

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-UFPEL
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**As Propostas Educacionais da Administração de Luiz
Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias): Um Estudo da
Instrução Rio-Grandense do Séc. XIX (1842-1871).**

Hardalla Santos do Valle

Pelotas, 2013

HARDALLA SANTOS DO VALLE

As Propostas Educacionais da Administração de Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias): Um Estudo da Instrução Rio-Grandense do Séc. XIX (1842-1871).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.Dr.Eduardo Arriada

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Magali Martins Aquino - CRB 10/1180

V181 Valle, Hardalla do

As propostas educacionais da administração de Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias): um estudo da instrução Rio-grandense do século XIX (1842-1871) / Hardalla do Valle. – 2013.

201 f. : il.

Orientador: Eduardo Arriada.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, RS, 2013.

1.Educação 2.Luiz Alves de Lima e Silva

I. Arriada, Eduardo II. Título

CDD 370

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Arriada (Orientador)

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara (PPGE/ FaE /UFPEL)

Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel (PPGH/UFPEL)

O Historiador

“Veio para ressuscitar o tempo
e escarpelar os mortos, as condecorações,
as liturgias, as espadas,
o espectro das fazendas submergidas,
o muro de pedra entre membros da família,
o ardido queixume das solteironas,
os negócios de trapaça, as ilusões
jamais confirmadas nem desfeitas.

Veio para contar
o que não faz jus a ser glorificado
e se deposita, grânulo,
no poço da memória.

É importuno.
Sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.”

Carlos Drummond de Andrade

Agradecimentos

Algumas conquistas não são fáceis. Sem entrar em detalhes desnecessários, digo que este é mais um passo de alguém que foi uma criança que poucos imaginariam um dia conseguir trilhar esta estrada. Contudo, completamente “contra o vento”, sempre caminhei, e insistente seguirei.

Corro por aqueles que, quando pequena, em mim plantaram a semente dos sonhos, da valorização do estudo e do conhecimento qualificado, sem terem tido acesso aos mesmos. Por isto, a garra, a vontade, o foco e a dedicação.

Agradeço à minha família e aos amigos, com os quais aprendi a valorizar e praticar a humildade, a ética, o amor e, principalmente, a coragem, fatores que me trazem a este escrito. Assim como, agradeço ao meu companheiro de vida e sonhos, o qual, com seu amor e amizade, me incentiva a seguir em frente todos os dias, orgulhoso e compreensivo.

Na esfera acadêmica, não posso deixar de registrar o agradecimento pela exímia orientação que recebi do Prof. Dr. Eduardo Arriada. Meu orientador, ao longo do mestrado, demonstrou uma dedicação incansável. Suas correções, sempre minuciosas e suas críticas sinceras, contribuíram de maneira indescritível para qualificar minha produção inicial. Vale mencionar que, durante nossas conversas, sempre aprendia muito. Logo, só tenho a agradecer ao meu mestre pela caminhada! A pesquisadora que conclui este mestrado é, em grande parte, fruto do trabalho do Prof. Dr. Eduardo Arriada e seus ensinamentos serão levados por toda minha carreira.

Também considero importante destacar a contribuição do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), na minha trajetória acadêmica dentro do PPGE. Neste grupo de estudos, aprendi muito, escutando e refletindo com amigos. Pessoas completamente diferentes entre si, que dividem comigo a paixão pela História da Educação. Grupo competente e comprometido, que certamente agrega a todos que nele estão inseridos.

Porém, entre tantas pessoas que fazem parte da minha caminhada, registro aqui a dedicatória deste trabalho, que representa uma importante etapa da minha vida, ao meu avô, João Adão Miranda. Homem simples, construtor

obras, analfabeto, o qual, com amor, participou da minha educação até meus 10 anos, quando faleceu. Figura de pai que conheci, amei, escutei e que muito me ensinou.

Assim sendo, encerrarei por aqui, pois verdadeiramente, palavras seriam pouco para definir todos os meus agradecimentos aos sujeitos que contribuíram para este momento. Só posso repetir, com muito carinho: obrigada a todos!

Resumo

Entre os anos de 1842 e 1846, Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias) foi Comandante-Chefe do Exército em Operações e Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. A partir disto, o presente trabalho objetiva discorrer acerca da trajetória política e administrativa de Caxias e, especificamente, sobre suas ações e propostas educacionais durante esta experiência. Na busca pela compreensão das dimensões alcançadas por estas propostas educacionais, percorremos também as administrações provinciais seguidas de Caxias, até o ano de 1871, quando o Liceu D. Afonso, uma de suas propostas, após 20 anos de funcionamento, é fechado. Nesta perspectiva, apresentamos as seguintes questões norteadoras deste trabalho: Por que Luiz Alves de Lima e Silva elaborou estas propostas educacionais? Que propostas eram estas? Elas chegaram a ser efetivadas? As fontes utilizadas neste estudo são: documentos oficiais, como estatutos, ordens do dia, atas e ofícios, assim como relatos de viajantes e jornais. O método escolhido foi a análise documental, compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento escrito. Entre os resultados obtidos, destacamos a percepção do papel que poderia desempenhar uma forte e organizada educação na Província de São Pedro. Este aspecto foi plenamente compreendido por Caxias, obtendo assim o apoio da população, e evitando o máximo possível de que novas revoltas ou rebeliões eclodissem. Assim sendo, as reformas educacionais foram uma das maneiras encontradas por Luiz Alves de Lima e Silva de conseguir isto. Dado o exposto, com esta dissertação almejamos fomentar a atenção e a reflexão, sob o prisma da História Cultural, acerca da atuação de Caxias em relação à instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Uma história caracterizada por interesses, disputas, política, e fortes sujeitos, como Luiz Alves de Lima e Silva. Assim sendo, este estudo agregador, tanto pelo ineditismo do assunto tratado, como pela abordagem escolhida, que será capaz de contribuir, por meio de novas percepções, para a História da Educação Rio-Grandense do século XIX.

Palavras-chave

Instrução rio-grandense - Duque de Caxias- Propostas educacionais

Abstract

Between 1842 and 1846, Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias) was Commander in Chief of the Army Operations and President of the Province of St. Peter of Rio Grande do Sul. From this, the present study aims to argue about trajectory of political and administrative by Caxias, and specifically about their actions and proposals during this educational experience. In the quest for understanding the dimensions attained by these educational proposals, also traveled provincial administrations followed by Caxias, in the year 1871 when the Liceu D. Afonso, one of his proposals, after 20 years of operation, is closed. In this perspective, we present the following guiding questions of this paper: Why Luiz Alves de Lima e Silva developed these educational proposals? What were these proposals? They came to take effect? The sources used in this study are: official documents, such as bylaws, agendas, minutes and crafts, as well as reports of travelers and newspapers. The method chosen was the document analysis, understood as a set of research techniques whose aim is to search for the meaning or meanings of a written document. Among the results, we highlight the perception of the role it could play a strong and organized education in the province of San Pedro. This was fully understood by Caxias, so getting the support of the population, and avoiding as much as possible that new riots and / or rebellions started. Thus, the educational reforms of the ways found by Luiz Alves de Lima e Silva to achieve this. Given the above with, this dissertation we aim to foster attention and reflection, through the prism of Cultural History, about the performance of Caxias regarding the instruction of the Province of São Pedro do Rio Grande do Sul A story characterized by interests, disputes, political and strong subjects, as Luiz Alves de Lima e Silva. Therefore, this study aggregator, both the novelty of the subject matter, as the chosen approach, capable of contributing, through new insights, the History of Education Rio-Grandense nineteenth century.

Key-Words

Instruction Rio Grande - Duque de Caxias- Educational proposals

Sumário

Introdução	14
1. Referencial Teórico-metodológico	19
1.1. A História Cultural e suas possibilidades	21
1.2. Alicerce metodológico	27
1.3. Fontes	29
1.4. Algumas referências fundamentais para o desenvolvimento do trabalho .	37
2. A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul	48
2.1. O período farroupilha e a instrução (1835-1845)	60
3. O sistema educacional imperial no Brasil	72
3.1. O ensino primário	72
3.2. O ensino secundário	80
4. Caxias: Entre o sujeito e o administrador	87
4.1. A trajetória do “sujeito-monumento”	87
4.2. O administrador.....	96
5. As propostas educacionais	114
5.1. O Estatuto do Liceu D. Afonso	130
5.2. Entre o pretendido e o efetivado: a linha tênue da prática político-administrativa	138
5.3. A instalação e o funcionamento do Liceu D. Afonso	154
6. Considerações finais	176
7. Referências	182

Lista de siglas

RPP: Relatório de Presidente de Província

RIP: Relatório de Instrução Pública

FPP: Fala de Presidente de Província

ATCMP: Ata da Câmara Municipal de Pelotas

ATCMRG: Ata da Câmara Municipal de Rio Grande

ATCMSL: Ata da Câmara Municipal de São Leopoldo

ATCVPOA: Ata da Câmara de Vereadores de Porto Alegre

Lista de imagens

Imagem 1: Real Academia Militar	88
Imagem 2: O Estatuto do Liceu D. Afonso	131
Imagem 3: Uniforme de gala do Colégio Pedro II-1855	135
Imagem 4: Prédio onde funcionou o Liceu D. Afonso	170
Imagem 5: Ateneu Rio-Grandense	174

Lista de quadros

Quadro 1: Aulas de Primeiras Letras	56
Quadro 2: Aulas Maiores.....	56
Quadro 3: Currículo escolar-Real Acadêmia Militar	90
Quadro 4: Mapa das Escolas de Primeiras Letras de meninos existentes na Província de São Pedro	116
Quadro 5: Mapa das Escolas de Primeiras Letras de meninas existentes na Província de São Pedro	120
Quadro 6: Mapa das aulas de instrução secundária existente na Província de São Pedro	127
Quadro 7: Matérias, previstas no Estatuto de 1846, para o Liceu D. Afonso .	132
Quadro 8: Professores designados para assumir aulas no Liceu D. Afonso..	156
Quadro 9: Professores aprovados em concurso público para o Liceu D. Afonso	162

Introdução

Este trabalho, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, destaca parte da História da Instrução Rio-Grandense do séc. XIX. Como enfoque, apresenta as propostas educacionais de Luiz Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias) para a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, abrangendo a criação e o desenvolvimento das mesmas (1842-1871).

Nesta perspectiva, são apresentadas as seguintes questões como norteadoras deste trabalho: Por que Caxias apresenta estas propostas educacionais para Província de São Pedro? Quais eram estas propostas? Elas eram inovadoras? Elas chegaram a ser efetivadas?

O meio escolhido para nos aproximarmos destas respostas foi, primeiramente, a metodologia da análise documental, desenvolvida a partir de atas, ofícios, jornais e outras fontes relevantes sobre o cenário do recorte temporal escolhido.

Assim sendo, de acordo com a ideia de que não existe neutralidade quando se trabalha com pesquisa (LOMBARDI, 2004), posto que existe sempre um envolvimento com a temática, além do olhar do pesquisador que seleciona, analisa e interpreta o objeto conforme sua intencionalidade. É preciso relatar como surgiu a ideia desta pesquisa, como este objeto de análise foi escolhido, e por quais motivações.

Esta proposta de pesquisa começou a desenvolver-se durante minha graduação em História Bacharelado, iniciada no ano de 2007, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nos quatro anos de estudo, contemplaram a grade curricular do curso disciplinas como: *História do Rio Grande do Sul I*, *História do Rio Grande do Sul II*, *História do Rio Grande do Sul III*, *História do município do Rio Grande* entre outras, que permitiram certo encantamento e conhecimento sobre a História do Rio Grande do Sul, bem como a aproximação com as obras de autores como Sandra Pesavento, Décio Freitas, Moacyr Flores, Helga Piccolo, entre outros.

No segundo ano do curso de História Bacharelado, saí em busca de estágio remunerado e consegui ingressar como auxiliar pedagógica na escola particular Bom Jesus, da cidade do Rio Grande. Minha função contemplava a substituição de professores da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, assim como o auxílio administrativo à assessora pedagógica da escola, realização de xerox e aplicação semanal de provas aos alunos. Durante minha rotina de trabalho, fazia de tudo um pouco, e esta diversidade de atividades causou-me muito agrado e interesse pela educação. Aos poucos, me vi comprando livros sobre o assunto, fazendo, como disciplinas optativas, as cadeiras relacionadas à educação e ingressando em um projeto no qual os graduandos iam aos fins de semana construir um trabalho de apoio, por meio de aulas particulares, com crianças em situação de vulnerabilidade social do bairro Castelo Branco (que fica nas proximidades da FURG). Logo, resolvi prestar vestibular para o curso de História Licenciatura.

Cumprе ressaltar que ainda não havia entrado em vigor a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, a qual, em seu art. 1º proibe que uma mesma pessoa ocupe, na condição de estudante, duas vagas, simultaneamente, no curso de graduação, em instituições públicas de Ensino Superior. Neste sentido, aprovada no vestibular que ocorreu no fim de 2008, passei a cursar a licenciatura em História, em 2009, concomitantemente ao bacharelado. Desta forma, não tardou a surgir a vontade de unir as reflexões traçadas nos dois cursos. Algumas leituras relativas à História da Educação começaram a ser realizadas, como da obra “História da Educação Brasileira” de Maria Luisa Santos Ribeiro (1978).

Meu primeiro passo foi questionar alguns professores sobre a questão da instrução dentro da temática que eles trabalhavam. Em seguida, propus alguns artigos relativos à História da Educação a alguns docentes. Contudo, por essa não ser a especialidade de nenhum dos docentes do curso, pouco interesse houve pela temática. Todos os professores procurados por mim afirmavam não terem como orientar um trabalho sobre a área, mas indicavam a linha de História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

No ano de 2010, encerrando a graduação, surgiu o interesse pelo mestrado em educação, exatamente por esta linha que, de imediato, proporcionou-me identificação. O primeiro projeto, apresentado durante o processo seletivo, contemplava um estudo acerca da instrução rio-grandense do séc. XIX, no decorrer do período farroupilha. Aprovada, no ano de 2011, sob a orientação do Professor Eduardo Arriada, foi estabelecido o primeiro contato com o tema das propostas educacionais de Caxias, tanto por meio das orientações, como através de textos sugeridos na disciplina que divide com o Professor Elomar Tambara, História da Educação no Rio Grande do Sul I. Logo, percebi as possibilidades de fontes e o valor acadêmico da temática, que ainda não possuía um estudo específico. Após algumas conversas com meu orientador, decidimos que este passaria a ser o tema da minha dissertação.

O recorte temporal escolhido foi do ano de 1842 até 1871, por abranger o período em que Luiz Alves de Lima e Silva ocupava os cargos de Presidente da Província de São Pedro e Comandante-Chefe do Exército em operações (1842-1846), assim como o desenvolvimento de suas propostas educacionais nas administrações seguintes. O ano de 1871 foi escolhido como marco de encerramento deste trabalho, por ser o período em que o Liceu D. Afonso, uma das principais propostas de Caxias, após 20 anos de funcionamento, foi fechado.

Deste modo, aproveitando a riqueza dessa temporalidade, almeja-se pesquisar tanto as percepções de Caxias sobre a Província, através de ofícios, ordens do dia, estatutos, entre outras fontes, quanto suas motivações e intuítos com as propostas educacionais, adentrando para isso o campo da Cultura Escolar e da Cultura do Urbano. Além disto, pretendemos observar se estas propostas diferenciavam-se do que vinha sendo feito, em termos de instrução, pelo Império brasileiro, bem como garimpar nos jornais do período como foram recebidas pelas administrações provinciais rio-grandenses seguintes à de Caxias.

Paralelamente, é importante mencionar que nada impede que para melhor compreender o tema e alcançar os objetivos propostos, faça-se uma abordagem anterior ou posterior ao recorte temporal escolhido, pois esta pode

ser uma forma de melhor elucidar os acontecimentos, possibilitando as reflexões almejadas.

Ademais, salientamos que o objetivo geral deste trabalho será o de analisar as propostas educacionais do Barão de Caxias para a Província de São Pedro, a partir de uma ampla pesquisa pela vertente da História Cultural, buscando contribuir para os estudos acerca da História da Educação Rio-Grandense. Neste sentido, identificando e caracterizando o cenário de instrução percebido por Caxias, a complexidade de seus intuitos de mudança e os diversos olhares que os sujeitos históricos daquela sociedade nos legaram.

No que tange à organização desta dissertação, optamos por delinear-la em quatro partes. No primeiro capítulo será feita uma apresentação do referencial teórico-metodológico que sustenta a dissertação. Primeiramente, será esclarecida a opção teórica pela História Cultural e as categorias Cultura Escolar e Cultura do Urbano. Logo após, será especificada a metodologia escolhida e seus passos, que serviram de sustentáculo para a construção da dissertação. Em seguida, iremos apresentar as fontes utilizadas neste estudo. E, encerrando esta parte, elencaremos alguns dos autores da historiografia rio-grandense que contribuíram, com suas pesquisas anteriores, para a ideia e a construção deste trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “A Província de São Pedro do Rio Grande do sul”, apresentamos uma explanação sobre o panorama sociocultural, focando a questão da instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul até meados de 1842. O período farroupilha (1835-1845) é abrangido, de forma específica, em um subtítulo, por abarcar as transformações e a configuração do cenário no qual é efetivada a administração provincial de Luiz Alves de Lima e Silva. No intuito de subsidiar a análise posterior, também construímos, neste capítulo, um paralelo com a educação imperial de outras partes do Brasil até o ano de 1846, em termos de ensino primário e ensino secundário. A construção deste panorama permite a observação do que se passava no Brasil em relação à educação no período do recorte temporal estabelecido. Assim, propiciando uma análise da gestão imperial e das singularidades da Província de São Pedro.

Em “Caxias: Entre o sujeito e o administrador”, tentamos mergulhar entre o plano do privado e do político-administrativo de Caxias, na intenção de entender quem era esse sujeito, transformado em mito, e o seu perfil de administrador. Tal abordagem é considerada importante, à medida que visamos compreender as asserções, peculiaridades e princípios que configuram o homem que elaborou as propostas educacionais esmiuçadas em nosso trabalho.

Em seguida, no capítulo “As propostas educacionais” serão especificadas as propostas de Caxias para a instrução rio-grandense, abordadas nesta dissertação como, por exemplo, a criação de aulas de instrução primária e o Liceu D. Afonso. Logo após, analisaremos se as propostas de Caxias foram efetivadas pelas administrações provinciais de 1847 até 1849. Por último analisaremos os anos de 1850 até 1871, que envolvem a instauração e o desenvolvimento do Liceu D. Afonso.

Dado o exposto, com esta dissertação, almejamos fomentar a atenção e reflexão, sob o prisma da História Cultural, acerca da atuação de Caxias em relação à instrução da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Assim sendo, este estudo agregador, tanto pelo ineditismo do assunto tratado, como pela abordagem escolhida, capaz de contribuir, por meio de novas percepções, à História da Educação Rio-Grandense do século XIX.

1. Referencial Teórico-Metodológico

O ato de pesquisar ou de investigar, de modo geral, diz respeito à maneira como produzimos conhecimento. A pesquisa começa por uma reflexão sobre o que vemos, através dos dados e, à medida que os questionamentos, as formulações de problemas surgem, passamos de uma observação primeira para um quadro definido no contexto de concepções teórico-metodológicas.

