França. A nossa Comissão Tecnológica pesou todas estas e outras circunstâncias, e só depois de pensar, maduramente, sobre o objeto se decidiu a adaptar o projeto d’estatutos da Escola e a divisão de seus cursos (Jornal da Associação Industrial Portuense, 1858, p. 301)

Longe de ser mera cópia do ensino que se realizava nas duas potências industriais européias da época, esses burgueses portuenses pensavam na instrução como acelerador do desenvolvimento industrial em Portugal, a partir de seu próprio contexto, necessidades e limitações.

Neste sentido, a preocupação era a de incluir a todos, inclusive quem não soubesse ler ou não pudesse pagar, e por isso a importância da classe de instrução primária com o sistema Castilho de leitura e escrita repentina. A instrução primária foi uma das preocupações dos organizadores da Escola que afirmavam terem optado pelo Sistema Castilho por serem os outros métodos demorados e com poucos resultados, já o de Castilho:

[...] leva grandíssima vantagem a todos os outros, não só pela brevidade com que se chega aos fins propostos, mas porque, para mestres e discípulos, converte em fácil, deleitoso e apetecido exercício o que até aqui custava muito trabalho e enfadamento aos primeiros, muito cansaço e muita lágrima aos segundos [...] (DAMÁSIO, 1852, p. 121)

Neste sentido, a Associação decidira não apenas adotar o método, mas como incentivar sua adoção pelas províncias.

Assim, montaram a Primeira Escola Industrial do Porto, distribuindo as seguintes cadeiras:

1ª cadeira: Língua francesa e inglesa;

2ª cadeira: Aritmética, álgebra e geometria elementar aplicadas às artes e à indústria;

3ª cadeira: Geometria descritiva e desenho linear aplicado às artes e à indústria;

4ª cadeira: Desenho de ornato e modelação;

5ª cadeira: Stereotomia;

6ª cadeira: Física geral e industrial;

7ª cadeira: Mecânica industrial;

8ª cadeira: Estudos sobre construção e desenho de máquinas;

9ª cadeira: Estudos sobre construção e desenho de máquina a vapor, em especial;

10ª cadeira: Química geral;

11ª cadeira: Química industrial;

12ª cadeira: Tinturaria e estamparia;

13ª cadeira: Higiene privada e pública, na parte relativa às fábricas e à indústria (higiene industrial)

14ª cadeira: Economia industrial (compreendendo com particularidade a escrituração e contabilidade).

A escola era dividida em três classes: voluntários, abertos aos que quisessem assistir as aulas, até quem não soubesse ler e escrever poderia frequentar as aulas práticas, inclusive o desenho; 2ª classe, destinada àqueles que desejassem desenvolver suas habilidades como operários, podendo chegar até contramestres de fábrica e a 1ª classe, para os dirigentes de estabelecimentos industriais, com maior rigor teórico e prático.

Na 1ª cadeira, as línguas vivas (inglês e francês) para possibilitar o acesso à tecnologia da indústria estrangeira. Na 2ª cadeira, as questões práticas relacionadas aos números. Nas 3ª, 4ª e 5ª cadeiras, a geometria descritiva, o desenho as máquinas e o corte das pedras e metais. Na física, química e mecânica, os princípios e os processos. Nas 8ª e 9ª cadeiras, as regras de cálculos e de construção de todo tipo de máquina. Na 13ª cadeira, como cuidar da saúde e evitar as doenças e na 14ª cadeira, contabilidade e conhecimentos necessários à gerência de uma fábrica.

A seguir, a tabela dos cursos, publicada no jornal da AIP (p. 104). Observa-se que os organizadores se preocuparam em distribuir as cadeiras pelos cursos considerando os respectivos anos. As matemáticas e desenho (2ª/3ª/4ª cadeiras) formavam a base de todos os cursos. A 1ª cadeira, línguas vivas, facultativa a todos, era obrigatória, no curso de administrador e guarda-livros industriais.

Assinavam este projeto, Antonio Ferreira de Macedo Pinto, João Francisco Aranha, José de Parada e Silva Leitão, José Victorino Damásio.

PROJECTO DOS CURSOS DA ESCOLA INDUSTRIAL PORTUENSE, E DISTRIBUIÇÃO DAS CADEIRAS PELOS CURSOS.				
CURSOS.	DESIGNAÇÃO DAS ARTES OU OFFÍCIOS.	CADEIRAS DOS CURSOS INDUSTRIAES. (*)		
		1.º anno.	2.º anno.	3.º anno.
1	Constructores de machinas e caldeiras de vapor usadas nas diversas industrias; alambiques e machinas de distillação.	2.ª, 3.ª e 10.ª	3.ª, 7.ª e 8.ª	6.ª e 9.ª
2	Serralheiros mechanicos.....	2.ª, 3.ª e 4.ª	3.ª e 7.ª	6.ª e 8.ª
3	Forjadores de 1.ª classe.....	3.ª em parte.		
4	Carpinteiros constructores.....	2.ª e 3.ª	5.ª e 7.ª	
5	Carpinteiros de moldes.....	2.ª e 4.ª	3.ª e 4.ª	
6	Carpinteiros de carros, machinas e instrumentos agricolas.....	2.ª e 3.ª	7.ª e 8.ª	
7	Constructores de motores,apparelhos e machinas hydraulicas.....	2.ª e 3.ª	5.ª e 7.ª	6.ª e 8.ª
8	Constructores de fornos, fornalhas, chaminés e caloriferos para a industria e para a economia domestica.....	2.ª e 3.ª	3.ª e 6.ª	
9	Contra-mestres de productos chimicos.....	2.ª e 3.ª	6.ª e 10.ª	10.ª e 11.ª
10	Tintureiros.....	2.ª e 10.ª	6.ª e 12.ª	12.ª
11	Fabricantes de côres e vernizes para pintura...	2.ª e 10.ª	11.ª	
12	Desenhadores industriaes.....	2.ª e 4.ª	3.ª e 4.ª	4.ª e 5.ª
13	Fundidores e moldadores em metaes.....	(2.ª e 3.ª em parte) 4.ª	4.ª e 6.ª	4.ª e 10.ª
14	Estampadores d'estofos, oleados e papeis.....	(2.ª em parte) 4.ª	(3.ª em parte) 1.ª	4.ª e 12.ª
15	Administradores e guarda-livros industriaes....	1.ª e 2.ª	3.ª, 13.ª e 14.ª	

Fotografia 10: Cursos e Cadeiras da Escola Industrial da AIP. Fonte Museu do ISEP.

Os dois primeiros anos de funcionamento demonstraram que a decisão de fundar a Escola Industrial da Associação fora acertada, como se pode notar pelo quadro elaborado por Luís Alves (2003, p. 156) que reproduzido a seguir:

Frequência da Escola Industrial da Associação Industrial Portuense (1852-1853)

CADEIRA	MATÉRIA	TURNO	ALUNOS
1ª	FRANCÊS	DIURNO	26
	FRANCÊS	NOTURNO	53

	INGLÊS	DIURNO	13
	INGLÊS	NOTURNO	18
2ª	ARITMÉTICA ÁLGEBRA GEOMETRIA	---	20
3ª	GEOMETRIA DESENHO LINEAR	---	30
4ª	DESENHO DE ORNATO E MODELAÇÃO	DIURNO	19
		NOTURNO	60
10ª	QUÍMICA GERAL		11
AULA DE LEITURA E ESCRITA REPENTINA			117
TOTAL			367

Fonte: ALVES, L. A. M., 2003, p. 156

Observa-se que as aulas noturnas eram as mais concorridas e entre os 117 alunos inscritos para as aulas de leitura e escrita, 25 eram de pessoas que desejavam aprender o método, entre eles: comissionados de outras Câmaras, militares, professores.

Existia uma demanda pela instrução popular que o Estado Português não conseguia atender, por outro lado esses homens acreditavam que conseguiriam equiparar o desenvolvimento industrial de Portugal ao de outros países da Europa através da expansão do ensino profissional. Os liceus portugueses com seu currículo clássico e preparatório para as academias não era a melhor alternativa neste sentido.

No primeiro capítulo, vimos que a partir de meados do oitocentos brasileiro se intensificou o debate sobre a importância da instrução profissional na construção da nova ordem baseada no trabalho livre, com o fim do trabalho escravo. Em Portugal, mais especificamente no Porto, o debate sobre educação profissional apresentava outros contornos, o desenvolvimento tecnológico e a expansão da revolução industrial pelo mundo.

Portugal tinha um passado de glórias com o pioneirismo das Grandes Navegações e da exploração colonial. Todavia, no século XIX, a acumulação de capital fruto da produção industrial e da exploração do trabalho livre, elevou a Inglaterra à posição de “oficina do mundo”, principalmente após 1840, quando as transformações tecnológicas na produção incorporam o carvão, o ferro e o aço, na era das construções de ferrovias (HOBSBAWM, 1986).

As condições objetivas situavam a importância da instrução profissional de modo diferente em cada um dos dois países. No oitocentos, a instrução popular era pauta recorrente

por todo o mundo ocidental, mas os projetos não eram universais, estavam imbricados com diferentes interesses, que abrangiam as diferentes classes sociais, estados nacionais, religiões, sexo entre outros.

3.2.2. OS RASTROS DE LUIZ DE FARO OLIVEIRA NA ESCOLA INDUSTRIAL DO PORTO



Fotografia 11: O Museu do ISEP. Preserva a documentação escrita e material da Escola Industrial do Porto. (Luneta Pirométrica e Telégrafo Hughes fazem parte exposição permanente do Museu.)

O Arquivo da Primeira Escola Industrial do Porto pertence ao Museu do ISEP²¹⁷. O Museu mantém exposições permanentes e temporárias com equipamentos, maquinário e materiais didáticos que acompanharam as sucessivas mudanças no ensino profissional, a partir do século XIX.

Selecionei para pesquisa, tendo em vista o recorte temporal, os seguintes documentos: Atas do conselho da escola Industrial do Porto (1854-1865); Processos económicos (1854-1869); Livros de correspondências expedidas e recebidas (1853-1869); Mapas/relatórios do movimento escolar (1854-1865); Livro sobre a ‘Exposição Universal de 1878; Livros de matrículas por cadeiras; Relatórios do Instituto Industrial e Comercial do Porto (1880-1890); Jornal da Associação Industrial Portuense.

No entanto, foi na série Livros de Matrículas, que apostei a possibilidade de localizar algum sócio do Liceu Literário Português. Acreditava na hipótese de que algum desses emigrantes portugueses havia passado pela experiência escolar antes de emigrar para o Brasil.

²¹⁷ Instituto Superior de Engenharia do Porto. O Museu do ISEP está organizado e administrado pela Dr.^a Patrícia Costa, competente e gentil, colaborou, demasiadamente, com o sucesso da minha pesquisa, permitindo que os documentos fossem fotografados. O ISEP fica localizado na Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 431 – Porto < <https://www2.isep.ipp.pt/museu/> >. Agradeço ao Prof. Dr. Luís Alberto Marques Alves a inclusão do acervo da Primeira Escola Industrial do Porto ao roteiro de pesquisa.

Não tinha outra pista que não fossem seus nomes e sobrenomes. Assim usei-os como fio condutor e investiguei livro por livro, nome por nome, até aparecerem algumas possibilidades que poderiam ser homônimos, como o nome o de:

NOME	ANO LETIVO	CADEIRA	Nº / DATA MATRÍCULA	CÓDICE
Joaquim José Duarte	1853-1854	1ª /Geometria	48 [06.06.1853]	EIPSR 4(1)
		2ª /Desenho Ornato	82 [29.05.1853]	
		3ª /Desenho Linear	60 [19.06.1853]	

Não foi possível confirmar se o português Joaquim José Duarte que se matriculou na Escola Industrial do Porto, em 1853, era o mesmo Joaquim José Duarte, sócio fundador do Liceu Literário Português. No Brasil, encontram-se vários, Joaquim José Duarte, como: fazendeiro de café, negociante de molhados, sapateiro e negociante estrangeiro. O Joaquim José Duarte negociante estrangeiro e consignatário, localizado na Rua da Violas, n. 79, (posteriormente, Rua Theofoli Ottoni) apareceu no Almanak Laemmert até a década de 1870. Em 1875, foi participante do Conselho das aulas gratuitas do Liceu, entretanto, se este foi estudante da Escola Industrial do Porto, não consegui confirmação.

Entre tantos nomes e possibilidades de homônimos, finalmente, encontrei a ponta do novelo, Luiz de Faro, sócio e presidente do Liceu Literário Português. Ele e seu irmão, Francisco de Faro Oliveira, estudaram na Escola Industrial do Porto. Francisco continuou em Portugal, tornando-se professor do Instituto Industrial e Comercial do Porto, enquanto seu irmão emigrou para o Brasil, como comerciante e depois se tornou livreiro e editor.

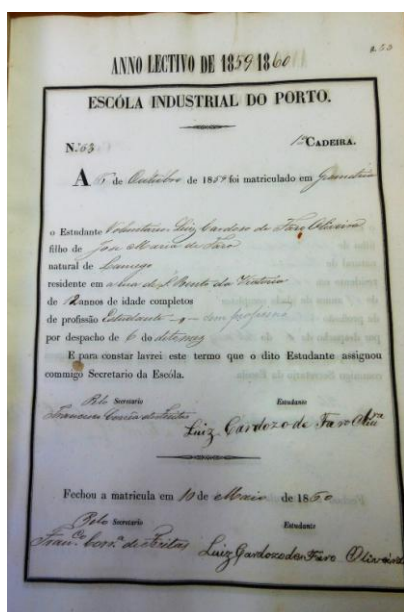
Luiz de Faro está registrado nos seguintes Livros de matrículas:

ANO LETIVO	CADEIRA	MATRÍCULA nº/data/categoria	CÓDICE
1859-1860	1ª Cadeira/Geometria	63 [06.10.1859] Voluntário	EIPSR 4(18)
	2ª Cadeira/Desenho Ornato	49 [06.10.1859] Voluntário	EIPSR 4(19)
1860-1861	1ª Cadeira/Geometria	14 [05.10.1860] Ordinário	EIPSR 4(21)
	3ª Cadeira/Desenho Linear	20 [05.10.1860] Ordinário	EIPSR 4(23)
1861-1862	3ª Cadeira/Desenho Linear	02 [10.10.1861] Voluntário	EIPSR 4(27)
	4ª Cadeira/Física	01 [10.10.1861] Voluntário	EIPSR 4(28)

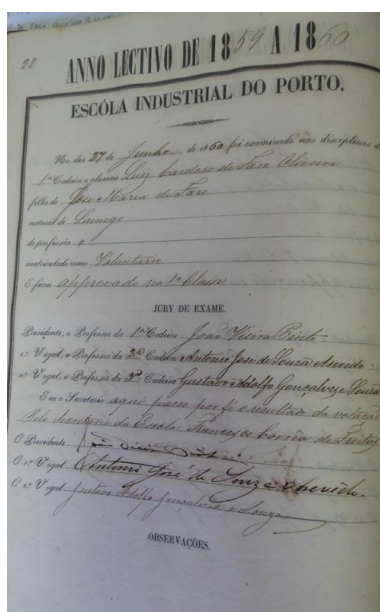
Também se encontra registrado no Livro de Assentos de Exames²¹⁸:

ANO LETIVO	CADEIRA	Nº / DATA MATRÍCULA	CÓDICE
1859-1860	1ª Cadeira	Nº 50	EIPSR 5(4), fl. 22

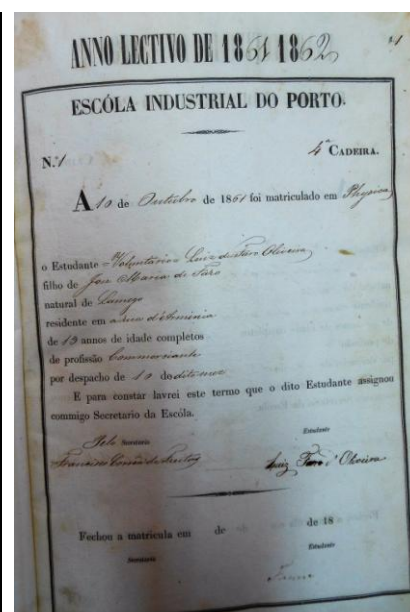
Realizou o exame, no dia 27 de junho de 1860, nas disciplinas da 1ª Cadeira, considerado aprovado na 1ª Classe. A seguir imagens das matrículas e do exame realizado por ele



Fotografia 12: Matrícula na 1ª cad. Geometria, 1860. EIP. Fonte: Museu ISEP



Fotografia 13: Exame da 1ª Cadeira, 1860. EIP. Fonte: Museu do ISEP



Fotografia 14: Matrícula na 4ª cad. Física, 1861. EIP. Fonte: Museu ISEP

A ficha de matrícula confirmada em 10 de maio de 1860, na cadeira de geometria registrava os seguintes dados:

Estudante voluntário: *Luiz Cardoso de Faro Oliveira*, filho de José Maria de Faro, natural de Lamego, residente na Rua de São Bento da Vitória, 12 anos de idade completos, profissão estudante. No último ano que o localizei, ano letivo de 1861-1862, então com 13 anos, já estava identificado como comerciante e não estudante, como nos anos anteriores. As fichas foram assinadas por ele, a letra bem desenhada demonstrava certo nível de escolarização. Nas primeiras fichas assinou usando o Cardoso, na última, assinou somente Luiz de Faro Oliveira, nome que usaria no Brasil.

²¹⁸ MUSEU DO ISEP. Livro Assentos de Exames da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 7ª cadeiras, 1859-1860, p. 22. EIP SR5 (4).

Francisco de Faro Oliveira era irmão mais velho de Luiz e se matriculara na Escola Industrial do Porto, dois anos antes, em 1857:

Estudante: voluntário Francisco de Faro Oliveira, filho de José Maria de Faro, natural de Lamego, 12 anos completos, residente na rua de S. Bento. Em 22 de junho de 1860 foi examinado na 1ª Cadeira e aprovado na 1ª Classe com distinção, o professor de Geometria (1ª cadeira) era João Vieira Pinto²¹⁹.

Assim, a formação de Francisco de Faro localizada, seguiu o itinerário escolar subsequente:

ANO LETIVO	CADEIRA	Nº / DATA MATRÍCULA	CÓDICE
1857-1858	2ª Cadeira/Desenho Ornato	147 [24.10.1857] Voluntário	EIPSR 4(13)
	3ª Cadeira/Desenho Linear	149 [05.10.1857] Voluntário	EIPSR 4(14)
1858-1859	2ª Cadeira/Desenho Ornato	112 [04.10.1858] Ordinário	EIPSR 4(16)
1859-1860	1ª Cadeira/Geometria	134 [12.10.1859] Voluntário	EIPSR 4(18)
	2ª Cadeira/Desenho Ornato	110 [12.10.1859] Voluntário	EIPSR 4(19)
1860-1861	1ª Cadeira/Geometria	13 [05.10.1860] Ordinário	EIPSR 4(21)
	4ª Cadeira/Física	2 [05.10.1860] Ordinário	EIPSR 4(24)
1861-1862	3ª Cadeira/Desenho Linear	71 [12.10.1861] Voluntário	EIPSR 4(27)
	4ª Cadeira/Física	4 [12.10.1861] Voluntário	EIPSR 4(28)
1862-1863	7ª Cadeira/Química	2 [11.10.1862] Voluntário	EIPSR 4(28)

Enquanto Luiz de Faro, na última matrícula realizada, declarou ser comerciante, Francisco sempre esteve identificado como estudante ou sem profissão declarada. Enquanto o irmão continuava como estudante, ele se declarava comerciante, apontando para uma posição no mundo do trabalho com perspectivas de emigração.

No caso de Luiz de Faro Oliveira, favoreceu a ausência de homônimo, pois em todas as pesquisas realizadas nos jornais da época, foi localizado com as mesmas características: endereço, atividades, participação em associações portuguesas, como Retiro Literário

²¹⁹ CF. PINTO, 2012, p. 60. Formado pela Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto e posteriormente, Lente de Matemática (1830-32), nomeado por D. Miguel e demitido quando os liberais retomaram o Porto com D. Pedro.

Português, e como membro da diretoria do Liceu Literário Português. Havia outros de Faro no Brasil, inclusive um Luiz Pereira de Faro, moço fidalgo com exercício na Casa Imperial desde 1859, mas não sei se existia com esses de Faro algum vínculo familiar.

Em 10 de outubro de 1861, Luiz de Faro aos 13 anos de idade, matriculou-se na 3ª e 4ª Cadeiras, Desenho Linear e Física, mas não cursou, nem sequer confirmou a matrícula. Sete anos depois, em 1868, encontrava-se no Município da Corte, em fevereiro se associando ao Retiro Literário Português²²⁰ e em dezembro recebendo 50 latas de fumo por despachos de exportação²²¹.

Cabe ressaltar que não se pretende realizar uma biografia de Luiz de Faro Oliveira, mas compreender como esses portugueses imigrantes no Brasil, em boa parte, ligados a atividades comerciais, se posicionaram no campo educacional com a fundação de uma escola gratuita para trabalhadores. A finalidade é tentar entendê-lo no espaço dos possíveis, como define Bourdieu, aquele que permite que os agentes “de uma época sejam ao mesmo tempo situados, datados, e relativamente autônomos em relação às determinações diretas do ambiente econômico e social” (2008, p. 53). Ou seja, não como trajetória linear, sucessiva e teleológica, mas pelas diferentes posições tomadas por ele e pelos demais sócios do Liceu, em decorrência de habitus incorporado, da distribuição de capital social e econômico nos diferentes campos em que se posicionaram, e das relações objetivas que vincularam Luiz de Faro e os sócios do Liceu Literário Português no campo educacional na capital do Império brasileiro.

Nesta perspectiva, é importante considerar sua passagem pela Escola Industrial do Porto. Vimos que a Escola surgiu pela iniciativa da pequena burguesia e de intelectuais portuenses e não por mero acaso. Existia uma conjuntura histórica que tornou possível sua fundação. Este segmento social acreditava na instrução profissional como acelerador do desenvolvimento industrial e econômico e se antecipou ao Estado Português.

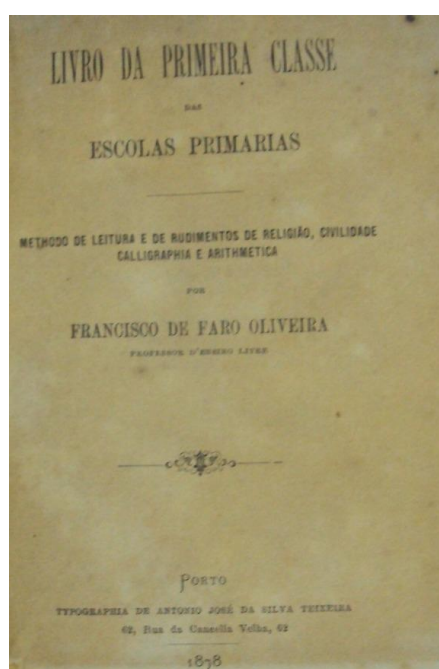
A segunda questão a se levantar, trata-se da escola como escolha familiar, seu irmão também estudou na Escola Industrial do Porto, isso permite inferir que existia, previamente, um capital cultural acumulado na família Faro de Oliveira. Bourdieu assinala que “... a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (2008, p. 35). Ao ingressarem na Escola, os dois irmãos já dominavam a leitura e a escrita e provavelmente, noções básicas de

²²⁰ GAZETILHA. **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1868, p. 10. Disponível < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/13360 >.

²²¹ DESPACHOS DE... **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1868, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/23730 >.

matemática, isso demonstrava o investimento da família em saberes escolares, consequentemente, em acumulação de capital cultural e sua reprodução pelas gerações mais jovens. É bem provável que fosse uma família de comerciantes, atividade que demandava uma escolarização básica e percebe-se a estratégia familiar na distribuição de capital cultural, já que um irmão se manteve no Porto, seguindo a carreira do magistério e o outro emigrou para o Brasil, seguindo a carreira comercial.

A seguir, a imagem do livro escrito por Francisco para a instrução primária²²², publicado em 1878:



Fotografia 15: Livro de Francisco de Faro Oliveira, 1878.

Em 1877, Francisco de Faro Oliveira já lecionava no Liceu da Trindade no Porto e participava da comissão formada por iniciativa particular para tentar organizar a ortografia da língua portuguesa²²³.

Em 1881, a Editora Faro & Lino, de Luiz de Faro e sócio, distribuía 200 exemplares do Primeiro Livro de Leitura de Francisco de Faro Oliveira para as aulas de português do

²²² Lê-se: “Livro da primeira classe das escolas primárias. Método de leitura e de rudimentos de religião, civilidade, caligrafia e aritmética por Francisco de Faro Oliveira, professor d’Ensino Livre, 1878. Porto: Tipografia de Antonio José da Silva Teixeira, Rua da Cancela Velha, 62.” O livro encontra-se a venda por 450 reais, na sessão de livros raros do site O Buquineiro. Disponível em < <http://obuquineiro.com.br/produto/livro-da-primeira-classe-das-escolas-primarias/> >.

²²³ PORTO. **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 18 de junho de 1877, p. 3. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/36192 >.

Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro²²⁴. Os irmãos continuavam mantendo relações devido às posições que ocupavam na interseção dos campos educacional e editorial, sinalizando que, mesmo à distância, a reprodução das trocas simbólicas do capital cultural familiar se preservava.

A posição ocupada no magistério por Francisco, tornando-se, inclusive, autor de livros, e a posição ocupada na Corte como livreiro pelo irmão Luiz de Faro apontam para a valorização do capital cultural entre os dois irmãos e mais uma vez testemunham a relação do capital cultural herdado da família com o capital escolar.

3.2.3. A INSTRUÇÃO PROFISSIONAL NO TEMPO DOS IRMÃOS DE FARO OLIVEIRA

Segundo o Decreto de 30 de dezembro de 1852, o ensino industrial para as artes e ofícios seria dividido em elementar, secundário e complementar. Para o grau elementar (art. 3º), o aluno deveria fazer a 1ª cadeira (aritmética elementar; primeiras noções de álgebra e geometria elementar) e a 2ª cadeira (desenho linear e de ornatos industriais). Este grau era considerado preparatório para o ensino industrial propriamente dito (cap. II – art. 4º).

Luís Alves (2003) afirma que, oficialmente, as primeiras alterações nos programas da Escola só ocorreriam em 1864, na 7ª cadeira, com a seguinte formulação: “No Instituto Industrial do Porto as cadeiras são as mesmas com exceção da 7ª que é substituída pela Arte de minas, docimasia e metalurgia...”²²⁵.

Entretanto, observa-se nos anos que os irmãos Faro estudaram na Escola Industrial do Porto, que as cadeiras não correspondiam exatamente, nem ao projeto inicial da Escola da Associação Industrial e nem ao exposto no Decreto de 1852 que criou a Escola do Estado Português.

A pesquisa nos livros de matrículas indicou que a instituição fizera algumas adaptações no plano de estudos, notando-se a seguinte organização: 1ª cadeira Geometria; 2ª cadeira Desenho de Ornatos; 3ª cadeira Desenho Linear; 4ª cadeira Física e 7ª cadeira Química as quais correspondem aos livros pesquisados. Isto pode significar uma relativa autonomia da Escola perante o governo, possibilitando aos seus agentes realizarem mudanças que acreditavam serem mais adequadas à formação dos alunos.

²²⁴ NOTÍCIAS DA CORTE. **Monitor Campista**. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1881, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/030740/7190> >.

²²⁵ Decreto de 20 de Dezembro de 1864, art. 6º apud ALVES, L. A. M., 2003, p. 87.

O Decreto de 1852 (art. 22º) também exigia que o estudante tivesse a idade comprovada de 12 anos completos, soubesse ler e escrever e não fosse portador de doenças contagiosas. Daí que todos eles ao se matricularem pela primeira vez, apresentavam 12 anos. Interessante perceber esta idade para os meninos como marco temporal de passagem para o mundo do trabalho e para a responsabilidade de si. Todas as fichas de matrículas eram assinadas pelos próprios estudantes, demonstrando sua autonomia perante o pátrio poder.

Cabe lembrar que essa era uma escola profissional, para aprendizes de diferentes ofícios e eles também estudavam a parte prática oferecida nas oficinas de: (1º) Forjar; (2º) Fundir e moldar; (3º) Serralheria e ajustamento; 4º Torrear e modelar; (5º) manipulações químicas. (Dec. 1852, art.º 7º).

O Decreto distribuía as cadeiras para cada profissão. Desta forma:

CURSOS	CADEIRAS
Curso de operário habilitado	1ª e 2ª
Curso de oficial mecânico	1ª, 2ª e 5ª
Curso de oficial químico	1ª, 2ª e 4ª, oficina 5ª
Curso de oficial forjador	1ª, 2ª e 4ª, oficina 1ª
Curso de oficial fundidor	1ª, 2ª e 4ª, oficina 2ª
Curso de oficial serralheiro e ajustador	1ª, 2ª e 5ª, oficina 3ª
Curso de oficial torneiro modelador	1ª, 2ª e 5ª, oficina 4ª
Curso de mestre mecânico	1ª, 3ª, 2ª e 5ª, oficina 1ª, 2ª, 3ª
Curso de mestre químico	1ª, 2ª, 4ª e 7ª oficina 5ª
Curso de diretor mecânico	1ª, 3ª, 2ª, 4ª, 5ª, 6ª e 8ª oficina 1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Curso de diretor químico	1ª, 2ª, 4ª, 5ª, 7ª e 8ª oficina 5ª
Curso geral	Todas as cadeiras e oficinas

Existiam três tipos matrícula: voluntário, ordinário e ouvinte registrado. A diferença entre ordinário e voluntário era que o primeiro deveria seguir o itinerário estabelecido para o curso escolhido, enquanto o segundo poderia se inscrever nas matérias de maneira aleatória.

Apesar de Parada Leitão comentar em alguns relatórios sobre a oscilação na frequência dos alunos, a Escola Industrial do Porto²²⁶ tornou-se importante referência de

226 Decreto de 20 de Dezembro de 1864 transformaria a Escola em Instituto Industrial do Porto. Na justificativa, o Ministro das Obras Públicas afirmava: “Propomos que as escolas ou institutos industriais de Lisboa e Porto tenham a mesma organização. Até aqui havia notável diferença entre a organização do instituto industrial de Lisboa e a da escola industrial do Porto, e nenhuma razão justifica tal diferença. O Porto é uma cidade industrial, cheia de vida e dedicação; e, força é confessá-lo, a sua população operária frequenta com muito maior assiduidade, do que a de Lisboa os cursos de ensino que até aqui têm sido professados nas escolas industriais” (ABREU E SOUSA, 1864, p. 957).

instrução, não somente para as emergentes atividades industriais, como para os demais trabalhadores. Percebe-se pelo relatório enviado ao Ministro, em 29 de julho de 1865, sobre o ano letivo que terminava (1864-1865), a variedade de profissões que frequentaram a Escola²²⁷:

Profissões	Matric.	Apr.	Profissões	Mat.	Apr.
Carpinteiros	112	9	Abridores	4	1
Sem profissão	55	6	Eclesiásticos	4	1
Pedreiros	54	8	Maquinistas	4	1
Trolhas	49	4	Relojoeiros	4	1
Comerciantes	44	25	Tanoeiros	4	---
Ourives	43	19	Tintureiros	4	1
Estucadores	40	7	Chapeleiros	3	---
Pintores	38	7	Gravadores	3	1
Estudantes	31	5	Loujeiros	3	1
Serralheiros	29	4	Barbeiros	2	---
Fabricantes	28	1	Espingardeiros	2	---
Entalhadores	23	3	Fundidores	2	---
Marceneiros	19	6	Impressores	2	---
Tipógrafos	19	1	Jardineiros	2	---
Militares	17	1	Músicos	2	---
Alfaiates	15	6	Farmacêuticos	2	---
Sapateiros	14	1	Fotógrafos	2	---
Canteiros	12	---	Santeiros	2	---
Empregadores públicos	9	---	Segeiros	2	---
Latoeiros	9	6	Telegrafistas	2	---
Escultores	8	1	Amadores	1	1
Funileiros	8	---	Bombeiros	1	---
Marítimos	7	1	Cordoeiros	1	---
Douradores	6	1	TOTAL	788	130
Lavrantes	6	---	Artistas ou artífices	588	---
Ferreiros	5	---	Não artistas nem artífices	145	---
			Sem profissão designada	55	---

Tabela 27: Profissões dos alunos da Escola Industrial do Porto no ano letivo de 1864-1865.

Fonte: Museu do ISEP.

No mesmo relatório, o Diretor José de Parada e Silva Leitão (1865) afirmava que “... a cerca do movimento escolar, só tenho a acrescentar que a frequência varia segundo as estações do ano, e as profissões dos alunos...”. As dificuldades enfrentadas pelo aluno trabalhador em conciliar suas atividades laborais com a frequência e o rendimento escolar, se faz presente ao longo da história e marca o processo de escolarização. Não seria diferente no Porto, durante o século XIX.

227 MUSEU DO ISEP. Relatório de Movimento Escolar, 1864-1865. Cota: EIP SR2 (1). No relatório constam dois mapas separados um para as profissões e o outro com aprovações contendo o nome do aluno, as cadeiras e classes em que havia sido aprovado, e se a aprovação foi com distinção. Os dois mapas foram unificados na tabela, do segundo mapa foram retirados apenas quantidade de aprovados na profissão.

A relação entre o número de matriculados por profissão e as aprovações em determinadas cadeiras, permitem algumas reflexões. Podemos inferir que a aprovação no exame significava consequentemente, maior frequência naquela cadeira. Neste aspecto, destacavam-se os comerciantes. Apesar do grande número de carpinteiros matriculados neste ano, entre as profissões com o maior número de inscritos, foram os comerciantes que apresentaram o maior percentual de aprovação, ou seja, 56,8% dos matriculados foram aprovados em alguma cadeira neste ano, alguns com distinção (Cf. tabela a seguir). Em seguida, ficavam os ourives com 44,2 %, os alfaiates com 40%, os marceneiros com 31,6%. Os latoeiros, apesar de serem apenas 9 inscritos, 6 deles obtiveram aprovação em alguma cadeira, o que lhes conferiu o maior percentual proporcional entre todas as profissões, o de 66,6 de aprovações.

Abaixo apresento um pequeno recorte, para demonstração, do mapa de alunos que fizeram exame e obtiveram aprovação nas diferentes aulas que frequentaram:

Nº	Profissão	Nomes	Cad.ªs que frequentavam	Classes em que frequentava	Ob.
27	Comerciante	Egmiel J. e Teixeira Guimarães	1ª e 3ª	Vol.	
28	"	Francisco Bernardo Braga	2ª e 3ª	"	D. na 2ª
29	"	João Antonio Braga	3ª	"	
30	"	José Antonio	1ª	Ord.	
31	"	José Augusto da Cunha	1ª	"	
32	"	José Hipólito Braga	2ª e 3ª	Vol.	Dist.

Fotografia16: Trecho do Mapa de aprovação do ano letivo de 1864-1865.

Fonte: Museu do ISEP.

Lê-se:

Nº	Profissão	Nomes	Cad.ªs que frequentavam	Classes em que frequentava	Ob.
27	Comerciante	Egmiel J.e Teixeira Guimarães	1ª e 3ª	Vol.	
28	"	Francisco Bernardo Braga	2ª e 3ª	"	D. na 2ª
29	"	João Antonio Braga	3ª	"	
30	"	José Antonio	1ª	Ord.	
31	"	José Augusto da Cunha	1ª	"	
32	"	José Hipólito Braga	2ª e 3ª	Vol.	Dist.

Observa-se que apesar da importância econômica dos comerciantes portugueses foi a burguesia industrial portuense que conquistou a primeira escola profissional. Todos os indícios levam a explicação de que por estar o capital comercial português há séculos consolidado, numa posição hegemônica, enquanto os industriais tinham que lutar pela sua posição numa sociedade agrícola e comercial, fez com que estes se apropriassem do capital escolar como importante aliado.

Entretanto, o capital cultural herdado da família ou de um grupo social confere ao agente uma condição especial na apropriação do capital escolar, permitindo-lhe estabelecer com este saber, uma relação dialógica e incorporá-lo com maior sucesso. (BOURDIEU, 2007a, 2007b, 2008).

Nas palavras de Pierre Bourdieu:

[...] retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a *classe objetiva*, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas [...] (BOURDIEU, 2007b, p. 97).

Neste sentido, existia entre comerciantes, a prática de estudos incorporada ao *habitus* de classe deste grupo social, desenvolvida e apropriada ao longo do tempo, inclusive, através de instituições educacionais de nível superior como, a Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto (1803-1837), posteriormente, substituída pela Academia Politécnica do Porto.

De acordo com Hélder Pinto (2012), os comerciantes do Porto solicitaram por duas vezes a criação de uma Aula de Comércio (1775 e 1779) e de uma Academia de Marinha para pilotos e marinheiros (1779). Devido a disputas políticas entre o Superintendente-Geral da Marinha da cidade do Porto e a Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto-Douro (CGAVAD) o projeto não seria aceito ainda, só alguns anos depois. Conforme esclareceu o historiador:

[...] a CGAVAD volta a solicitar a criação de novas aulas na cidade do Porto, através do envio ao rei de uma missiva datada de 4 de Janeiro de 1803. Nessa representação eram pedidas: uma Aula de Matemática para “formar com mais perfeição” os pilotos que saem das aulas públicas já instituídas na cidade (as Aulas de Náutica e de Debuxo e Desenho); uma Aula de Comércio pois é “o commercio desta cidade o mais consideravel do reino, depois do da capital”; uma Aula de francês e outra de inglês já que muitas obras estão escritas nesse idiomas e, para além disso, exceptuando o Brasil, a maioria dos navios comerciais que saíam do porto da cidade destinavam-se

aos “paizes do norte”, “nos quaes é preciso saberem os mariantes linguas vivas da Europa”(PINTO, 2012, p. 32).

Assim, neste mesmo ano em 29 de julho publicou-se o alvará régio com a criação da primeira instituição de nível superior do Porto, a Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto.

Percebe-se que os comerciantes portuenses para além do capital econômico, acumularam significativas parcelas de capital cultural. Em que pese, a instituição fosse de nível superior, para seu acesso seria necessário oferecer formação básica aos seus filhos e apadrinhados. Outrossim, para exercer a atividade comercial supõe-se ser necessário o domínio básico da leitura, escrita e noções de matemática, que ao longo da história da formação deste campo social foi sendo incorporado no *habitus* desses agentes. Desta forma, não era de se admirar que parte significativa de comerciantes fosse melhor sucedida na Escola Industrial do Porto.

Não havia escola comercial no Porto nem mesmo uma sessão, como em Lisboa. O Decreto de 1864 instituiu a 9ª Cadeira *Contabilidade, princípios de economia industrial, noções de direito comercial e administrativo, e de estatística* e a 10ª Cadeira *Línguas francesa e inglesa*.

No relatório do diretor do Instituto Comercial do Porto, Alfredo Coelho de Magalhães²²⁸, afirmava que desde meados do século XVIII começara a se manifestar a preocupação com a ausência de profissionais portugueses que demonstrassem conhecimentos e métodos sobre câmbios de moedas e pesos e medidas estrangeiros para tanto precisavam enviar seus filhos para estudarem em Veneza e Gênova ou contratar os guarda-livros de lá para trabalharem em Portugal. Esta realidade se transformou com a criação da Aula do Comércio (1759) em Lisboa.

O Diretor cita um trecho das Cartas do Marquês de Pombal, onde este afirmava a importância da criação da Aula do Comércio em Lisboa, que fizera

[...]de tal sorte vulgar a aritmética, que, para o lugar de um guarda-livros, que antes, se mandava buscar a Veneza, e a Gênova, por um conto de réis, e três mil cruzados de emolumentos, sucedendo agora vagar, se apresentam, logo, vinte e mais opositores habilíssimos em todas as arrumações de livros mercantis, e em todas as mais difíceis reduções de pesos e medidas, de sólidos e líquidos, e de todos os câmbios, e de todas as diferentes moedas

²²⁸ MAGALHÃES, Alfredo C. de. **Relatório:** Instituto Comercial do Porto (1933-1945). Porto: Imprensa Moderna, 1945. Acervo Museu do ISEP.

que correm nas praças da Europa [...] (POMBAL, 1861, p. 12 apud MAGALHÃES, 1945, p. 9).

Em 20 de setembro de 1844, a Aula do Comércio foi anexada ao Liceu Nacional de Lisboa como Escola de Comércio ou Seção Comercial. No Porto, com o fim da Academia Real, a Academia Politécnica ficou responsável pela formação dos comerciantes. Somente em 1886, com a reforma Emídio Navarro, o Instituto Industrial do Porto se tornaria Instituto Industrial e Comercial, passando para este a formação para o Comércio e encerrando a que se oferecia na Academia Politécnica em 1897 (MAGALHÃES, 1945).

Em 3 de abril de 1846, o Diretor José Batista Ribeiro responderia ao Conselho Superior sobre da Instrução Pública à consulta sobre os compêndios adotados no Curso de Comércio da Academia Politécnica do Porto²²⁹. A seguir o quadro foi montado com os livros e conteúdos relacionados na resposta do Diretor:

1º ANO Escrituração Mercantil	A ESCRITURAÇÃO DOS LIVROS, OU TRATADO DE CONTABILIDADE GERAL POR EDMOND DEGRANGE com adaptações na parte teórica e prática segundo nossos usos e costumes mercantis.
2º ANO	O CÓDIGO COMERCIAL PORTUGUÊS relacionado ao comércio terrestre e do marítimo, com exemplos teóricos e práticos, como: faturas; contas de venda; contas correntes com juros e sem eles; contratos de risco, de sociedades; de fretamentos; apólices de seguros; regulamento de avarias; correspondência mercantil; juros simples e compostos; letras de câmbio, da terra e risco; livranças; bilhetes à ordem; mandatos; cheques sobre banqueiros; manifestos; cautelas de recovagem; câmbios; regra conjunta.
3º ANO 1ª parte: geografia comercial	Lições seguindo o “SISTEMA DE PEUCHET, MAE – CULLOCK” e outros, adaptando-o ao presente estado de ciência: situação do Estado político, ou da cidade ou da vila comercial; história do seu comércio; suas produções e comércio; suas minas e minerais; navegação interior e exterior; feiras, mercados, bolsas, depósitos; direitos de importação e exportação e de tonelagem; bancos; usos e regulamentos comerciais; moedas reais e de conta; pesos e medidas comparados de um com outro país, de uma com outra cidade ou vila e todos com os pesos e medidas de Portugal.
3º ANO 2ª parte Economia Industrial	Ensino por apostilas extraídas do curso de CIÊNCIAS INDUSTRIAIS DE C. L. BERGERY: do crédito; do dinheiro; do estabelecimento e situação de uma fábrica; dos conhecimentos necessários ao fabricante; dos capitães; do emprego das máquinas; da divisão do trabalho; dos salários; da venda dos produtos; da contabilidade; da utilidade das caixas econômicas.

Percebe-se que o Curso de Comércio da Academia Politécnica do Porto apresentava certa exigência em seu conteúdo programático que corresponderia aos cargos administrativos de gerência e direção, e não estavam ao nível médio ou elementar das atividades comerciais.

²²⁹ ANTT. Cota atual: Ministério do Reino, mc. 3875. (1840-1860)

De qualquer forma, mesmo a nível superior, dentro do campo educacional, o curso se posicionava ao lado daqueles que defendiam uma formação mais utilitária e menos clássica, menos doutoral, ou seja, no mesmo campo dos que lutaram pela Escola Industrial do Porto, representados no seu corpo docente. Em 27 de março de 1854, pela primeira vez, esses agentes se reuniam no Conselho da Escola Industrial do Porto²³⁰, a saber:

CADEIRAS	PROFESSORES
1ª Cadeira	João Vieira Pinto
2ª Cadeira	Antonio José de Souza Azevedo ²³¹
3ª e 5ª Cadeiras	Gustavo Adolpho Gonçalves e Souza ²³²
4ª Cadeira	José de Parada e Silva Leitão ²³³
7ª Cadeira	Sebastião Bettamio d'Almeida ²³⁴

Esses professores, homens de letras, eram representantes de um segmento do pensamento educacional que rompera com o projeto de instrução clássica voltada para a formação de doutores. Um dos maiores críticos do predomínio desta proposta de educação em Portugal era Alexandre Herculano. Este pensador afirmava que o maior embate sobre a educação nacional consistia na

[...] questão entre a educação e melhoramento dos agricultores, dos artífices, dos fabricantes e a propagação dos causídicos, dos casuístas, dos pedantes: a questão entre trabalho e o ócio: a questão entre a granja e o coro da sé: entre

230 MUSEU DO ISEP, Atas do Conselho Escolar, 1854-1858. Cota: EIP SR3 (1).

231 Antonio José de Souza Azevedo (1830-1864), pintor e desenhista, filho de Francisco José de Souza Azevedo, famoso entalhador portuense, com o pai aprendeu a desenhar ornatos, frequentou a Academia Portuense de Belas Artes. Cf. < <https://goo.gl/Zb3ttq> >.

232 Gustavo Adolpho Gonçalves e Souza (1818-1899) frequentou a Academia Portuense de Belas Artes, entre 1841 e 1842, e a Academia Politécnica do Porto, onde obteve a carta de curso de Engenharia Civil de Pontes e Estradas (1850). Foi nomeado para Lente da Academia Politécnica. Foi dele o projeto das obras do prédio para as acomodações da Academia Politécnica do Porto, da Academia Portuense de Belas Artes, da Escola Industrial e da Biblioteca Pública. Atualmente, neste edifício histórico se encontra instalada a Reitoria da Universidade do Porto. Cf. < <https://goo.gl/UC5cBJ> >.

233 José de Parada e Silva Leitão (1809-1880) estudou no Seminário das Missões de Cernache, no Convento de São Vicente de Fora, no Real Colégio Militar de Lisboa e na Universidade de Coimbra, onde se formou Bacharel em Filosofia e Matemática. Fundador da Associação Industrial Portuense e defensor do ensino industrial. Publicou artigos no Industrial Portuense (1845-1846), onde colaborou com Vitorino Damásio, Sousa Brandão, Luís Soares e outros lentes da Academia Politécnica. Cf. < <https://goo.gl/fEohbb> >.

234 Sebastião Bettamio d'Almeida (1817 – 1864) Também foi professor da cadeira de Química no Instituto Industrial de Lisboa e Diretor da Casa da Moeda. Colaborou em vários jornais como “Revolução de Setembro” e “Jornal do Comércio”, e também no “Arquivo Rural”. Foi, o propulsor da indústria de resinação em Portugal. São da sua autoria as seguintes obras: Relatório sobre a fábrica nacional de vidros da Marinha Grande (1859); Descrição da quinta das Águas Livres (1863); Considerações químicas sobre os arrozais, e análises comparativas, regime de salinas, etc.

a palheta do estampador e a metáfora do sermão: entre a máquina a vapor e o provará do rábula (HERCULANO apud VALENTE, 1974, p.25).

Seu tom irônico voltava-se principalmente contra a hegemonia da Igreja, a quem responsabilizava pela reprodução deste projeto de educação que representava o atraso econômico e impedia que o país formasse homens produtivos e qualificados para o trabalho. Alexandre Herculano tinha sido estudante da Aula de Comércio e na Real Academia da Marinha, por volta de 1826 (MAGALHÃES, op.cit.).

A comparação entre as cadeiras e programas de ensino do Liceu Nacional do Porto²³⁵ e às da Escola Industrial, no período que os Irmãos de Faro ingressaram, percebemos a distância entre as duas instituições educacionais:

D. 27

*Mapa demonstrativo
dos alumnos matriculados no Lyceu
Nacional do Porto, no anno lectivo de
1855 a 1856, indicando o numero dos que
prepararam o anno e dos que fezeram a matricula.*

Disciplinas.	Matr. culados		Fezeram matricula		Total dos que prepararam o anno e dos que fezeram a matricula	
	Prepararam	Fezeram	Prepararam	Fezeram	Total	Total
Grammatica Portuguesa e Latina.	5	5	4	4	9	9
Latimidade.	9	3	12	10	21	23
Lingua Grega.	2	2	4	3	4	5
Lingua Francesa.	13	11	31	13	24	44
Lingua Inglesa.	9	14	23	11	33	35
Lingua Allemã.	1	7	7	2	8	9
Philosophia racional e moral.	46	6	52	30	78	108
Oratoria, Poetica e Litteratura classica.	27	4	31	23	54	77
Geographia, Chronologia e Historia.	16	12	28	18	44	62
Arithmetica, Algebrã e Geometria.	4	13	17	11	27	38
Principios de Physica e Chimica.	1	5	5	3	6	9
Total.	126	89	213	132	339	471

*Porto e Lyceu Nacional em 11 de agosto de 1856
O Director do Lyceu,
Antonio José Dias Guimarães.*

Fotografia 17: Mapa de alunos e disciplinas do Liceu Nacional do Porto, 1856.