Nesta direção, há três condições fundamentais para um processo de pesquisa, que são: “uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação e a comunicação dos resultados” (BEILLEROT, 1991 *apud* LENOIR, 2006, p. 1305). Assim, o ato de pesquisar é definido do modo que segue:

Conjunto de atividades metódicas, objetivas, rigorosas e verificáveis cujo objetivo é descobrir a lógica, a dinâmica ou a coerência num conjunto aparentemente aleatório ou caótico de dados, tendo em vista fornecer uma resposta inédita e explícita a um problema bem circunscrito ou contribuir ao desenvolvimento de um domínio de conhecimentos. (LENOIR, 2006, p. 1305)

Em linhas gerais, a ação de pesquisar está inserida em pressupostos teórico-metodológicos que estão fundamentados em concepções histórico-sociais e epistemológicas. Partindo desse contexto mais amplo, o pesquisador tem a oportunidade de construir seus problemas, o objeto de pesquisa, e também de conceber suas considerações. Sendo assim, explicitar o que venha a ser teoria e metodologia, ainda que sinteticamente, se faz fundamental (ALMEIDA, 2012).

A teoria é instrumento norteador do trabalho investigativo, nas ciências humanas ou sociais. Ainda, destacamos que teoria é “um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que nos orientam à obtenção de dados e às análises dos mesmos” (DESLANDES, 1999, p. 19).

Antonio Joaquim Severino, em sua obra “Metodologia do trabalho científico” (2004), define o que entende por “quadro teórico”, ao indicar os passos para a elaboração de uma pesquisa no contexto da pós-graduação. Diz

que se deve “explicitar o quadro teórico, que constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve” (SEVERINO, 2007, p. 162).

Logo, é explicitando a função da teoria na pesquisa, que Severino (2007) indica com dois verbos: fundamentar e desenvolver. Podemos considerar possível afirmar que na investigação cabe ao teórico dar munição ao pesquisador para desenvolver seu objeto, buscar fundamentos para as respostas aos problemas suscitados e dar suporte à comprovação das hipóteses. Além disto, a teoria possibilita a formulação de categorias, que são elementos importantes na construção do conhecimento.

Desta forma, podemos apreender que “sendo o objeto construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso” (CARDOSO, 1978, p. 34-35), o que, conseqüentemente, implicará na participação crítica do pesquisador, seja em educação, ou nos demais campos do saber, com movimentos de reflexão e questionamentos.

Assim como a teoria, também as opções metodológicas vão sendo explicitadas à medida que a investigação se desenvolve. Isto significa que deve haver estreita articulação entre teoria e método, sem o que perderia sentido o próprio processo de investigação.

Gil (1999) define o método científico como o conjunto de processos ou operações mentais que se devem empregar na investigação. Assim sendo, o método é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. Paralelamente, Lakatos e Marconi (1993), no seu sentido mais amplo, consideram o método como a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado.

Porém, ao tratarmos de método, é válido dizer que não há uma definição unívoca de significado. Contudo, dentro de uma pesquisa, o conhecimento é entendido como um produto que é necessário testar ou validar (lógica da prova) e como um processo cuja gênese deve ser reconstituída (lógica da descoberta) (LENOIR, 2006, p. 1311). O que significa afirmar que a utilização do método serve para levar o pesquisador a refletir acerca da construção do

seu objeto científico, sobre a realidade em questão, sem distingui-la das categorias de análise escolhidas.

Os diversos métodos de pesquisa relacionam-se com diferentes maneiras de explorar o mundo, requerendo, portanto, que escolhas sejam feitas em função do assunto proposto e da questão enfocada. Dependendo do tipo de pesquisa a ser desenvolvida e a metodologia adotada pelo pesquisador, o projeto poderá também apresentar diferenciações, enfocando um ou mais aspectos. No caso dos estudos fundamentados numa linha qualitativa de estudo, haverá maior preocupação quanto à fidedignidade e significação da extensão dos dados coletados em relação ao universo de pesquisa. A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada a não buscar enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Cumprir acrescentar que, para além da explanação dos conceitos e das formas de utilizar a teoria e o método, é importante assinalar que a utilização de certa teoria implicará na perspectiva e na utilização de metodologias específicas e cabíveis que se coadunam com a mesma.

Neste sentido, a seguir serão fundamentadas as opções teórico-metodológicas desta dissertação e, para isto, inicialmente discorreremos acerca da base teórica escolhida, a História Cultural, e algumas de suas possibilidades de pesquisa. Em seguida, iremos apontar os referenciais metodológicos e as fontes que foram utilizadas nesta construção, encerrando esta parte com os autores da historiografia rio-grandense que serviram como agregadores alicerces da pesquisa.

1.1. A História Cultural e suas possibilidades

Como base teórica preponderante deste trabalho, a História Cultural deve ser o primeiro aspecto a ser destacado. Escolha pautada na sua característica de uma história, abrangente, inclusiva e crítica.

É importante mencionar que entendemos a História Cultural como uma abordagem, ou um olhar, que se apoia sobre as análises já realizadas e, por sua vez, avança dentro de um determinado enfoque. Neste sentido, a história cultural realmente vem se somar ao conhecimento acumulado, sem voltar as costas ao que de bom foi construído por uma matriz teórica que é oriunda de uma reflexão cumulativa como, por exemplo, a ampla pesquisa e construção de dados em documentos oficiais.

Desenvolvida a partir do impacto das noções de cultura nas Ciências Humanas e na História desde as décadas de 1960 e 1970, a História Cultural construiu um território vasto, parecendo mesmo não ter limites. Ampliaram-se os temas e as fontes de estudo, sendo considerado documento histórico todo registro de ação humana, inclusive os acontecimentos do cotidiano nos diversos tempos e espaços.

A partir da História Cultural, o historiador pôde utilizar em suas pesquisas uma vasta gama de fontes, como relatos orais, diários, fotografias, cartões postais, jornais, bilhetes, entre outras. Tornaram-se importantes para o trabalho do historiador os mais singelos vestígios de uma dada temporalidade, porque, muitas vezes, são essas as fontes que poderemos obter para o estudo da vida, do cotidiano, de sujeitos de menor poder aquisitivo, dos excluídos da história de outros tempos.

O resultado dessas novas possibilidades foi, na opinião de Burke (1992, p. 11), a compreensão de que “tudo tem uma história”, ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Além disto, a compreensão de que a história, em sua essência filosófica, é social ou culturalmente construída.

É igualmente importante destacar que as principais mudanças epistemológicas decorrentes da História Cultural estiveram ligadas à reorientação da postura do historiador, a partir de categorias como: representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidades. Visto que os historiadores começaram a construir estudos envolvendo a compreensão de “símbolos”, “sentimentos” e “formas”, antes ignorados (BURKE, 2008, p. 19).

Neste sentido, cumpre ressaltar que as categorias que serão utilizadas nesta dissertação são: Cultura escolar e Cultura do urbano. A escolha destas

categorias é oriunda das pesquisas em documentos como atas, ordens do dia, estatutos, relatórios e jornais, que tornaram possível perceber, a partir da análise documental, diferenciadas intencionalidades de Caxias na construção de hospitais, igrejas, obras públicas e de suas propostas educacionais.

A Cultura escolar vem acrescentar a este estudo a compreensão do meio educativo em todas as suas interfaces. Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100)

Logo, pode-se entender que os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses sujeitos e os amplos fatores que compõem seu desenvolvimento acadêmico. Desta forma, considera-se que os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental para compreensão de sua cultura e inserção social.

Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, durante a administração de Luís Alves de Lima e Silva, foram criadas aulas de ensino primário, sancionadas leis relativas à instrução, foi apresentada a proposta de construção do Liceu D. Afonso e também seu Estatuto. Nas fontes que permitem elencar estes elementos, constam costumes, papéis sociais e normas educacionais pretendidas. Fatores que possibilitaram o estudo de Cultura Escolar, que almejamos apresentar.

Cumprе mencionar ainda, que esta categoria foi entendida como válida para a esta pesquisa, à medida que concebemos que a cultura é um elemento que perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os

seus ritos, na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. Viñao Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional. No conceito de cultura escolar, vê os modos de pensar e atuar que proporcionam, a seus componentes, estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas e integrar-se na vida cotidiana (VIÑAO, 2000, p. 100).

No que tange à historiografia educacional, vale salientar que há aproximadamente dezenove anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas e assumindo visibilidade na estruturação propriamente dita de eventos do campo. A conferência de encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), realizada em Lisboa, em 1993, por Dominique Julia, tinha por título “A cultura escolar como objeto histórico”. O III Congresso Luso-Brasileiro, ocorrido em Coimbra, em 2000, trazia uma mesa-redonda sobre “Culturas escolares”. O periódico “Cadernos Cedes”, nº 52, editado em 2000, foi todo dedicado à temática “Cultura escolar: história, práticas, livros e textos didáticos como fontes”. Na XII Jornadas Argentinas de História da Educação, acontecida em Rosário, em 2001, havia, entre seus painéis, um dedicado a “Perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa sobre Cultura escolar”. O II CBHE, em 2002, organizou a mesa-redonda “Cultura escolar: questões de historiografia”. Em 2003, foi organizado, por Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin, o I Seminário sobre Cultura escolar, estendendo-se por três dias e envolvendo um número significativo de pesquisadores da área (FARIA FILHO e GONÇALVES, 2004, p. 4).

A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. Para tanto contribuíram o surgimento e a consolidação de grupos de pesquisa, no âmbito de sociedades científicas, como o GT História da Educação, criado na ANPEd, em 1984, e no de instituições acadêmicas, com maior ou menor distribuição nacional, mas

também o investimento na constituição de Centros de Documentação e Referência, visando acolher, preservar e socializar a documentação localizada. Contribuíram, ainda, a circulação e a incorporação de uma bibliografia que transitava da história social da cultura, emergente nos anos 1960, a uma história cultural da sociedade, presente desde os anos 1990 (FARIA FILHO e GONÇALVES, 2004, p. 4).

Em síntese, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também as culturas infantis, e o afastamento ou proximidade que apresentam em relação às culturas familiares e às diretrizes educacionais (JULIA, 2001, p. 10-11).

No que se refere à categoria Cultura do urbano, é importante mencionar que, entre os anos de 1842 e 1846, ainda vigorava, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, um mundo rural. Contudo, após o conflito farrapo, também começava a ser esboçada, em toda região rio-grandense, especialmente em Porto Alegre, uma preocupação com a questão social, cultural e urbana. No caso de Caxias, as mudanças, construções e inovações por ele apresentadas apontam, nas fontes, diversos propósitos. Nas administrações provinciais seguintes, principalmente a partir de 1848, é possível notar certa prioridade para as questões que abarcam os aspectos que simbolizam materialmente o “desejo de ser grande e moderno” ¹, como a urbanidade, em detrimento de outras questões importantes, como a instrução.

¹ Expressão de: PESAVENTO, Sandra Jatahy. O imaginário da cidade - visões literárias do urbano: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

Desta forma, compreendemos que a cultura do urbano nos dá suporte para o estudo do ator social em questão e suas expectativas com as obras que faz na Província, bem como nos contemplará com um panorama de pretensões socioculturais do poder público dos anos posteriores à administração de Caxias. Estes aspectos tentaremos observar no quarto capítulo.

Vale lembrar que, a rigor, existe um significativo conhecimento acumulado em termos de estudos urbanos que nos foi legado por uma história econômico-social voltada para as origens e o desenvolvimento do capitalismo e da considerada sociedade burguesa, e que teve na urbe o seu espaço privilegiado de análise.

Pesavento (1995) destaca que a história urbana não teve a mesma importância ou dimensão em todos os países do mundo ocidental, cabendo à Grã-Bretanha e aos Estados Unidos o pioneirismo nesta área. A autora menciona ainda que, na França, a linha histórico-social de estudo das cidades encontraria sua grande expressão na volumosa coleção dirigida por Georges Duby, complementada pelos trabalhos de Murard e Zylberman, Yves Lequin, Bernard Lepetit, Jean Luc Pinol, Bourillon, Michelle Perrot, Louis Chevalier e Christian Topalov. No caso brasileiro, há que citar a persistente regionalização dos estudos, que vão desde análises mais amplas e aprofundadas, resultantes de teses, artigos, ensaios e obras de divulgação.

Todavia, como anunciado, interessa-nos o aprofundamento de uma história cultural do urbano, onde se cruzem os dados objetivos – obras, traços, sinais que nos chegam – sob a forma de discursos, com as possibilidades de leitura que a Província de São Pedro, nos anos de 1842-1871, oferece. Empreender este caminho pressupõe pensar para muito além do espaço, enveredando pelo caminho do imaginário da urbe, que pode corresponder ou não à realidade sensível.

Devemos entender que o espaço construído, ordenado e transformado suscita sensações, percepções e a elaboração de significados para aqueles que vivenciam o processo de mudança.

Da mesma maneira, os significados constituídos sobre o urbano podem, também, corresponder ou não aos códigos iniciais e às intenções dos seus construtores, idealizadores. Por exemplo, as construções e os espaços do

poder público podem obedecer a uma intencionalidade acerca de projeto e concepção distantes das referências simbólicas que o seu uso e consumo elaborarem. Ou seja, enquanto formuladores de propostas, os idealizadores atribuem uma função e um sentido a seus projetos, que mais tarde poderão, ou não distanciar-se em muito das construções simbólicas feitas pelos usuários daquele espaço transformado. Há que estabelecer, de pronto, a distinção trazida por Roncayolo (1990) entre produtores e consumidores do espaço.

Logo, partindo da urbe Roncayolo identifica que há um sistema de idéias, mais ou menos coerente, daqueles que "fazem o espaço urbano", o projetam-no, discutem-no e executam-no. Os portadores de tais idéias seriam identificados no interior das classes dominantes ou das elites dirigentes, implementando a intervenção urbana (PESAVENTO, 1995). Sem dúvida, esses "produtores do espaço" concebem uma maneira de construir ou transformar a cidade, através de práticas definidas, mas também constroem uma maneira de pensá-la, vivê-la ou sonhá-la. Há a projeção de um "espaço urbano que se quer", imaginado e desejado, sobre o espaço urbano que se tem, plano que pode vir a realizar-se ou não. Esta concepção agrega na busca pela compreensão das ações administrativas de Caxias e dos demais Presidentes abarcados no recorte temporal delimitado.

A partir do que foi apresentado, podemos considerar que a escolha teórica pela História Cultural deve-se a sua característica abrangente e a inúmeras possibilidades de pesquisa. Igualmente, para ampliar o campo epistemológico do objeto deste trabalho buscou-se respaldo nas categorias Cultura escolar e Cultura do urbano. Logo, a partir dos recursos teóricos apresentados, buscamos tecer considerações que evidenciem o tema em estudo, aumentando as possibilidades de interpretação e contribuindo para os campos da História da Educação e História do Rio Grande do Sul - Séc. XIX.

1.2. Alicerce Metodológico

Na realização de uma pesquisa científica em ciências humanas nos deparamos com diversas etapas, podendo surgir obstáculos na sua execução. Porém, essas dificuldades, são associadas muitas vezes, ao desconhecimento

e, principalmente, a não familiaridade com os métodos ou técnicas empregados.

Em vista disso, no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*).

Um método frequente na análise de dados qualitativos é o da análise documental, que será utilizado nesta dissertação. Este método é compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento escrito.

A análise documental propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Cumpre considerar que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência (CELLARD, 2008).

May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Feitas a seleção e a análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008). O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

O passo seguinte no processo de análise documental é caracterizar a forma de registro. Alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, Outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente

indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 42).

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material, no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações, identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Apresentado este panorama, é essencial mencionar que a questão da metodologia e seus passos processuais existem dentro de um trabalho científico em ciências humanas para ratificar a cientificidade e qualidade da produção. Por isto, é de extrema valia o conhecimento sobre as possibilidades metodológicas existentes, assim como sua correta aplicação durante a pesquisa, ou na própria escrita. Tal conhecimento, além de enriquecer o trabalho do pesquisador, representa seu profissionalismo e respeito com a ciência da qual faz parte.

1.3 Fontes

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações: Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características busca-se compreender (SAVIANI, 2006). Num trabalho de pesquisa, que deve dar conta dos elementos necessários para o desenvolvimento de um raciocínio demonstrativo, recorre-se assim às fontes para cumprir esta tarefa (SEVERINO, 2007, p. 133).

Nesta pesquisa as fontes utilizadas foram: relatórios provinciais, ordens do dia, ofícios, atas de sessão da assembléia provincial e atas de sessão das câmaras municipais das cidades de Pelotas, Rio Grande, Porto Alegre e São Leopoldo; e também, relatos de viajantes e jornais da Província de São Pedro.

No que tange aos documentos oficiais, devemos lembrar que destes são os vestígios da temporalidade escolhida (período imperial), em maior número preservados, e, por isso, muitos disponíveis -em bom estado- até os dias atuais nas bibliotecas públicas. Vale ressaltar que hoje alguns documentos oficiais encontram-se também disponíveis, para domínio público, em certos *sites* de acervos documentais na internet.

No processo de construção desta dissertação, foram analisados os Relatórios de Presidentes da Província de São Pedro, dos anos de 1846 até 1871. Do mesmo modo, foi analisado o Relatório da Província do Maranhão de 1840, período que Luiz Alves de Lima e Silva era Presidente daquela província. Estes documentos foram encontrados e pesquisados *online*, no site americano Center for Research Libraries², de Chicago.

Já as ordens do dia, os ofícios, as atas de sessão da assembléia provincial e as atas de sessão das câmaras municipais de Pelotas, Rio Grande, Porto Alegre e São Leopoldo fazem parte do acervo das bibliotecas públicas das cidades de Pelotas e Rio Grande.

Cumprе destacar que essas fontes oficiais foram de grande valia para esta construção. Por meio dos Relatórios Provinciais, acompanhamos a visão dos Presidentes acerca da situação das Províncias em diversos aspectos, como também obtivemos dados detalhados de número de aulas e professores. Paralelamente, as atas de sessões da Assembléia Provincial e das Câmaras Municipais permitiram o acompanhamento das discussões dos mais variados projetos legislativos, com deputados, senadores e vereadores defendendo seus pontos de vista. Outro ponto agregador trazido por essas fontes foi a análise das séries de registros das câmaras municipais, onde todo tipo de documentação relativa à atuação das câmaras era copiado, como

² Endereço do site: http://www.crl.edu/brazil/provincial/rio_grande_do_sul e <http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>

correspondência recebida e enviada, ordens régias, legislação, entre outras. São ingredientes ricos na compreensão do cenário estudado.

Ainda sobre essas fontes, é preciso novamente lembrar que a História Cultural, embora traga para o ofício do historiador um leque de possibilidades de fontes de pesquisa, não exclui o valor dos documentos oficiais. Sua contribuição está no foco de análise, que se amplia e se dirige não apenas ao que está explícito, mas também ao que está velado, ou seja, suas intencionalidades e significados.

Contudo, lembramos que, durante a pesquisa com fontes documentais é sempre preciso zelo, pois a produção de todo documento inclui relações de poder, cosmovisões, e essas merecem atenção do pesquisador, em vista da necessidade de decidir que concepção de mundo adotar na produção do conhecimento. Isto porque, o documento relaciona-se diretamente à ação histórica de homens e mulheres que, ao produzirem as fontes, registram seu mundo e intencionalidades, servindo de testemunho que valida condições de existência e de vida (LOMBARDI e NASCIMENTO, 2004).