Fonte: Arquivo Permanente da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

²³⁵ EBSRF. Arquivo Escolar. Livro de Correspondências expedidas (1855-1860). Cota: E-A-Z 508, fl. 27. O Liceu Nacional do Porto, hoje Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas, localiza-se na Praça Pedro Nunes, Cedofeita/Porto. A Escola preservou parte da documentação histórica do extinto Liceu nacional do Porto. Segundo a Chefe dos Serviços Administrativos, D. Laurinda Nogueira, boa parte da documentação histórica foi descartada em épocas anteriores. Agradeço à Diretora Maria José Ascensão e D. Laurinda pela possibilidade de consultar o acervo escolar e pela gentileza que fui recebida.

Lê-se: “Mapa Demonstrativo dos alunos matriculados no Liceu Nacional do Porto, no ano letivo de 1855 a 1856, indicando o número dos que provaram o ano e dos que fecharam a matrícula.” As disciplinas: Gramática Portuguesa e Latina; Latinidade; Língua Grega; Língua Francesa; Língua Inglesa; Língua Alemã; Filosofia racional e moral; Oratória, Política e Literatura clássica; Geografia, Cronologia e História; Aritmética, Álgebra e Geometria; Princípios da Física e Química.

A permanência do ensino secundário em Portugal com uma proposta propedêutica e enciclopédica foi muito criticada durante o oitocentos. Como citado anteriormente, Ramalho Ortigão, Alexandre Herculano e Bernardino Machado, cada um ao seu modo e tempo, apoiaram suas propostas em perspectivas educacionais contra-hegemônicas que valorizavam as ciências da natureza e exatas e não as humanidades.

Assim, este debate que permeou, de modo geral, o século XIX, atravessou o Atlântico juntamente com os comerciantes portugueses que emigraram para a capital do Império. Em 1868, esses homens de negócios e de letras se reuniram e fundaram o Liceu Literário Português, a amizade pelas letras que o nome configurava não caracterizava a instituição escolar pelo viés clássico e humanístico de instrução, mas pela proposta de formação para o mundo do trabalho.

3.3. A EMIGRAÇÃO PORTUGUESA NOS TEMPOS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

De acordo com J. F. Alves (2007, p.8) a vulgarização do passaporte a partir de 1835, como símbolo de identificação e controle das autoridades sobre indivíduos legais e ilegais sofreu muitas críticas por ser considerado um novo imposto, mas permitiu mensurar os movimentos emigratórios. Assim, o passaporte tornou-se fundamental na circulação de pessoas, na identificação de quem poderia atravessar fronteiras geográficas, cruzar oceanos e ganhou importância social e simbólica.

O nome próprio, como afirma Bourdieu (2008, p. 78), transcende a individualidade biológica, ultrapassa tempos e espaços sociais, consiste na unidade básica de manifestações e possibilidades de registro. Neste sentido, o passaporte adquiriu status de atestado oficial que identifica o nome próprio associado a um indivíduo, pertencente à categoria dos atos e discursos oficiais, como classifica o sociólogo francês (p. 113). Isto é, são imbuídos de poder simbólico conferido pelo Estado.

Miriam Halpern Pereira (2002) afirma que durante o século XIX, os países europeus tenderam a instituir políticas mais liberais relacionadas à emigração, Portugal não acompanhou esta tendência. Todavia, a política de emigração portuguesa, durante o oitocentos, se caracterizou pela ambigüidade através da manutenção de ações repressivas à emigração legal combinada à tolerância real que as correntes emigratórias clandestinas demonstravam. Muito embora, a Constituição portuguesa estabelecesse o princípio da liberdade de emigrar, o Estado português estabeleceu limites a esta liberdade, através de regulamentações que prolongaram a tradição repressiva de épocas anteriores. A partir da década de 1870, quando a remessa financeira dos emigrantes tornou-se importante para o equilíbrio da balança de pagamentos, a preocupação do governo diminuiu.

Segundo a historiadora:

Se a repressão da emigração afrouxou a partir dos anos 70, não se ousa, contudo, empreender uma política de liberdade de emigração, explicitamente, formulada como tal. Preferiu uma tolerância da emigração legal e clandestina que a mantém num nível razoável, permitindo a diminuição do excedente demográfico (PEREIRA, 2002, p. 82).

Desta forma, pode conciliar as demandas da burguesia agrária portuguesa com o interesse nas remessas estrangeiras enviadas pelos emigrantes.

Considerando estes dois vieses da emigração, o oficial e a clandestina, o passaporte possibilita acompanhar aqueles emigrantes que, em dado momento, gravaram seu nome no atestado oficial, se apropriaram do valor simbólico deste documento para circular entre dois espaços sociais, o natal e o escolhido.

Os estudos de Maria José Ferraria e Paulo Amorim (2007), nos registros de passaportes do Governo Civil do Porto, no período de 1880-1890, apontam as características do imigrante do norte de Portugal para o Brasil, nessa década. Do levantamento realizado pelos autores, dos 202.322 emigrantes que se deslocaram de Portugal no período, destaca-se o quantitativo de 38.038 emigrantes com destinos brasileiros, que foram registrados no Governo Civil do Porto. Entre estes, 30.375 são de indivíduos titulares de passaportes para o Brasil que foram agrupados por sexo, estado civil, faixa etária, naturalidade, classificação socioprofissional e portos brasileiros de entrada.

Em que pese, o recorte desta tese seja anterior ao dos historiadores citados acima, o levantamento realizado por eles demonstra o volume da documentação guardada no Arquivo Distrital do Porto e as possibilidades de pesquisa que ela engendra.

Estabeleci como marco temporal para as pesquisas realizadas nos registros de passaportes do Governo Civil do Porto²³⁶, o ano de 1868, data de fundação do Liceu Literário Português. As décadas, imediatamente, anteriores e posteriores ao ano de 1868, poderiam me levar a mais informações sobre algum sócio da instituição portuguesa fundada no Brasil²³⁷.

Iniciei as pesquisas pela série de *Termos de reconhecimento de identidade*²³⁸, que apresenta a “confirmação abonatória” na qual, uma autoridade atestava a identidade e os dados do solicitante de passaporte. Os livros são manuscritos e nem sempre legíveis, registram emigrantes vindos da região norte de Portugal, principalmente, de Viseu, Braga e Viana do Castelo, que se dirigiam para as diferentes províncias do Império brasileiro, significativa parte se deslocava para o Rio de Janeiro.

Os passaportes eram concedidos pelos Governos Cívicos de cada região administrativa, como Braga, Vianna do Castelo, Coimbra, Aveiro e outras. A grande maioria das emissões era de Braga, percebe-se que a numeração se repetia por ano. Assim, encontrei numerações repetidas por cidades e por ano, dificultando, a pesquisa por número de passaporte, sendo necessário cruzar esses dois dados. A pesquisa nominal, também, apresentou dificuldades, devido aos homônimos que são recorrentes, sendo necessário verificar a naturalidade e a filiação. O costume da época de abreviar os nomes próprios foi outro complicador, como exemplo: Fran.^{co} (Francisco); J.^e (José); Frr.^a (provavelmente, Ferreira). São muitos os nomes abreviados, alguns impossíveis de identificar o significado.

No ano de 1852, o Livro 3656 apresentava a ressalva de que em decorrência da portaria do Ministério do Reino de 10 de abril daquele ano se exigia ao validador a responsabilidade de assumir as penas cabíveis no caso de condenação do emigrante por algum crime cometido. Isto me pareceu indício de que seria comum a existência de emigrantes que buscavam exílio ou fugiam de penas condenatórias. A seguir, um exemplo dos Termos encontrados no Livro 4108:

Eu abaixo assignado declaro que reconheço pelo próprio, João da Costa Corrêa, solteiro, natural de Villa Real, filho de José da Costa Corrêa, a qual vai para o Rio de Janeiro, com o passaporte nº 58, conferido pelo Governo

²³⁶ As séries pesquisadas no Arquivo Distrital do Porto (ADP) foram: 026 (Registos de passaportes, 1853-1951); 038 (Registos de vistos em passaportes, 1836-1955); 040 (Termos de reconhecimento e identidade, 1844-1893); 099 (Processos de passaportes de emigrantes, 1867-1887).

²³⁷ É preciso considerar as limitações da pesquisa: o volume da documentação, a total falta de familiaridade com a mesma e o curto período para sua realização.

²³⁸ ADP. Foram selecionados dois livros desta série: Livro 4108 (1844.05.03-1851.02.14), Código: (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/040/4108) e o Livro 3656 (1851.09.20-1857.02.09), Código: (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/040/3656). Observou-se neste livro a existência de lacuna entre fevereiro de 1854 e outubro de 1856, intervalo preenchido com duas folhas em branco.

Civil de Villa Real, a 24 de outubro próximo passado; bem como a José Maria da Costa Pereira, solteiro, filho de Antonio da Costa, natural de dita Villa, o qual vai para o mesmo destino, com passaporte nº 59, conferido em dito Governo Civil em dito dia. – Eu me responsabilizo pelo q. affirmo, se o contrário se verificar. Porto 4 de novembro de 1844. Antonio Jorge Malta

Percebe-se que o mesmo Termo de reconhecimento de identidade poderia apresentar mais de um emigrante, desde que fossem da mesma cidade e emitido pelo mesmo governo civil. Há reconhecimentos em grupo de até 12 homens, como o caso do Termo assinado por João Baptista de Souza, o que poderia indicar um engajador. Em alguns termos encontrava-se citada a profissão: ourives, alfaiate, caixeiro, lavrador, negociante, etc., em outros registrou-se a idade ou expressões, como: “*filho de pai incógnito*” “*exposto da Roda*”.

Os documentos relacionados aos *Processos de Passaportes*²³⁹ foram importantes para compreender a rotina da emissão de passaportes e a documentação obrigatória para sua emissão: declaração de batismo, declaração de reconhecimento, declaração de dispensa de alistamento militar, o recibo de pagamento do passaporte. Alguns processos apresentam, também, a declaração da esposa concordando com a viagem do marido; vários processos foram abertos por solicitação de pais para emissão do passaporte de filhos menores. São raros os pedidos de mulheres, uma delas, “*exposta da Roda*”, se apresentava como “*meretriz*”.

Esses processos são ricos de informações gerais sobre a rotina burocrática da emigração portuguesa, mas também, sobre informações pessoais desses imigrantes.

A imagem, seguir, trata-se de um passaporte encontrado nesses processos:

²³⁹ Caixa 0001 (1867): Cota atual c/10/9/2-5; Cota original Mç 1624; Código: (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/099/0001). As quatro imagens a seguir, foram encontram-se nesta caixa de processos.



Fotografia 18: Passaporte emitido pelo Governo Civil do Porto, 1867. Fonte ADP.

No documento anterior referente ao passaporte do exterior emitido pelo Governo civil do Porto, lê-se:

O Governo Civil do Distrito do Porto. Concedo passaporte a **Albino Augusto Pereira de Sousa Pederneira**, casado, natural desta cidade. Para o Rio de Janeiro pela barra desta cidade. Levando --#-- . Abonado competentemente. Sinais particulares: um sinal sobre a sobrancelha direita. E cumprindo com a obrigação de fazer referendar este passaporte pelo respectivo agente diplomático ou consular, residente neste reino: rogo as autoridades administrativas e a todas aquelas a quem pertencer o conhecimento d'este, não ponham embargo algum ao portador. Valioso por tempo de 30 dias para sair d'estes reinos. Dado em Porto aos vinte de maio de 1867.

O passaporte estava registrado na 3ª Repartição Nº 1656 e no livro 37 nº 279.

Algumas observações podem ser consideradas. O passaporte como documento oficial foi concebido com determinadas informações que todos os requerentes deveriam preencher: o nome; o destino; os acompanhantes; a confirmação abonatória; a validade; as assinaturas. Além destas, as informações físicas eram determinantes na identificação do indivíduo: idade; altura; rosto; cabelos; olhos; nariz; boca; cor e sinais particulares.

Este documento pode também ser analisado pela perspectiva do poder e da violência simbólicos, que apenas os agentes imbuídos da oficialidade atrelada ao Estado poderiam impor, por “ser caracterizado como constituição de recursos oficiais, de violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2014, p. 135).

Nota-se que a descrição das características físicas toma lugar de destaque no passaporte associada a outras características da individualidade do emigrante. A validade também impõe limites na liberdade de emigração do indivíduo, a autorização é datada e cerceada. Chegando ao destino, o documento precisava ser endossado por outra autoridade estatal. Tantos aspectos de cerceamento nos princípios da liberdade de emigração, permite questionar se a emigração clandestina não era, também, uma forma de resistência desses agentes ao controle do Estado.

O próximo passaporte foi concedido pelo chefe de polícia da Corte brasileira, ao português Antonio José Soares Corrêa, negociante, que viajava para Portugal. No documento se observam, praticamente, as mesmas informações que as contidas no passaporte do exterior expedido no Porto, demonstrando a existência de uma espécie de universalização desses dados que possibilitava o controle das autoridades nos dois países. No caso brasileiro, este era exercido diretamente pela autoridade policial e a validade já estava estabelecida por dois meses.



Fotografia 19: Passaporte expedido no Rio de Janeiro, 1867. Fonte: ADP.

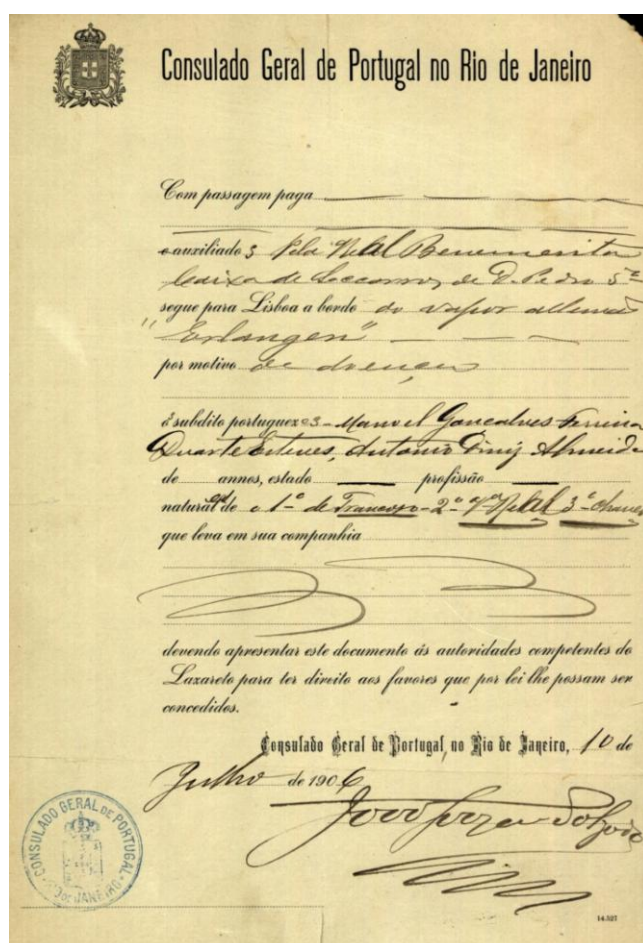
Na imagem anterior, lê-se:

O Doutor Chefe da Polícia da Corte Olegário Herculano de Aquino e Castro concede passaporte a Antonio José Soares Corrêa, natural de Portugal, profissão de Negócio, para Portugal, levando em sua companhia --#-- Súdito português. Ano de 1867. Nº 989. Sinais: idade: 43 anos; estatura regular; cabelos: grisalhos; olhos: pardos; nariz: regular; boca: regular; barba:

bastante; rosto: comprido; cor: morena. Válido por dois meses. Cidade do Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 1867.

A medida que a tecnologia foi avançando e favorecendo a circulação de pessoas, os Estados foram enrijecendo o controle sobre o deslocamento populacional.

O outro documento trata-se do atestado do Cônsul referente à compra de passagens emitidas para súditos portugueses pelo Consulado Português no Rio de Janeiro, com recursos da Caixa de Socorros de D. Pedro 5º. Segundo Paixão (2012, p. 118) esta sociedade filantrópica auxiliava aos portugueses que se associavam. Em seus estatutos, artigo 1º estabelecia que sua finalidade seria a de atender aos portugueses, independente de idade ou sexo, que estivessem em situação de indigência e que provassem ter residência inferior há um ano no Rio de Janeiro. O artigo 14 abria exceção para aqueles que residindo há mais de um ano no Rio de Janeiro e provassem que nunca tiveram recursos para se associar.



Fotografia 20: Passagens compradas pela Caixa de Socorros Pedro V para súditos portugueses, 1906. Fonte: ADP

Na imagem anterior, Lê-se:

Com passagem paga ---#--- e auxiliado pela Real Benemérita Caixa de Socorros de D. Pedro 5º segue para Lisboa a bordo do vapor alemão “Erlange” por motivo de doença o súdito português Jacintho Borges, casado, natural de Vellas que leva em sua companhia sua senhora Maria de Jesus e quatro filhos Alfredo, Maria, Álvaro e Antônio. Grátis. Consulado geral do Rio de Janeiro, 10 de julho de 1906.

Apesar do documento anterior, citar Lisboa como destino, no outro documento entregue à família, o Cônsul solicitava ao Governo Civil do Porto que a Assistência Pública os auxiliassem na viagem à terra de sua naturalidade. Como o documento encontra-se nos processos do Porto, se deduz que o impresso fosse usado para todos os portos de Portugal.

A próxima imagem refere-se à carta de arrumação característica da emigração portuguesa, que os jovens, em geral, aqueles que se destinavam às atividades comerciais portavam quando emigravam para o Império brasileiro.



Fotografia 21: Autorização dos pais para emigração do filho, 1867.
Fonte: ADP

Na imagem anterior, lê-se:

Eu e minha mulher Maria do Carmo de Sousa Cambiano Monteiro damos o nosso consentimento e autorizamos a partida de nosso filho Antonio, de 16 anos de idade, para o Rio de Janeiro – Império do Brasil, a fim de ser

convenientemente empregado no comércio ou em outra qualquer decente **arrumação**, que se ofereça. Porto 13 de junho de 1867.

Este documento vem corroborar com o que temos afirmado sobre a importância da instrução primária na preparação do jovem emigrante para o comércio. Percebe-se que os pais de Antonio eram alfabetizados, forte indício de que o filho também soubesse ler, escrever e contar, conhecimentos mínimos necessários para quem almejava uma colocação no comércio.

J. F. Alves (1999), historiador português citado anteriormente, que tem investigado a relação entre ensino e emigração, circunscrita ao norte de Portugal, afirmava que

A preocupação com o saber ler e escrever surgia, portanto, como própria dos familiares que pensavam na "arrumação" comercial dos descendentes, preocupação que em vários casos ia mais além, não faltando recomendações explícitas no sentido de se dotarem rapazes com instruções de escrita comercial, algum latim e navegação, para lá da língua e da aritmética, relativamente aos candidatos que do Porto procuravam o Rio de Janeiro para casas de maior relevo na Praça. (J. F. ALVES, 1999, p.6).

A experiência de Luiz de Faro Oliveira na Escola Industrial do Porto, também, contribui na mesma perspectiva. Não o localizei na documentação do ADP, mas de onde tenha partido, é bem provável que tenha levado, em sua bagagem, uma carta de arrumação semelhante.

Apesar das limitações, foram realizadas pesquisas nominais e localizados os seguintes sócios do Liceu Literário Português²⁴⁰:

SÓCIOS LOCALIZADOS	PASSA PORTE	DATA	DESTINO	Navio	Freguesia/Conselho/Distrito	EST. CIV.	IDADE	Ocupação	LIVRO	COTA
José Leite de Figueiredo	746	1842. 10.31	RJ		CON ^{CO} DE FIGUEIREDO F/C/PORTO	S	17		3251 FL. 223	C/3/2/2-3251
Henrique Ribeiro Gonçalves Braga	1588	1879. 07.26	RJ	POR LISBOA	IDAES/FELGUEIRA S/PORTO	S	39	NEGOCIANTE	3314 FL. 265v	C/3/2/2-3314
Pedro Gonçalves Telmo Leite	1410	1878. 09.07	RJ	POR LISBOA	S. GONÇALO/AMARANTE/PORTO	C	33	NEGOCIANTE	3313 FL. 235	C/3/2/2-3313
Manoel Ferreira Mendes	1014	1838. 02.07	RJ		CON ^{CO} DA FEIRA F/FEIRA/AVEIRO	S	14		3247 FL. 88	C/3/2/2-3247
José Jorge Xavier Leite	80	1855. 09.29	RJ	POR LISBOA	F/PORTO/PORTO	S	13		3276 FL. 14	C/3/2/3-3276
Simão Xavier da Motta Junior	876	1860. 11.22	RJ	CAMPO-NESA	MASSARELOS/PORTO/PORTO	S	13		3286 FL. 147	C/3/2/4-3286

Tabela 18: Sócios do Liceu Literário Português localizados no Registro de passaportes. Fonte: ADP.

²⁴⁰ Agradeço ao Dr. Jorge Fernandes Alves a localização desses sócios.

Quatro dos seis sócios localizados emigraram bem jovens, entre 13 e 17 anos, idade em que a família era responsável pela partida do menino e pela arrumação de seu ingresso nas atividades comerciais. As exceções, Henrique Ribeiro Gonçalves Braga e Pedro Gonçalves Telmo Leite que viajaram para o Brasil, como negociantes, na faixa dos 30 anos, e provavelmente, já tinham empresas consolidadas em Portugal.

3.4 OS RASTROS DOS SÓCIOS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS NA TORRE DO TOMBO

Os sócios do Liceu Literário Português eram, em geral, monarquistas liberais. A monarquia portuguesa era importante referência, mesmo porque parte deles era formada por capitalistas, negociantes, comerciantes, assim mantinham estreitas relações com os poderes estatais constituídos, os documentos pesquisados sobre a instituição atestam essas relações. Percebe-se que parte dos membros do Liceu era de portugueses que mantinham relações políticas com a Monarquia portuguesa, o que também, garantia-lhes títulos e comendas. As pesquisas nos registros de Mercês do Arquivo Nacional da Torre do Tombo permitiram verificar alguns dos títulos de portugueses emigrantes²⁴¹. Entre eles:

- Joaquim Augusto Hopke Severim de Sousa: Carta, Barão de Massarelos /cota atual: Registo Geral de Mercês, D. Maria II, liv.28, fl.144-144v.

- Pedro Gonçalves Telmo Leite: Alvará, Foro de Fidalgo Cavaleiro / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 30, f. 263.

- José João Martins Pinho: Carta, Comendador da Antiga Nobríssima e Esclarecida Ordem de S. Tiago do Mérito Científico, Literário e Artístico / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 41, f. 95; Carta, Comendador da Ordem Militar de N.^a Sr.^a da Conceição de Vila Viçosa /cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 33, f. 37; Carta, Título de Barão do Alto Mearim em duas vidas / cota atual: RGM de D. Carlos I, liv. 4, fl.217v ; Carta, Grã-Cruz da Ordem Militar de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa / cota atual: RGM de D. Carlos I, liv. 1, f. 124v; Carta, Título de Conselheiro / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 53, f. 240v.

- Luís de Faro Oliveira: Carta, Título de Visconde de Faro e Oliveira, em sua vida / cota atual: RGM de D. Carlos I, liv. 2, f. 176; Visconde de Faro e Oliveira, doc. 1.

- João José dos Reis: Carta, Título de Conde de S. Salvador de Matosinhos em sua vida / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 34, f. 15v.

²⁴¹ A busca foi realizada pelo nome do sócio e/ou diretor identificado no período de 1868 a 1884, período entre a fundação do Liceu e o ano de inauguração do prédio escolar na rua da Saúde, na cidade do Rio de Janeiro.

- Joaquim Bernardino Pinto Machado: Carta, Comendador da Ordem de N.^a Sr.^a da Conceição / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 18, f. 216v.

- Carlos Eduardo Duprat: Carta, Visconde de Duprat / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 43, f. 278v.

- Gaspar da Graça Correia de Lacerda: Portaria, Cavaleiro da Ordem de Cristo / cota atual: RGM de D. Maria II, liv.16, fl.9v-10.

- Veridiano de Carvalho: Carta, Comendador da Ordem de Cristo / cota atual: RGM de D. Carlos I, liv. 2, f. 99.

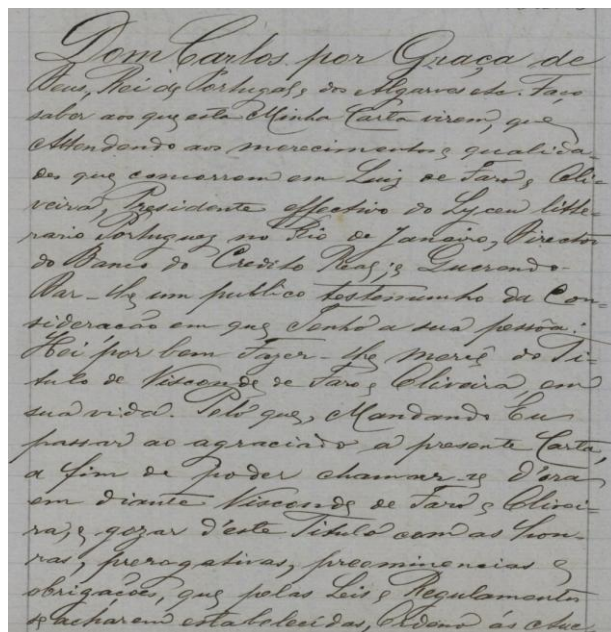
- Leonardo Caetano Araújo: Carta de Título, Concelho / cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 35, f. 220.

- Valentim José da Silveira Lopes: Carta, Comendador da Ordem da Conceição/ cota atual: RGM de D. Luís I, liv. 29, f. 55.

Das Mercês citadas acima, com exceção de Valentim José da Silveira Lopes, português, médico e diretor de colégio particular no Município da Corte, todos os demais eram sócios ou diretores do Liceu Literário Português.

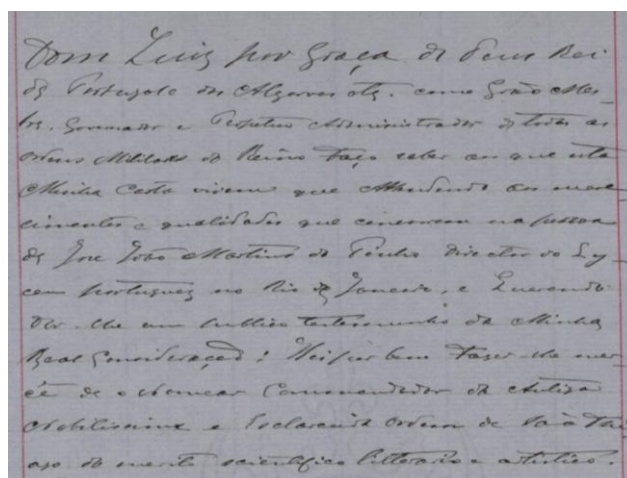
Destacaram-se José João Martins Pinho e Luís de Faro Oliveira que foram citados no livro de registro das mercês como diretor e presidente do Liceu Literário Português, sendo o primeiro agraciado com a Carta de *Comendador da Antiga Nobríssima e Esclarecida Ordem de S. Tiago do Mérito Científico, Literário e Artístico* devido a sua atuação no Liceu Literário Português e o segundo com o título de Visconde. A Ordem de Santiago foi modificada por D. Luís em 1862, passando a ser destinada ao merecimento pessoal por relevantes serviços prestados nessas áreas, tanto no ensino público, como em obras escritas e artísticas.

A imagem a seguir foi recortada do registro das mercês dada por Dom Carlos (Rei de Portugal: 1889-1908) a Luiz de Faro e Oliveira, em 11 de junho de 1890:



Fotografia 22: Título de Visconde conferido a Luiz de Faro Oliveira, 1890. Fonte: ANTT²⁴²

A próxima imagem refere-se à nomeação de Comendador dada por D. Luiz (Rei de Portugal: 1861-1889) para José João Martins de Pinho, em 8 de abril de 1886.



Fotografia 23: Nomeação de Comendador conferida por D. Luiz I a José João Martins Pinho, 1886. Fonte: ANTT²⁴³

²⁴² Lê-se: Dom Carlos por Graça de Deus, Rei de Portugal, dos Algarves etc. Faço saber aos que esta Minha Carta virem, que Atendendo aos merecimentos e qualidades que concorrem em Luiz de Faro e Oliveira, presidente efetivo do Liceu Literário Português no Rio de Janeiro, Diretor do Banco do Crédito Real; e Querendo Dar-lhe um público testemunho da Consideração em que Tenho a sua pessoa: Hei por bem Fazer-lhe mercê do Título de Visconde de Faro e Oliveira, em sua vida. Pelo que, Mandando Eu passar ao agraciado a presente Carta a fim de poder chamar-se d'ora em diante Visconde de Faro e Oliveira, e gozar d'este Título com as honras, prerrogativas, preeminências e obrigações, que pelas Leis e Regulamentos se acharem estabelecidas [...]

²⁴³ Lê-se: Dom Luiz por Graça de Deus Rei de Portugal de Algarves etc. como Grão Mestre, Governador e Perpétuo Administrador de Todas as Ordens Militares do Reino Faço saber aos que esta Minha Carta virem, que Atendendo aos merecimentos e qualidades que concorrem na pessoa de José João Martins de Pinho, diretor do Liceu Português no Rio de Janeiro e Querendo dar-lhe um público testemunho da Minha Real

Que relações poderiam ser estabelecidas entre esses homens do Liceu Literário Português e a obtenção de títulos honoríficos e de nobreza? Um título seja qual for sua origem tem forte valor simbólico.

Bourdieu (2007b, p. 446) afirma que as posições ocupadas pelos agentes na realidade objetiva, seja como classe social, como sexo, etnia etc. não equivalem diretamente às mesmas propriedades simbólicas de representação social conferidas por um título, diploma ou certificado.

Sendo assim, pode-se deduzir que o acúmulo de capital econômico não lhes garantia em igual proporção, o mesmo valor de representação social que o título de nobreza e a comenda lhe conseguia conferir.

Neste sentido, ressalta-se que os emigrantes portugueses ao retornarem para Portugal, como *Brasileiros*, haviam acumulado grande quantidade de capital econômico, mas faltava-lhes capital simbólico. Além dos dois escritores portugueses da epígrafe deste capítulo, outro que ironizava com críticas sarcásticas, o português retornado, era Eça de Queirós (1845-1900) ²⁴⁴:

Há longos anos, o Brasileiro [...] português que emigrou para o Brasil e que voltou rico é entre nós o tipo de caricatura mais francamente popular [...] grosso, trigueiro com tons de chocolate, pança ricaça, joanetes nos pés, colete e grilhão de ouro [...] o senhor de todos os prédios grotescamente sarapintados, o freqüentador de todos os hotéis suamente lúgubres, o namorado de todas as mulheres gordalhufamente ridículas [...] De fato, o **pobre brasileiro**, o rico Torna-viagem, é hoje, para nós, o grande fornecedor do nosso riso. (MONTEIRO, 2004, p. 45 apud QUEIRÓS, 1978, p. 87-89, grifo meu)

O “pobre brasileiro” era motivo de risos. Era rico em capital econômico, mas pobre em capital cultural. O capital econômico não lhe transferia poder simbólico, não lhe garantia prestígio social nem atributos de distinção. Talvez, também por isso, muitos deles tenham financiado escolas e promovido a instrução popular, estas iniciativas de inserção no campo educacional agregaram capital simbólico inestimável a este grupo social, quanto mais em um século onde predominava a crença na evolução cultural progressiva da humanidade através da instrução pública.

Consideração: Hei por bem Fazer-lhe mercê de o nomear Comendador da Antiga Nobilíssima e Esclarecida Ordem de São Tiago do Mérito Científico, Literário e Artístico [...]

²⁴⁴ MONTEIRO, Miguel. **Fafe dos “Brasileiros” (1860-1930):** perspectiva histórica em patrimonial. Fafe: Empresa do Diário do Minho, 2004.

Na mesma perspectiva, podemos analisar que os sócios do Liceu – homens de negócios, mas também amigos das letras – receberam títulos de nobreza e honoríficos em decorrência de suas posições dentro do campo educacional, o que lhes tornou merecedores de investir parte de seu capital econômico na compra de títulos e condecorações que lhes agregavam capital simbólico.

Para Bourdieu

Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido*, quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não tem necessidade de ser *ostensivo* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta posição comanda aquele consumo). [...] lembrar a autonomia relativa da lógica das representações simbólicas em relação aos determinantes materiais da condição: as lutas das classificações, individuais ou coletivas, que visam transformar as categorias de percepção e apreciação do mundo social e, por conseguinte, o mundo social, constituem uma dimensão esquecida da luta de classes (BOURDIEU, 2007b, p. 447, grifos do autor).

A grandeza dos conceitos de Bourdieu está em conceber a existência de um mundo material que não corresponde diretamente a sua representação simbólica, as posições que cada agente ou classe ocupa nas relações de produção não, necessariamente, corresponde à classificação que ele ocupa nas representações do mundo social.

Assim, pode-se também compreender a luta de parte dos emigrantes portugueses bem posicionados no campo econômico por uma posição de valor simbólico no campo social. Contudo, não se está afirmando que estas lutas por classificações simbólicas são conscientes, premeditadas, desenvolvidas por estratégias maquiavélicas. Essas estratégias são apropriadas dentro das possibilidades materiais colocadas e são usadas ou não em decorrência do habitus incorporado pelos agentes (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Desta forma, vivendo entre dois Estados Monárquicos, cuja ordem social constituída conferia importante capital simbólico, a condecorações e títulos, foi possível aos sócios do Liceu, burgueses e pequeno-burgueses, de origem plebéia, lançar mão dessa estratégia.

Igualmente, eles tinham real apreço e valoração pela instrução pública tanto pelas necessidades impostas em decorrência de suas atividades produtivas quanto pelo capital social que, a promoção de uma instituição educacional, lhes agregava. Nesta lógica, este grupo social de emigrantes reunidos no Liceu Literário Português, se posicionou e usou de estratégias possíveis para participar da luta de classificações simbólicas.

Capítulo 4: AS ASSOCIAÇÕES DE IMIGRANTES E EDUCAÇÃO NA CORTE DO IMPÉRIO

A historiografia que se dedica a estudar o processo de escolarização no século XIX tem se deparado com inúmeras formas de associação que, também, tinham por finalidade contribuir com a instrução pública. Essa situação permite refletir sobre a complexidade dessas ações, que não se limitavam ao Estado Imperial, pelo contrário, as iniciativas da sociedade civil suplantavam as ações estatais. Quando se fala em instrução pública não se deve pensar em gratuidade, essa relação não era direta. Gratuidade e obrigatoriedade escolar foram sendo incorporadas ao processo, lentamente. Daí que uma grande maioria da população esteve de fora das escolas oficiais, mas não necessariamente, deixaram de ser escolarizadas, criando suas próprias alternativas, ou sendo atendidas por escolas gratuitas organizadas por agremiações e sociedades.

Pires de Almeida (1989) se referiu a essas iniciativas da sociedade civil como “movimento de opinião em favor da instrução pública” (p. 147). Segundo ele, esse movimento se intensificou, a partir de meados do oitocentos, quando surgiram diversas sociedades com a finalidade de oferecer instrução popular gratuita, algumas recebiam subvenção do governo imperial, outras se sustentavam com doações particulares.

Schueler (1997) mapeou algumas dessas associações criadas nas décadas de 1870 e 1880 e constatou que boa parte delas recebia alguma colaboração pecuniária do governo, por subvenções ou por pagamentos de aluguéis de casas e fornecimento de instrumentos escolares. Outras recebiam o apoio direto da família imperial. Seus estudos priorizaram três delas: a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida (1871), a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa (1872) e a Associação Protetora da Infância Desamparada (1874). Em que pesem as devidas diferenças, tinham em comum a proposta de preparar a infância pobre para o mundo do trabalho livre, que se avizinhava com o fim da escravidão.

Campos (2010) afirma que, até 1866, não havia se construído sequer um prédio escolar público e mesmo depois da construção das Escolas do Imperador, em todas as freguesias ainda se manteve aluguel de casas para escolas subvencionadas. De acordo, com ele o processo de escolarização no Império se consolidou a partir da casa-escola alugada e da escola particular subvencionada, ambas se constituíram na concepção hegemônica da instalação escolar promovida pelo poder público.

A relação entre civilização e instrução popular que se desenvolvia no oitocentos ganhou contornos importantes com a multiplicidade de agremiações cujos associados se reuniam em torno da ideia de civilizar o país através da instrução e da educação popular. A ideia de que a instrução pública contribuiria para projetar o Império entre as nações civilizadas se consolidava e servia de elemento aglutinador, capaz de reunir pessoas em torno desse propósito, como também, lhe conferir prestígio social. (GONDRA & SCHUELER, 2008).

Outrossim, na capital do Império, o movimento associativo em torno da instrução pública contou com a participação de sociedades de imigrantes. Todavia, os estudos sobre os diversos grupos de imigrantes na Corte não dedicam atenção à finalidade educativa das sociedades fundadas por eles. Quanto à historiografia da educação, poucos estudos investigam as agremiações e não focalizam a ação coletiva de imigrantes.

Neste trabalho procurei a interseção entre essas duas temáticas de pesquisa, imigração e educação. O capítulo 2 foi dedicado à participação individual desses agentes na instrução particular e neste capítulo sua participação como coletividade. Desta forma, priorizei duas associações: o Liceu Literário Português e a Sociedade de Beneficência Alemã.

No levantamento realizado no Fundo do Conselho de Estado do Arquivo Nacional, Jesus (2007) classificou oito tipos de associações entre 1860 e 1889, na capital do Império: sociedades beneficentes; irmandades; sociedades religiosas; sociedades literárias e de instrução; sociedades científicas; sociedades dramática, recreativas e desportivas; caixas previdenciárias e montepios; seguradoras e cooperativas. As sociedades de imigrantes foram incluídas entre as beneficentes (mutuais ou de socorros mútuos).

Se analisarmos os estatutos das sociedades de imigrantes, observaremos que, em várias delas, a educação estava incluída como auxílio e no caso das duas selecionadas, escolas foram fundadas. Como exemplo, entre aquelas que incluíram artigos sobre apoiar e promover a instrução de seus associados, encontravam-se:

- **Sociedade Francesa de Beneficência no Rio de Janeiro**²⁴⁵ definia em seus estatutos que poderia fundar um **asilo destinado à educação dos órfãos...** (art. 4º);

- **Sociedade Filantrópica Suíça**²⁴⁶: Fundada em 1821, para socorrer os suíços residentes no Rio de Janeiro, prestar auxílio pecuniário, procurar trabalho, tratar dos

²⁴⁵ BRASIL. AN, Fundo do Conselho de Estado. Códice 300, volume 3.

²⁴⁶ BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Ministro João Alfredo Correa de Oliveira (1871). **Estabelecimentos de Caridade**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872, p. 100. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/9197> >

enfermos, pensões aos velhos e viúvas e **proporcionar educação aos órfãos**. Eram sócios todos os suíços que contribuísssem voluntariamente, com uma doação anual. O governo suíço também colaborava com doações anuais.

- **Caixa de Socorros – D. Pedro V**²⁴⁷: Fundada em 1863, para socorrer os portugueses nos imprevistos de miséria, abandono e necessidades, tendo os sócios o primeiro lugar nos socorros. A Caixa, também, dava mensalidades, auxílios extraordinários para tratamento de enfermos, consultas e medicamentos, **educação**, emprego para filhos de portugueses desvalidos [...] **alguns colégios e oficinas recebiam gratuitamente os educandos que lhes eram remetidos pela instituição**;

- **Sociedade Alemã de Beneficência**²⁴⁸: Criada em 1844, tinha por finalidade socorrer os alemães indigentes no Rio de Janeiro, sem distinção de religiões. Sua receita provinha de uma subscrição anual dos alemães residentes na Corte, e de um subsídio dos governos da Alemanha e Áustria. A sociedade **auxiliava famílias na despesa com o colégio de seus filhos**.

Um ano após a Independência o Estado Imperial brasileiro aprovou a primeira determinação legal sobre a exigência de comunicar as autoridades a formação de associações e sociedades. No segundo reinado, em 1849, se estabeleceram as regras para as entidades associativas determinando a aprovação de seus estatutos pelo governo imperial. Entretanto, o controle do Estado sobre as organizações da sociedade civil foi sempre alvo de críticas e reação da sociedade. (FONSECA, 2008)

Vitor Fonseca (ibidem) afirma que a pressão social gerou algumas modificações, a partir do final do Império, com a aprovação da Lei n. 3.150 de 4 de novembro de 1882, que “parecia sugerir a existência de uma liberdade de associação muito ampla”, já que garantia o direito de associação sem autorização do governo para sociedades literárias, científicas, políticas, beneficentes e de socorro mútuos (p. 67).

A questão das associações no Império é fundamental para a compreensão da organização da sociedade civil e sua relação com a sociedade política pelo viés gramsciano, como também, é de grande relevância a compreensão da escola como aparelho privado de hegemonia. Temos visto até aqui como as escolas e colégios no império exerciam uma função de reprodução da ordem monárquica e religiosa, fossem administradas por nacionais ou estrangeiros. Isto não significa afirmar que não existiram escolas com projetos contra-hegemônicos, entretanto, a existência delas acabam por confirmar a função da instituição

²⁴⁷ Ibidem.

²⁴⁸ Ibidem, p. 101.

escolar como formuladora do consenso na concepção de Gramsci. Este é o caso das duas escolas seguintes

4.1 A ESCOLA DA SOCIEDADE ALEMÃ DE BENEFICÊNCIA

Senhor!

A Sociedade de Beneficência Alemã, fundada nesta Corte, e cujos estatutos foram já aprovados por ato do Governo de V. M. Imperial vem respeitosamente e por órgão da sua Diretoria impetrar de V. M. I. a necessária faculdade e **licença para dar princípio ao desempenho de um dos seus fins principais, a instrução elementar de meninos pobres de origem alemã residentes nesta Corte** e cujos pais não possam por si satisfazer a tão palpitante necessidade.(AGCRJ, 1862,12.4.2, fl.334, grifo meu)

Este requerimento foi entregue ao Conselho Diretor da Instrução Pública do Município da Corte em 28 de agosto de 1862, estava assinado por Julio Rée (Diretor); H. Wolffsohn (secretário) e Joh Wahncau (tesoureiro). Além de solicitar a autorização para abertura da escola, também, comunicava que o diretor da futura escola seria Sr. Hagen, por ter as devidas habilitações para o cumprimento da missão, e experiências anteriores como professor do Colégio de Barão Tautephous e do Colégio Freese.

A escrita marginal a lápis, no canto direito da folha, avisava que por aviso de 7 de novembro de 1862, *Frederico José Von Hagen* havia sido dispensado das provas de capacidade profissional para dirigir a Escola Alemã e ensinar as matérias constadas do programa, menos canto, desenho e ginástica.

A escola era uma iniciativa da Sociedade Beneficente Alemã que mobilizou a comunidade de alemães, tendo, inclusive, apoio de D. Pedro II que, esteve presente em um dos espetáculos promovidos em benefício de sua edificação. Conforme se vê a seguir²⁴⁹:

²⁴⁹ ESPETÁCULOS. **Diário do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 08 de agosto de 1866, p. 4. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/094170_02/20845 >.



Poucos foram os documentos localizados para realizar um estudo aprofundado sobre a Escola Alemã, mesmo assim optei por fazer referência à escola pelo fato de ter sido fundada por uma sociedade de imigrantes. Na perspectiva de construção desta tese sua apresentação se fez pertinente e relevante porque possibilitou refletir sobre a apropriação da instituição escolar como espaço privilegiado na reprodução da identidade de determinado grupo étnico dentro do espaço urbano, como também, conferir capital simbólico à sua mantenedora, a Sociedade Alemã de Beneficência.

Desta forma, esta instituição escolar não era a escola étnica teuto-brasileira, típica das colônias rurais alemães do século XIX, estava inserida num espaço cosmopolita, na capital do Império, onde se encontrava o centro do poder político, por onde circulavam pessoas e mercadorias de todas as partes do mundo, realizavam-se importantes negócios econômicos, espetáculos culturais, etc. Podemos considerar que as diferentes nacionalidades de imigrantes estabelecidas na cidade, procuravam construir suas redes de sociabilidade e seus espaços identitários, sendo a instituição educacional um deles.

Essa não foi a primeira escola destinada aos filhos de imigrantes alemães sem recursos para pagar o colégio particular, a Igreja Evangélica Alemã promovera outras iniciativas com essa finalidade. A primeira delas perdurou de 1843 a 1848, quando se fundou a escola alemã por iniciativa do Pastor Lallemant e a segunda em 1855, por iniciativa da

Igreja junto com a Sociedade de Beneficência Alemã, quando se criou a escola evangélica alemã (LENZ, 2002).

Assim, em 1857, a pequena notícia no jornal confirmava seu funcionamento, nos dois anos anteriores²⁵⁰:

A comunhão evangélica protestante no Rio de Janeiro, segundo o relatório do seu diretor era composta de 271 membros contribuintes nos anos de 1855 e 1856, cujas contribuições montaram em 4:232\$000. [...] A escola alemã no Rio de Janeiro conta com 49 discípulos, e o ensino se acha a cargo do pastor, de um mestre alemão e de um brasileiro para a língua do país. (CORREIO MERCANTIL, 1857, p. 2)

Kreutz (2000) afirma que nem todas as nacionalidades de imigrantes, no Brasil, participaram do processo de escolarização com a construção de escolas étnicas, esta foi uma característica própria de alemães, italianos, poloneses e japoneses. Com exceção dos japoneses, tinham também uma conotação fortemente confessional. Nas áreas urbanas, a grande maioria foi organizada por congregações religiosas.

Fundada em 1837, a Igreja Evangélica Alemã acolhia calvinistas e luteranos e promovia cultos nas línguas francesa e alemã. Foi bastante atuante, construindo o templo, importando um órgão para a liturgia, organizando biblioteca, desenvolvendo um projeto para construção de cemitério e abrindo escolas. A relação entre a Igreja Evangélica Alemã e a Sociedade de Beneficência Alemã (1844) se estabeleceu tendo como convergência a preocupação moral e educacional das crianças alemães pobres, para tanto sua meta era a fundação de uma escola. Através do apoio às duas instituições alemães, Berlim exercia certo controle confessional e escolar das comunidades no estrangeiro. (LENZ, 2002).

A Sociedade Alemã de Beneficência (*Deutscher Hilfsverein*) era uma instituição laica, pois entre os associados existiam luteranos, calvinistas, católicos e judeus-alemães, sua identidade se constituía pela língua alemã. A maioria dos sócios era formada por negociantes, e alguns artífices e fabricantes que também contribuía para a Igreja Evangélica. Um acordo entre o Professor Germano Ullman e a Sociedade de Beneficência Alemã possibilitou que crianças pobres alemães frequentassem a *volksschule*, sendo os programas e o ensino subordinados à Igreja Evangélica. (Idem).

250 A COMUNHÃO... Correio mercantil. Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1857, p. 2. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/217280/14179> >.

Neste aspecto, Norbert Elias afirma que mesmo antes da unificação nacional, os alemães se identificavam como alemães. Segundo ele:

A fraqueza potencial do Reich alemão nesse tempo e a força relativa de alguns de seus Estados membros pode dar a impressão de que é quase impossível falar-se de Alemanha antes de 1871. Entretanto, até onde se pode ver, os alemães nunca deixaram de sentir-se alemães e, como tal, eram percebidos pelos membros de outras nações, quer eles viessem da Prússia, de Hannover, da Baviera ou de outras partes do Reich. (ELIAS, 1997, p. 285)

Penso que no Brasil, não seria diferente, para este grupo de alemães, fora de sua terra natal, em um país cuja religião oficial do Estado era o catolicismo, de língua e costumes tão diferentes, a escola cumpriria papel fundamental tanto para a manutenção quanto para o rompimento com o sentir-se alemão, daí que a melhor opção não seria permitir que as futuras gerações se misturassem às crianças brasileiras pobres das escolas públicas, mas sim estudassem juntas numa escola capaz de manter a unidade étnica do grupo.