Também as lacunas existentes nas fontes documentais é outra problemática que o pesquisador enfrenta no estudo histórico educativo, pois nem sempre é possível encontrar ou reunir todos os vestígios num único espaço de investigação.

Assim, é preciso usar as informações iniciais obtidas para que estas nos levem a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI e NASCIMENTO, 2004, p. 156)

Deste modo, podemos apreender que as fontes documentais assumem relevância no campo da investigação histórica educativa, em vista das possibilidades que abarcam, de encontrar o modo de pensar dos idealizadores que operam o campo institucional, e suas contraposições com a realidade. Porém, também compreendemos que o entrelaçamento entre fontes diversas

contribui para a apreensão do objeto em maiores níveis de significação, bem como para a elevação do nível da qualidade da pesquisa.

Neste sentido, consideramos também agregador, para esta construção acadêmica, o estudo das memórias de viajantes. E por este motivo, analisamos os relatos de: Nicolau Dreys (Notícia descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul. 1817-1825); Auguste Saint-Hilaire (Viagem ao Rio Grande do Sul. 1820-1821); Arsène Isabelle (Viagem ao Rio Grande do Sul. 1833-1834); Daniel Kidder (Reminiscências de Viagens e Permanências no Brasil. 1837-1840); e Alexandre Baguet (Viagem ao Rio Grande do Sul. 1845).

No entanto, embora a leitura das memórias de todos os viajantes pesquisados tenha colaborado para o entendimento do panorama investigado, optamos por utilizar, com maior ênfase, neste trabalho, as memórias de Alexandre Baguet e Daniel Kidder. Esses relatos foram escolhidos porque os anos que os dois viajantes passaram pela Província de São Pedro são os mais próximos do recorte temporal determinado.

Daniel Kidder foi um missionário metodista norte-americano, que embarcou para o Rio de Janeiro, em 1837, enviado pela sociedade bíblica norte-americana. Aqui chegou acompanhado de sua esposa Cynthia H. Russel e entrou imediatamente em ação. Sua função tratava de distribuir bíblias a todas as pessoas que quisessem aceitar. Dos resultados do seu trabalho, falamos extensamente nos 20 capítulos do seu livro, e não há dúvida que foram os mais animadores; tanto que, logo se esgotou o primeiro carregamento de bíblias. O missionário resolveu então empreender, pelas Províncias do Brasil, uma longa série de viagens, sempre com intuito de distribuir as escrituras. Porém, com o falecimento de sua esposa, em 1840, Daniel Kidder resolveu voltar para os Estados Unidos. No que se refere à passagem desse viajante pela Província de São Pedro, narrada no capítulo 17 do livro, podemos caracterizá-la como rápida. Mesmo assim, em seu relato, é possível observar a descrição do tipo do rio-grandense, seus hábitos e meio sociocultural de modo geral. Fatores que muito nos interessaram.

Por sua vez, Alexandre Baguet foi um viajante belga, que chegou à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1845, após o convite para

integrar a equipe de um norte-americano, a serviço de seu país, com a missão de investigar as possibilidades de exploração econômica do Paraguai. O diário de Baguet é dividido em cinco capítulos e acompanha um mapa assinalando o trajeto até as missões, no Paraguai. Devido ao rumo de sua viagem, Baguet conheceu parte da Província de São Pedro e a descreveu de forma minuciosa.

É interessante destacar que as observações desse viajante possibilitaram a aproximação com a época em que Caxias era Presidente da Província Rio-Grandense. De uma maneira sucinta podemos mencionar que em um primeiro contato com a região, especificamente com as cidades de Rio Grande e São José do Norte, o viajante achou a Província triste e desoladora. Ele ressalta que a cidade do Rio Grande “tem um aspecto muito triste: suas ruas são mal iluminadas, algumas nem são pavimentadas, e não possui nenhum edifício realmente digno de nota” (BAGUET, 1997, p. 29). A cidade de São José do Norte também causou má impressão ao viajante. Ele anotou que “seu porto outrora muito frequentado, mas hoje em dia não é mais que uma vila miserável, de aspecto muito triste, na qual, para o lado da campanha, muitas casas já foram invadidas pela areia a ponto de delas não se avistar mais que o teto” (BAGUET, 1997, p. 30).

A impressão do viajante muda um pouco, quando chega a Porto Alegre. Ele ressalta, em seus escritos, que a cidade era bem moderna, apesar de existir há apenas poucos anos. Ele deu razão às descrições que apontam a cidade como uma das mais pitorescas do Brasil. Em seu livro, o viajante segue descrevendo a forma como foi recebido por onde passava, especificando alguns pontos e curiosidades desses locais, e sua surpresa com a riqueza natural da região. Essas informações foram analisadas.

A abordagem da escrita dos viajantes estrangeiros como fonte faz-se válida, pelas múltiplas possibilidades historiográficas que elas proporcionam. Questão primeira e imprescindível para a abordagem dos relatos, é tomar consciência de que os homens que os produziram são sujeitos dotados de pré-conceitos e referenciais culturais próprios, como qualquer sujeito sociocultural.

Logo, é preciso levar em conta a premissa de que o “diferente” é o que desperta a atenção de qualquer indivíduo sociocultural e que os viajantes eram homens de formação cultural exterior ao meio brasileiro. Nesse caso,

especificamente, estranhos ao meio sul-rio-grandense. De posse dessa concepção, já é possível perceber a riqueza desse gênero documental.

Os viajantes enquanto estranhos ao meio que interpretavam, faziam-se atentos a detalhes que aos sujeitos nativos dos locais por onde passavam eram menos passíveis de abordagem direta. Para os nativos, muitos aspectos abordados na escrita de viagem poderiam ser classificados como comuns, naturais, ou cotidianos e, por isso, indignos de nota ou reflexão. Desse modo, os relatos dos viajantes possuem a qualidade, entre outras tantas, de abordar, de maneira incisiva, aspectos que passam de maneira involuntária, ou até mesmo se fazem ausentes, em outros tipos de fontes.

Assim sendo, destacamos que os relatos de viagem constituíram um rico suporte a esta análise, propiciando diversas leituras que, combinadas a outras, como as de caráter jornalístico, permitiram a interpretação do quadro sociocultural da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Com relação aos jornais, aqueles que compõem o quadro pesquisado durante esta dissertação são: *Revista Imparcial*, *Correio de Annuncios*, *O Rio-Grandense*, *Diário do Rio Grande* e *O Noticiador*. Todos fazem parte do acervo das bibliotecas públicas das cidades de Pelotas e Rio Grande. É importante salientar que ambas possuem números desses jornais, com exceção da *Revista Imparcial* que tem apenas 2 números, somente na Biblioteca Pública Rio-Grandense, e do *Correio de Annuncios* que tem apenas 10 números, somente na Biblioteca Pública Pelotense. A seguir, expomos algumas informações sobre esses jornais, extraídas dos próprios periódicos e do levantamento feito pelo historiador Francisco Alves das Neves (2006).

A *Revista Imparcial* foi publicada somente no ano de 1846, na cidade do Rio Grande. Seu gênero era pasquim; seus números possuem 2 páginas; e o estilo do periódico pode ser caracterizado como crítico-opinativo. A tipografia era realizada por Pomatelli & Cia e o custo de sua assinatura era 1\$000 réis por mês, com o número avulso a 100 réis. Seu responsável era Antônio José Caetano da Silva.

O jornal *Correio de Annuncios* foi publicado também no ano de 1846, na cidade do Rio Grande. Seu custo era de 1\$000 réis por mês. Trata-se de um

jornal de 4 páginas, composto por propagandas diversas e cartas. Não foram encontradas informações sobre seus responsáveis, nem a tipografia.

O jornal *O Rio-Grandense* foi uma publicação da cidade do Rio Grande que circulou de 1845 até 1858. Esse jornal era editado em sua própria tipografia. Sua estrutura é composta de 4 páginas, sendo de gênero noticioso, comercial, e estilo informativo. O custo de sua assinatura na cidade era 12\$000 réis ao ano, 6\$000 réis por semestre, 3\$000 réis por trimestre e o número avulso 160 réis. Fora da cidade do Rio Grande, o jornal custava 14\$000 réis ao ano, 7\$000 réis por semestre e 3\$500 réis por trimestre. Seus responsáveis foram Pomatelli & Cia. (1845), Antônio Bonone Martins Viana (1849) e Bernardino Berlink (1850).

O jornal *Diário do Rio Grande* foi publicado na cidade do Rio Grande de 1848 até 1910. Era um periódico editado em sua própria tipografia, composto por 4 páginas e o custo de sua assinatura era 16\$000 réis ao ano, 9\$000 réis por semestre, 5\$000 réis por trimestre e o número avulso 120 réis. Seu gênero era noticioso, comercial e político, de estilo informativo e crítico-opinativo. Seus responsáveis foram: Antônio José Caetano da Silva (1848); Antônio Estevam de Bitancourt e Silva (1854-1876, 1877-1880); Francisco Maurício Gonçalves (1876); Zacarias de Salcedo e herdeiros (1880); Manoel José de Andrade e herdeiros (1892); Frederico Trebbi e Boaventura Lopes (1908).

O jornal *O Noticiador* foi um periódico, composto de 4 páginas, publicado na cidade do Rio Grande, que circulou no ano de 1848. Seu gênero era noticioso, comercial, e seu estilo informativo. Sobre esse jornal não encontramos muitas informações. Logo, desconhecemos em que anos começou e encerrou sua circulação, bem como seus responsáveis. Sabemos apenas que era editado na tipografia Nova Época e seu custo era de 1\$000 réis por mês.

Vale lembrar que a utilização do jornal como fonte vem sendo discutida há muitos anos, pois a mesma nem sempre foi considerada a mais apropriada para o trabalho historiográfico. Todavia, os periódicos, antes considerados fonte suspeita e de pouca importância, são reconhecidos hoje como material de pesquisa valioso. Eles possuem uma série de qualidades, extremamente úteis para a pesquisa. Uma delas é a periodicidade, pois esses documentos

constituem-se enquanto verdadeiros arquivos do cotidiano, nos quais podemos acompanhar a memória do dia-a-dia e estabelecer a cronologia dos fatos. Outra é a disposição espacial da informação, que nos permite a inserção do acontecimento histórico dentro de um contexto mais amplo (ESPIG, 1998, p. 274).

Porém, o documento histórico oriundo da imprensa não pode ser considerado um espelho da realidade, mas deve ser compreendido como o lugar onde há diferentes exposições de reflexões acerca do real. Neste sentido, a imprensa que se manifesta no jornalismo impresso é entendida não como um nível isolado da realidade social na qual se insere, mas como uma fonte que representa, fundamentalmente, um instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social (CAPELATO, 1981, p. 18)

Vale destacar que a utilização de jornais como fonte na pesquisa histórica é um procedimento complexo, que exige conhecimento do contexto, das condições histórico-sociais e políticas em que foram produzidos esses documentos, para não correr o risco de fazer uma descrição ingênua, sem a consciência do implícito. Sobre os cuidados necessários no trabalho com impressos, Maria Helena Câmara Bastos esclarece:

Cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto – da imprensa – a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz. Esta desmontagem significa análise do processo e das condições de sua produção/construção, a partir das informações disponíveis. (BASTOS, 2002, p. 153)

Desta forma, é preciso sempre considerar a dimensão da fonte impressa, nem sempre explícita, embora sempre presente. Por consequência, isto conduz a um trabalho de pesquisa não só das peças textuais em si, mas também do momento histórico em que foram produzidas e, dado o volume das mesmas, impõe-se ao historiador uma necessária e clara delimitação de cenários e tópicos envolvidos no desenvolvimento do processo.

1.4. Algumas referências fundamentais para o desenvolvimento do trabalho

Nesta parte da dissertação, iremos abordar algumas obras de autores que integram nossas referências. Seus estudos mostram-se importantes para esta construção, à medida que, não apenas nos ajudam a compreender e tecer o cenário longínquo no qual queremos adentrar, como também, possibilitam-nos pesquisar o novo. Assim, o conhecimento do que se tem descoberto sobre o assunto pesquisado evita que se perca tempo com investigações desnecessárias, assim como auxilia no desenvolvimento de novos postulados sobre a temática escolhida.

O primeiro ponto, acerca do qual destacamos de maneira sucinta algumas tessituras, é a História Cultural. Todavia, vale salientar que não temos a pretensão de aqui esgotar a temática, nem de apresentar todas as referências, relativas ao assunto, que foram consultadas. Ao contrário, buscamos expor apenas aquelas que entendemos como nossas principais influências acerca do tema, entre as que serviram de base para as reflexões traçadas e apresentadas nesta dissertação.

Neste sentido, embora o leque de produções que versam sobre o assunto seja extenso, destacamos como principais suportes teóricos, as obras: *O que é História Cultural* (2008); *Variedades de História Cultural* (2006); e *A escrita da História: novas perspectivas* (1992), de Peter Burke; bem como *A Escrita da História*, de Michel de Certeau (1982); e *História & História Cultural*, de Sandra Jatahy Pesavento (2004).

No livro *O que é História Cultural?*, Peter Burke (2008) trabalha para elaborar um texto de natureza introdutória a discussões já bem postas na historiografia brasileira: a História Cultural, suas características e práticas. O autor procura explicar a emergência, a partir da década de 1970, dos aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico, o que ele chama de "virada cultural". Burke menciona que esse modo de compreender a história resultou em certo abandono dos esquemas teóricos generalizantes, com a valorização de grupos particulares, em locais e períodos específicos. Nesse livro, são tratadas, em ordem cronológica, as principais

formas pelas quais a História Cultural foi e ainda é escrita, com especial atenção para as tradições comuns aos atuais historiadores, assim como para seus conflitos e debates. Ao final do livro, o autor apresenta uma lista de obras que marcaram o desenvolvimento da disciplina e sugestões de leitura sobre o tema.

Em *Variedades de História Cultural* (2006), é realizada uma coletânea de ensaios, dispostos em onze capítulos, discutindo algumas das muitas possibilidades abarcadas pela História Cultural. O objetivo é demonstrar que o questionamento da forma clássica do modo de fazer história resultou em uma multiplicidade de abordagens e objetos, bem como suscitou a importância da interdisciplinaridade para embasar a emergência desses novos dimensionamentos. É interessante mencionar que, no sétimo capítulo desse livro, Burke destaca a importância do urbano e das cidades em geral como material para a história. Ele afirma que o valor atribuído à vida privada tem, como espaço referencial, também os lugares públicos, onde um encontra-se imbricado no outro. Assim sendo, ratifica que os espaços urbanos, sejam no concerne do público ou privado, são lugares de cultura, onde os sujeitos atuam e agem na construção e manutenção da história, através das estruturas sociais e políticas.

Na obra *A escrita da História: novas perspectivas*, organizada por Peter Burke (1992), discutem-se as mudanças ocorridas na historiografia a partir do surgimento da corrente, chamada pelo organizador do livro, de Nova História. Diversos temas, como a história das mulheres, do pensamento político, o renascimento da narrativa, a micro-história, a história oral etc., merecem capítulos especiais. Os modos de escrever a história são o ponto central da obra. De modo contundente, Peter Burke afirma que a História Cultural é aquela praticada como uma reação deliberada contra o paradigma historiográfico tradicional, que passa a ser visto como um dos possíveis modos de pensar o passado.

Na busca pela explicação das diferenças entre os dois modos de fazer história, o autor traça paralelos entre alguns fatores: Primeiro, de que o paradigma tradicional diz respeito somente à história política, em contraponto à Nova História, que se preocupa com uma história total, onde tudo é histórico.

Em segundo lugar, que a história tradicional pensa na história como narração dos grandes fatos; já a nova preocupa-se em analisar as estruturas. Afirmo igualmente, que a história tradicional olha de cima os fatos, diferente da nova, que se interessa por todos os outros ângulos possíveis. As fontes também são comparadas pelo autor, que menciona que os documentos oficiais são os que interessam ao paradigma tradicional, enquanto a Nova História aceita variadas espécies de fonte. Em seguida, sustenta que o historiador tradicional preocupa-se com o indivíduo histórico, à medida que a Nova História se preocupa com os movimentos sociais, as tendências; e, finalmente, que o paradigma tradicional considera a história uma ciência objetiva, concepção diferente do paradigma novo que não crê na viabilidade de uma objetividade total.

Já Michel de Certeau (1982) em *A Escrita da História*, ao longo de quatro capítulos, torna visível a particularidade do campo, do material e dos processos da historiografia, por ele apontada como "moderna". Para esse autor, *A Escrita da História* faz parte de uma prática social. Certeau argumenta que a escrita acaba por fazer a história, como também por contar histórias, sendo assim, de interesse ao caráter de ensinamento, para a sociedade. É proveitoso destacar que uma das formas apresentadas nessa obra, como capaz de conferir legitimação aos escritos, seria a citação, já que esta levaria o citado à categoria de referencial, para dar credibilidade as suas ideias.

A Escrita da História, na visão de Certeau, seria a ação do conteúdo sobre a forma. A visão baseia-se na construção e desconstrução, a qual faz parte do cotidiano da operação historiográfica, na qual o conceitual vem dar um amparo à exposição do conteúdo, que é hegemônico na maioria dos textos. Certeau, ao mesmo tempo em que descreve as principais características do trabalho do historiador, realiza uma espécie de balanço dos caminhos percorridos pela história. O autor discorre acerca da ideia de que a prática cotidiana do historiador faz, é algo que se dá sempre num enquadramento, em meio a certo sistema de referências. Ou seja, a pesquisa em história seria o gesto de se recortar a experiência, estabelecendo um jogo de pertencimentos e de afastamentos. Ao dizer algo, o historiador está se movendo num campo, fazendo com que ele repercuta de alguma forma naquilo que vem a ser a sua obra, e está igualmente recusando diálogos, conexões, cruzamentos.

Por conseguinte, a historiadora brasileira Sandra Pesavento (2004) em *História & História Cultural*, ao longo de oito capítulos, avalia as possibilidades que foram abertas pela História Cultural, mas sem com isso deixar de mostrar também seus limites. A autora destaca que História Cultural apresenta riscos e põe exigências. Na sua concepção, é preciso teoria para construir um trabalho historiográfico de cunho sociocultural, assim como a teoria necessita de óculos conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. Dessa forma, considera que a História Cultural pressupõe também métodos trabalhosos e meticulosos, para fazer revelar os significados perdidos no passado. Também pressupõe uma carga de bagagem acumulada para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número possível de relações entre os dados. Como resultado, a autora destaca que essa vertente proporá versões possíveis para o acontecido. Ainda sobre esse livro, que pode ser caracterizado como uma leitura acessível e introdutória, pode-se evidenciar a maneira clara e instigante como categorias complexas, como imaginário, representação, micro-história, imagem e identidade são abordadas, possibilitando um primeiro entendimento sobre o assunto.