Entretanto, a situação tinha outros recortes que não se restringia à nacionalidade, mas envolviam, também, aspectos religiosos e de classe social. Sendo assim, os conflitos apareceram. Sylvia Lenz (Ibid.) descreve o desentendimento entre a Sociedade Alemã de Beneficência e a Igreja Evangélica Alemã que, entre outras divergências, resultou na insatisfação da diretoria da SAB com o predomínio religioso na condução da escola pelo Pastor Billroth e da parte deste, porque considerava não ser competência da Sociedade opinar sobre questões educacionais de responsabilidade da Igreja, principalmente, devido às várias doutrinas religiosas que a SAB abrigava.

Seria fundamental aprofundar essa divergência sobre a escola para filhos dos trabalhadores pobres alemães. Infelizmente, devido à escassez da documentação não será possível, mas não poderia deixar de levantar alguns questionamentos que não se limitam a característica laica ou confessional da escola. Ao se preocupar com a formação das crianças pobres alemães, a burguesia da SAB estaria interessada na formação da futura força de trabalho disponível para seus negócios? Até que ponto o domínio pedagógico da IEA não comprometia esse interesse? Onde se estabelecia o limite entre o “bom cristão” fiel à igreja e o “bom trabalhador” disponível no mercado de trabalho livre em formação no Império e que necessitava a burguesia alemã, independente da religião que comungava? São questões que mereciam melhor atenção nesse debate.

Thompson (1988) – referindo-se especificamente às Igrejas Metodistas – sinalizou que as escolas da Igreja, principalmente, as escolas dominicais evangélicas, tinham uma

preocupação exclusiva com a doutrinação e formação moral das crianças, entretanto, cumpriu importante função ao incutir a disciplina do trabalho no mundo capitalista. Mas a partir do século XIX, com o avanço da tecnologia na produção capitalista e das novas demandas na formação da força de trabalho, a recuperação moral foi delegada ao segundo plano, sendo substituída “pela preocupação utilitária em habilitar as crianças às ocupações industriais” (Ibid., p. 260).

Acredito que por trás da polêmica educacional entre Sociedade Beneficente e Igreja Evangélica encontravam-se questões profundas que envolviam a nacionalidade alemã, mas também, divergências semelhantes às abordadas por E. P. Thompson que, a partir de meados do oitocentos, se intensificaram na Corte, com a chegada de grupos de imigrantes dedicados às atividades produtivas urbanas e ao interesse desses grupos de empresários na formação necessária às novas demandas do capital.

A propaganda no jornal alemão²⁵¹, sobre a Escola Politécnica de Frankenberg na Alemanha, é bem ilustrativa da nova conjuntura social:



Os burgueses alemães queriam enviar seus filhos para estudar na Alemanha, não para se formar em Teologia na Universidade de Württemberg, mas sim para a Escola Politécnica, aprender indústria mecânica, construção de rodovias e ferrovias, técnicos de química. Era outra conjuntura, outros negócios, que para se expandir no Brasil, também, precisava de escolas que preparassem aqui os trabalhadores que iriam ocupar as vagas de operários.

²⁵¹ POLYTECHNISCHE SCHULE. **Deutsche Zeitung**. Rio de Janeiro, 17 de março de 1877, p. 4. Disponível em < <http://memoria.bn.br/docreader/809373/1147> > Os irmãos Arens, engenheiros alemães, receberam em 1879, a Carta Imperial de Privilégio de Invenção pela máquina de descascar café, entre outras invenções que criaram para o processamento de café. Também importavam máquinas da Europa e a partir de 1877, surgiram propagandas intermediando a viagem de jovens alemães para estudarem na Escola Politécnica em Frankenberg na Alemanha.

Em 1862, quando a Sociedade pediu autorização para abrir uma escola para “os meninos pobres de origem alemã” nada foi falado sobre a Igreja Evangélica exercer o controle pedagógico e religioso sobre ela. Segundo Lenz (op.cit., p. 120), a escola foi criada pela SAB após romper com IEA, e seria “laica, paralela à Escola Evangélica Alemã, com mais recursos, posto que eram os mesmos negociantes que administravam as anuidades da SAB.”

Neste aspecto, não classificaria a Escola Alemã, criada em 1862, como laica. Falar de ensino laico no Império é no mínimo anacrônico. Somente na Constituição de 1890, com o advento da República, a laicidade no ensino foi estabelecida como princípio legal, não sem muita resistência por parte da Igreja Católica. Da mesma forma, que uma escola confessional evangélica, tinha restrições estabelecidas por lei, muito pior seria uma escola que se autodenominasse laica, a finalidade da escola no Império era a reprodução dos princípios básicos da sociedade monárquica e nesse sentido, instrução e religião se confundiam.

Após a Reforma Couto Ferraz, o controle sobre a instrução particular se intensificou, quando se passou a exigir autorização para abertura de escola e para o exercício do magistério, e se estabeleceu no artigo 105 que os diretores acatólicos deveriam manter um sacerdote para os alunos católicos. Ou seja, prevalecia a restrição velada às escolas confessionais que não fossem católicas, mas nem sequer se pensava na possibilidade de uma escola sem o ensino religioso.

A princípio, permaneceram as duas escolas, da Sociedade Alemã de Beneficência e a Escola da Igreja Evangélica Alemã, mas seguiram por caminhos diferentes e a escola evangélica não vingou por dificuldades financeiras (LENZ, *ibid.*).

Desta forma, o programa da escola entregue ao Conselho Diretor da Inspeção da Instrução Pública, afirmava que a escola estava totalmente subordinada à Sociedade da Beneficência Alemã e só ela poderia contratar, demitir professores e decidir sobre o plano de ensino:

[...] Para dar execução a determinação do artigo 184 dos Estatutos da Sociedade, **“concessão do ensino gratuito a meninos pobres”**. A Sociedade vai fundar um colégio debaixo do nome “Escola Alemã”. **A Diretoria da Sociedade, ao mesmo tempo, forma a Diretoria da Escola e só dela saem todas as ordenações a respeito do Colégio, ela nomeia e demite os professores, regula o plano de ensino** e decide quais dos meninos devem ser admitidos gratuitamente, ou pagando só parte da mensalidade. [...] Aos meninos pobres há de fornecer-se todos os livros e mais necessários objetos; às meninas, além disso, os materiais para as obras de costura. (AGCRJ, código 12.4.2, p. 335, grifos meus).

Observa-se que o programa não restringia a escola à nacionalidade alemã. Entretanto, como era a própria diretoria que decidia quem poderia se matricular e, a língua alemã era dominante no currículo, então, ficava subentendido. Outro aspecto importante era que a escola não era totalmente gratuita:

Aqueles meninos que estão no caso pelos pais ou tutores de pagar o ensino são admitidos pela quantia de 5\$000 por mês. Meninos de qualquer confissão serão admitidos. [...] Os meninos protestantes serão ensinados na mesma religião. (AGCRJ, código 12.4.2, p. 335)

Em 1864, o Colégio Francês de Casimiro Lieutaud²⁵², de Meninos, na Rua dos Barbonos, cobrava por mês, 7\$000 dos alunos externos. Línguas e Artes, pagamento a parte: 5\$000 por idioma, desenho 6\$000 e música 8\$000. Daí que, que o preço da escola estava bem abaixo do que as outras costumavam cobrar.

Outro aspecto, o ensino não era laico, receber meninos de qualquer religião não significava adoção da laicidade no ensino. Nota-se, inclusive, que os meninos protestantes teriam ensino religioso. A instrução moral e religiosa era o primeiro ponto do ensino primário nas escolas públicas (Dec. 1331/1854, art. 47), neste sentido, a escola particular não poderia se eximir de ofertar este ensino.

Além do ensino religioso, as demais disciplinas que seriam oferecidas na Escola Alemã, também, eram condizentes com o programa das escolas públicas: “... língua portuguesa, alemã, francesa e inglesa, contar, geografia, história, caligrafia, desenho, canto e ginástica. E para as meninas, obras de agulha...”.

A princípio, a Sociedade se adequava à legislação e, claro, procurava manter um relacionamento oficial com o Estado, evitando maiores problemas, afinal eram homens que tinham negócios no Império, e não se arriscariam. Inclusive, precisavam da autorização para funcionamento, como qualquer outra escola do campo. Observa-se que mesmo subordinando a escola ao seu controle, a Sociedade não havia rompido com a religião, nem muito menos investido numa escola laica.

Na perspectiva do campo educacional na capital do Império, se faz relevante entender a inserção da escola da Sociedade beneficente alemã e refletir sobre sua participação nas trocas simbólicas ali existentes. Ficou claro, que os burgueses alemães da Sociedade

252 COLÉGIO DE MENINOS... Almanak Laemmert. Rio de Janeiro, 1864, p. 443. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/21713> >

Beneficente não rompiam com a religião, o que eles não queriam era o controle da Igreja sobre a escola, e o estatuto deixava isso bem claro.

A luta pela tomada de posição no campo educacional, não pode ser associada mecanicamente, ao interesse econômico, mas também, não se pode acreditar que fosse por puro altruísmo religioso. O projeto educacional hegemônico no Império pensava a instrução como veículo da educação moral e religiosa, reprodutora da sociedade agro-exportadora escravista, em escolas públicas ou particulares. Isto precisa ser considerado para a compreensão de que esses homens lutavam, cotidianamente, tanto econômica quanto simbolicamente, para garantir a sobrevivência de seus negócios.

Desse modo, a criação da escola da sociedade beneficente alemã movimentaria o campo, conseqüentemente, agregava ou transferia capital simbólico. Segundo Bourdieu (2004b, p. 22-23), todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo...”.

Desta forma, a existência deste espaço criado pelos agentes, que se estabelece pelas relações entre eles, precisa considerar, também, que o agente não é dotado de liberdade absoluta nas suas ações, que serão determinadas ou orientadas pela posição que ele ocupa no campo, ou seja, pelas “estruturas das relações objetivas”. (BOURDIEU, 2004b, p. 23-24).

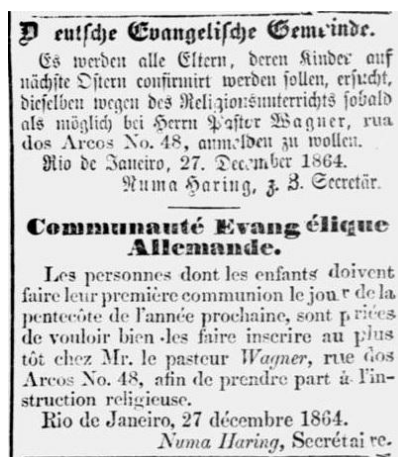
Duas questões podem ser consideradas para a participação direta da Sociedade no campo educacional: a primeira delas, a escola como unificadora da cultura alemã, na acepção que Norbert Elias (1997, p. 130-131) coloca, isto é, no sentido que o termo *Kultur* foi adquirindo a partir do oitocentos, como auto-imagem nacional, subordinando valores morais ou humanistas. De modo semelhante, Bourdieu afirma que “ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe, de uma nação.” Esse movimento é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o agente assimila e compreende o que lhe é familiar, através do processo educacional, também se torna impossibilitado de apropriar-se do que lhe é estranho, daquilo que identifica o outro, do diferente. (2007a, p. 229).

Assim, exercer o controle da escola permitiria que essas crianças teuto-brasileiras fossem educadas para se familiarizar com sua identidade alemã e, por conseguinte, encarar com certo estranhamento a cultura brasileira.

A segunda questão tratava-se da construção de um projeto contra-hegemônico de educação, que rompesse com a escolarização dominante no Império, circunscrita ao ensino das letras com finalidade de formar o bacharel ou preparar para as carreiras superiores clássicas, pouco úteis e práticas nos moldes da escola alemã. Os diretores da Sociedade detinham capital econômico, mas agregar capital cultural seria fundamental para consolidação

simbólica do grupo num mundo adverso, onde as atividades burguesas não eram hegemônicas.

Como as relações institucionais são resultados de conflitos e consensos, é possível que, em algum momento posterior, a Sociedade e a Igreja tenham entrado em acordo, pois, a partir, do fim do ano de 1864, o futuro endereço da Escola Alemã – Rua dos Arcos, 48 – já pertencia à Comunidade Evangélica Alemã, conforme se vê na propaganda²⁵³ a seguir.



O texto em alemão e francês convocava para a inscrição de crianças para o batismo de Pentecoste, no ano seguinte, e para receberem instrução religiosa com o Pastor na Rua dos Arcos 48.

Em 11 de maio desse ano, os herdeiros do finado Comendador João Pedro da Veiga, leiloaram todos os móveis da residência, no mesmo endereço. Assim, supõe-se que tenham alugado ou comprado o imóvel, logo depois, posto que em dezembro, já estavam instalados.

O anúncio também traz outra importante questão, a presença da Igreja Evangélica no futuro espaço da escola, levando a concluir que além do sentido étnico, a escola manteve conotação religiosa. Neste aspecto, não foi possível conhecer o desenrolar das relações Sociedade-Igreja, mas constatam-se atividades da escola e da igreja no mesmo endereço e diretores da escola que também eram pastores da Igreja, demonstrando o vínculo entre as duas instituições: escolar e religiosa, principalmente, a partir do início de 1877, quando começou a sair na imprensa que o pastor poderia ser encontrado, todos os dias, de 9 às 10 da manhã, no Colégio Alemão da Rua dos Arcos.

²⁵³ DEUTSCHE EVANGELISCHE... **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1864, p. 2. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/8002 > “Comunidade Evangélica Alemã. As pessoas cujos filhos devem fazer a sua primeira comunhão no dia de Pentecostes do próximo ano, são gentilmente convidadas a se inscreverem o mais rápido possível com o Sr. Pastor, Wagner, rua dos Arcos n. 48 para participar da Instrução religiosa. Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1864” (tradução minha).

Desde sua criação a Escola (ou Colégio) da Sociedade Beneficente Alemã²⁵⁴, passou por endereços diferentes e teve diversos diretores. Cruzando as informações do Almanak com alguns relatórios da Instrução Pública, foi possível organizar as duas tabelas a seguir:

ANO	DIRETOR	ENDEREÇO
1864	Frederico José von Hagen	Rua dos Inválidos, 62
1865	Frederico José von Hagen	Rua dos Arcos, 48
1867 - 1868	Reverendo Pastor Carlos Wagner	Rua dos Arcos, 48
1869 - 1870	George Adolpho Otto Niemeyer	Rua dos Arcos, 48 A
1871- 1874	Arno Ernest	Rua dos Arcos, 15
1875 - 1885	Dr. Carlos M. Gruel (Pastor da Igreja Evangélica Alemã)	Rua dos Arcos, 19

Tabela 29: Escola da Sociedade de Beneficência Alemã: diretores e endereços (1864-1885). Fonte: Autora.

Durante 10 anos, de 1875 a 1885, o Pastor Dr. Gruel apareceu no Almanak Laemmert como diretor da Escola, acumulando as duas funções, pastor da Igreja Evangélica Alemã e diretor da instituição educacional, demonstrando que o consenso entre Sociedade e Igreja fora estabelecido, mas não sabemos os termos. Se o Pastor estava subordinado à diretoria da Sociedade, se houve mudança na diretoria e esta devolveu à direção pedagógica da escola à Igreja, não foi possível saber. Independente das disputas internas, a escola seguia consolidada no campo educacional, vinte anos depois de fundada, ensinando duas gerações de filhos dos alemães na Corte, ocupando um importante papel na consolidação do capital cultural da comunidade de imigrantes alemães.

Quanto aos professores²⁵⁵:

ANO	PROFESSORES
1870	Dr. Arno Ernst

²⁵⁴ Cf. Almanak Laemmert.

Ano 1864. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/21719> >.

Ano 1865. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/23184> >.

Ano 1867. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/26397> >.

Ano 1868. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/27868> >.

Ano 1869. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/29427> >.

Ano 1871. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/32526> >.

Ano 1872. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/34060> >.

Ano 1874. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/36677> >.

Ano 1885. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/313394x/58936> >.

²⁵⁵ Idem, Ibidem

	Alexandre Von Bally
	Robert Speisebecher
	D. Leonora Sterly (trabalhos de agulha)
1871-1874	Alexandre Von Bally
	Robert Speisebecher
	Otto Sticher
	D. Leonora Sterly
1875	George Grand
	Paul Heinrich
	D. Leonora Sterly
1876-1880	Paul Heinrich
	George Krueger
	Adolpho Neumann
	D. Leonora Sterly
1885	Carlos Rehag
	Otto Stieher
	August Harkerott
	D. Elise Dorffler

Tabela 30: Escola da Sociedade de Beneficência Alemã: Professores (1870-1885). Fonte: Levantamento da autora.

O quadro docente formado por professores alemães indica a intencionalidade de preservar a identidade étnica da Escola, através do uso corrente da língua. Um indício importante, de que todas as matérias eram ensinadas em alemão e, provavelmente, a língua estrangeira fosse o português, ensinado por alemães que falavam a língua portuguesa.

Neste sentido, Bourdieu aponta que a escola é capaz de modelar os alunos nem tanto pelo seu conteúdo, mas sim pela cultura transmitida e pelos métodos que a transmitem, considerando, inclusive, sua estrutura lingüística (2007a, p.227).

As propagandas em alemão podem ser consideradas como estratégia para a consolidação da instituição escolar em um contexto social adverso, conforme se vê a seguir²⁵⁶:

²⁵⁶ DIE ERSTE... **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 6 de agosto de 1870, p. 6. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_06/1078 > “A PRIMEIRA PALESTRA sobre



Em 1865 o Ministério do Império publicava o Relatório da Instrução Publica do Município da Corte²⁵⁷:

ESTABELECIMENTOS.		TOTAL DO SEXO MASCULINO.										TOTAL DO SEXO FEMININO.										TOTAL DE AMBOS OS SEXOS.															
		ALUNOS.										ALUNAS.										ALUNOS E ALUNAS.															
		Instrução primaria.		Instrução secundaria.		Francez.		Inglez.		Allemao.		Geographia.		Desenho.		Musica vocal.		Piano.		Instrução primaria.		Instrução secundaria.		Francez.		Inglez.		Allemao.		Geographia.		Desenho.		Musica vocal.		Piano.	
1	Escola da Sociedade Beneficente Allemaã, rua dos Arcos n.º 48.....	51	51	51	..	..	51	..	24	24	..	47	47	47	..	..	47	..	9	..	98	98	98	..	..	98	..	24	33								
2	Asylo Francez, rua de Santa Thereza A.....	34	34	34	34	..	..	34	..	..	2	58	58	58	58	..	..	..	..	3	92	92	92	92	..	..	34	..	..	..	5						
3	Escola Ingleza, rua do Proposito n.º 46 A...	28	28	28	..	28	..	..	7	7	..	11	11	11	..	11	..	3	3	..	39	39	39	..	39	..	10	10									
4	Escola de José da Silva Fraga, freguezia de Inhaúma.....	7	7	..	..	..	..	..	..	..	..	5	5	..	..	..	..	..	..	..	12	12	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..		
		120	120	113	34	28	51	34	31	31	2	121	121	116	58	11	47	..	3	12	3	241	241	229	92	39	98	34	34	43	5						

No mapa anterior, publicado pela Inspeção da Instrução Pública da Corte, correspondente ao ano de 1865, podemos verificar que a Escola Alemã atendia a 51 meninos e 47 meninas, todos na instrução primária e todos estudando alemão. Nas demais disciplinas 21 meninos cursavam desenho e música vocal e 9 meninas também estudavam música.

a Época de Frederico Guilherme IV de Dr. Ernst será hoje, 6 de agosto, na Escola alemã, rua dos Arcos N. 48. Os ingressos estão disponíveis lá.” (tradução minha).

²⁵⁷ BRASIL. Ministério do Império. Ministro Pedro Araujo Lima. Relatório do ano de 1865. Mapa das matrículas de instrução primária secundária nos estabelecimentos particulares para ambos os sexos. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/720968/6821> >.

As escolas deste mapa atendiam os dois sexos, o que não era a orientação da instrução vigente na época, com exceção da escola de Inhaúma, as outras duas eram estrangeiras (Francesa e Inglesa). Sendo a Escola Alemã a que atendia o maior número de alunos.

O Regulamento da Instrução Pública do Município da Corte só aceitava nas escolas femininas, meninos até dez anos de idade (art. 109). Então, é provável que estes estabelecimentos usassem essa justificativa ou, talvez, classes em horários diferentes.

Entretanto uma das características da Deutsche Schule eram as classes mistas, respeitando as idades e níveis de aprendizagem, com proposta curricular hierarquizada. (SOUZA, R. M. S, 2007, p. 73). E foi exatamente isto que viu o delegado da Instrução Pública ao visitar a Escola Alemã da Capital do Império, em outubro de 1873. Impressionado com o que viu, pediu maiores esclarecimentos sobre a escola em seu relatório e, em dezembro, denunciou a Escola ao Ministro do Império, afirmando que escolas mistas eram proibidas por lei, até mesmo para as escolas estrangeiras. (AGCRJ, código 12.4.18, fl. 43 e 49).

Em 1874 se iniciou uma campanha de arrecadação. A ilustração a seguir, publicada na Revista *Semana Ilustrada*²⁵⁸ convidava para o Bazar em favor da Escola Alemã, que se realizaria na Escola Central, de 12 a 14 de dezembro, “promovido pelas caridosas senhoras alemãs da Corte”.

²⁵⁸ BAZAR. **Semana Ilustrada**. Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 1874, p. 8. Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/702951/5849> >.



A Escola Alemã, desde 1871, funcionava no nº 15 da Rua dos Arcos, mas a partir de 1875, mudou-se para o nº 19 da mesma rua. É provável que o Bazar tenha contribuído para aquisição de outro imóvel, melhor adaptado às exigências da Inspeção da Instrução Pública.

Depois que saiu da Rua do Lavradio, a Escola Alemã ou Colégio Alemão se fixou na Rua dos Arcos, freguesia de Santo Antonio, 5º distrito escolar. Na imagem a seguir localizei a Escola Alemã entre outras escolas, na planta da cidade:²⁵⁹

²⁵⁹ KINNEY, A.M.M. & LEEDER, Roberto. Guia e Plano da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1858. Disponível em <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=22899>. A planta original foi recortada tendo como referência a distribuição das escolas particulares do 5º Distrito Escolar (1871). As escolas foram distribuídas pelas ruas onde se localizavam e numeradas de modo aleatório.



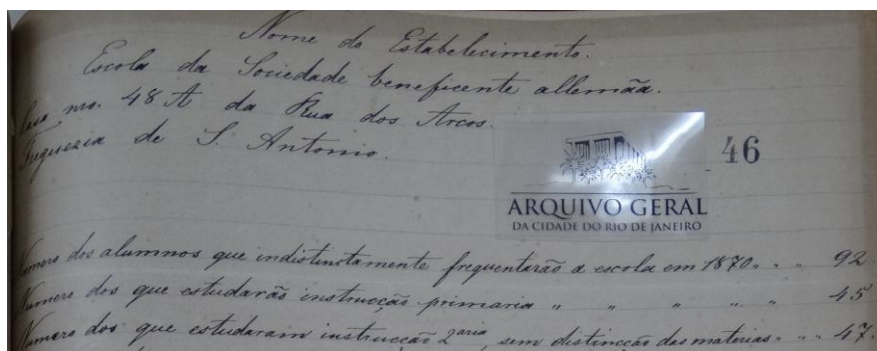
Planta 3: Escolas do 5º Distrito da Instrução Pública. Fonte: Autora
Escola Alemã (1); Escolas de imigrantes (vermelho); Escola de brasileiro (azul)

	ESCOLA	DIRETOR	ENDEREÇO
1	Escola Alemã	George Adolpho Otto Niemeyer (alemão)	Rua dos Arcos, 48A
2	Colégio de Mme. Grivet	Marie Grivet (francesa)	Rua dos Arcos, 56
3	Colégio Marinho	Barão de Thatphous (alemão)	Rua Matacavalos, 86
4	Colégio Santa Cruz	León Suê dit Surville (francês)	Rua do Lavradio, 17
5	Colégio Inglês	William Cunditt (inglês)	Rua do Senado, 35
6	Colégio Perseverança	Fábio Alexandrino de Carvalho Reis (brasileiro)	Campo da Aclamação, 29

Não deve ter sido por acaso que a escola foi instalada nesta freguesia. Pelo censo de 1872, citado no capítulo 2, Santo Antonio (227) era a segunda freguesia com o maior número de alemães, abaixo de São José (286). O 5º distrito, formado pelas freguesias de Santo Antonio e Santana, somava 357 alemães.

Os dois relatórios a seguir, o relatório do ano de 1870, do professor gerente, George Adolpho Otto Niemeyer, entregue à Inspeção Geral da Instrução Pública do Município da Corte, em janeiro de 1871, e o relatório do professor gerente Arno Ernst, entregue em 1872, correspondente ao ano de 1871, apresentam algumas pistas do que os meninos estudavam.

De acordo com o relatório do primeiro, a escola funcionara em 1870 com 92 alunos, sendo 45 na instrução primária e 47 na instrução secundária, conforme se vê na fotografia seguir:



Fotografia 24: Escola da Sociedade beneficente alemã. Rua dos Arcos, 48A. Professor Gerente George Adolpho Otto Niemeyer, jan. 1871, referente ao ano de 1870. Fonte: AGCRJ, código 12.4.14, p. 46

Ele inicia o relatório afirmando que, de acordo com a lei, nenhum aluno havia recebido instrução primária, mas no estudo do alemão e do português haviam estudado as primeiras letras, 45 alunos. O texto dele é meio confuso, mas entende-se que a instrução primária tinha um conjunto de disciplinas, que os alunos não estavam cursando, mas sim sendo “alfabetizados” na língua alemã e na língua portuguesa.

Ele, também, apresentava as disciplinas estudadas e alguns detalhes do conteúdo de cada uma delas. É importante observar que as disciplinas relacionadas no relatório eram previamente estabelecidas pela Inspeção, tendo a escola que preencher de acordo com sua realidade. Assim, agrupei as disciplinas por afinidade e incluí os comentários dele pertinentes ao grupo.

1. Quanto aos estudos das Línguas:

Na Língua francesa traduziam pequenos trechos da língua nacional e do alemão para o francês e vice-versa.

Línguas	Alunos
Português	92
Alemão	92
Francês	21
Inglês	00
Italiano	00
Latim	00
Grego	00

2. Quantos aos Estudos históricos:

As disciplinas de história e geografia foram estudadas em dois cursos.

No 1º curso (34 alunos):

- primeiras noções destas ciências;

No 2º curso (13 alunos):

- história da idade média e moderna;

- geografia da pátria brasileira e da Europa em especial.

Estudos históricos	Alunos
História Geral	47
Geografia Geral	47
História do Brasil	13
Corografia do Brasil	13

3. Quanto aos estudos das Ciências Naturais:

Estudaram história natural, incluindo os primeiros rudimentos da física.

Ciências naturais	Alunos
Física e Química	00
História Natural	47

4. Quanto às Matemáticas:

- Geometria:

No 1º curso: as primeiras concepções do espaço, com instrução das figuras principais da planimetria e estereometria, inclusive as denominações e propriedades mais importantes de cada uma;

No 2º curso: planimetria até a proposição de Pitágoras e primeiros elementos da teoria do círculo.

Matemáticas	Alunos
Aritmética	92
Geometria	33
Álgebra	00
Trigonometria	00

Desenho	33

5. Quanto à Música: cantaram uma meia hora por dia, os alunos de todas as classes com o fim pedagógico de abrandar um pouco os ânimos. Além desta atividade musical, se lecionava canto coral.

Música vocal	50

6. Quanto às outras matérias:

Música instrumental não se ensinou, nem ginástica, sendo essa excluída antes por inconveniência do prédio que serve atualmente para este Colégio, do que por outras razões.

Corporais	Alunos
Música instrumental	00
Dança	00
Ginástica	00
Natação	00

Essas matérias eram relacionadas pela Inspeção, mas não eram obrigados a oferecer.

Outras matérias	Alunos
Cosmografia	00
Filosofia	00
Retórica e Poética	00
Gramática filosófica	00
Literatura Brasileira e Portuguesa	00
Mitologia	00
Higiene e Economia doméstica	00

Pelo relatório do ano seguinte, 1871, assinado por Arno Ernest, frequentaram 105 alunos, sendo 76 meninos e 29 meninas, e apresentou mais detalhes sobre o perfil dos alunos. A separação de meninos e meninas em relatórios diferentes deve ter sido por orientação da Inspeção.

Nome do Estabelecimento.
Escola da Sociedade Beneficente Alemã.

Casa n. *15* Rua *das Arcas*
Freguesia *de São Antonio*

ARQUIVO GERAL
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Numero dos alumnos que indistinctamente frequentaram o Estabelecimento no anno de 18 *71-76.*

Menores de 7 annos *14*
" de 14 " *62* 185
" de 21 " *0*

Fotografia 25 Escola da Sociedade beneficente alemã, meninos que frequentaram o ano de 1871.
Professor Gerente George Arno Ernst Fonte: AGCRJ, códice 12.4.15, p. 185

Nome do Estabelecimento.
Escola da Sociedade Beneficente Alemã

Casa n. *15* Rua *das Arcas*
Freguesia *de São Antonio*

ARQUIVO GERAL
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Numero dos alumnos que indistinctamente frequentaram o Estabelecimento no anno de 18 *71-79*

Menores de 7 annos *5*
" de 14 " *24*
" de 21 " *0*

Fotografia 26: Escola da Sociedade beneficente alemã, meninas que frequentaram o ano de 1871.
Professor Gerente George Arno Ernst Fonte: AGCRJ, códice 12.4.15, p. 187

Quanto ao perfil dos meninos da Escola Alemã no ano de 1871, pelo relatório do Dr.

Ernst:

IDADE	Total de alunos	Instrução Primária	Instrução Secundária
Menores de 07 anos	14	14	00
Menores de 14 anos	62	28	34
Menores de 21 anos	00	00	00
TOTAL	76	42	34

NACIONALI DADE	Total de alunos	Instrução Primária 260	Instrução Secundária

²⁶⁰ Aqui o correto seriam 38 alunos estrangeiros, suponho que o Diretor tenha se equivocado, pois todas as outras contas totalizam 76 alunos, menos essa.

Brasileiros	09	04	05
Estrangeiros 261	67	24	29
TOTAL	76		34

RELIGIÃO	Total de alunos	Instrução Primária	Instrução Secundária
Católicos	18	10	08
Acatólicos	58	32	26
TOTAL	76	42	34

Quanto ao perfil das meninas da Escola Alemã no ano de 1871, pelo relatório do Dr. Ernst:

IDADE	Total de alunas	Instrução Primária	Instrução Secundária
Menores de 07 anos	05	05	00
Menores de 14 anos	24	09	15
Menores de 21 anos	00	00	00
TOTAL	29	14	15

NACIONALIDADE	Total de alunas	Instrução Primária	Instrução Secundária
Brasileiras	00	00	00
Estrangeiras 262	29	14	15
TOTAL	29	14	15

RELIGIÃO	Total de alunas	Instrução Primária	Instrução Secundária
Católicas	02	02	00
Acatólicas	27	12	15

²⁶¹ O Diretor fez a seguinte observação: “pela maior parte nascidos aqui, mas os pais são estrangeiros”.

²⁶² O Diretor fez a seguinte observação: “os pais de todas as alunas são estrangeiros, porém elas, pela maior parte, nascerão no Brasil”.

TOTAL	29	14	15

Regulamento do ensino primário e secundário do Município da Côrte (Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854) não determinava um plano unificado de estudos para as escolas particulares, mas dividira as escolas públicas primárias em escolas de 1º grau e de 2º grau, estipulando seus programas curriculares e do Colégio de Pedro II, com as disciplinas da instrução secundária.

Não foi possível localizar algum documento que especificasse o plano de estudos da Escola da Sociedade de Beneficência Alemã, e como não existia determinação legal que unificasse os planos das escolas particulares, nem primária nem secundária, o conteúdo programático tanto da escola pública primária quanto do Colégio de Pedro II serviam de referência.

Para as escolas primárias, o Regulamento estabelecia: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais da gramática; aritmética; sistema de pesos e medidas; leitura explicada dos Evangelhos e história sagrada; elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; princípios das ciências físicas e da história natural; geometria elementar; agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica.

No Colégio de Pedro II, o curso era realizado em sete anos, composto pelas seguintes disciplinas: Ensino religioso; Português; Latim; Francês; Inglês; Grego; Geografia; Cosmografia; História; História e Corografia do Brasil; Matemáticas; Ciências naturais; Filosofia; Retórica e poética; História da literatura em geral, e em particular da portuguesa e nacional; Desenho; Música vocal; Ginástica. Alemão (facultativo).

Em geral, na escola secundária particular, assim como na Escola Alemã, as disciplinas eram cursadas isoladamente, de forma não seriada, possibilitando a distribuição desconexa que os diretores apresentavam. Caso o aluno quisesse continuar seus estudos no nível superior, deveria se inscrever para realizar os exames públicos das matérias requeridas como preparatórios para a admissão nos cursos superiores.

Em 1888, uma notícia no periódico católico *O Apóstolo*, intitulada *Um Escândalo*²⁶³, chamou minha atenção. O articulista dissertava sobre os perigos da imigração estrangeira e seus malefícios porque “... os estrangeiros, sobretudo os alemães não tendo amor a esta pátria, mas à Europa, buscam constituir um Estado, no Estado.” Continuando sua argumentação, citando o que classificava como um verdadeiro escândalo, afronta ao país, o fato de, durante a

²⁶³ UM ESCÂNDALO. *O Apóstolo*. Rio de Janeiro, 25 de maio de 1888, p. 2. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/docreader/343951/11224> >

paradeata pela comemoração do fim da escravidão, enquanto todos festejavam, até os estrangeiros:

[...] um colégio alemão que existe na rua dos Arcos e no qual se educam crianças brasileiras, veio afrontar os nossos brios e o desprezo da pátria brasileira, incutindo-lhes o amor à Alemanha. Esse colégio fez seus educandos acompanharem a marcha cívica da imprensa com laços de fita com as cores da Alemanha! E isso em um dia nacional, em uma festa da pátria! [...] além de protestantes, inimigos da pátria! (O Apóstolo, 1888, p. 2)

Aqui interessa refletir que a indignação do autor, com as crianças marchando identificadas com as cores da Alemanha, significava a consolidação da escola no campo educacional, via um projeto contra-hegemônico, apoiado na língua, cultura e religião, que conseguira preservar a identidade étnica do grupo.

4.2 O LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

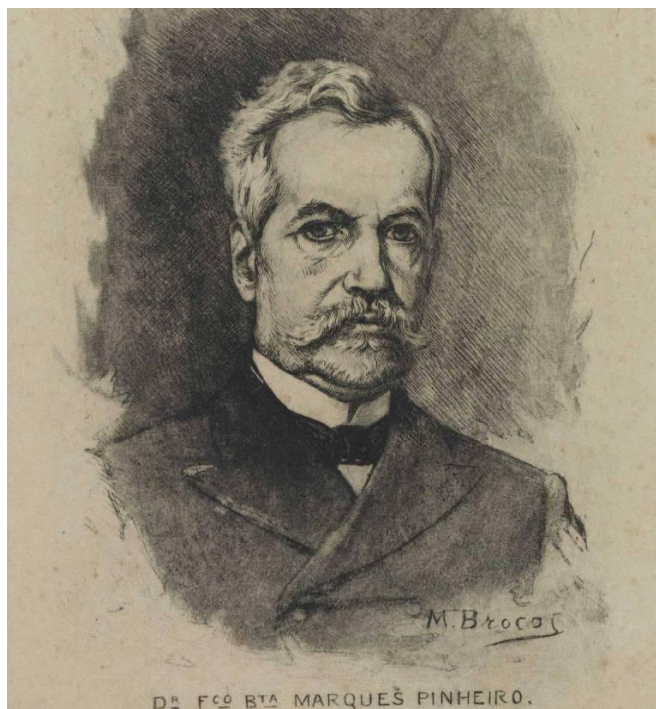
Na terça, dia 8 de setembro de 1868, o *Jornal do Comércio*²⁶⁴ publicava pequeno aviso sobre o nascimento de uma nova sociedade:

Convidamos a todos os senhores que assinaram o prospecto para a fundação de uma sociedade literária portuguesa a reunirem-se quinta 10 do corrente, pelas 7 horas da noite, à Rua da Saúde n. 51, 1º andar, a fim de tratar-se de negócios tendentes a mesma. Rio de Janeiro, 8 de setembro de 1868. - M. J. Ribeiro de Faria, Faustino Pereira Serzedello, J. B. Ferreira Brandão, iniciadores (JORNAL DO COMÉRCIO, 1868, p. 2).

Alguns meses depois, o Decreto N. 4.365 de 15 de maio de 1869, aprovava o primeiro estatuto e concedia autorização para o funcionamento do Liceu Literário Português. Na proposta inicial, os fins da associação se limitavam a: desenvolver o estudo e cultivo das letras; animar a literatura brasileira; publicar as produções literárias dos sócios na Revista do Liceu; criar cursos de idiomas, história, geografia, comércio, filosofia e economia política. Ainda, não estava presente a oferta da instrução popular, que mais tarde se tornou a principal finalidade da instituição e lhe proporcionou destaque na sociedade imperial. Em agosto de 1869, a assembléia de sócios aprovava a proposta do Dr. Francisco Batista Marques Pinheiro, para a criação de cursos noturnos e gratuitos de instrução primária.

264 N. D. CLUB S. CHRISTOVÃO. *Jornal do Comércio*. RJ. 8 set. 1868, p.2. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/364568_05/14286 >.

Um dos fundadores do Liceu Literário Português, responsável pela escrita de seu primeiro plano de ensino, Francisco Baptista Marques Pinheiro aparece retratado por Brocos, na imagem a seguir.



Gravura de Modesto Brocos. s/data. Iconografia. Biblioteca Nacional

O regulamento de aulas escrito por Dr. Marques Pinheiro, oferecia matérias para os exames de instrução primária, além de aulas de comércio, desenho linear, adornos e de figuras. As inscrições eram gratuitas e abertas a todas as idades e nacionalidades, admitindo-se escravos autorizados pelos senhores. Assim que ofertadas, as aulas atingiram atingiram uma frequência em torno de 80 alunos e aconteceram, inicialmente, no prédio da Rua dos Ourives, 171 e, a partir de 1870, na Rua Sete de Setembro, 37.

Para que a instrução popular, passasse a ser a principal finalidade do Liceu, foram necessárias alterações no estatuto. Assim, o artigo 1º passou a ter a seguinte redação (ALMEIDA, 1889, p. 216).

§ 1º Desenvolver, por todos os meios ao seu alcance, a instrução popular;

§ 2º Dar, gratuitamente, sem acepção de nacionalidade ou de condição a todos os que dela precisarem;

§ 3º Manter, para isto, as classes de instrução primária e secundária já criadas...

§ 4º Criar e manter cursos profissionais...

§ 5º Contribuir para a completa educação literária e artística dos alunos pobres, cujas aptidões serão completamente demonstradas, de modo a fazer deles homens que honrarão sua pátria e a associação, distinguindo-se nas Artes, Ciências e Letras;

§ 6º Manter e acrescer a biblioteca atual, literária-recreativa, e aí criar, desde já, uma seção especializada, organizando uma biblioteca escolar, propriamente dita, segundo os conselhos da pedagogia moderna e abarcando todos os ramos do ensino teórico e prático, processados nas escolas e oficinas da associação;

§ 7º Incentivar e ajudar a publicação de livros escolares de utilidade reconhecida.

Todos os parágrafos do estatuto voltaram-se para a nova finalidade, inclusive, a biblioteca e as publicações. A mudança foi determinante para que a instituição ocupasse lugar de destaque entre as entidades associativas contemporâneas.

Inicialmente, a situação financeira do Liceu não era das melhores, todavia, apesar do aumento das despesas devido à oferta gratuita de instrução popular, a iniciativa atraiu mais associados. Em 1870, recebiam 60 novos sócios e diversas doações para o fundo escolar. Entre esses, encontrava-se o Conde de S. Salvador de Matosinhos, João José dos Reis, que se tornou membro da inspeção de aulas e do conselho, recebendo, mais tarde, o título de presidente honorário do Liceu. O Conde de Matosinhos nasceu em Portugal, emigrou para o Brasil em 1833, onde fez carreira comercial, tornando-se secretário da Associação Comercial do Rio de Janeiro, representando o comércio português.²⁶⁵

A instrução popular abriu novo capítulo na história do Liceu e, em 11 de junho de 1884, coroava sua curta trajetória, com a inauguração de um prédio escolar próprio, na Saúde:

Em 1868, alguns portugueses em diminuto número, - tomando por timbre aquele dia e inscrevendo no seu lábaro humanitário e civilizador as egrégias palavras “DEUS, PÁTRIA E LIBERDADE”, ávidos de mais luz, sentindo que a instrução é o mais seguro alicerce das felicidades dos povos, pois elevando-os, nivela-os, ensinando-lhes a conhecer a esfera de seus direitos e de seus deveres; querendo cooperar para mais difundir o ensino ao povo, especialmente aos deserdados da fortuna, que empregam todo o dia no trabalho, tiveram a louvável ideia de fundar nesta capital o Liceu Literário Português e nele instituir cursos noturnos gratuitos de instrução primária e secundária, sem distinção de classes e nacionalidade (PINHO, 1884, p. 19, grifos do autor).

²⁶⁵Sobre o Conde de Matosinhos, consultar o site do Museu das Migrações e das Comunidades. Disponível em: < <http://www.museu-emigrantes.org/docs/titulados/Joao%20Jose%20dos%20Reis.pdf> >.

O trecho acima foi extraído do discurso do Comendador José João Martins de Pinho durante a solenidade de inauguração do novo edifício do Liceu Literário Português na Rua da Saúde, nº 1 e 3, Largo da Prainha. A inauguração do edifício, em 11 de junho de 1884, contou com a presença de D. Pedro II, Ministros e outras autoridades políticas, também se fizeram representar diversas associações artísticas, científicas e literárias, como: Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, Gabinete Português de Leitura, Retiro Literário Português, Caixa de Socorros D. Pedro V, Sociedade Propagadora das Belas Artes, Liceu de Artes e Ofícios, Liceu do Engenho Velho, Corpo Coletivo União Operária, Imperial Sociedade Amante da Instrução, Associação Promotora da Instrução, Real Associação Beneficência dos Artistas Portugueses, Associação Humanitária Paranaense, Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, Centro Literário, Associação Portuguesa de Beneficência Memória de D. Pedro I, Associação de Socorros Mútuos Marques de Pombal, Instituto dos Bacharéis em Letras, Centro de Lavoura e Comércio, Associação Portuguesa de Beneficência Memória a Luiz de Camões, Associação dos Empregados do Comércio do Rio de Janeiro, Clube dos Fenianos, Sociedade Portuguesa de Beneficência e Associação Amor ao Trabalho.

Com base nos conceitos de campo e capital social de Pierre Bourdieu (2007a, 2007c) pode-se afirmar que a presença expressiva dos mais variados tipos de associações e das altas instâncias de poder político do Império indica-nos que o Liceu Literário Português, na época com quinze anos de existência, já ocupava posição de prestígio social dentro desse campo de poder, bem como acumulara capital social suficiente para mobilizar extensiva rede de relações que envolvia desde o Imperador brasileiro, passando pelo Rei de Portugal até as demais associações que formavam o campo, tanto as de trabalhadores quanto as de intelectuais.

Esta instituição portuguesa dedicada à instrução popular atravessou três séculos e funciona até hoje, o que demonstra que durante sua trajetória histórica soube desenvolver e articular as estratégias necessárias para manter-se ativa, apesar de toda e qualquer transformação política, econômica e social pela qual o país tenha passado. Como esclarece Bourdieu (2007c, p. 68) as relações que conferem prestígio e posição social a determinado agente não nascem naturalmente, e mesmo depois que estão postas precisam ser mantidas como “produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos”. A longevidade da instituição e a preservação de parte de sua documentação histórica possibilitam estudá-la com foco na sua trajetória inicial.

Inserida neste contexto histórico, a fundação do Liceu Literário Português em 10 de setembro de 1868, foi resultado da dissidência entre os sócios de outra associação portuguesa,

o Retiro Literário Português. Não foi possível conhecer o motivo da dissidência, mas as disputas fazem parte de todo campo, que também é um campo de forças e de lutas, onde os agentes sociais se posicionam pela sua manutenção ou transformação (BOURDIEU, 2004b). Neste caso, a fundação da nova associação não foi apenas uma divisão, mas uma transformação no campo literário. Por se dedicar à oferta gratuita de instrução popular (primária, secundária e profissional) independente da nacionalidade e condição social, se tornou um marco dentro desse campo ampliando seu prestígio para fora do seu próprio microcosmo social, e conseqüentemente, seu capital social.

Após 1860, as associações para funcionarem legalmente, precisavam da aprovação do Governo Imperial através da submissão de estatutos e regimentos ao Conselho de Estado que, em caso de aprovação, publicava um decreto de autorização para funcionamento. Em levantamento realizado nos pedidos de registros de associações entre 1860 e 1889, encontrou uma diversidade de solicitações envolvendo diferentes grupos sociais que iam desde libertos a empresários, constatando a ampliação no número dessas sociedades, principalmente na década de 1870. Do total levantado, cerca de 25% eram formadas por imigrantes (JESUS, 2007).

Entre as associações de imigrantes na cidade do Rio de Janeiro, destacam-se as portuguesas, não apenas pela presença do maior número de colonos na cidade – no Censo de 1872 dos 84.279 imigrantes, 55.933 eram portugueses – mas, segundo Fonseca (2009), por serem principalmente, trabalhadores pobres com dificuldades financeiras:

Uma das razões que pode ser apontada tem que ver com a própria composição social da colônia portuguesa, na sua esmagadora maioria trabalhadores sem nenhuma ou com pouca qualificação profissional, a viver com grandes dificuldades e a depender fundamentalmente de associações de auxílio mútuo. Essas entidades tentavam atrair os emigrantes com maior sucesso para, como membros da direção, as ajudarem, política ou economicamente, além de, frequentemente, destinarem cargos honoríficos para membros da representação diplomática ou para a família real, a fim de aproximá-los e conquistar, se possível, alguma ajuda (FONSECA, 2009: 226).

Percebe-se que o Liceu Literário Português também fazia uso das estratégias citadas pelo Fonseca (op.cit.) o que corrobora com a análise feita anteriormente sobre o capital social que as associações portuguesas mobilizavam no interior do campo.

Neste sentido, Carlos de Laet, intelectual católico conservador, professor do Colégio de Pedro II, do Liceu de Artes e Ofícios e da Escola Normal da Corte ²⁶⁶ homenageava o Liceu Literário Português no dia da inauguração do novo edifício escolar²⁶⁷.

O imigrante português, abandonando nos mais tenros anos o torrão natal, raras vezes conseguiria instruir-se em nosso país, através das labutações do comércio ou das indústrias a que se entrega, se mão protetora não lhe estendessem filantrópicas associações, abrindo aulas populares onde à noite, em horas reservadas ao descanso, se faz a luz da ciência para aqueles honrados trabalhadores – e não só para eles como para os de qualquer outra nacionalidade, e em idênticas circunstâncias. E assim o compreende o Liceu Literário Português; pois brilhantemente coroa tantos anos de serviços a causa da instrução abrindo em espaçoso edifício numerosas e importantes aulas. Dentro de poucos dias no bairro da Saúde, onde mais se aglomeram as classes operárias desta cidade, ha de iluminar-se uma casa [...] (LAET, 1884, p.144).

O trecho escolhido retrata o pensamento sobre o papel da instrução e sua relação com os imigrantes que chegavam à corte imperial: boa parte deles, jovens portugueses trabalhadores do comércio ou ofícios, cuja rede de sociabilidade sustentada pelo associativismo possibilitava o apoio necessário à educação e saúde, entre outros.

Parte da historiografia sobre imigração tem apontado o baixo índice de alfabetização e de qualificação profissional dos imigrantes portugueses. Entretanto, estudos desenvolvidos por Jorge Fernandes Alves sobre a emigração para o Brasil, na cidade do Porto, revelam que segmentos de portugueses saíam de sua terra natal, alfabetizados e qualificados profissionalmente:

No movimento migratório que anualmente saía de Portugal, particularmente no distrito do Porto (aquele cujas características aprofundei), é possível detectar, entre 1836 e 1880, várias especialidades profissionais que só se compreendem com um apreciável nível de alfabetização, ou mesmo formação mais elevada. Desde logo os profissionais ligados ao comércio, para quem não bastavam as primeiras letras, exigindo-se-lhes a escrita comercial com os formalismos inerentes a exigirem pelo menos habilitação prática adquirida em estabelecimentos comerciais [...](ALVES J. F., 1999, p. 7).