Na esfera da categoria Cultura escolar destacamos o artigo *Cultura escolar como objeto histórico*, de Dominique Julia (2001), no qual o autor fornece subsídios para o estudo da Cultura Escolar na perspectiva histórica. Esse trabalho é circunscrito ao período moderno e contemporâneo, compreendido entre os séculos XVI e XIX. O texto é desenvolvido segundo três eixos, que podem ser classificados como perspectivas interessantes, para se entender a Cultura Escolar como objeto histórico: normas e finalidades que regem a escola; papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. A respeito da condução da investigação da cultura escolar, é salientado que ela não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. O autor também discute acerca do conceito de cultura escolar, que descreve como o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e um conjunto de práticas que permitem a

transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (p. 10)".

Antonio Viñao Frago (1992), no artigo *Tiempos escolares, tiempos sociales*, afirma que o tempo, junto com o espaço e a linguagem, é um dos aspectos fundamentais da vida humana e, por isto, deve ser aprendido e interiorizado. O autor julga que os tempos sociais, os ritmos da vida diária, fornecem o contexto que determina o aprendizado. Porém, nem sempre um desses tempos sociais está em acordo com os outros, pois o tempo escolar é um tempo diverso e plural, um fato cultural. Entretanto, esse tempo escolar oferece sempre alguns elementos característicos em sua estrutura: os níveis, etapas, anos, bem como a distribuição diária e semanal de materiais e atividades. Esse é o aspecto que, em relação à educação primária na Espanha, durante o século XIX e primeiro terço do século XX, são o assunto desse escrito. É um estudo, no qual estão inseridas, tanto a história do currículo, como a escola enquanto instituição, a fim de conhecer a sua micro-história, a realidade cotidiana, e a história social da educação. Nessas conexões, é onde encontramos a história da Cultura Escolar, uma cultura entre a tradição e a mudança, continuidades e inovações.

Já o artigo de Faria Filho et al. (2004), *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*, aponta valiosas contribuições sobre a circulação, o uso e a apropriação do termo Cultura Escolar no Brasil. Os autores destacam três grandes eixos norteadores entre as pesquisas já realizadas: o primeiro é saberes, conhecimentos e currículos; o segundo, espaços, tempos e instituições escolares; e o terceiro, materialidade escolar e métodos de ensino. Ao longo da tessitura, trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são visitados, procurando-se estabelecer similitudes e diferenças entre as concepções dos autores. Discorre-se, também, sobre a disseminação desses textos no Brasil. Na segunda parte, sem pretender realizar uma revisão bibliográfica, nem um exaustivo levantamento de títulos e autores, os autores chamam a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira, as quais os pesquisadores têm buscado entender com o concurso da noção de Cultura Escolar. Ao final, aponta alguns

dos desafios que precisam ser levados em conta para o prosseguimento das investigações relacionadas à Cultura Escolar.

Na questão da categoria Cultura do Urbano, destacamos primeiramente o artigo *Muito além do espaço por uma história cultural do urbano*, de Sandra Jatahy Pesavento (1995). Essa reflexão inicia com a apresentação do desenvolvimento da História Cultural e da importância das categorias imaginário e representação. Em seguida, é discutido o lugar da cultura como cerne da análise. Também é defendido que a tarefa do historiador seria captar a pluralidade dos sentidos e resgatar a construção dos significados que preside o que se chamaria a "representação do mundo". De posse dessa ideia, a autora passa a discorrer sobre as possibilidades da urbe, enquanto objeto de reflexão. Considera-se, nesse artigo, que mais do que um espaço, a urbe é a extensão da superfície, são territórios apropriados pelo social. Mas, sobretudo, são lugares dotados de carga simbólica que os diferencia e identifica.

No livro de Pesavento (1999) *Imaginário da cidade: representações do urbano (Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre)*, no qual a autora propõe-se a estudar a cidade e suas representações, vemos que a cidade concreta não são apenas os espaços projetados ou as ruas construídas, mas as representações do urbano produzidas e difundidas no campo simbólico por sujeitos sociais concretos como os arquitetos, os cronistas e os literatos. Composta em cinco capítulos, essa obra investiga e analisa recortes temporais e espaciais diferenciados e significativos na sua espacialidade: da Paris do final do século XVIII às reformas de Haussmann, na segunda metade do século XIX; o Rio de Janeiro da *belle époque* e de Pereira Passos, do início do século, e a Porto Alegre, do final do século, às primeiras décadas do século XX, mais precisamente, até a gestão de José Montauray na prefeitura dessa cidade, finda em 1924. Nesse percurso, investiga, com um olhar literário, as construções de perfis e paradigmas de modernidade e de como discursos e imagens construídas sobre o urbano são capazes de migrar no tempo e no espaço.

Em relação às obras de autores que discutem a instrução rio-grandense, devemos destacar primeiramente Jaime Giolo, com o livro *Lança e Grafite*. Nessa obra, o autor traça o panorama da instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola ao fim do Império. No primeiro capítulo, o autor discorre sobre

o cenário da instrução no recorte temporal escolhido. Em seguida, sistematiza os principais problemas da instrução rio-grandense, bem como as discussões que seus agentes realizaram. Por último, no terceiro capítulo, compõe um quadro da formação social e, dentro dela, situa as questões educacionais. Entre a série de informações e fontes, agregadoras à nossa pesquisa, apresentadas nesta construção, podemos mencionar tanto a abordagem que é realizada acerca das percepções, propostas e ações educacionais construídas por Caxias, quanto sobre a instrução secundária, quando o autor aborda a criação do Liceu D. Afonso, sua falta de estrutura e poucos alunos, até seu declínio.

Outro autor agregador sobre a temática em questão é Regina Portela Schneider (1993) em *Instrução Pública no Rio Grande do Sul- 1770-1889*. A obra discute, em sete capítulos, a instrução na Província de São Pedro, da década de 20 até a década de 80, do século XIX. No que se refere ao conteúdo dessa construção, enfatizamos, assim como na obra de Jaime Giolo, sua discussão acerca da formação do cenário de instrução rio-grandense, desde os primeiros tempos até o período da revolta farroupilha, bem como a posterior atuação de Caxias e a criação do Liceu D. Afonso. Uma característica desse livro, que merece ser destacada, é o vasto aporte documental que conduz.

Paralelamente, Eduardo Arriada (2011), em seu livro *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: A desoficialização do ensino público*, realiza um detalhado trabalho acerca do ensino secundário no Rio Grande do Sul do século XIX. No primeiro capítulo, o historiador esboça como se estruturou o ensino secundário na Província, destacando a criação do Liceu D. Afonso até o momento em que é sucedido pelo Ateneu Rio-Grandense. Em seguida, discorre acerca dos colégios particulares e sua relação com a formação intelectual das elites. Logo após, no segundo capítulo, prioriza a discussão referente às instituições e suas especificidades, como os corpos dirigente, docente e discente. O último capítulo trata da organização dos programas, disciplinas e exercícios escolares, além do uso de manuais. A contribuição dessa obra para nossa dissertação centra-se na riqueza de informações acerca do ensino secundário

e, especificamente, sobre o Liceu D. Afonso, além das novas fontes exploradas que nos propiciam um leque de possibilidades de pesquisa.

Elomar Tambara (2000), em *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul*, traça o panorama da instrução na Província de São Pedro durante o Império e Primeira República. Essa é uma obra que, embora caracterizada pelo seu autor, nas primeiras páginas, como didática, muito contribui pelas fontes que apresenta e pela discussão ideológica da instrução que constrói. No primeiro capítulo, é traçada uma contextualização da História da Educação Rio-Grandense durante o Império. Abrange também a instrução pública Rio-Grandense sob o castilhismo. A profissionalização, a escola normal, a feminização³ e a feminilização⁴ do magistério, no período de 1880 a 1935, são abordadas no capítulo dois. A questão da seleção de professores está presente no capítulo três. A principal tentativa desse livro foi, segundo o autor, tentar fugir do tipo de explanação positivista na qual os fatos e as datas vão aparecendo de maneira concatenada, dando a impressão de que a história é apenas uma sequência de acontecimentos cujas rupturas nem sempre são bem compreendidas ou, como ocorre às vezes, são explicadas como obras da ação de indivíduos isolados que, por qualquer motivo, decidiram intervir no processo. Apresenta-se assim a instrução e seus aspectos como resultantes de uma luta implícita entre elementos antagônicos, representativos de interesses bem localizados.

No que tange às obras que têm como foco a figura de Caxias, não podemos deixar de começar apontando que a maioria dirige-se a sua exaltação como mito.

Em *Vida e obra do grande cidadão brasileiro Luís Alves de Lima e Silva*, de Monsenhor Joaquim Pinto de Campos (que é considerado por muitos, o mais famoso biógrafo de Caxias), a ideia que o autor tem de uma biografia é bastante clara, pois sua obra pode ser descrita como um monumento narrativo. É importante não perder de vista que ele era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que era, no século XIX, o centro oficial de produção da memória nacional. Logo, coube ao Instituto delinear um perfil para a nação

³ É a valorização de comportamentos ou atitudes femininas.

⁴ Aumento quantitativo do elemento feminino.

brasileira, fundamentando na história um projeto nacional e construindo seus mitos e representações. Nesse livro, Caxias é descrito como um homem iluminado e predestinado à glória e defensoria da nação. Sua trajetória é extremamente heroicizada. Apenas 26 páginas da obra de Pinto de Campos cobrem a fase anterior à Balaiada⁵. Isso deixa claro o interesse em disseminar a figura do “grande militar”.

Do mesmo modo, *Caxias*, de Affonso de Carvalho (1976), é uma produção de cunho memorialístico, na qual se aponta Luiz Alves de Lima e Silva como um herói da nação brasileira. Porém, nesse escrito também é possível perceber detalhes interessantes sobre o indivíduo Luiz Alves de Lima e Silva, como as expectativas de sua família e sua vida amorosa. Todavia, o foco do livro também está na carreira militar de Caxias. Cada batalha vencida é descrita com minúcias, chegando, em alguns pontos, a aproximar-se demasiadamente da literatura.

Oswaldo Orico (1933), em *O condestável do Império*, também deseja impor à posteridade uma imagem heroica. O autor, como a maioria dos biógrafos de Caxias, começa descrevendo o dia do seu nascimento como uma data sublime e, ao longo do livro, descreve suas guerras e batalhas. Sua principal característica é o apontamento do caráter estrategista do militar.

Sobre a administração de Caxias no Maranhão, ressaltamos *Caxias e seu governo civil na Província do Maranhão*, de Astolfo Serra (1943), uma biografia de Luiz Alves de Lima, que enfatiza sua experiência enquanto Presidente da Província do Maranhão. O livro é composto de onze capítulos,

⁵ A Balaiada foi uma revolta popular ocorrida na Província do Maranhão, entre os anos de 1838 e 1841. As causas da revolta estão relacionadas à condição de miséria e opressão a que estava submetida a camada mais pobre da sociedade, em meio a uma grande crise do algodão (base da economia da Província). Entre os líderes do movimento estão: o vaqueiro Raimundo Gomes, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira e o negro Cosme, chefe de um quilombo e que organizou quase três mil negros sob sua liderança. Após algumas conquistas dos balaies, como a tomada de Caxias e a organização de uma Junta Provisória, o governo uniu tropas de diferentes províncias para atacá-los. Contudo, os balaies venceram alguns combates. A contenção dos revoltosos dá-se pelas forças legalistas que tinham no comando Luiz Alves de Lima e Silva (JANOTTI, 2005).

nos quais são expostas as dificuldades e estranhamentos do Presidente ao chegar à região, bem como a forma como lidou durante sua administração com cada problema. A riqueza de documentos transcritos, que compõem o livro, merece destaque. Numa leitura atenta, essa obra contribui para a compreensão do panorama sociocultural da Província do Maranhão antes e durante a inserção de Caxias.

Numa perspectiva mais recente, devemos destacar o trabalho de Adriana Barreto Souza (2008) em *Duque de Caxias: O homem por trás do monumento*. Esse livro restitui a dimensão humana e histórica do personagem, antes de tornar-se o duque, como é conhecido hoje, membro de uma família de militares portugueses, que ascendeu na sociedade imperial da época até atingir o topo de sua hierarquia. Na introdução, a autora explica os motivos que a levaram a observá-lo sobre outro aspecto, associando-os a um dia em que presenciou várias pessoas em torno de alguns convidados inaugurando mais um monumento a Caxias. Nesse momento, a historiadora afirma que passou a refletir, sentir certa inquietude, que a fez querer desvelar ao mundo o homem Luiz Alves de Lima e Silva, esquecido sob o peso do monumento que o transformava em herói nacional.

A vinda e as dificuldades do estabelecimento da família de Caxias estão descritas no primeiro capítulo do livro, “Para Estímulo dos que servem nas colônias: os Lima e Silva atravessam o Atlântico”. No capítulo dois, a autora reconstrói os primórdios da trajetória militar do então futuro Duque de Caxias, como o seu ingresso na Real Academia Militar e suas relações com o imperador. O terceiro capítulo destaca dois momentos cruciais na vida de Luiz Alves: o casamento com a filha de uma das famílias mais importantes do Rio de Janeiro e o aprendizado político de sete anos como comandante das Guardas Municipais Permanentes da Corte. A ascensão social e a habilidade de mediador foram consolidadas nesse período.

Em seguida, do quarto ao sétimo capítulo, Adriana aborda os comportamentos e estratégias do militar em suas diversas batalhas, sua ascensão na carreira militar e os principais fatos de sua vida pessoal, o convívio com os familiares e amigos, além de seu dia-a-dia como homem comum, mostrando o lado pessoal do sujeito, conhecido, muitas vezes, apenas

por sua rigidez e métodos de estratégia militar. Interessante mencionar é que, no final do livro, a autora presenteia os pesquisadores e interessados pela biografia do Duque de Caxias com sua genealogia, quadros hierárquicos e instruções imperiais. A obra é fruto de anos de pesquisa para sua tese, defendida em 2004, pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ.

Dado o exposto, pela observação dos aspectos analisados, podemos perceber que somente algumas obras foram aqui elencadas, buscando-se apresentar uma leitura diferente em algumas passagens. É assim que acreditamos que se constrói o conhecimento, com um novo olhar, sem esquecer de que chegamos a esta abordagem com o auxílio do caminho já percorrido por outros autores. Além disto, com esta explanação, almejamos esclarecer as vertentes e asserções que inspiram e orientam a dissertação que segue.

2. A instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul

Primeiramente, podemos enfatizar que a Província de São Pedro, território que hoje se conhece como estado do Rio Grande do Sul, em comparação com as demais áreas de domínio português na América, demorou a integrar-se ao processo de colonização que se traçava no Brasil. Em outras palavras, o processo de ocupação e povoamento foi lento e somente com a fundação de Rio Grande, em 1737, começa uma efetiva posse do território. Essa foi realizada por meio da doação de imensos latifúndios, as sesmarias, ou pela apropriação violenta e predatória.

Nesse mundo rural que aos poucos foi estabelecido, a estância, além de ser sede de imensos latifúndios estava longe dos poucos núcleos urbanos, portanto precisava ser autossuficiente. Essa situação propiciou um cenário peculiar, composto por uma multiplicidade de espaços, decorrentes das funções que abrigava. É importante mencionar que nas estâncias havia uma estrutura econômico-social de trabalho. Dessa forma, além do estancieiro, capataz e peões, havia uma ação complementar, a dos posteiros, a dos negros escravos, esses geralmente ligados à lavoura de subsistência, pequenos trabalhos domésticos, ou a pecuária.

Na viagem empreendida em 1820, ao Rio Grande do Sul, Saint-Hilaire deixou registrada a impressão causada por essas estâncias:

Nesta região, a pecuária quase não exige cuidado; deixam os animais vaguar pelos campos e não há necessidade, como acontece em Minas, de dar-lhes sal. A única preocupação que julgam necessária consiste em acostumá-los a ver gente e a entender-lhes os gritos, para que não fiquem completamente selvagens, se deixem marcar, quando necessário, e possam apanhar os que se destinarem ao corte e à castração (1987, p. 26).

Região constantemente envolvida em guerras, as lutas fronteiriças com a Espanha marcaram de forma contundente essa realidade. Mesmo com a iniciativa da colonização açoriana no século XVIII, onde os portugueses tentam introduzir a pequena propriedade, foi a grande propriedade rural e a criação de imensos rebanhos que acabou prevalecendo.

Não existia interesse da elite latifundiária de propiciar uma educação letrada para seus subordinados. Sabendo pastorear, laçar, domar e outras atividades campeiras, já era o suficiente. É um panorama que leva ao descaso a instrução escolar. Há relatos de diversos viajantes que percorreram a Província no século XVIII e XIX e puderam observar esse fato. O português Ferreira de Souza registra, em 1777: “[...] laçar, andar a cavalo, correr, fazer parselhas, e arrear é o destino em que se empregam [...] brutalmente passam, brutalmente vivem, e brutalmente morrem” (1979, p. 242).

Desse modo e dentro do contexto brasileiro, o Rio Grande do Sul estruturou-se como uma economia agropastoril, subsidiária da economia agroexportadora, voltada para o mercado interno.

Esse tipo de estrutura produtiva dificultava sobremaneira a implantação de um sistema educacional. “Durante quase um século, que mediou entre a fase inicial do povoamento e o estabelecimento das primeiras aulas de ler e escrever o Rio Grande viveu em absoluta ignorância, por falta de meios rudimentares de instrução” (PORTO, 1935, p. 237).

Tal panorama acarretou uma grande barreira à organização de um sistema de ensino.

A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul recebeu da administração colonial, em 1822, uma herança educacional de pequeníssima monta. Mesmo sabendo que a situação geral do Brasil era muito precária, se comparadas às estruturas, o continente de São Pedro estava muito aquém do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e de algumas províncias do Nordeste brasileiro. Os documentos referentes ao ensino do período imperial falam com frequência de “aula”, “escola” e “colégio” como sinônimos, representando um professor ensinando a um grupo de crianças. Mesmo na instrução secundária, pelo menos na pública, as escolas sempre foram, até o fim do Império, apenas aulas (onde um professor lecionava uma determinada disciplina a um grupo de alunos, sem nenhuma integração com as outras, mesmo que fossem realizadas sob o mesmo teto). (GIOLO, 2006 p.450)

A partir desse parágrafo de Giolo, podemos observar que o Continente de São Pedro não teve, nos períodos de sua formação, a menor assistência dos poderes públicos em prol da instrução e quando a teve foi extremante tímida. Dessa forma, em um primeiro momento, o ensino particular supriu esse vácuo.

Neste sentido, é importante mencionar que, durante muito tempo, o Continente de São Pedro esteve excluído do subsídio literário. Sua aplicação no Brasil decorre da lei de 1772; contudo, o relatório do Vice-Rei Marquês de Lavradio, de 1773, estabelecia que essa legislação não fosse aplicada no Continente.

Por sua vez, o Relatório apresentado ao Governo de Lisboa pelo Vice-Rei Luiz de Vasconcellos, de outubro de 1784, sobre o Rio Grande, demonstrava algumas preocupações relativamente à educação. Embora a política de Portugal estivesse voltada para a defesa e o desenvolvimento da economia, não deixavam de demonstrar um interesse pelo ensino. De acordo com o relatório, existiam “naquele Continente, duas Aldeias”. A primeira era a de Nossa Senhora dos Anjos, e a segunda de São Nicolau, nelas estavam estabelecidos diversos índios, devendo o administrador acolher “Mestres de Escola, Gramática e Solfa” (VASCONCELLOS, 1929, p.33).