266 Para maiores informações sobre a trajetória de Carlos de Laet, consultar a tese de doutorado de Rosana Loppis Alves (2008), intitulada “Carlos de Laet: entre o magistério, a política e a fé”. UFF, Niterói, Brasil. Disponível em: < <http://pct.capes.gov.br/teses/2013/31003010001P0/TES.PDF> >

267 Trecho do discurso proferido por Carlos de Laet retirado do livro de edição comemorativa do Liceu Literário Português, publicado em 1884, p. 143-145.

J. F. Alves assinala que a atividade comercial, cara aos portugueses, após a independência brasileira, manteve-se sob o controle lusitano, principalmente nos espaços urbanos, garantindo-lhes “... a manutenção e reprodução das casas de comércio (do pequeno varejo de rua ao grande comércio) através de caixeiros portugueses...” (p. 5) .

Suas conclusões abrem como perspectiva para análise da criação do Liceu Literário Português, fundado por jovens comerciantes portugueses em 1868, na cidade do Rio de Janeiro, a questão sobre a importância da instrução para o controle da atividade comercial pelos portugueses no Brasil. As pesquisas de J. F. Alves, mesmo circunscritas ao Porto, apontam a tendência mundial que se desenvolvia no século XIX, instituindo a escola como reprodutora do saber produtivo. Também sinalizam que já se presenciava em Portugal, um movimento neste sentido, manifestado na valorização da formação profissional dos trabalhadores do comércio, como meio para exercício dessa atividade, por conseguinte, da manutenção do seu controle pelos portugueses emigrantes.

Assim, ressalta-se a oferta da instrução popular pelo Liceu Literário Português, inserida no contexto político e econômico do oitocentos destacando-se seu papel, a partir da expansão do capitalismo e da sociedade burguesa liberal, projeto que ultrapassava os limites do espaço territorial brasileiro.

4.2.1 O LICEU PORTUGUÊS NO RIO DE JANEIRO

Os primeiros liceus no Brasil: o Ateneu no Rio Grande do Norte (1835), os Liceus da Bahia e da Paraíba (1836); surgem na esteira do Ato adicional de 1834, através da tentativa de organizar o ensino secundário, reunindo as cadeiras avulsas existentes nessas províncias (HAIDAR, 2008, p. 21). Em Portugal, no mesmo período, as reformas educacionais de Passos Manoel (1836) instituíam os liceus, tendo como referência os liceus franceses. Tanto no Brasil quanto em Portugal, a implantação dos liceus, como modelo para o ensino secundário, enfrentou dificuldades como: falta de recursos, currículo excessivamente humanista e literário, permanência de aulas avulsas, baixa frequência etc.

Haidar afirma que, no Brasil, a iniciativa de organizar este nível de ensino malogrou pela “pseudodescentralização dos estudos secundários” (2008, p. 17), já que o poder central manteve o controle dos currículos e exames finais. Em Portugal, somente em meados do oitocentos, com o Regulamento do Ensino Liceal (1860), foram introduzidas cadeiras mais utilitárias e científicas que “... visavam conferir-lhe um sentido mais prático capaz de se

adaptar às realidades econômico-sociais do emergente capitalismo industrial e financeiro” (ALVES, L. A. M. 2012, p. 61).

Foram os liceus criados em Portugal que inspiraram os fundadores e sócios do Liceu Literário Português. Esses homens saudavam as 59 escolas abertas com as reformas na instrução popular portuguesa, implantadas pelo liberalismo português e dois de seus ícones: Rodrigo da Fonseca e Passos Manoel. Tinham como referência a Revolução Liberal Portuguesa de 24 de agosto de 1820 e em sua homenagem incluíram no artigo 1º dos Estatutos, a comemoração da data, através da realização de uma sessão magna no dia “em que se proclamou a liberdade em Portugal”. Aprovaram para lema do Liceu: ‘Deus, Pátria e Liberdade’, que teria sido tomado “por divisa a d’aquelles que pelos direitos populares pugnaram em 1820” (FARO, 1884, p. 61).²⁶⁸

Na obra de Pires de Almeida sobre a história da instrução pública no Brasil, publicada inicialmente em 1889, o autor destacou o Liceu Literário Português entre as instituições particulares que ofereciam instrução, afirmando que ao oferecê-la tornara-se “a associação estrangeira mais útil ao Brasil” (ALMEIDA, 1989, p. 213).

O livro de edição comemorativa publicada pelo Liceu em 1884, quando da inauguração do novo edifício, também fez referência à oferta de instrução popular através dos cursos noturnos de instrução primária, gratuita, reivindicando o pioneirismo na cidade do Rio de Janeiro (LICEU, 1884, p. 33). Esta informação era confirmada pelo Almanak Laemmert (1878, p.481): “O Liceu Português, fundado e mantido por Portugueses, foi a primeira associação que no Rio de Janeiro estabeleceu aulas noturnas para adultos”.

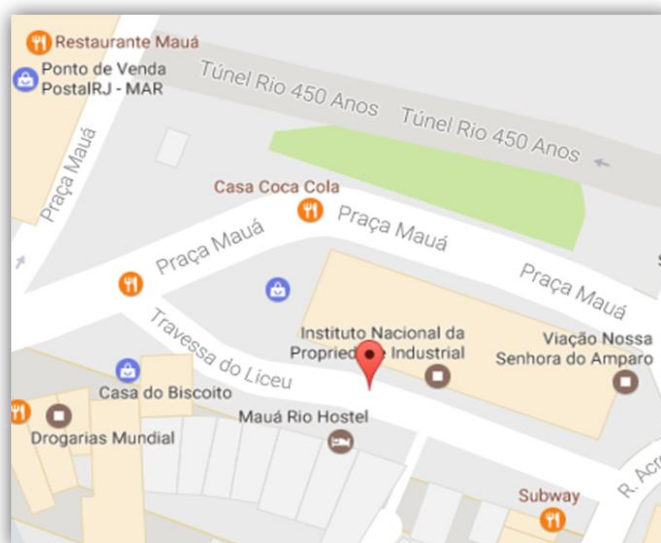
A inauguração do prédio do Liceu Literário Português virou notícia na época. A adesão da imprensa à causa educacional oitocentista recheava os jornais de artigos comentários, opiniões e não passaria despercebido um edifício de grandes proporções e ambientes organizados para a instrução popular. Da mesma forma, entre os sócios do Liceu encontrava-se uma intelectualidade cuja rede de sociabilidades se expandia para além dos limites da associação e circulava com facilidade pela imprensa da Corte.

O prédio, originalmente, um palacete construído em 1827 para residência do negociante na Praça do Rio de Janeiro, Felipe Neri de Carvalho, foi ocupado por ele até seu assassinato em 1842. De 1849 a 1867 funcionou a Academia de Marinha. Em 1883, foi

²⁶⁸Trechos do histórico sobre o Liceu escrito por Luiz de Faro, retirado do livro de edição comemorativa do Liceu Literário Português, publicado em 1884, p. 29-61.

adquirido pelo Liceu Literário Português, funcionando até a década de 1930, quando foi demolido após incêndio.²⁶⁹

Apesar de todas as reformas urbanísticas que a região passou e da demolição do prédio após o incêndio, por este pequeno recorte da atual Praça Mauá, retirado do *google maps*,²⁷⁰ se consegue a localização de onde ficava o Liceu Literário Português, devido a isso, a travessa ficou conhecida como *Travessa do Liceu* e mantém o nome até hoje, conforme se vê no mapa, a seguir:



Fonte: Google Maps.

4.2.2 O PRÉDIO DE AULAS DO LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

O novo edifício do Liceu (fig. 2-3) foi amplamente divulgado pela imprensa fluminense: Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, A Folha Nova, A Gazeta da Tarde, A Revista Ilustrada, Messenger du Brésil (da colônia francesa), Estação, entre outros noticiaram e saudaram a inauguração. O edifício possuía três pavimentos e fora todo reformado para receber as aulas e cursos oferecidos associação.

Prédio do Liceu Literário Português, inaugurado em 1884, no Largo da Prainha, Saúde:

²⁶⁹Informações retiradas de Arquitetura Neoclássica Rio de Janeiro, apresentação em slides produzida por Cau Barata (2009). Disponível em < www.sport.ifcs.ufrj.br/fotos/Rio_Neoclassico_1.pps >.

²⁷⁰ O mapa está disponível em < <https://goo.gl/8akwIS> >



Fotografia 27: Na primeira fotografia vê-se a antiga Praça Vinte e Oito de Setembro, atual Praça Mauá, 1915 circa. Augusto Malta. Rio de Janeiro, Brasil/ Instituto Moreira Sales . Avista-se no fundo, à direita, o edifício do Liceu. Na segunda, o antigo palacete de Felipe Neri de Carvalho, prédio adquirido pelo Liceu, onde instalou as aulas de instrução primária, secundária e profissional. s/autor. s/data. Fonte Sport, IFCS, UFRJ, Brasil.

A *Gazeta de Notícias* ²⁷¹ visitou o prédio antes da inauguração e o descreveu com detalhes. De acordo com a notícia, na entrada, havia a seguinte inscrição:

“A ignorância, lidando muito, aproveita pouco; a inteligência, diminuindo o trabalho aumenta o produto e o proveito. – M. de Maricá.” ²⁷²

A frase escolhida para estar à entrada do Liceu, apresentava o conhecimento como veículo de aumento da produtividade e dos resultados, ressaltando seu papel para a sociedade capitalista. Na sala de entrada, encontravam-se, também, fotografias de personalidades históricas, cultuadas pela associação e o jornalista descreveu, com admiração, os detalhes da arquitetura interior:

[...] retrato de D. Pedro V, tecido em gorgorão de seda [...] retratos de Marques de Sá da Bandeira, José da Silva Carvalho, Manuel Fernandez Thomaz, José Ferreira Borges, Fr. Francisco de S. Luiz, representantes do Sinédrio de 1820²⁷³ [seguindo para o salão nobre] imponente, com 14 portadas. Teto pintado a fresco; ao centro grande painel representando a “Instrução”, admirável trabalho do Sr. Driendle. Ornamentação floreada artisticamente executada pelo professor Grimm. O cavado que une a cornija ao teto é ocupado por uma ornamentação a que poderemos chamar

271 LYCEU LITTERARIO PORTUGUEZ. *Gazeta de Notícias*. RJ, 11 jun. 1884, p. 2. Disponível em < http://memoria.bn.br/DocReader/103730_02/7077 >.

272 Mariano José Pereira da Fonseca – Marquês de Maricá (1773-1848). Foi ministro da Fazenda, conselheiro de estado e senador do Império do Brasil. Era doutor em filosofia e professor de matemática, ficou conhecido pelas suas máximas.

273 O Sinédrio foi a associação secreta fundada com o objetivo de organizar a Revolução Liberal do Porto em 1820. A maçonaria reivindica que todos os fundadores eram maçons. Cf. < [https://www.infopedia.pt/\\$sinedrio](https://www.infopedia.pt/$sinedrio) >

cosmopolita: ahi se acham esculpidos os escudos de todas as nações. Do teto pendem dois ricos candelabros, estilo renaissance [...] Ao redor do salão 20 arandellas do mesmo estilo. Trabalho nacional dos artistas Muller e Souquent [...] rico docel de setim verde e amarelo, encimado pelas armas imperiais [na secretaria] o retrato do estadista português Manuel da Silva Passos [...] (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1884, p. 2).

O palacete que se tornara um edifício escolar era apresentado como um monumento, decorado com os símbolos e as representações que os sócios do Liceu tinham como referência. Para esses homens a instrução era um tipo de culto que significava progresso, civilização, modernidade. Neste aspecto, foi emblemático o discurso do Dr. Figueiredo Magalhães, durante a solenidade de inauguração:

Vêde como no alto do teto que nos cobre, todas as nações cultas assistem a nossa festa! Estes escudos [...] simbolizam os diversos estados civilizados do velho e novo mundo [...] eles agradecem o convite feito às suas nacionalidades para tomarem assento nos bancos desta escola, onde na mais liberal amplitude, sem distinções civis ou morais, políticas ou religiosas, a ciência está proclamada cosmopolita e os seus adeptos reconhecidos como membros da família literária, como cidadãos da república das letras com a igualdade dos foros e direitos, que a Civilização Universal deve conferir a todos os colaboradores dos conhecimentos humanos, debaixo de uma única bandeira, que tenha por divisa: - Progresso da humanidade. (MAGALHÃES, 1884, p. 83).

Algumas salas foram batizadas: Luiza Moreira, Isabel Pinho, Maria Amoroso Lima, Viscondessa de S. Thiago de Riba d'Ul, Hortense Duprat entre outros. As mobílias, os materiais didáticos e os sistemas de ensino também foram destacados pela imprensa por serem reconhecidos internacionalmente, ressaltavam a adoção do sistema de ensino de Froebel, os três mil volumes da biblioteca e os instrumentos e cartas marítimas do Curso de Náutica.

Completando a descrição realizada pelo jornal, as plantas do edifício, publicadas no Livro de 1884, apresentavam os dois pavimentos com os seus respectivos espaços e salas de aulas.

No 1º andar, localizavam-se: sala de reuniões (a); secretaria (b); seções de Português (f, g, h, i, n, p); caligrafia (o); galeria histórica (k); WC (j, q).



Fotografia 28: Planta do 1º pavimento do edifício do Liceu Literário Português. Fonte: Liceu Literário Português. Edição comemorativa, 1884.

No 2º andar, encontravam-se: aula de desenho linear (a); aula de matemáticas (b); galeria de física (g); gabinete de química (h); aula de comércio (i); moradia do guarda (j, k); WC (l); aula de desenho, ornato e figura (p); aula de francês e inglês (q); aula de alemão e italiano (t); biblioteca e numismática (u); aula de náutica (v).



Fotografia 29: FIG. 5 | Planta do 2º pavimento do edifício do Liceu Literário Português. Fonte: Liceu Literário Português. Edição comemorativa, 1884.

No 3º pavimento foi instalado o observatório astronômico, montado com duas lunetas, uma astronômica e a outra meridiana. As salas de aulas foram batizadas com nomes

4.2.3 O LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS E SEUS AGENTES

No levantamento realizado sobre o perfil dos associados do Liceu, é possível constatar a estreita relação entre o Liceu e os comerciantes portugueses no Rio de Janeiro, tanto os fundadores quanto parte significativa de seus sócios. Isto corrobora com as conclusões de J. F. Alves quanto à importância da instrução para a manutenção do controle desta atividade pelos emigrantes portugueses.

Outro aspecto ressaltado no levantamento do perfil desses agentes são as redes engendradas pelas relações sociais, que perpassavam outras associações portuguesas: Retiro Literário Português, Gabinete Real de Leitura, Club Ginástico Português, Caixa de Socorros de D. Pedro V, etc. e também sociedades em firmas comerciais.

Alguns pertenciam à maçonaria, como: Pedro Gonçalves Telmo Reis que liderou o grupo de fundadores do Liceu, Pedro Gonçalves Pereira Lima (1º secretário da primeira diretoria), Francisco Ferreira Vaz (tesoureiro da primeira diretoria), Manoel Marcellino Guerra e João Antonio Machado Reis que escreveram o primeiro regulamento, Antonio Carlos de Mendonça Furtado de Menezes, Francisco Portuense Machado Reis, Theodoro Fiel de Souza Lobo (1º vice-presidente, 1875-1876).

Outros ocupavam cargos nas diretorias de outras sociedades, como: Francisco Baptista Marques Pinheiro que também foi secretário no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro ou Francisco Portuense Machado Reis que presidiu a Beneficência Portuguesa de Santos em 1893.

Atuavam na escrita dos estatutos e na legalização de associações, como: Antonio Maria dos Santos Bandeira e José Bernardo Ferreira Brandão que foram fundadores da folha diária Correio do Brasil e escreveram seus estatutos (1871); Francisco Barroso da Silva Guimarães escreveu os novos estatutos da Associação Portuguesa Memória de D. Pedro V (1876).

Os sócios também lecionavam nos cursos oferecidos pelo Liceu. Como exemplo, pode-se citar o relatório do Ministério dos Negócios do Império de 1872, entre os professores encontravam-se: Manoel Felisardo de Azevedo Nogueira, Gaspar da Graça Corrêa de Lacerda, Francisco de Moura Coutinho Basto, Antonio Moreira da Silva Maia, Pedro Gonçalves Pereira Lima, Dr. Francisco Baptista Marques Pinheiro, Luiz Besamat, Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, Antonio de Serpa Pinto Junior, José Simões Cravo, João Raymundo Duarte, Pedro Gonçalves Pereira Lima, Jo'se Alves Machado Junior e Alexandre O'Connell.

Para além da oferta de instrução popular, os diretores e os sócios do Liceu, também se preocupavam em cultivar a memória de nomes da literatura e política portuguesas. Assim, em 1875, no ano da morte Visconde de Castilho²⁷⁴, lhe prestaram homenagem, colocando seu retrato na sala de sessões, juntamente com o retrato de Manuel Fernandes Tomás.²⁷⁵

A tabela, a seguir, apresenta o resultado inicial do levantamento junto ao jornais da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional²⁷⁶, nos períodos de 1860-69 e 1870-79. Como critério para seleção das informações foram escolhidas: maçonaria, associações e atividade econômicas, ao cruzá-las foi possível constatar, que esses agentes associados no Liceu, mantinham fora dele, relações de interesses sociais e econômicas, bem mais amplas que precisam ser consideradas.

SÓCIO FUNDADOR	MAÇONARIA	OUTRAS SOCIEDADES	ATIVIDADES ECONÔMICAS
Manoel José Ribeiro de Faria		Caixa de Socorros de D. Pedro V	
Carlos Eduardo Duprat	X	Retiro Literário Português	Comércio de molhados por atacado; comissões de café
José Leite de Figueiredo		Irmandade religiosa; Ordem da Rosa; Sociedade Primeiro de Dezembro de Lisboa	Fazendeiro; comércio de café
José Bernardo Ferreira Brandão		Folha diária Correio do Brasil	cia de seguros; comércio de café moído e chocolate
Henrique Ribeiro Gonçalves Braga			chapelaria; comércio de gado; Cia de Utilidade Pública
Pedro Gonçalves Telmo Leite*	X		Guarda-livros comércio de chapéus (sociedade com Ferreira Mendes)
Custódio da Silva Feiteira		Club Ginástico Português; Gabinete Real de Leitura; Club de Regatas Guanabarenses	
José Antonio Emílio Machado Reis		Caixa de Socorros de D. Pedro V	

274 António Feliciano Castilho (1800- 1875), escritor romântico e pedagogo português, autor do Método Castilho de leitura.

275 Fernandes Tomás (1771-1822), português, advogado, magistrado, destacou-se na Revolução Liberal do Porto como deputado nas Cortes Constituintes de 1820.

276 Disponíveis em < <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> >.

Caetano Gaspar da Silva			Comércio de molhados
Faustino Pereira Serzedello			Guarda-livros
Maximino Antonio Corrêa		Irmandade religiosa	Tipografia, papelaria, encadernação, livraria
Francisco Barroso da Silva Guimarães	X	Amor ao Trabalho; Memória de Pedro V	Comércio de chapéus
Gonçalo de Souza Lobo			Comércio de descontos e comissões
Manoel Ferreira Mendes*			comércio de calçados; comércio de chapéus (sociedade com Telmo Leite)
José Antonio Fernandes Lopes**	X		Comércio de chapéus (sociedade com Amorim)
Francisco Domingos de Amorim**			Comércio de fazendas e armarinhos Comércio de chapéus (sociedade com Lopes)
Antonio Victor Guerreiro		Club da Lavoura	Proprietário do jornal <i>O Barreirense</i>
Antonio Carlos de Mendonça Furtado de Menezes	X	Sociedade de Estudos Espíritas Deus, Cristo e Caridade”	
Pedro Gonçalves Pereira Lima	X	Caixa de Socorros Pedro V; Sociedade Portuguesa de Beneficência; Gabinete Português de Leitura	Comércio de comissões de gêneros nacionais e estrangeiros
João da Costa Pelicano Valbôr			Comércio de trapiches e escravos
Henrique Eduardo Hargreaves		Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; Instituto Politécnico Brasileiro	Engenheiro; fábrica de metalúrgica
José Maria Gonçalves Lyra			Militar; Impressor
Francisco Baptista Marques Pinheiro		Caixa de Socorros de D. Pedro V; Associação de Socorros à Invalidez	Comércio de café, algodão e fumo

Tabela 31: Perfil dos sócios fundadores do Liceu Literário Português. Fonte: Autora.

Procurei ilustrar as relações engendradas pelos agentes do Liceu Literário Português e seus desdobramentos políticos, considerando a importância de refletir sobre a instituição educacional a partir do contexto histórico em que está inserida e da maneira como foi apropriada por seus agentes.

4.2.4 OS CURSOS DO LICEU

O currículo do Liceu estava organizado assim: no curso primário, além das disciplinas básicas, ensinavam história do Brasil e de Portugal e educação moral, como: deveres dos alunos com professores e colegas, modos de ser na escola; deveres com a família, a pátria e consigo mesmo; deveres do homem com os semelhantes e deveres de cada um com a sociedade.

No Ensino profissional: Arquitetura tinha como objetivo melhorar a formação de pedreiros, carpinteiros e outros artesãos; Náutica era formado por 27 aulas, entre elas: história da navegação; ampulhetas e barca; cartas marítimas; correntes; horizontes artificiais; almanaque náutico; conversão de horas; alturas dos astros; distâncias lunares; marés etc. e Comércio, o pioneiro (LLP, 1884, p. 115-126).

O currículo do Liceu estava organizado assim: no curso primário, além das disciplinas básicas, ensinavam história do Brasil e de Portugal e educação moral, como: deveres dos alunos com professores e colegas, modos de ser na escola; deveres com a família, a pátria e consigo mesmo; deveres do homem com os semelhantes e deveres de cada um com a sociedade. No Ensino profissional: Arquitetura tinha como objetivo melhorar a formação de pedreiros, carpinteiros e outros artesãos; Náutica era formado por 27 aulas, entre elas: história da navegação; ampulhetas e barca; cartas marítimas; correntes; horizontes artificiais; almanaque náutico; conversão de horas; alturas dos astros; distâncias lunares; marés etc. e Comércio foi o primeiro a ser oferecido. (LLP, 1884, p. 115-126).

Através de Alves (2001) conhecemos alguns aspectos do currículo do ensino liceal em Portugal, no mesmo período. O historiador afirma que, a partir de 1860, com a publicação do novo regulamento, os liceus portugueses passaram por mudanças em seus currículos, deixando de oferecer apenas cadeiras voltadas para formação literária e humanística [e] “introduzindo cadeiras utilitárias e científicas como as de Língua Francesa, Língua Inglesa, Desenho Linear, Princípios da Física, Química, Introdução à História Natural dos Três Reinos...” (p. 67).

No caso dos liceus brasileiros, criados por iniciativa de imigrantes portugueses, ofereciam o ensino profissional, desde sua fundação. O Liceu Literário Português, inicialmente oferecia aulas de Comércio e a partir de 1884, os cursos de Arquitetura e Náutica.

Em Portugal, o ensino profissional passou a ser regulamentado em 1852 com a criação de escolas agrícolas e industriais vinculadas ao Ministério de Obras Públicas, Comércio e

Indústria, com exceção do Ensino Comercial que se manteve vinculado ao liceu, e consequentemente, subordinado ao Ministério do Reino. Para tanto, a pressão dos empresários foi determinante, sendo a primeira escola industrial fundada pela Associação Industrial Portuense, no Porto em 1852-1853 (ALVES, 2001, p. 77).

A partir de estudos já realizados, buscou-se apresentar algumas conclusões da pesquisa sobre a instrução de imigrantes na cidade do Rio de Janeiro no final do Oitocentos, dando ênfase no Liceu Literário Português.

Foi possível perceber através do uso de conceitos de Pierre Bourdieu que esta instituição se consolidou no campo das associações do período, através da oferta de instrução popular, acumulando desta forma um capital social que lhe garantiu uma posição de destaque dentro deste campo.

O documento de 10 de março de 1886, encontrado nos arquivos do Liceu, aponta a relação da instituição com a monarquia portuguesa: Comunicava a Thomaz Lino d'Assumpção, que a diretoria o escolhera como:

[...] membro da Comissão encarregada de cumprimentar a Sua Majestade El-Rei pelo seu restabelecimento e de entregar-lhe e a Sua Majestade a Rainha de Portugal e ao Príncipe Real D. Carlos, o Relatório dos anos de 1881 a 1886, recentemente publicado. Dessa Comissão são membros conjuntamente com V. Ex.^a, os Exmos. Srs. Visconde de Sanches de Baena e o Cap. de Fragata Carlos Folque de Possôlo, sendo aquele o relator. (LLP, Manuscrito, 1886).