Desse modo, além de estar numa situação periférica em relação ao centro do império colonial português, a política de subsidiar a educação não incluía o Rio Grande, ficando sem os recursos financeiros do erário público. As primeiras iniciativas públicas foram a Escola de meninos e o Recolhimento de meninas, ambos criados na Aldeia dos índios guaranis de Nossa Senhora dos Anjos em 1770. Embora possamos louvar essa iniciativa por parte do Governador José Marcelino de Figueiredo, o resto da população não recebia qualquer ajuda, o que levou o Vice-Rei do Brasil a declarar:

Quanto as Escolas de ler, Gramática, e Solfa, sendo um estabelecimento, que à primeira vista parece proveitoso não é ali o mais próprio para serem as utilidades correspondentes às despesas e ao trabalho. [...] Que bem empregado seria todo o cuidado que pôs aquele Governador na educação dos índios, se o voltasse para qualquer das outras povoações do Continente, que se acham sem mestres para a educação da mocidade, e nela fizesse também instruir os índios, que mostrassem inclinação nos estudos. [...] Esta providência, que abrangia a muitos filhos do Continente, não podia deixar de produzir um conhecido adiantamento; e eu a teria procurado pôr em execução, se para se estabelecerem escolas públicas, com ordenados e mestres, não se fizesse necessária toda a resolução de S. Mag. a este respeito, da qual achou aquele Governador não depender, para tomar despoticamente o arbítrio de erigir na referida Aldeia as sobreditas escolas, de

que ele mesmo não podia deixar de conhecer o pouco, ou nenhum progresso. (VASCONCELLOS, 1929, p.34/35)

O Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul, mais tarde Província do Rio Grande do Sul, teve durante muito tempo uma precária formação intelectual, sendo tardia a implantação de um sistema público de educação, em relação ao resto do país. Zona fronteiriça, durante a maior parte de sua história esteve envolvida em disputas territoriais com espanhóis e, posteriormente, com seus descendentes. Para agravar ainda mais essa situação, a aprovação da lei que estabelecia o subsídio literário, de 10 de novembro de 1772, por determinação do Marquês do Lavradio, excluía o Continente de São Pedro. Essa restrição só vai cessar com o Decreto de 24 de novembro de 1813, que mandou aplicar ao Continente a lei de 1772, cobrando-se o subsídio “à razão de 320 réis por cada rês que se matarem para vender tenham ou não 10 arrobas cada uma e 10 réis por cada medida de aguardente, regulando-se isto pela canada de Lisboa” (ROSA, 1948, p.175).

Apesar desse contexto desfavorável, há registros da atuação de diversos mestres nas Vilas, ministrando aulas de “primeiras letras” e de “gramática latina”, após a autorização da respectiva Câmara. Temos referência, por exemplo, de Vitorino Pereira Coelho, nomeado a 19 de junho de 1790 para a cadeira de latim, com o ordenado anual de 240\$000 (ABREU E SILVA, 1922, p. 31).

Somente com essa Reforma de 1772, será instituído um sistema de ensino verdadeiramente estatal, com a criação do subsídio literário, tributo exclusivamente voltado para a subvenção da rede de escolas então estabelecidas pelo Estado. Desse modo, os professores passam a serem funcionários públicos.

As reformas pombalinas, em maior ou menor grau, acabaram sendo influenciadas pelos “estrangeirados”, isto é, portugueses que, por diversas razões, tiveram que viver fora de Portugal, absorvendo em graus variados as influências do pensamento iluminista. Para Boto (2004, p. 172): “o pombalismo português e seu declarado intento de secularização do ensino constituíram

inegavelmente um debate de vanguarda no que diz respeito a políticas públicas de escolarização”.

Entre as várias reformas estabelecidas por Pombal, a Reforma da Universidade de Coimbra, em 1772, foi fundamental. Visava, entre outros aspectos, promover aquilo que na época permeava os debates políticos, isto é, possibilitar o progresso do Estado.

Um dado apontado por Carvalho (1996, p.62), é relevante para a realidade da Província de São Pedro: o baixo número de sul-rio-grandenses em Coimbra. Isso para o autor revela o isolamento da Província e seu problemático relacionamento com o governo central.

A expressão aulas régias que, em princípio, durou de 1759 até 1822, quando passam a ser denominadas aulas públicas, permaneceu mesmo assim durante muito tempo na história da educação com o primitivo nome.

Pela Reforma de 1759, a designação de Estudos Menores, como aparece nos documentos oficiais deste período, do mesmo modo que a de Escolas Menores e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção.

O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, portanto, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias. [...] As Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. (CARDOSO, 2004, p. 182)

Dentro do espírito da época, essa educação não era de caráter obrigatório, sabendo de antemão o próprio governo que era impossível montar uma rede escolar nas colônias, seguia na prática, o discurso elaborado pelos iluministas. Para a maior parte da população, bastaria “ler, escrever e contar”; para a elite ilustrada, aí sim, uma educação secundária, visando posteriormente cursar o ensino superior no Reino.

Tentando superar ou, quem sabe, ao menos minorar a precariedade da instrução pública, Paulo José da Silva Gama, ao assumir o governo no ano de 1803, toma algumas medidas. Em sua opinião, “só esta capitania, com vergonha e dano incalculável de seus habitantes, jaz como em letargo,

ignorado talvez até a necessidade que tem de instruir seus filhos” (GAMA, 2008, p.54). Reorganiza as diversas instâncias do poder, no intuito de criar a infraestrutura mínima à administração pública no Continente. Ao final de seu primeiro ano, estabelecia um plano para o ensino público.

Inicialmente, caracterizava o seu entendimento sobre a educação: “que a educação da mocidade seja a base mais sólida dos impérios e a fonte inexaurível da felicidade pública, não é um problema, é antes uma verdade”. Assim como, na sua percepção: “da atenção ou negligência deste importantíssimo objeto, é que derivam as virtudes e os vícios, os bens e os males, que ora elevam ora abatem as nações”. Para ele, na falta de uma boa educação, não haveria bons costumes e, desse modo, “ninguém saberia ser nem bom cidadão, nem bom vassalo”. A educação é, pois essencial à constituição e segurança dos estados, “nada mais digno da vigilância e desvelos dos que governam” (GAMA, 2008, p.54).

Após detalhar em minúcias o papel relevante de cada disciplina, apresentava indicações onde deveriam ser estabelecidas as escolas, no caso: Porto Alegre, Rio Grande e Rio Pardo. Igualmente, valorizava sobremaneira o ensino da língua materna, sem contudo descurar o ensino do francês, do latim e das matemáticas. Muitas das medidas administrativas de seu governo, mais tarde seriam efetivamente implantadas; mesmo assim, sua administração balizou os futuros governantes do Continente, mormente após a vinda da Família Real.

[...] A mocidade deveria passar primeiramente a instruir-se na sua língua materna, para evitar o opróbrio de falar corruptamente a sua própria linguagem, como pela maior parte infelizmente acontece no Brasil. Seguir-se-ia imediatamente o estudo da língua francesa, [...] esta cadeira de Gramática Portuguesa e Francesa existiria na Vila Capital de Porto Alegre e o seu professor venceria de ordenado anual 300\$000 réis. (GAMA, 2008, p. 55)

Por fim, tendo esse domínio da língua portuguesa e francesa, o aluno passaria ao estudo da gramática latina, “que nos abre a porta para estudarmos os sublimes modelos da antiguidade”. Paralelamente estaria o ensino da filosofia racional e moral, visando “desenvolver as idéias e criar o entendimento

e o espírito”. Como coroaamentos dessa formação, estudariam aritmética, primeiros elementos de geometria e trigonometria, “que acostumando o espírito a demonstração e a discorrer sucessivamente e com ordem por meio de combinações [...] disporia tão vantajosamente a mocidade para qualquer profissão” (GAMA, 2008, p.55).

A postura adotada por Paulo Gama estava de acordo com o ideário iluminista, fruto do reflexo das reformas pombalinas no Brasil. Na obra o “Verdadeiro método de estudar” de Luís António Verney, explícita está a valorização da língua nacional em detrimento do latim. “O primeiro princípio de todos os estudos deve ser a gramática da própria língua. [...] Julgo que este deve ser o primeiro estudo da mocidade, e que a primeira coisa que se lhe deve apresentar é uma gramática da sua língua, curta e clara (VERNEY, s/d, p. 68/69).

Em sua proposta, Paulo Gama esclarecia de onde proveriam os fundos que subsidiariam a instrução pública: “imposição de um real em cada libra de carne vendida nos açougues” (GAMA, 2008, p.56).

Em 1808, Manoel Antônio de Magalhães escreve um relato sobre a Vila de Porto Alegre, com reflexões sobre o estado da Capitania do Rio Grande do Sul. Entre as diversas observações feitas, numa delas comenta a atuação do Governador (no caso Paulo Gama): “o presente governador é um homem muito hábil e criador, amigo dos interesses de seu príncipe e dos povos; ele tem trabalhado quanto lhe é possível pelo adiantamento da Capitania, ao ponto de tirá-la do letargo em que jazia [...] (MAGALHÃES, 1940, p. 61).

Deixou ainda outra observação rara e pertinaz sobre a educação da época: “Há uma aula pública de gramática, e duas escolas de ler e escrever, em uma delas contei sessenta e três meninos de sete e doze anos”. (MAGALHÃES, 1940, p.71).

Essa inoperância do poder público foi vigorosamente criticada pelo Governador José Feliciano Fernandes Pinheiro:

Até ha pouco se contava apenas um professor de gramática latina, instituído pelo Estado, na capital de Porto Alegre, e por uma contradição incompreensível a mocidade, esperanças da Nação, parecia abandona à mais crassa ignorância, e barbaria; só no ano de 1820 é que foram outorgadas e providas algumas

das cadeiras. O interesse bem entendido da civilização insta, que se difundam e multipliquem Escolas menores de ler, escrever e contar, debaixo de bons métodos, por todas as Freguesias da Província (PINHEIRO, 1822, p. 108).

Embora suas preocupações estivessem mais comprometidas com a difusão das “escolas menores”, enquanto homem público e administrador da Capitania⁶ não deixava de aventar a possibilidade de implantação das “escolas maiores”:

Quanto ao estabelecimento de Escolas maiores, nas quais se propague a instrução, já do que tende a ornar o espírito, e formar o gosto, já daquelas noções e princípios, que mais direta e vivamente influem sobre a prosperidade nacional, é excelente o projeto de um Ginásio ou Colégio em cada Província; nada mais digno dos desvelos dos que governam. (PINHEIRO, 1822, p. 109)

No seu entender, a razão de a Província não ter sido contemplada com o subsídio literário devesse:

A conjuntura crítica da guerra e desolação, em que se achava esta Província, quando se promulgou a Lei de novembro de 1772, foi o motivo de ser interinamente excetuada do Imposto e Coleta aplicada para manutenção dos professores das escolas menores; por fim em março de 1814 foi aqui estabelecido o Subsídio Literário [...]. Está calculado, que as somas, a que anualmente monta a coleta, são suficientes para sustentar o ensino elementar nesta Capitania. (PINHEIRO, 1822, p.109)

Durante a sua administração, por fim, sai a nomeação para a criação de diversas cadeiras, conforme resolução de 07.02.1820. “Hei por bem criar as Cadeiras, que constam do vosso plano, com os ordenados nele indicados, as quais serão providas por concurso feito perante vós [...]”.

⁶ Antes de assumir como Presidente da Província (08.03.1824), Fernandes Pinheiro, futuro Visconde de São Leopoldo, ocupou, no período da Capitania, os cargos de auditor dos regimentos, procurador da Coroa e fiscal da Junta da Fazenda. Vivência que possibilitou a redação da obra: “Anais da Capitania de São Pedro”, Tomo I, 1819, e “Anais da Província de São Pedro”, Tomo II, 1822.

Relação das Cadeiras mencionadas no plano:

Quadro 1: Aulas de Primeiras Letras

Capital de Porto Alegre	Honorário de R\$ 250\$000
Vila do Rio Grande	Honorário de R\$ 200\$000
Vila do Rio Pardo	Honorário de R\$ 200\$000
Vila de Santo Antônio	Honorário de R\$ 150\$000
Freguesia de S. Francisco de Paula	Honorário de R\$ 100\$000
Vila da Cachoeira	Honorário de R\$ 100\$000
Freguesia do Triunfo	Honorário de R\$ 100\$000
Província de Missões	Honorário de R\$ 100\$000

Fonte: PINHEIRO, 1822

Quadro 2: Aulas Maiores:

Capital de Porto Alegre	Gramática Latina	Honorário de R\$ 300\$000
Capital de Porto Alegre	Filosofia Racional e Moral	Honorário de R\$ 300\$000
Capital de Porto Alegre	Retórica	Honorário de R\$ 300\$000
Capital de Porto Alegre	Aritmética, álgebra, geometria, e trigonometria	Honorário de R\$ 400\$000
Rio Grande	Gramática Latina	Honorário de R\$ 250\$000
Rio Pardo	Gramática Latina	Honorário de R\$ 250\$000

Fonte: PINHEIRO, 1822.

Durante muito tempo, a formação intelectual no sul do Brasil foi precária, para não dizer insignificante, como expressa a crítica de Chaves:

Não nos consta que haja mais de três homens formados naturaes d'esta Província, e quatro meninos em Coimbra. Esta

falta de gosto pelas sciencias, não se pode ter com tudo como inaptidão para ellas nos naturaes; mas antes são doptados de grande engenho. Muitas causas poderemos descobrir a esta falta de homens de letras, e as principaes nos parecem ser. 1º A falta de eschollas até de primeiras letras. Quem diria que em toda esta província até 1800 havia uma única aula de latim, a de Porto Alegre, e que não havia uma escola de primeiras letras paga pelo Estado em toda a província! Em 1821 abriu-se uma aula de Filosofia Racional em Porto Alegre, e duas de latim no Rio Grande e em Rio Pardo. E as aulas de primeiras letras que se mandavam criar nas freguesias ninguém as tem querido, porque o honorário é só de 100\$000 e com menos de 400\$000 não se pode achar um mestre. (CHAVES, 1922, p. 179).

A situação do ensino nos primeiros tempos esteve de fato abandonada, muitas vezes, entregue somente à iniciativa particular. Por descaso, incompetência, falta de verbas ou condições materiais, é perceptível a ausência do poder público em relação à instrução. Esse hiato será parcialmente preenchido pelo ensino particular. Para Augusto Porto Alegre, a instrução primária começa a ser exercida regularmente em Porto Alegre, em 1778, quando da abertura da escola para meninos exercida pelo professor Manoel Simões Xavier (PORTO ALEGRE, 1906, p. 68).

Quanto à instrução pública, diversos pesquisadores apontam a iniciativa de José Marcelino de Figueiredo, ao estabelecer a primeira escola pública em 02.02.1778, com a criação do Colégio Servas de Maria, na Aldeia de N. S. dos Anjos, dirigido pela professora D. Gregória Rita Coelho de Mendonça. Dessa data em diante proliferam diversas iniciativas. Em relação ao ensino secundário, pode ser registrado o caso de Vitorino Pereira Coelho, nomeado em 1791, para o cargo de substituto da cadeira de gramática latina, para o Rio Grande, com o ordenado de 240\$000, professor que posteriormente transferiu-se para Porto Alegre. A mesma matéria dispunha, em 1800, de outra aula regida pelo padre Thomé Luiz de Souza. Também é nomeado para a cadeira de latim, na capital, João Fernandes Tavares, em 4 de novembro de 1820, e ainda o padre-mestre João de Santa Bárbara, para a cadeira de Filosofia, em 6 do mesmo mês e ano (PORTO ALEGRE, 1906; DOCCA, 1954).

A instrução pública na Província tem início em 1820, com a nomeação de seus primeiros professores régios. O primeiro professor nomeado para Porto Alegre foi Francisco Pedro de Miranda e Castro, para o ensino das

primeiras letras, em 27.07.1820. Seguem, ainda para Porto Alegre, por ordem cronológica: João Fernandes Tavares, para a cadeira de latim, em 04.11.1820; padre de Santa Bárbara, para a cadeira de filosofia, em 06.11.1820; Francisco Alves de Macedo Pereira, para a cadeira de filosofia, em 19.11.1824; Lourenço de Souza Ferreira, para a mesma cadeira em 16.07.1824; Luiz Lourenço Anchois Delavalée, para a cadeira de francês, em 16.07.1824; Manuel Ferraz Pimenta, primeiras letras, em 16.07.1824. Para Rio Pardo foram nomeados: Joaquim Thomaz de Bem Salinas, para primeiras letras em 25.10.1820; Gaspar Francisco Gonçalves, para a cadeira de latim, em 04.11.1820 (PORTO, 1935, p. 531).

Em 1830, pelo Relatório apresentado ao Conselho Geral, por Caetano Maria Lopes Gama, toma-se a iniciativa de desenvolver a instrução pública, particularmente no que diz respeito ao ensino de primeiras letras, com a criação de 28 cadeiras. Contudo o ensino secundário na Província continuava estruturado em aulas avulsas e na mão da iniciativa privada. O Relatório demonstra que, não apenas de instrução primária carece a Província, como há uma falta premente de instrução secundária para os jovens que buscam fazer os preparatórios com a finalidade de freqüentarem um curso superior (RPP, 1830, p. 69).

Não é muito diferente a análise da situação da instrução pública feita por Galvão (RPP, 1833, p.81), dois anos após, onde a instrução pública oferece um quadro desagradável: “uma só escola de primeiras letras existe em toda a Província, também uma única de latim e outra de geometria, não obstante da primeira classe estarem criadas nove e propostas dezenove; a falta de professores para o ensino da mocidade além de sobremaneira sensível, quase que desanima”.

A lei de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, por alterar a constituição de 1824, entre outras medidas, determinava a supressão do poder moderador, o fim do Conselho de Estado, e criação das Assembléias Provinciais; mas os presidentes de Província continuariam sendo nomeados pelo centro. O art. 10º determinava a competência das Assembléias. Em seu § 2º era autorizado legislar: “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos

jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”⁷.

Pelo Ato Adicional, os Conselhos Gerais das Províncias foram substituídos pelas Assembléias Legislativas com amplíssimas competências. Mas o sistema político continuava a não dar, às elites dominantes regionais, o controle do aparelho administrativo, uma vez que o presidente da província continuava a ser de nomeação imperial. (PICCOLO, 1979, p. 98).

Estabelecia-se desse modo, pelo artigo 10º, uma dualidade de competências, permitindo, na prática, o surgimento de dois sistemas educacionais, o provincial e o controlado pela Corte. Essa realidade marcou profundamente o contexto educacional na Província. Mesmo com o fim da Revolução Farroupilha, o atraso em matéria de educação continuava preocupando as autoridades públicas. É o que expõe o Presidente da Província, Manoel Antônio Galvão, perante a Assembléia Legislativa:

A penúria de instrução era imensa no momento da pacificação; moços já adultos eram no genuíno sentido da palavra, analfabetos, e nem a lida da guerra dava repouso às famílias, e no meio desse bulício universal da Província, quem se aventuraria a separar de si os filhos, os parentes, e quando o ousassem, onde os mestres? (RPP, 1847, p.10)

Essa situação permite aventar alguns dos fatores que verdadeiramente entravavam o pleno desenvolvimento da instrução pública. Primeiramente, verifica-se que a estrutura econômica da Província, em grande parte dependente da exportação de matéria prima de produtos oriundos da pecuária extensiva e os fabricados nas charqueadas, não permitia uma inserção maior na economia brasileira. Com uma economia dependente, ficava marginalizada nas decisões hegemônicas, sendo essa uma das grandes razões do movimento armado entre 1835 e 1845 (ARARIPE, 1881, LEITMAN, 1979, FREITAS, 1985 e PESAVENTO, 1985).

Essa realidade acabava criando uma pequena elite culta e abastada que podia se dar o luxo de ter a sua formação realizada fora do Estado e, às vezes,

⁷ Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (*apud* MENDES JR, 1977: 219).

do próprio país, caso emblemático do próprio Gonçalves Chaves, que teve a sua formação acadêmica realizada em Coimbra. Quanto ao resto da população, bastava, quando muito, leves rudimentos do ato de escrever, ler e contar, que facilmente podiam ser supridos por poucos indivíduos e, normalmente, da iniciativa particular.

Embora a seriedade, responsabilidade e tentativas de incrementar a educação na Capitania de São Pedro, a precariedade das condições, a falta de verbas, as dificuldades de transporte, os baixos salários dos professores, com certeza eram impedimentos fortes para que a educação prosperasse.

2.1. O período farroupilha e a instrução (1835-1845).

A Revolução Farroupilha foi um conflito que emergiu na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, durante o período regencial. Caracterizado como um dos mais longos do Brasil, esse embate estendeu-se em torno de 10 anos (de 1835 até 1845), sendo seu tratado de paz assinado em Ponche Verde⁸, por Luiz Alves de Lima e Silva (Barão de Caxias) e pelo General Davi Canabarro.

Embora esse conflito possa ser considerado um dos pedaços marcantes da história rio-grandense, um primeiro ponto que consideramos necessário destacar é o fato que aqui não almejamos construir uma análise sobre o conflito farrapo em si. O que nos propomos a realizar, neste subtítulo, é uma análise sobre esse processo histórico, com vista a observar o caráter sociocultural que permeia a Província de São Pedro durante os anos de luta.

Contudo, julgamos pertinente primeiramente fazer a apresentação da eclosão do conflito, alicerçados em escritos de historiadores especialistas no assunto. Tal explanação mostra-se proveitosa, à medida que contribuirá para o entendimento, tanto do cenário que traz Caxias para a Província, como das

⁸ Ponche Verde ou Poncho Verde é uma região assim denominada, pelas suas verdes campinas, ótimas para o pastoreio de gado; hoje o lugar tem como sede o município de Dom Pedrito, no estado do Rio Grande do Sul.

intencionalidades presentes em suas ações administrativas e propostas educacionais, que são o foco deste trabalho.

Dado o exposto, podemos começar mencionando que o deflagrar da revolta começou a ser esboçado no dia 19 de setembro de 1835. Nessa data, boatos e denúncias espalhavam a notícia que a cidade de Porto Alegre seria invadida por tropas farrapas, vindas de Pedras Brancas⁹, lideradas por José Gomes de Vasconcelos Jardim e Onofre Pires da Silveira Canto. Segundo Spalding (1939), as tensões entre conservadores e liberais enchiam de terror a cidade de Porto Alegre.

Em reação a ameaça de invasão, o Presidente Braga dirigiu uma proclamação aos habitantes para defenderem a cidade de Porto Alegre, visto que o Exército e a Guarda Nacional estavam tomados pelos farroupilhas e seu suporte militar¹⁰ demoraria a se deslocar até a capital. A resposta não foi a esperada pelo presidente, pois a maior parte da população dividiu-se entre apoiadores dos farrapos e pessoas que não saíram a lutar por nenhum dos lados. Assim sendo, a capital foi invadida pelo caminho da Azenha¹¹ e iniciou-se o embate.

O Presidente, sem apoio suficiente, embarcou, com sua família, no brigue americano Trafalgar, e seguiu para a cidade do Rio Grande, onde desejava organizar sua resistência (FAGUNDES, 1984, p. 92).

É necessário lembrar que, naquele período, a câmara municipal da capital dava posse ao Presidente e ao Vice-Presidente da Província. Dessa maneira, Bento oficiou à Câmara para empossar um dos vice-presidentes. Os três primeiros da lista deram parte de doentes, restando o quarto vice, Marciano Pereira Ribeiro, chefe do Partido Farroupilha. A posse de Marciano fortificou a ação do movimento farrapo.

Sem muitas alternativas, Braga expede um ofício, pedindo auxílio ao coronel uruguaio D. Servando Gomes. Porém, a caminho da entrega, Silva Tavares é atacado, fato que desespera o Presidente. Em 22 de outubro, Braga

⁹ Atual Guaíba.

¹⁰ Segundo Moacyr Flores (1994), o presidente Braga, dispunha de um batalhão de infantaria com oitenta homens, corpo de artilharia com oitenta praças em Rio Pardo e três regimentos de cavalaria distribuídos em São Gabriel.

¹¹ Atual Avenida João Pessoa.

escreve a D. Manuel Oribe, para avisar que estava embarcando para o Rio de Janeiro, mas que ainda tinha préstimo à causa legalista (FAGUNDES, 1984).

Assim, Bento Gonçalves declarou tomada a Província de São Pedro e logo foi iniciada a segunda fase do conflito: a proclamação da República. Em 11/9/36, aproveitando a euforia da vitória no Seival, Neto ordenou que a 1ª Brigada entrasse em formação e leu a seguinte proclamação: “Camaradas! Nós que compomos a 1ª Brigada do exército liberal, devemos ser os primeiros a proclamar, como proclamamos, a independência desta província, a qual fica desligada das demais do Império e forma um Estado livre e independente, com o título de República Rio-Grandense e cujo manifesto às nações civilizadas se fará oportunamente. Camaradas! Gritemos pela primeira vez: Viva a República Rio-Grandense! Viva a Independência! Viva o exército republicano rio-grandense!”(SPALDING, 1939). No entanto, vale destacar que esta República Rio-Grandense nunca foi legitimada, oficializada, pelo governo imperial. Esse considerou-a mais um levante regional, como aqueles que vinham ocorrendo em outras parte do Brasil: Sabinada (Bahia), Balaiada (Maranhão), Cabanagem (Pará), etc.

Em 12 de novembro do mesmo ano, os farrapos publicam um decreto, criando a bandeira da república e o brasão. Contudo, tal simbologia não estimula, como esperado, as tropas, visto que se instaurava um clima de grande insegurança devido à ausência dos líderes que haviam sido aprisionados há quase um ano (SPALDING, 1939).

Em 1837, Bento Gonçalves foge da prisão, onde Bento Manuel o colocou, e dirige-se às terras rio-grandenses, assumindo o comando da república.

Segundo Dante de Laytano (1983), a administração de Bento Gonçalves caracterizou-se por convocar o Conselho de Procuradores Gerais, na impossibilidade de convocar a Assembleia Legislativa; conceder carta de corso; coibir os abusos do fornecimento de gado às forças em operações; elevar Viamão à categoria de Vila Setembrina; considerar traidores os contrabandistas de víveres para os imperiais; perdoar os desertores que se alistassem nas fileiras republicanas; regulamentar a emissão de valores e moedas; dar cidadania aos colonos de São Leopoldo e de Três Forquilhas; regulamentar o

juro de 6% aos pagamentos suspensos; ordenar o recrutamento de jovens de 14 anos de idade; fuzilar os militares brasileiros, prisioneiros da República que, depois de soltos, voltassem às armas contra os republicanos; obrigar o uso de lenço nacional; franquear o comércio; decretar a perda de cidadania a todos aqueles que se negassem a servir à pátria; extrair uma loteria em benefício dos hospitais do exército; assinar ainda uma série de decretos administrativos e de promoções oficiais.

Em 1º setembro, a república publica, sob a direção de Luís Rosseti, seu primeiro jornal, *O Povo*, que durou até 1840. Meio de tornar conhecida a república, eram expostos nesse jornal as notícias do Rio de Janeiro, comentando-as, infundindo descrédito aos atos do governo central.

Na tentativa de organizar o Estado, é publicado, em Caçapava, edital convocando o povo para eleições necessárias à instalação da Assembleia Constituinte. Essa foi uma tentativa de organizar a força farroupilha que, pouco a pouco, começava a enfraquecer. Sem muito êxito na organização, os farrapos cogitam a reconciliação com as forças imperiais. O governo imperial efetua a iniciativa, através de Saturnino de Sousa e Oliveira. Logo, é realizado um encontro entre Bento Gonçalves e Mena Barreto, porém, mais uma vez, o diálogo é difícil e não propicia decisões apaziguadoras (SPALDING, 1982).

Em Alegrete, é assassinado o vice-presidente da república, Antônio Paulo da Fontoura, e os inimigos de Bento Gonçalves o indigitaram como comandante do crime. Ele, sabendo, renunciou à presidência em favor de José Gomes de Vasconcelos Jardim, enquanto três dias depois, Antônio Neto entregava Canabarro à chefia do exército. Segundo Barbosa (2000), esse era o declínio da Revolução. Em 1841, Garibaldi foi dispensando, por Bento Gonçalves, de suas missões e viajou para o Uruguai.

Tendo em vista esse panorama, o governo imperial resolve contra-atacar de forma definitiva, e envia Luiz Alves de Lima e Silva, militar experiente em conflitos regionais, para a Província de São Pedro.

Em 9/11/42 o barão de Caxias assumiu a presidência e o comando das armas, promovendo acordo com Oribe, Presidente do Uruguai, para impedir que os republicanos se refugassem no outro lado da fronteira. [...] Bento Manuel foi

convidado a participar de seu estado-maior, recebendo o comando de uma brigada. (FLORES, 1994, p. 77)

A chegada de Caxias traçou novos rumos à luta armada. O jornal *Americano*¹², de 9 de Novembro de 1842 (dia em que Caxias assumiu a presidência do Rio Grande e o comando das armas), ratifica a percepção da sociedade, que uma guerra velada iria ser travada: “Vem ao sul José Clemente Pereira, ministro da guerra, com uma bolsa recheada em uma das mãos e na outra o pomo da discórdia: Caxias, tendo Bento Manuel como ajudante”.

Caxias chegava ao sul como vitorioso sobre três movimentos revolucionários brasileiros. Além disso, entendia que era possível derrotar os republicanos, bastando para isso movimentar rapidamente suas tropas (maiores em número de homens e armas), buscando uma batalha decisiva. Segundo Morivalde Fagundes (1984), a ideia de Caxias resumia-se em sair para a campanha, com suas tropas articuladas em uma só coluna, precedida de uma vanguarda; dela destacaria as divisões que fossem necessárias, as quais operariam em relação à coluna principal, ou de acordo com ele. Esperava assim atrair os revolucionários, travar com eles uma batalha campal e batê-los.

Logo, esse período é marcado pela forte ação de Caxias sobre os farrapos, que conseguem efetivar poucas represálias. Em janeiro de 1843, o barão inicia sua marcha para São Lourenço, de onde se dirige aos comandantes espalhados pela Província e alguns que se haviam retirado da luta, que aderem novamente à luta. Travam-se, em seguida, uma série de pequenas escaramuças sem grande importância, até que, em maio, verifica-se o combate de Ponche Verde, entre dois exércitos. A luta é acirrada, mas as circunstâncias obrigam ambas as facções combatentes a uma retirada, ao mesmo tempo, deixando indecisa a vitória (SPALDING, 1982, p. 67).

Em meados desse ano os farroupilhas perdem sua última capital, Alegrete, devido ao cerco imperial. Davi Canabarro tenta recuperá-la, mas seus esforços são inúteis. Em Pedras Altas, os farrapos são repelidos pelas forças imperiais e perdem muitos homens na batalha. Os republicanos, chefiados por

¹² Jornal de tendência farroupilha.

Bento Gonçalves, ainda sofreram outro ataque, em Canguçu, onde a única solução foi a fuga.

Apesar das vitórias obtidas, Caxias não estava satisfeito com os resultados alcançados. Seu intuito final era dominar, da forma mais rápida e eficaz, a situação. Caxias iniciou constantes lutas e perseguições aos rebeldes em Canguçu, Encruzilhada, Jaguarão, Santa Rosa e São Xavier. Assim, vencendo-os, em consequência dessa organização. Essa situação de ataques permanece em 1844.

Enquanto isso, a Argentina, de Rosas e o Uruguai, de Rivera, aos quais interessava a república, favoreciam os farrapos, fornecendo meios para continuar a luta. Foi quando Rosas os informou que estava pronto para mandar efetivos militares; bastava solicitar. Essa proposta os republicanos apresentaram a Caxias e esse a enviou à Corte. Em dezembro, Antonio Vicente da Fontoura e Francisco Chagas pelos farrapos, e Manoel Marques de Souza pelos imperiais, seguem até o Rio de Janeiro, onde de comum acordo cessam as hostilidades.

[...] sujeita a matéria a deliberação da oficialidade, depois de mui breves e curtos debates, foi unanimemente resolvido, que se ultimasse a paz, sob as condições pactuadas, e todas quantas se podessem conseguir do Barão de Caxias competentemente autorizado pelo governo imperial para o efeito. Assim se exprimia a respectiva acta do conselho. G.C (ARARIPE, 1881, p. 177).

Assim, farroupilhas, imperiais e, com a concordância dos ministros do Império, as posições republicanas assinam um documento, aceitando os termos do tratado de paz em que Caxias representaria o governo imperial. Em 28 de fevereiro, com a delegação dos oficiais republicanos e do Império, é assinado o tratado de Ponche Verde, assim legitimando o fim do conflito.

Em uma análise específica da instrução durante esse período, podemos salientar que Giolo (1994), Schneider (1993) e Xavier (2009) concordam que, havendo a tentativa de um processo revolucionário em andamento, tornava-se interessante para os farroupilhas instruir os indivíduos para que aderissem à nova ordem institucional.

Sobre esse assunto, Laytano (1983, p.187) considera que “a obra farroupilha em favor da instrução foi imensa, considerando o ambiente de permanente tumulto em que se encontrava a Província”. Já Arriada (2011, p.52) ressalta que “os efeitos da Revolução Farroupilha foram bastante nocivos ao desenvolvimento da capital, visto que, tanto seu desenvolvimento material, como progresso cultural, ficaram quase paralisados”.

Vale ressaltar que em 1835, por ordem imperial, foi instituída a Lei nº 14 de 29 de dezembro de 1835. Esta, do artigo 8º ao 27º, tratou da proposta de criação de uma Escola Normal na capital da Província:

Artigo 8º: O Governo fica autorizado a contratar com dois Cidadãos Brasileiros para irem instruir-se dentro, ou fora do Império no melhor método de ensino, a fim de estabelecer quanto na Capital da Província uma Escola Normal para instrução dos três graus mencionados: caso não hajam indivíduos habilitados com as necessárias qualidades, que queiram destinar-se a semelhante Magistério, e sofrer o respectivo exame, que será feito em concurso se houverem opositores.

Artigo 9º: Estabelecida a Escola Normal, serão nela habilitadas as pessoas, que pretendam empregar-se no magistério da instrução primária, e os Professores atualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de ensino mútuo, segundo a Lei de 15 de outubro de 1827, Art.v. (Lei 14 de 29 de dezembro de 1835 *apud* SCHNEIDER, 1993)

Como podemos perceber na citação, na Escola Normal ensinariam a seus alunos tudo o que fosse necessário para que, egressos, desempenhassem, satisfatoriamente, as funções de professores primários.

O curso da Escola Normal teria em sua composição duas cadeiras, que seriam regidas por dois diretores nomeados pelo governo, segundo a disposição do art. 8º, os quais ensinariam todas as matérias dos três graus de instrução. O 1º grau abrangeria a leitura e escrita pelo método Lancaster, as quatro operações de Aritmética e princípios gerais dos deveres morais e religiosos. O 2º grau teria como conteúdos a Gramática da Língua Nacional, Aritmética até as proporções e suas aplicações ao comércio e o 3º grau, Elementos de Geografia, Noções Gerais de Geometria, Noções Gerais de Geometria Teórica e Prática e suas aplicações ao Desenho Linear e Agrimensura (SCHNEIDER, 1993).

Além disso, quaisquer indivíduos nacionais ou estrangeiros, mostrando-se habilitados em exame público, perante o governo ou os delegados que fossem nomeados, poderiam exercer o magistério. Deveriam ser preferidos os elementos nacionais, em concurso, quando não fossem excedidos em conhecimentos pelos elementos estrangeiros.

Um detalhe interessante é o fato que a Escola Normal somente seria aberta depois que se matriculassem, pelo menos, 10 ouvintes. Eram requisitos para matrícula: ser maior de 18 anos, saber ler, escrever e ter boa morigeração. Os pretendentes a matrícula deveriam dirigir requerimento ao Presidente da Província, acompanhado de certidão de idade, atestado de boa conduta passado pelo juiz de paz de seu domicílio, com despacho do mesmo Presidente. Seriam matriculados pelos diretores se, pelo exame a que se procedesse, provassem possuir suficientes conhecimentos de leitura e escrita. No caso de não existir o número de 10 alunos interessados, número mínimo para abrir a escola, seria abonada quantia de 20\$rs mensais as pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério da instrução primária e que não pudessem frequentar a escola por falta de condições, não podendo exceder de 10 o número de pensionistas (SCHNEIDER, 1993).

Os artigos 26º e 27º da Lei 14 de 29 de dezembro de 1835 estabeleciam ainda que assim que a Escola Normal fosse estabelecida, ficaria suspenso o provimento das cadeiras vagas de primeiras letras ou das que vagassem, até que na escola se habilitassem pessoas que nela pudessem servir.

Art.26º: Não se permitirão Escolas particulares, sem que os mestres se mostrem habilitados para o magistério; e os que transgredirem esta disposição serão multados pelo Juiz de Paz respectivo na quantia de 50\$000rs. A 100\$000rs. para as despesas da Câmara Municipal.

Art.27º: O Presidente da Província marcará por um regulamento o modo prático, por que hão de fazer os exames dos que frequentarem a Escola Normal, os concursos das Cadeiras vagas, e tudo mais, que for conveniente para o regime econômico da mesma escola. (SCHNEIDER, 1993, p. 47).

Mesmo com o intuito de propiciar a formação docente, nos moldes almejados, e com a proposição de leis específicas a Escola Normal não se

tornou uma realidade nessa década. A proibição das aulas particulares não foi estabelecida. Uma das dificuldades apontadas pelos autores pesquisados (SCHNEIDER, 1993, GIOLO, 1994 e XAVIER, 2009) foi a falta de professores. Tal situação acarretava a entrega da pouca instrução que se tinha a professores despreparados, devido à dificuldade de encontrar outros mais habilitados.

Dois anos depois da lei que tratava sobre a Escola Normal, foi decretada a Lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837, composta por 29 artigos, primeira lei provincial que tem por objetivo organizar a instrução primária. Entre as inovações almejadas está a transformação dos antigos 3 graus em 3 classes. Essas deveriam, da mesma forma que funcionaria com os 3 graus, ser sequencialmente cursadas. A 1º classe ensinaria Leitura e Escrita, Operações, Princípios Morais e Gramática; a 2ª classe ensinaria Geometria Teórica e Prática e a 3ª classe Geografia, Francês e Desenho (GIOLO, 1994, p.33).