Agradeciam ao rei de Portugal, D. Luiz I por ter aceitado a “Presidência Perpétua” do Liceu e pelo apoio ao Curso Livre de Náutica e Astronomia (LLP, 1884, p. 22-23).

Constatou-se, através dos discursos de intelectuais da época, que a instrução popular e a imigração se relacionavam na ideologia liberal de formação do povo brasileiro. Também pode-se afirmar que os sócios e fundadores do Liceu Literário Português, eram homens de negócios e mantinham relações econômicas e sociais, externas ao Liceu, indicando que a instrução servia como instrumento de manutenção da hegemonia de suas atividades econômicas.

Esses agentes traziam para o Brasil referências políticas do liberalismo português e defendiam a instrução como meio de superar os limites territoriais. Na solenidade de inauguração do prédio, o discurso do Dr. Figueiredo Magalhães, representante dos portugueses no Brasil, foi simbólico, ao afirmar: “A instrução permite que nós aqui, debaixo de um céu estrangeiro, em solo que não é nosso, possamos sentir palpitar o coração pela pátria, como se estivéssemos sobre terras dela...” (op.cit., p.82).

Neste sentido, exaltava-se o poder da instrução como promotora da confraternização entre os povos e o papel do Liceu Literário Português como a instituição capaz de estabelecer uma ponte além-mar unindo as duas nações, superando possíveis diferenças e consolidando laços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese procurou-se a interseção entre as duas temáticas de pesquisa, imigração e educação. Na capital do Império, a instrução particular contou com a intensa participação de imigrantes. Todavia, os estudos sobre os diversos grupos de imigrantes no Município da Corte não dedicam atenção à finalidade educativa desses agentes nem individualmente, nem coletivamente, através das sociedades fundadas por eles. Quanto à historiografia da educação, poucos estudos investigam as agremiações e, quando estudam não focalizam a ação coletiva de imigrantes.

Buscou-se estudar de maneira geral a situação da educação no Império, através do olhar de alguns contemporâneos no diálogo com a historiografia pertinente e como esses entendiam a importância da instrução popular associada ao fim da escravidão e a constituição de uma nova ordem com base no trabalho livre de imigrantes.

Acredito que as escolas e colégios, fundados neste período, podem ser caracterizados como aparelhos privados de hegemonia, principalmente, a partir de meados do século XIX. Segundo essa compreensão, podemos interrogar se essas instituições educacionais se organizavam em torno de projetos que contribuíam para disseminar a cultura hegemônica, sendo capazes de pressionar e inserir representantes na sociedade política, ou se organizavam via projetos contra-hegemônicos. Através das instituições educacionais estudadas percebeu-se como estas tinham um forte papel de reprodutora da hegemonia monárquica e religiosa no Império, tendo existido também, projetos contra-hegemônicos como do Liceu Literário Português e a Sociedade de Beneficência Alemã.

Assim, ressalta-se a oferta da instrução popular pelo Liceu Literário Português, inserida no contexto político e econômico do oitocentos destacando-se seu papel, a partir da expansão do capitalismo e da sociedade burguesa liberal, projeto que ultrapassava os limites do espaço territorial brasileiro. Bem como a Escola da Sociedade Beneficente Alemã, pelo projeto de afirmação da identidade nacional através da língua e da cultura escolar.

Tomou-se de empréstimo de Pierre Bourdieu a categoria de “banqueiro cultural” para classificar diretores de colégios e sua atuação como agentes no campo educacional. Nesta perspectiva, o arcabouço teórico do sociólogo Francês se fez fundamental para análise das fontes e desenvolvendo da tese, seus conceitos de capital cultural, capital simbólico, campo, habitus, economia das trocas simbólicas foram amplamente usados.

No campo educacional emergente no Império, constatou-se a ampla participação de imigrantes, neste campo pode ser observado que diferente de outras nacionalidades, os

portugueses não usavam sua nacionalidade como atributo para divulgação de seus colégios. Outro aspecto da participação do imigrante português trata-se da *intencionalidade*, que nesta tese foi usada como categoria para analisar segmentos que emigravam com a finalidade de ocupar vaga no magistério particular da Capital do Império, percebendo-se que imediatamente ao chegar, começavam a lecionar ou abriam escolas. Lembrando o conceito de “arrumação” com que se analisa a emigração para as atividades comerciais.

Neste sentido, pode-se dialogar com parte da historiografia portuguesa que foge do estereótipo do emigrante analfabeto ou do grande comerciante e lança olhar para a emigração de parte das classes médias portuguesas, que trazia consigo uma experiência com a instrução em Portugal, antes de sair do país. Um exemplo disto foi o sócio do Liceu Literário Português, Luís de Faro e Oliveira, localizado na Escola Industrial do Porto, aos doze anos, que emigrou para o Brasil como comerciante, tornando capitalista e, também, grande livreiro e editor na Corte.

Com as fontes portuguesas, foi possível investigar como as burguesias portuenses, industrial e comercial, valorizavam a instrução profissional para o desenvolvimento econômico de Portugal e pela possibilidade de se equiparar aos demais países industrializados da Europa, principalmente, Inglaterra e França. Igualmente, pode se compreender que seu projeto de instrução foi durante boa parte do oitocentos, um projeto contra-hegemônico e secundarizado pelo Estado. Esta investigação possibilitou entender que os emigrantes portugueses que formaram o grupo social criador do Liceu tinha a importância da instrução incorporada pelo *habitus* de classe.

Finalmente, a investigação nos arquivos de Porto e Lisboa possibilitaram localizar alguns sócios do Liceu e compreender como funcionava a emigração portuguesa neste período, bem como, desenvolver a análise sobre o uso de título de nobreza e comendas como apropriação de capital simbólico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

ABREU, Mauricio de A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ADAM SMITH **A Riqueza das Nações** Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas Com a Introdução de Edwin Cannan VOLUME II Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

ALBUQUERQUE, Samuel. **A Carta da Condessa**: família, mulheres e educação no Brasil do século XIX. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2016.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ALONSO, Angela. Apropriação de Idéias no Segundo Reinado. In: GRINBERG, K. ; SALLES, R. (Org.). **O Brasil Imperial**: vol. III (1870-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009

_____. Associativismo *avant la lettre*: as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 28, set./dez. 2011, p. 166-199

ALVES, Jorge Fernandes. **Os Brasileiros**: emigração e retorno no Porto Oitocentista. Porto: 1994.

_____. Ler, escrever e contar na emigração oitocentista. **Revista de História das Ideias**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1999.

_____. **Brasil, terra de esperanças**: utopia e realidade na emigração portuguesa. Biblioteca das Utopias. Quasi Edições: 2007.

ALVES, Luís Alberto Marques. **O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)**. Porto: edições Afrontamentos, 2003.

_____. O Ensino na segunda metade do século XIX. **História: Revista da Faculdade de Letras**, Porto (Portugal), III série, vol.2, 2001, p.53-92. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2309.pdf> >.

_____. **História da Educação**: uma introdução. Porto: FLUP, 2012.

BARROSO, José Liberato. **A Instrução Pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia de Quirino & Irmão, 1867.

BEAKLINI, A. V. **Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz**: Uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889) 129fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. < <https://goo.gl/ICkL0r> >.

BOSI, Alfredo. A Escravidão entre dois Liberalismos. **Estudos Avançados**. vol.2, nº3, SP, set./dez. 1988. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n3/v2n3a02.pdf> >.

BORGES, Angélica. **Ordem no ensino**: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865). 287f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: ProPed, Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). Tese de doutorado. Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1997.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004b.

_____. **A Produção da Crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9ªed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Lição de 15 de fevereiro de 1990. In: BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014, p. 132-156.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, José C. P. de. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930)**: relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas, 455fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CASTANHA, André P. **Edição crítica da legislação primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando Publicações, 2013.

_____. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **RBHE**, Paraná, nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em < <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162> >.

CASTANHO, Sérgio. Questões teórico-metodológicas de história, cultura e educação. In: LOMBARDI, José. **História, cultura e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

CHAMON, C. S. O ensino profissional em debate no Brasil oitocentista. **IX CBHE**, Anais... João Pessoa: UFPB, 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados** 11(5), 1991, p. 173-191.

CHÂTELET, F.; DUHAMEL, O. ; PISIER-KOUCHNER, É. História das Ideias Políticas. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1985.

CONCEIÇÃO, J. T. da. Instrução particular e os internatos na Corte imperial do Rio de Janeiro (1845 a 1889). **XXVIII SNH**, Anais... Florianópolis, SC: UFSC/UDESC, 2015.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editora UNESP, 1987.

CRUZ, Mariléia. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização. **RBHE**, nº 20, p. 73-104, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/71> >.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000.

DAMASCENO, A. A instrução no Grão-Pará imperial: do ato adicional de 1834 ao relatório Gonçalves Dias. **RBHE**, Paraná, v. 17, n. 1 (44), p. 37-64, Janeiro/Março 2017. Disponível em < <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/829> >.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil**. Tradução, prefácio e notas de Sergio Buarque de Holanda. São Paulo: Livraria Martins, 1941. (Coleção Biblioteca Histórica Brasileira). Disponível em < <https://goo.gl/UHU8vF> >.

DELGADO DE CARVALHO, C. **História da Cidade do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secret. Mun. Cult., Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, 1990.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FALCON, Francisco Jose Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago.2006.

FARIA FILHO, L. M. de. Estado, cultura, escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: **A memória e a sombra...** VIDAL, D. G. & SOUZA, M. C. C. de. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 117-135.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARO, Luiz de. Notícias Históricas. In: **O Lyceo Litterário Portuguez** (1868-1884). Edição Comemorativa. Rio de Janeiro: Moreira, Maximino & C. 1884, p. 29-61.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERRARIA, Maria José; AMORIM, Paulo. A emigração para o Brasil através dos livros de registo de passaportes do Governo Civil do Porto (1880-1890). In: SOUSA, Fernando de et al. **A emigração portuguesa para o Brasil**. Porto: Cepese: Edições Afrontamentos, 2007, p. 209-220.

FERREIRA, António Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 177-198, 2005. Disponível em < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/185/193> >.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e Trabalho**: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República Brasileira (1878-1909) 208fl. Tese (Doutorado em História). ICHF, Departamento de História, Niterói: UFF, 2015.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIDMAN, Fania. Cartografia Fluminense no Brasil Império. **1º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Rio de Janeiro: Paraty, 2011.

_____. Rio de Janeiro Imperial: a propriedade fundiária nas freguesias rurais. **Anais dos Encontros Nacionais da ANPUR**. Recife, 1997, v.7, p. 476-494.

FONSECA, Vítor da. **No gozo dos direitos civis**: associativismo no Rio de Janeiro, 1903-1916. Rio de Janeiro: AN; Niterói: Muiraquitã, 2008.

_____. Beneficência e auxílio mútuo no associativismo português: Rio de Janeiro, 1903-1916. In: PADILLA, B.; XAVIER, M. (Org.). **Revista Migrações**: Migrações entre Portugal e América Latina, Outubro 2009, n.º 5, Lisboa: ACIDI, p. 221-237.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005, p. 93-113.

GILLIES, Ana Maria R. Uma imigrante britânica no Paraná na segunda metade do século XIX: na escrita... **Diálogos** (Maringá. Online), v. 17, n.1, p. 227-253, jan.-abr./2013.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI (Org.) **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Difel, 1991, p. 169-178.

GONDRA, José G. e SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, J. G.; TAVARES, P. P. H. A Instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). **III CBHE, Anais...** Curitiba: SBHE, 2004.

GONDRA, J. G. Higiene e Cultura escolar. **II CBHE**, Anais... Natal: SBHE, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HAIDAR, M. de L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: Edusp, 2008.

HOBSBAWN, E. J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1986.

_____. **Nações e Nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JESUS, R. P. de. Associativismo no Brasil do Século XIX: repertório crítico dos registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889). **Locus: Revista de História**. Juiz de Fora, v.13, n.1, 2007, p. 144-170.

KREUTZ, L. História da Educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(2), p. 127-143, set.1997.

_____. Identidade Étnica e Processo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 107, p. 79-96, jul/1999.

_____. Educação de imigrantes no Brasil, In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p.347-370, 2000.

LEMO, Daniel C. de A. **Professores em movimento**: A emergência do associativismo docente na Corte Imperial. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PPGE, Belo Horizonte: UFMG, 2011.

LENZ, Sylvia. A Igreja Evangélica Alemã no Rio de Janeiro (1837-1863): Serviços Religiosos, Sociais. Educacionais e Assistenciais. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 5, nº. I, p. 99-126.

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS. **O Lycêo Litterario Portuguez (1868-1884)**: edição comemorativa. Rio de Janeiro: Moreira, Maximino & C., 1884.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **O comércio da instrução no século XIX**: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. 2010. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

MAIA, Fernanda P. S. A emigração para o Brasil no discurso parlamentar oitocentista. In: SOUSA, Fernando de et all. **A emigração portuguesa para o Brasil**. Porto: CEPES, 2007. Disponível em < <https://goo.gl/xtDMzv> > Acesso 20 set. 2016.

MAGALHÃES, F. **Discurso**. In: O Lycêo Litterario Portuguez: 1868-1884 (p. 75-85). Rio de Janeiro: Moreira, Maximino & C, 1884.

MACHADO, Lisanea Weber. **O Romance Epistolar de Ina Von Binzer**: um documento de interculturalidade brasileiro-alemã. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Estrangeiras Modernas). UFRS, Porto Alegre, 2010.

MARINHO, Pedro Eduardo M. de M. **Ampliando o Estado Imperial**: Os engenheiros e a organização da cultura no Brasil oitocentista, 1874-1888. 387f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MARTINS, A. M. S. Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs). **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.109-135.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987.

MENDONÇA, S.R. Estado e Sociedade. In: MATTOS, M. B. (Org.). **História: pensar & fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. Cap. 1, p. 13-32.

_____. Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER, 7., 2012, Campus Santa Mônica, Universidade Federal de Uberlândia. **Sociedade Civil**. Disponível em < <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/001.pdf> >

MENEZES E SOUZA, João Cardoso. **Teses sobre Colonização do Brasil**: projeto de solução às questões sociais que se prendem a este difícil problema. Rio de Janeiro: Tipografia nacional, 1875.

MONTEIRO, Maria Conceição. **Sombra Errante**: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX. Niterói: EdUFF, 2000. (Coleção Ensaios; 17).

MOTTA, Joaquim Ignacio Silveira da. **Conferências Oficiais sobre Instrução Pública e Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Tipografia Carioca, 1878.

NISHIKAWA, Reinaldo Benedito. **Terras e Imigrantes na Colônia de Assunguy**. Paraná, 1854-1874. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: USP, 2007.

NÓVOA, Antonio. **A escola e a cidadania**: apontamentos incômodos. Setúbal: Instituto das Comunidades Educaticas, Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em < <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf> >

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. de. Historiografia da Educação e fontes. **Cadernos ANPed**. Porto Alegre: Anped, nº 5, set, 1993.

PAIXÃO, Alexandre H. **Elementos Constitutivos para o estudo do público literário no Rio de Janeiro e em São Paulo no Segundo reinado**. 317fl. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, PPGS. São Paulo: USP, 2012

PANIZZOLO, La scuola italiana in San Paolo: Uma história de disputas (1880-1920) **IX CBHE**, Anais... João Pessoa: UFPB, 2017.

PARRON, Tâmis. **A política da escravidão no Império do Brasil**, 1826-1865. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... RBHE. **Dossiê: Negros e Educação**. Campinas: Autores Associados/SBHE, nº 4, jul./dez. 2002.

PERES, Tírsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. São Paulo: **UNESP**, acervo digital, 6 maio 2010. (Coleção Objetos Educacionais). Disponível em < <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105> >.

PINHO, J. J. M. de. In: Sessão Solene: discurso. **O Lyceo Litterário Portuguez (1868-1884)**. Edição Comemorativa. Rio de Janeiro: Moreira, Maximino & C. 1884, p. 17-24.

PINTO, Hélder Bruno M. **A matemática na Academia Politécnica do Porto**. 524fl. Tese (Doutorado em História e Filosofia das Ciências). Faculdade de Ciências, Lisboa (PT): Universidade de Lisboa, 2012

PEREIRA, Miriam Halpern. **A Política portuguesa de emigração (1850-1930)**. Bauru, SP: EDUSC; Portugal: Instituto Camões, 2002.

QUEIROZ, Francisco. O ensino das artes industriais no Porto do século XIX. **O Tripeiro**, 7ª série, ano XVIII: nº 5, maio/1999-nº 6, junho/1999.

RIBEIRO, Gladys Sabina. **A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado**. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: Unicamp, 1997.

RÉMOND, René. **O Século XIX (1815-1914)**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

RODRIGUES, Maysa G. **Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)**. 401f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Editorial: 15 anos de HISTEDBER**, 2001. Disponível em < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis04/editorial4.html> >.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educar e Instruir**: a instrução popular no Rio de Janeiro, 241 f. Dissertação (Mestrado em História), PPGH, Niterói: UFF, 1997.

SCHUELER, Alessandra & TEIXEIRA, Josele. Experiências e produção intelectual de professores primários na Corte imperial. Anais do IV **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, 2006.

SILVA, A. M. P. da. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. RBHE. **Dossiê: Negros e Educação**. Campinas: Autores Associados/SBHE, nº 4, jul./dez. 2002.

SOUZA FILHO, Tarquínio. **O Ensino Technico no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

SOUZA, R. M. Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 14, maio/ago. 2007.

SOUZA, S. T de. A categoria etnia na pesquisa histórico-educacional brasileira: Estado da Arte a partir de revistas especializadas. **IX CBHE Anais...** João Pessoa: UFPB, 2017.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. [Tradução Waltensir Dutra]. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Padrões e Experiências. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol. II, p. 179-224.

_____. O poder transformador da cruz. In: THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol. II, p. 225-290.

_____. **Costumes em Comum**. São Paulo: Schwarcz, 2008.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da história para a educação. **Enfoque**, Brasília: INEP/MEC, ano 9, n. 47, p. 3-11, jul./ set. 1990

TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão**. Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Edusp, 2011.

VALENTE, Vasco P. **O Estado Liberal e o Ensino**: os Liceus Portugueses (1834-1930). Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1973.

_____. **Uma educação burguesa**. Lisboa: Livros Horizonte LDA, 1974 (Coleção Horizonte).

VALDEMARIN, Vera T. **O Método Intuitivo**: os sentidos como janelas e portas... In: SAVIANI, D. et al. . **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 81-125.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4463/3654> >.

_____. Educação doméstica e escolarização formal no Rio de Janeiro Oitocentista. VII CBHE. **Anais...** Cuiabá/MT, 2013.

VECHIA, Ariclê. Os imigrantes educam a elite curitibana (1850-1870). **I CBHE Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-47.

VIANNA, Claudia P.. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

FONTES LEGISLATIVAS

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil 1824. Presidência da República. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm > Acesso em 9 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A: Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Congresso Nacional. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> > Acesso em 9 jun. 2016.

BRASIL. Ato Adicional de 1834. Congresso Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm > Acesso em 9 jun. 2014.

FONTES PRIMÁRIAS EM INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

AGCRJ

CM-ASS-001: microfilmes Associações e Sociedades

Ensino Particular: Códices 12.4.1 a 12.4.28

Colégios particulares (1854): Códice 12.3.37

Ensino Particular (1860): Códice 12.2.27

Mapas escolas particulares (1871) Códice 11.3.28

Conselho de Ensino (1873-1875): Códice 11.4.12

BIBLIOTECA NACIONAL

Iconografia: Gravura de Modesto Brocos, Rio de Janeiro, RJ: s.n., ca1903]. Disponível em < http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=64652 >.

Periódicos da Hemeroteca Digital:

A IMMIGRAÇÃO
ALMANAK LAEMMERT
A MARMOTA FLUMINENSE
ANAIS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL
ANAIS DO PARLAMENTO BRASILEIRO
A PÁTRIA
A REFORMA
ASTRO DE MINAS
AURORA FLUMINENSE
A VOZ DA NAÇÃO
CORREIO DA TARDE
CORREIO MERCANTIL
DEUTSCHE ZEITUNG
DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO
ECHO DA NAÇÃO
IMPrensa INDUSTRIAL
JORNAL DO COMÉRCIO
LA GAZETTE DU BRESIL
L'ESTAFETTE
MONITOR CAMPISTA
O APÓSTOLO
O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL
O LIBERAL
OPINIÃO LIBERAL
O REPUBLICO
O VELHO BRAZIL
RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO
SEMANA ILUSTRADA

KINNEY, A. M. M. & LEEDER, Roberto. Guia e Plano da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1858. Biblioteca Nacional. Disponível em < http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=22899 >.

ARQUIVO NACIONAL

Fundo do Conselho de Estado. Códice 300, volume 3

Base de Dados: Entrada de estrangeiros no Brasil: as relações de passageiros desembarcados no Porto do Rio de Janeiro. Disponível em < http://bases.an.gov.br/rvbnodes/Menu_Externo/ >.

FONTES DISPONÍVEIS NA INTERNET

Anais da ANPUH < <http://anais.anpuh.org/> >

Anais do CBHE < <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe> >

FONTES PRIMÁRIAS EM INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS

ARQUIVO DISTRITAL DO PORTO (ADP)

Série 026 (Registos de passaportes, 1853-1951);
 Série 038 (Registos de vistos em passaportes, 1836-1955);
 Série 040 (Termos de reconhecimento e identidade, 1844-1893);
 Série 099 (Processos de passaportes de emigrantes, 1867-1887);
 Livro 4108 (1844.05.03-1851.02.14), Código: (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/040/4108);
 Livro 3656 (1851.09.20-1857.02.09), Código (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/040/3656);
 Caixa 0001 (1867): Cota atual c/10/9/2-5; Cota original Mç 1624; Código: (PT/ADPRT/AC/GCPRT/J-E/099/0001);

ARQUIVO DISTRITAL DE BRAGANÇA

Cota: Cx.232, Código de referência < PT/ADBGC/AC/GCBGC/PAS/077/01141/000127 >.

ARQUIVO HISTÓRICO LICEU NACIONAL DO PORTO

Arquivo Escolar. Livro de Correspondências expedidas (1855-1860). Cota: E-A-Z 508

MUSEU DO ISEP

Copiador da Correspondência Expedida, 1853-1855. Cota: EIP D6;
 Livro de correspondências recebidas, 1853 – 1869. Cota: EIP SR 7 (1);
 Atas do Conselho Escolar, 1854-1858. Cota: EIP SR3 (1);
 Jornal da Associação Industrial Portuense (Tomo I). Porto: Tipografia de Faria Guimarães, 1853;
 Livro Assentos de Exames da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 7ª cadeiras, 1859-1860, p. 22. EIP SR5 (4);
 Relatório de Movimento Escolar, 1864-1865. Cota: EIP SR2 (1);
 MAGALHÃES, Alfredo C. de. **Relatório**: Instituto Comercial do Porto (1933-1945). Porto: Imprensa Moderna, 1945. Acervo Museu do ISEP.

MUSEU DE FAFE

MONTEIRO, Miguel. **Fafe dos “Brasileiros” (1860-1930)**: perspectiva histórica em patrimonial. Fafe: Empresa do Diário do Minho, 2004.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO (ANTT)

Cota atual: Ministério do Reino, mç. 3875. (1840-1860)

Registo Geral de Mercês de D. Maria II, liv.16;

RGM de D. Maria II, liv.28;

Registo Geral de Mercês de D. Luís I, liv. 18;

RGM de D. Luís I, liv. 29;

RGM de D. Luís I, liv. 30;

RGM de D. Luís I, liv. 33;

RGM de D. Luís I, liv. 34;

RGM de D. Luís I, liv. 35;

RGM de D. Luís I, liv. 41;

RGM de D. Luís I, liv. 43;

RGM de D. Luís I, liv. 53;

Registo Geral de Mercês de D. Carlos I, liv. 1;
RGM de D. Carlos I, liv. 2
RGM de D. Carlos I, liv. 4

FONTES DIGITAIS

Relatórios de Ministérios do Império.

Disponível em < <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> >

Coleção das Leis do Império. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> >

Atas do Conselho de Estado do Império. Disponível em < http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/AT_AtasDoConselhoDeEstado.asp >

Anais do Parlamento Brasileiro

Disponível em < <http://memoria.bn.br/DocReader/132489/1> >

BRASIL. Recenseamento do Brasil em 1872, IBGE. Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477> >