Essa lei também define os sujeitos que poderiam usufruir dessa instrução, excluindo assim “quem fosse portador de doença contagiosa, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos”. Ademais, foi criada a figura do Diretor da Instrução primária que deveria dirigir todas as escolas de instrução primária da Província, auxiliado por inspetores, estabelecidos em cada município.

Schneider (1993, p. 47) destaca que, embora houvesse a intenção de propiciar a habilitação dos professores, a Escola Normal não se tornou uma realidade nesta década.

No que tange os farroupilhas, Xavier (2009, p. 125) aponta que eles tinham a intenção de construir uma educação distinta, visto que julgavam que a sociedade deveria ser dividida entre “a braçal e a dos talentos” e em cada uma dessas haveria subdivisões secundárias. Na primeira estariam os destinados à agricultura, aos ofícios, às artes mecânicas; e, na segunda, os destinados às artes liberais, ao comércio, a servir ao altar, reparar os males físicos dos homens, instruí-los, dirigir os seus exércitos, guiar as esquadras, administrar o Governo e difundir as luzes. Assim sendo, o objetivo dessa instrução era o aprendizado do ofício regulado de acordo com a conduta social considerada adequada.

Em 1838 os farroupilhas ainda pareciam preocupados com a situação da instrução rio-grandense. Dessa forma, Domingos José de Almeida, determinou, às Câmaras Municipais do Estado que, “pondo em vigorosa ação o patriotismo e mais qualidades que o distinguem, façam instalar provisoriamente com a possível brevidade tantas escolas de primeiras letras quanto forem as povoações ou lugares notáveis do seu município, provendo-as logo de mestres idôneos, morigerados e instruídos, na falta dos conhecimentos do sistema Lancaster¹³, pelo menos as quatro operações aritméticas e suas definições e na escrita com acerto”. Em outra ocasião, o mesmo ministro assegurava que era dever do governo “fomentar por todos os meios ao seu alcance o ensino primário da mocidade rio-grandense”. Giolo (1994, p.29) associa essa lei ao intuito de solidificar um novo modelo de Estado e inúmeras relações sociais, visto que nada contribuiria mais para o alcance desse foco do que a ampliação da “rede escolar”, ainda não alcançada.

Nesse contexto, Schneider (1993) apresenta, em seu livro “A instrução no Rio Grande do Sul”, diversas ordens de Domingos José de Almeida, com vistas a estabelecer todo o suporte necessário aos professores que estavam

¹³ O sistema de ensino mútuo, devido a Joseph Lancaster, tinha sido trazido da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell. Esse método era conhecido na Europa desde o século XVI e recomendado por Erasmo; aplicação dele foi feita com grande sucesso em São Paulo pela Sr.^a Maintenon. No século XVIII, a cidade de Orleans e as escolas anexas ao Hospício da Piedade também o adotaram; a partir de 1814, o ensino mútuo se estendeu rapidamente na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos, onde o próprio Lancaster o propagou. Esse método é amparado no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que essa inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nessa opção metodológica não se espera que os alunos tenham originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física (NEVES, 2003). Identificado com trabalho pedagógico realizado por Bell, Lancaster também utilizou monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano, posto que ele defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual (NEVES, 2003). Na época que o governo brasileiro introduziu, ou quis introduzir, esse sistema de instrução primária, o Brasil procurava imitar mais a Inglaterra que a França. Fato que se compreende facilmente, pois a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da Independência e os ingleses, tais como Lorde Cochrane, Taylor e outros haviam combatido à frente das forças do novo Império. Achava-se também que o clero inglês, inimigo de Lancaster, levava ao descrédito o homem e seu sistema a ponto de obrigar o célebre mestre a expatriar-se (ALMEIDA, 2000).

desistindo da docência. Da mesma forma, aponta a existência de uma vigilância cerrada sobre os professores atuantes que, em hipótese alguma, poderiam ser adeptos da causa moderada.

Outra medida do governo republicano foi a proposta de um gabinete de leitura:

Ilmos. Srs.- Tencionando o Governo a criar na capital um Gabinete de Leitura, onde reunidas as obras do Estado existentes possam nossos concidadãos consultar as matérias que lhes forem mister, e nelas se contenham, tem para esse fim o melhor de oitocentos volumes de obras escolhidas e para enriquecer o dito Gabinete, que talvez seja precursor da primeira Biblioteca do estado, determina que V.Srs. dos bens dos inimigos da República a arrendarem, mandem, separar e enviar a essa Repartição todos os livros que tiverem arrolado na conformidade do disposto nos Decretos de 11 de novembro de 1836 e de 5 de abril de 1837 (Circular de 9 de abril de 1838, Aviso de 13 de agosto do mesmo ano publicado no jornal “O Povo” *apud* SCHNEIDER, 1993).

Nessa circular, enviada por Domingos José de Almeida aos presidentes e membros da comissão de todos os municípios, é solicitado o arrolamento e arrendamento dos bens dos inimigos da República. O objetivo era o aumento de acervos do Gabinete, visto que já havia se comprado oitocentos volumes que, segundo o ministro, estavam à disposição da população.

Sobre o Gabinete de Leitura, Xavier (2009, p. 179 - 180) destaca que houve doações de livros, porém, mergulhados em uma situação de conflito constante, no ano de 1840, a capital acaba sendo invadida e os danos ao Gabinete são vastos. A maior parte do acervo foi salva, porque os farroupilhas conseguiram espalhar as obras por diversas casas.

Por fim, estabelece-se o último projeto relativo à instrução dos farrapos. O projeto de Constituição da República Rio-Grandense, impresso em Alegrete, no ano de 1843, estabelecia e garantia em seu art. 228, “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, e propunha a criação de “colégios, academias e universidades, onde se ensinem as ciências, belas-artes e artes” (GIOLO, 1994, p. 29 e SCHNEIDER, p.58). Contudo, não era citado de onde viriam as verbas para garantir a gratuidade.

Neste sentido, deve-se lembrar de que embora houvesse a discussão de ideias e a criação de leis relativas à instrução, o que se teve de concreto e

inovador, entre os anos de 1835 a 1845, foram algumas aulas implantadas em municípios farroupilhas, bem como a criação de um gabinete de leitura.

Ao término do período farrapo, a instrução provincial era ministrada em apenas 19 escolas (GIOLO, p.34). Em outras palavras, o que vamos ter, na prática, em 1842 (ano que Caxias chega a província) é ainda uma instrução mínima, nos moldes da lei imperial de 1827, que vigorou até mesmo durante o período farroupilha.

3. O sistema educacional imperial no Brasil.

Alguns aspectos relativos às propostas educacionais de Caxias carecem de um suporte contextual mais amplo para serem entendidos. Luiz Alves de Lima e Silva era um homem nascido e criado em São Paulo, que havia passado por diversas regiões brasileiras, reprimindo levantes a mando do Império, e muito conhecia sobre o que se passava em seu país.

Neste sentido, a noção do que acontecia no Brasil, em termos de instrução, é essencial para observarmos se existem relações entre esse panorama e as diretrizes educacionais que o Presidente almeja implantar na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

De outra forma, podemos afirmar que o conhecimento desse cenário permite a busca pelas respostas de duas perguntas: Será que as propostas educacionais apresentadas por Caxias, para a Província de São Pedro, são inovadoras? Ou será que Caxias propõe que seja construída, na região rio-grandense, a instrução que já há muito é implantada em outras regiões brasileiras? Para chegar até as respostas, em primeiro lugar, precisamos conhecer a instrução que, de um modo geral, era efetivada durante o Império.

Cabe salientar que optamos por discorrer primeiramente acerca da instrução primária e, logo após, sobre a instrução secundária. Esta organização foi traçada com intuito de apresentar, de uma maneira mais clara, a situação dos dois níveis de ensino, visto que a instrução primária e secundária apresentam investimentos públicos, modos de serem realizadas, lugares de ensino e problemas distintos.

3.1. O ensino primário.

Com a expulsão, em 1759, dos jesuítas, do Brasil, a escola que servia aos interesses da fé foi substituída pela escola útil aos fins do Estado. As Reformas Pombalinas, ao objetivar a recuperação econômica de Portugal, efetivaram ações para a modernização do ensino e da cultura (ZOTTI, 2004).

Ao mesmo tempo em que Pombal expulsou os jesuítas, até então responsáveis pela instrução por meio de seus colégios, criou aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas, bem como a figura do “Diretor Geral dos Estudos”. A função do Diretor era a nomeação e a fiscalização da ação dos professores.

Cumprе mencionar que, nesse período, o ensino elementar, no sistema de aulas régias, correspondia às aulas de primeiras letras. Sua organização pautava-se no ensino da leitura e escrita, para que o aluno, em seguida, pudesse avançar pelas aulas das demais matérias, que podem ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas. O objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus (ZOTTI, 2004).

As escolas públicas, primeiramente eram mantidas com a ajuda de taxas locais sobre carne, sal, aguardente, vinagre e também sobre outros objetos sem isenção especial. Esse sistema era vigente tanto na metrópole como nas colônias. Até que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, por Carta Régia, de 10 de novembro de 1772, estabeleceu o subsídio literário, especialmente destinado à manutenção do ensino público.

Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabeleço o único imposto: a saber neste reinos e ilhas Madeiras, Açores de um real em cada canastra (mais ou menos um litro) de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; 160 réis por cada pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar. (Lei do Subsídio Literário. Parágrafo 2º, art. 6º *apud* ALMEIDA, 2000)

Como podemos observar, a Lei do Subsídio Literário determinava que fosse destinado o imposto único para a manutenção do ensino público, em detrimento das antigas taxas locais (coletas). Com os recursos desse imposto, além do pagamento dos ordenados aos professores, almejava-se ainda: comprar livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real

Mesa Censória¹⁴; organizar um museu de variedades; construir um gabinete de física experimental; ampliar os estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p. 128).

O texto da lei também estabelecia a unificação das medidas a serem usadas e as punições para os que tentassem sonegar o imposto. Tanto no reino, como na colônia, haveria livros especiais para o registro e arrecadação deste imposto.

A implantação do subsídio literário acarretou um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido, à escassez de recursos, docentes preparados e à falta de um currículo regular. Seco (2006) afirma que existiu uma continuidade na escolarização baseada na formação clássica, ornamental e europeizante dos jesuítas, mesmo após o subsídio. A autora julga que a base da pedagogia jesuítica permaneceu, porque os padres missionários, além de terem cuidado na manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por “capelães de engenho”, ou os chamados “padres-mestres”. Esses teriam dado continuidade à ação pedagógica e mantido sua metodologia e programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas. Em oposição ao que acontecia na Metrópole,

¹⁴Em Portugal, a censura aos impressos teve início no século XVI, em momento muito próximo àquele em que começaram a ser publicados livros em Portugal, no final da década de 1480. A atividade censória repartia-se entre o Ordinário (juízes eclesiásticos ligados às dioceses, em atuação desde 1517), o Tribunal do Santo Ofício (organismo ligado à Igreja, em funcionamento desde 1536) e o Desembargo do Paço (órgão censor ligado ao poder régio, atuante a partir de 1576). Esse sistema tríplice esteve em atuação até 1768, quando o governo português julga ser necessário centralizar a censura em um só organismo, criando, assim, a Real Mesa Censória. Essa tinha como principal objetivo transferir das mãos da Igreja para o controle direto do Estado a censura dos livros e publicações consideradas perturbadoras em matéria religiosa, política e civil que dessem entrada em Portugal. Função esta que até aqui cabia à Inquisição, aplicando penas pecuniárias e corporais contra os que transgredissem as regras. Em Portugal, contudo, não só a Mesa censurava tudo o que se lia, como submetia à censura prévia todas as peças levadas à cena nos teatros de Lisboa e do Porto. Esta tarefa foi desempenhada com particular zelo, não permitindo que se criasse e desenvolvesse um teatro de características nacionais. O teatro português da segunda metade do século XVIII não conseguiu mais que produzir algumas tentativas dramáticas de índole acadêmica ou um teatro de cordel que ficou, na sua maioria (e ainda se conserva), nos arquivos da censura (RODRIGUES, 1980). No Brasil, com a expulsão da Companhia de Jesus, muitas Bibliotecas jesuíticas foram fechadas e livros raríssimos foram confiscados ou guardados em lugares impróprios para a conservação das obras, ocorrendo a destruição desses. As Bibliotecas jesuíticas, localizadas em várias cidades do Brasil, possuíam um acervo enorme com livros específicos em assuntos relacionados à medicina, ciências, religião e outros (MORAES, 1979).

onde as principais inovações de Pombal no campo da educação como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes.

Também na opinião de Zotti (2004, p.32), o Brasil colônia não foi plenamente contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, que tinham a finalidade de acompanhar os progressos do século. A autora ressalta que, em uma análise geral, o que se teve no Brasil colonial foi uma educação das aulas régias, efetivadas para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

Novas mudanças educacionais ocorrem após a independência do Brasil, quando as autoridades brasileiras passaram a preocupar-se com a remodelação do sistema educacional vigente. Essa preocupação vincula-se, particularmente, com a ideia de “civilizar” a sociedade e construir um quadro burocrático administrativo nacional. No entanto, é preciso expor que esse processo foi muito lento e permeado por uma série de percalços que, sob certo aspecto, tornou letra morta muito dessa intencionalidade (TAMBARA e ARRIADA, 2005).

Nos primeiros dezesseis meses que transcorreram entre a partida de D. João VI e o grito de independência, no dia 7 de setembro de 1822, pouco se pensou em termos de instrução.

Segundo Almeida (2000), em 1823, esboçam-se as primeiras leis imperiais que tratam do assunto. Através de um decreto, de 1º de março de 1823, o governo manda criar uma Escola de Ensino Mútuo, que deveria ser instalada no Rio de Janeiro. Com o intuito de propagar esse sistema de instrução, estabelece-se uma ordem ministerial, exigindo que cada província do Império envie um soldado para seguir as lições dessa escola e aprender o método para propagá-lo na sua província de origem. Contudo, ao lado dessas medidas, oficialmente decretadas e encaminhadas, não havia, nem jamais foi construído um edifício para a realização desse ensino.

O ano de 1823 também é marcado pela lei de 22 de março, que aprovou a fundação de um estabelecimento de instrução para moças (Colégio das Educandas), confiado ao bispo, que deveria ter seus estatutos submetidos à

aprovação do governo. Do mesmo modo, a lei de 20 de outubro, semelhante à que fora votada em 28 de junho de 1821 pelas cortes constituintes portuguesas, estabelece que todo cidadão poderia abrir uma escola elementar, sem obrigação de exame, licença ou autorização.

Tal panorama atesta a intenção de disseminar o método mútuo, sem a estrutura necessária. Assim, sendo suposto que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e autorização, associada a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do Império, a necessária instrução primária para as massas. Porém, essa foi uma grande ilusão, pois faltavam professores e o Estado, tanto como as municipalidades, não podia fazer grandes sacrifícios orçamentários no início da organização do Império.

No decorrer dos anos de 1825 a 1827, diversas nomeações elucidam a preocupação com a instrução pública. Almeida (2000) cita que, em agosto de 1823, o Presidente do Tribunal do Desembargo do Paço pede à Câmara Municipal a situação das escolas e dos estabelecimentos literários da cidade do Rio de Janeiro e de seu distrito. No dia 03 do mesmo mês, a Câmara responde que, depois da criação do emprego de Diretor dos Estudos da Capital, os negócios da instrução não competem mais à municipalidade, e o Presidente do Tribunal de desembargo do Paço deve pedir as informações necessárias ao Conselheiro José da Silva Lisboa, encarregado dessa direção. Paralelamente, um decreto de 15 de outubro de 1827 determinou que os professores recebessem o salário de 1.500 réis, por uma resolução ministerial de 03 de abril de 1822.

Em 15 de outubro de 1827, estabelece-se a lei geral de instrução, composta por dezessete artigos, a qual prevê a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Essa lei estabelece, em seu 2º e 3º artigos, a responsabilidade dos presidentes de província, em conselho e com audiência Câmaras, enquanto não estivessem em exercício os Conselhos Gerais, de marcar o número e localidade das escolas existentes, bem como o pagamento dos ordenados e a transferência de professores de uma escola para outra, em conformidade com a necessidade da situação.

O método Lancaster é destacado nos artigos 4º, 5º e 15º. Ele devia ser posto em prática em todas as escolas das capitais de província, nas cidades, burgos e localidades populosas onde fosse possível estabelecê-lo.

Almeida (2000) destaca que essa preferência da lei pelo método de ensino mútuo é associada ao fato de que, nesse sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que existisse a necessidade de mais que dois ou três professores. Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo a sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora dessas horas, os monitores recebiam diretamente dos professores uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior. A vantagem desse ensino, quando convenientemente instalado, utilizado e equipado, é exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito. Tem ainda a vantagem de fazer que nenhuma criança fique desocupada durante a aula, o que é muito frequente no ensino simultâneo.

No que tange especificamente à questão dos professores, os artigos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 12º, 13º e 14º estabelecem as diretrizes referentes à carreira e às disciplinas que deveriam ser ministradas.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações matemáticas, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Art.6º Lei de 15 de outubro de 1827, *apud* TAMBARA e ARRIADA, 2005)

Como podemos observar, as disciplinas estabelecidas centravam-se em noções de Matemática, Língua Portuguesa, História e Religião Católica. Na educação das meninas, a lei previa que deve limitar-se, na instrução da aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica. Essa distinção caracteriza os papéis determinados da

sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher, em sua grande maioria analfabeta. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, limitava-se às primeiras letras e às prendas domésticas. Mesmo assim, pode-se considerar um avanço a previsão da educação da mulher em lei de âmbito nacional, conforme previsto no artigo 11º.

No que se refere a carreira, os professores só seriam admitidos se fossem brasileiros, gozando de todos os seus direitos civis, sem notas na regularidade de sua conduta. O processo seletivo baseava-se numa análise de banca constituída pelo Conselho e o presidente da província, ficando a cargo desses o julgamento e a nomeação. Os professores em exercício não poderiam assumir as novas cadeiras que surgissem sem passar pelo processo seletivo determinado. Além disso, era estipulada uma gratificação, não excedente à terça parte do ordenado, para os mestres com mais de doze anos de exercício e conduta exemplar. A remuneração de docentes homens e mulheres não teria distinção.

Por vários motivos, a lei não se efetivou enquanto prática, o que demonstra a falta de professores qualificados, remuneração adequada, fiscalização, entre outros. Tambara e Arriada (2005) afirmam que a Lei de 15 de outubro de 1827 fracassou por diversas causas econômicas, técnicas e políticas que não corresponderam aos intuitos do legislador. O governo mostrou-se incapaz de organizar a instrução nos moldes almejados. Poucas escolas realmente foram criadas no país. A aposta de disseminação do método Lancaster, mesmo de forma deficiente, permanece até 1838.

Segundo Almeida (2000), a estatística oficial de 1832 elenca, em todo o Império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; essas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome, além das províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás, e São Pedro do Rio Grande do Sul. Nessas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar de professor estava vago e, desse número, 8 eram escolas de meninas. É interessante lembrar que no estabelecimento e manutenção das escolas de meninas existia um inconveniente semelhante aquele das escolas de meninos. Não encontravam professoras capazes de dirigir uma escola porque, naquele tempo, a instrução das mulheres era nula ou

quase nula e, doutra feita, os hábitos e costumes quase não permitiam à mulher exercer uma função pública.

Entretanto, encontra-se ainda um decreto, de 05 de agosto de 1833, que determina que as candidatas aos lugares de professoras primárias, segundo o método de Lancaster, poderiam ser examinadas, no Rio de Janeiro ou nas cabeças de províncias.

A omissão do poder central, frente à instrução, é legalizada pelo Ato Adicional de 1834, que determina, como competência das províncias, legislar sobre a instrução pública. Dessa forma, as províncias passaram a ter o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro.

Almeida (2000) afirma que, nesse momento, as Assembléias Provinciais, apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes. O autor deduziu, da sua análise de relatórios dos presidentes das províncias, que o resultado de todas essas leis e medidas poderia, de alguma forma, ter sido oportuno, se houvesse condição de executá-las.

No papel, muitas escolas foram criadas, e leis e decretos expedidos, mas o benefício que poderia resultar dessas iniciativas e o progresso que deveria ser consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência principalmente de instrutores. As províncias ficaram, portanto, à mercê de seus próprios recursos financeiros e humanos para encaminharem as questões da educação.

Tambara e Arriada (2005) ressaltam que um marco divisor de águas na legislação sobre educação no período imperial foi a Reforma Couto Ferraz, decretada em 1854. Os autores ratificaram que, mesmo sendo elaborada para reestruturar o sistema educacional no município da Corte, na prática essa constituiu-se como elemento balizador das reformas e regulamentos de instrução pública em todas as províncias. Castanha (2006) também ressalta que a Reforma Couto Ferraz é um marco na organização da instrução pública no Império.

Pelo regulamento de 1854, o ensino primário na Corte seria obrigatório. Nas escolas, o currículo compreenderia: instrução moral e religiosa, leitura e

escrita, noções essenciais da Geometria, princípios elementares da Aritmética, Sistema de pesos e Medidas. Poderia abranger também, nas escolas primárias de 2º grau: Desenvolvimento da Aritmética em Suas Aplicações Práticas; Leitura Explicada dos Evangelhos e Notícia de História Sagrada; os princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicáveis ao uso da vida; Geometria Linear; noções de Música e exercícios de canto; Ginástica; e estudos mais desenvolvido de Pesos e Medidas. A coeducação foi proibida nas escolas para o sexo feminino, havendo ainda o ensino de bordados e de trabalhos de agulha mais necessários (PERES, 2005).

Tanto da Corte como nas províncias, as escolas primárias do 2º grau, não chegaram a ser criadas, ficando apenas na intenção da lei. Algumas escolas particulares, em número reduzido, sediadas na Corte e nas grandes cidades, chegaram a oferecer um estudo primário mais rico. A falta de pessoal docente devidamente habilitado, entre outras causas, impedia a ampliação e o enriquecimento do ensino elementar (PERES, 2005).

Em 1889, para uma população de quase 14 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias era apenas de 250 mil alunos. O número de inscritos não chegava a 300 mil, ou menos da sétima parte da população em idade escolar (AZEVEDO, 1958).

3.2 O ensino secundário

No Brasil, o ensino secundário das primeiras décadas do século XIX não se distingue muito do apresentado na segunda metade do século XVIII, no que se refere às aulas régias oferecidas. No século XVIII, a mentalidade do ensino jesuítico permeou os estudos secundários, principalmente os ofertados nas aulas régias, pois a maioria dos professores havia realizado seus estudos nos colégios jesuítas existentes no Brasil, ou no Colégio de Artes e na Universidade de Coimbra, que eram administrados por jesuítas. Foi aos poucos que as concepções que nortearam as reformas pombalinas foram se infiltrando no país.

Vechia (2005) afirma que as ideias de Pombal e dos enciclopedistas franceses foram divulgadas por jovens formados na Universidade de Coimbra, reformulada segundo alguns ideais iluministas, principalmente por meio das sociedades literárias por eles fundadas. Com efeito, houve uma expansão nas aulas régias brasileiras, sendo criadas cadeiras em diversos pontos do país, tais como de Retórica, Hebraico, Matemática, Filosofia, Teologia, Línguas Modernas, Ciências Experimentais, Grego, Comércio e Música. Dessa maneira, lentamente rompeu a mentalidade do ensino clássico-humanístico dos jesuítas, com a introdução de novas disciplinas.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, abriu-se uma lacuna na educação brasileira. A necessidade de criar pessoal preparado para atender ao exército fez com que o governo investisse no ensino superior. Foram criadas as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1808), inicialmente surgidas como cursos de Anatomia e Cirurgia, a Academia de Guarda da Marinha (1808) e a Real Academia Militar (1810), bem como a Academia de Artes, criada originalmente como “de Ciências, Artes e Ofícios” e cursos esparsos de Comércio, Desenho, Mineralogia e Agricultura (VECHIA, 2005).

Em 1812, os ministros de D. João começaram a discutir questões educacionais e a propor planos para a educação no Brasil. Depois de conseguida a autonomia política em 1822, foram travados longos debates sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823. Outorgada a Constituição do Império, o art. 179, ao tratar da educação, afirmava: “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a prosperidade, é garantida pela Constituição do Império”, entre outras formas, pela “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos e pela criação de Colégios e Universidades” (VECHIA, 2005).

De acordo com Costa (1999), a Constituição omitiu a afirmação da Declaração dos Direitos do Homem que garantia o direito à soberania da nação e fez silenciar a lei como expressão da vontade geral. Assim, estabeleceu uma tentativa de conciliar a liberdade existente com a ordem, mantendo a estrutura escravista, e limitando as intenções democratizantes.

Com a dissolução da Assembléia Constituinte, em 1823, a Câmara dos Deputados voltou a ser convocada em 1826, desrespeitando os dispositivos constitucionais. Essa luta entre o poder executivo e legislativo intensificou-se chegando à abdicação de D. Pedro I. As reivindicações políticas descentralizadoras em todo o país, principalmente após a abdicação de D. Pedro I, culminaram no Ato Adicional de 1834.

O Ato Adicional de 1834 conseguiu unir tendências radicais e conservadoras, mantendo a vitaliciedade do senado e extinguindo o Conselho de Estado. Da mesma forma, deu maior autonomia as províncias, criando as Assembléias Legislativas Provinciais e atribuindo-lhes deveres com respeito à educação.

Azevedo (1958) afirma que o sistema educativo e cultural, que vinha sendo desenvolvido desde a vinda de D. João para o Brasil, foi atingido diretamente pelo Ato Adicional de 1834. O autor considera que essa reforma agravou a situação de inorganização, dificultando a consolidação educacional num sistema de ensino público, subordinado a diretrizes comuns.

É preciso destacar que, em algumas províncias, criaram-se Liceus como, por exemplo: o de Pernambuco, em 1826; no Rio Grande do Norte, em 1835; na Paraíba e na Bahia em 1836. Porém, esses Liceus não passavam da reunião de aulas avulsas sem organicidade entre as disciplinas ministradas. Neles o aluno poderia escolher a ordem e a quantidade de disciplinas que quisesse cursar ao mesmo tempo (AZEVEDO, 1958).

Paralelamente, o impulso dado ao ensino superior e o regime de descentralização instituído pelo Ato Adicional tiveram como consequência o desenvolvimento do Ensino Secundário particular em quase todas as províncias e principalmente nas capitais.

Contudo, Haidar (1972) acredita que apesar da descentralização instituída após o Ato Adicional, mantiveram-se, indiretamente, os poderes gerais sobre as províncias, no monopólio dos estudos maiores. A autora destaca que essa “pseudo descentralização”¹⁵ dos estudos secundários, instituída após o Ato Adicional, foi uma influência importante nesse nível de ensino. Assim, a situação do ensino secundário, tanto na Corte, como nas

¹⁵ Termo utilizado pela autora em seu livro “O ensino secundário no Império brasileiro” (1972).

províncias, era precária. Logo, chamou a atenção dos Ministros do Império e da Assembléia Legislativa, que se voltaram para o ensino secundário, através de variados debates.

Com efeito, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, para servir de modelo, tanto para os estabelecimentos provinciais como para os particulares de ensino secundário. O curso nele oferecido tinha a duração de sete anos e era ministrado pelos melhores professores do país. Vale mencionar que Zotti (2005) afirma que o Colégio Pedro II foi a primeira instituição escolar que passou a usar nominalmente o termo “secundário” como denominação legal.

Ao efetivar seus estudos no Colégio Pedro II, o aluno saía com título de bacharel em Letras e poderia ingressar em qualquer curso superior oferecido pelas instituições públicas brasileiras. No entanto, os alunos que frequentassem outras instituições deveriam prestar os exames parcelados, os quais eram elaborados pela Comissão de Instrução do Colégio Pedro II.

Um aspecto que deve ser mencionado é que, a partir do Ato Adicional configuram-se dois sistemas de ensino secundário no Brasil: o regular seriado e o irregular. O regular era oferecido no Colégio Pedro II, nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares. O irregular, em sua maioria, era constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados.

No caso particular do ensino secundário, à descontinuidade administrativa e à precariedade dos recursos financeiros somavam-se os tropeços decorrentes do não reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus provinciais para fins de matrícula nos cursos superiores do Império. Os vários projetos de equiparação apresentados à Assembléia Geral, dentre os quais se destacaram pela frequência e receptividade os relativos ao reconhecimento dos graus conferidos ao Liceu da Bahia, não haviam conseguido romper a sólida barreira oposta pelas posições centralizadoras mais radicais. Em tais condições, falta de atrativos para os candidatos aos cursos superiores, o ensino secundário provincial definhava à mingua de alunos. Em Sergipe, por exemplo, suprimiam-se os liceus porque “os pais de família que estão no caso de melhor educar seus filhos preferem mandá-los estudar os preparatórios necessários para a matrícula dos cursos superiores de instrução nas vizinhas províncias da Bahia e Pernambuco, onde têm de exibir suas habilitações”. (HAIDAR, 1972, p. 31)

Como podemos observar, devido às dificuldades encontradas no desenvolvimento do ensino secundário pelos liceus, muitas famílias optavam por enviar seus filhos aos cursos preparatórios. A falta de alunos acabava sendo um problema constante para algumas instituições. Tendo em vista essa situação, passou-se a propor a equiparação dos estabelecimentos secundários das províncias que adotassem estrutura e planos de estudos semelhantes aos Colégios da Corte.

Para Haidar (1972), a equiparação, se sob alguns aspectos representava a abdicação de uma parcela das atribuições que detinham, por parte dos poderes gerais, implicava, por parte das províncias, a aceitação de diretrizes fixadas pelo governo central e consubstanciadas nos estatutos e regulamentos do Colégio Pedro II. Ou seja, na opinião da autora, a equiparação dos liceus provinciais era um meio indireto de uniformizar os estudos preparatórios em todo o país, sem ferir os direitos constitucionais das assembleias legislativas das províncias.

No ano de 1848, o então Ministro de Império, Visconde de Macaé, lamentava, em seu relatório geral, o estado precário em que a instrução secundária ainda se encontrava, definindo-a como: “incompatível com as luzes do século” (HAIDAR, 1972).

Por tudo isso, Vechia (2005) ratifica que a década de 1850 trouxe inúmeras inovações ao sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino. As reformas então realizadas refletiam as preocupações observadas em países europeus, principalmente no tocante ao ensino secundário e técnico, e procuravam encontrar soluções, ainda que parciais, para os problemas debatidos desde a década anterior.

As primeiras medidas de organização administrativa da instrução pública e o início de um processo de uniformização do ensino vieram com as reformas realizadas pelo Ministro Couto Ferraz, a partir de 1854. A ação reformadora atingiu as Faculdades de Medicina e os cursos jurídicos; esses passaram a se denominar Faculdades de Direito. Também foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e

particular dos níveis primário e secundário na cidade do Rio de Janeiro (PERES, 2005).

Logo, a reforma de 1854 teve uma repercussão nacional. Posto que, atendendo ao desejo expresso do governador de promover a uniformização do ensino em todo o Império, os presidentes da província e delegados do poder central procuraram voltar suas atenções, nas assembléias locais, para as reformas realizadas na Corte. Tais esforços acarretaram a produção da Reforma Couto Ferraz na legislação de quase todas as províncias no decorrer dos anos 1850 e 1860.

No que tange ao ensino técnico, Azevedo (1958) afirma que em torno de 1860, o ensino agrícola, comercial e industrial ainda não passava de meras tentativas e ensaios. O Liceu de Artes e Ofícios, de iniciativa privada, fundado por Bettencourt da Silva, em 1856, desenvolvia-se com muitas dificuldades.

Neste período, não havia outra escola de ensino industrial. Existiam somente duas de comércio: o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, no qual, em 1864, matricularam-se 53 alunos; e o curso comercial de Pernambuco que, na mesma data, não excedia 25 alunos. Quanto às escolas agrícolas, além de uma ainda em projeto, a ser criada no Rio de Janeiro, existiam duas outras, respectivamente, com 24 e 14 alunos, em 1864, nas províncias do Pará e do Maranhão. Essas escolas, e outras, que depois se criaram no período imperial, não prosperaram no país por falta de recursos, de alunos e por deficiências de organização (PERES, 2005).

Tambara e Arriada (2005) destacam que a década de 70 marca a influência do positivismo na sociedade brasileira. E essa influência, marcada pelo cientificismo europeu, expandiu a conscientização da importância da educação no sentido de uma nação civilizada.

Desse modo, preocupada com a instrução, as autoridades públicas aprovam a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. Ela estabelecia em seu art. 1º: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (TAMBARA E ARRIADA, 2005).

Vechia (2005) salienta que a Reforma Leôncio de Carvalho é considerada uma das mais radicais durante o século XIX. O Ministro do

Império, Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, com suas reformas, não só tentou modificar o ensino primário e secundário, em todo país.

Todavia, na prática, essa reforma pouco alterou o panorama da educação no país. Segundo Tambara e Arriada (2005), em 1872, de uma população total de 9.930.478 habitantes, incluindo nesse número os escravos, apenas 1.564.481 indivíduos sabiam ler. Isso implica que apenas 15% da população sabia ler e escrever. Essa realidade não se altera nos anos seguintes.

Dado exposto, o ensino secundário, ao final do Império, ainda demonstrava um caráter fragmentado e desarticulado como foi estabelecido durante todo o século XIX. Além disso, esse nível de ensino, preponderantemente nas mãos da iniciativa privada, manteve-se restrito. Apenas uma minoria da população brasileira tinha acesso a ele para ingressar no ensino superior e conquistar postos de destaque na direção do país (HAIDAR, 1972).

4. Caxias: Entre o sujeito e o administrador

Neste capítulo, mergulhamos entre o plano do privado e do político-administrativo de Caxias, na intenção de entender quem era esse sujeito, transformado em mito, e o seu perfil de administrador. Assim, adentramos as asserções, peculiaridades e princípios que configuram o homem que elaborou as propostas educacionais esmiuçadas nesse trabalho.

Cumpramos considerar que, no primeiro subtítulo, utilizamos a categoria “sujeito monumento”, amplamente trabalhada pela autora Adriana Barreto Souza, para expressar a dicotomia existente na figura de Caxias, entre o sujeito em sua dimensão mais humana e o mito militar, representado materialmente em uma vasta gama de monumentos em praças e disseminado no passado por diversos autores e pela sociedade. Essa dicotomia também está permeada em nossa pesquisa, que buscou desemaranhar um pouco essa complexidade, em busca dos elementos pertinentes, conectados, aos próximos capítulos.

4.1 A trajetória do “sujeito monumento”.

Nascido em 25 de agosto de 1803, na fazenda de São Paulo, no Tuquaru, Vila da Estrela do Rio de Janeiro, Luiz Alves de Lima e Silva foi o segundo filho- a primogênita foi Ana Quitéria- de Francisco de Lima e Silva e Mariana Cândido de Oliveira Belo.

Oriundo de uma tradicional família militar, como era de costume, Caxias assentou praça aos cinco anos no Regimento de Bragança, em cujas fileiras, posteriormente, seguiu todos os postos. No intuito de agraciá-lo em atenção aos serviços do pai e avô, o rei D. João VI mandou que lhe fosse contado tempo de serviço desde o dia de praça, o que foi declarado por aviso régio. É importante salientar que isso não significa que ele começou a servir ainda criança. A vinculação ao regimento era apenas honorífica, garantida pelo título concedido aos filhos de militares de patente-título de cadete.

Naquela época, o avô paterno de Caxias ainda lutava para conseguir a patente de Coronel. Porém, com o neto sendo um jovem oficial, a situação aos poucos modificava-se. Luiz Alves de Lima e Silva, nome com o qual assinou seu registro na Academia Militar, em 1818, era o neto mais velho de um Brigadeiro do Exército Real que, por serviços prestados, fora lhe concedido poucos meses antes o prestigioso hábito da Ordem de Cristo. Durante o primeiro ano letivo, seu pai tornou-se Tenente-Coronel do regimento no qual servia como Cadete. A família iniciou uma metamorfose social, pela qual parte dela tornava-se nobre (SOUZA, 2008).

No que tange a sua infância, podemos afirmar que foi vivenciada em grande parte na Rua das Violas, lugar onde morou desde 1811, quando seu pai foi nomeado Capitão. Esse era um local onde existiam fabricantes de violas e violões e havia reunião de trovadores e compositores.

Em relação a sua instrução, é interessante mencionar que, com a avó materna, aprendeu as primeiras letras e operações matemáticas. Os anos seguintes transcorreram quase inteiramente no convento São Joaquim, próximo ao Quartel do Campo de Santana.

No ano de 1818, aos quinze anos de idade, Caxias matriculou-se na Real Academia Militar. Local de onde egressou em 1821, promovido a Tenente, para servir no 1º Batalhão de Fuzileiros, unidade de elite do Exército do Rei.

Imagem 1: Real Academia Militar



Fonte: COSTA, 1974, p. 5.

A criação da Real Academia, por carta régia, de 4 de dezembro de 1810, faz parte da grande reforma militar empreendida pela Coroa portuguesa, ao se estabelecer com sua Corte no Rio de Janeiro. A ideia contida nos seus estatutos era aplicar a seus vassallos importantes doutrinas na defesa do território e, neste sentido, não podemos deixar de lembrar as ambições militares do príncipe regente na América e o péssimo estado dos regimentos que guarneciam a cidade (SOUZA, 2008).

A instituição não era uma novidade na cidade do Rio de Janeiro. Até então a cidade já havia abrigado diversas aulas e academias militares. O pai de Caxias chegou a frequentar duas dessas academias anteriores. Primeiro, ingressou na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792 para atender oficiais das quatro armas (infantaria, artilharia, cavalaria e engenharia). Quando estava no meio do curso, com duração de três anos, o Vice-Rei, Conde de Rezende, criou outra instituição: A Academia de Aritmética, Geometria, Fortificação, Desenho e Língua Francesa, exclusiva para os profissionais de infantaria. Nela, durante o ano de 1795, cursou aulas de Geometria, Desenho, Francês e Escrita.

O que impressionava na nova academia, condenando ao esquecimento todo o empenho do Conde de Rezende, era seu estatuto. Ao contrário das anteriores, pouco formalizadas, que funcionavam de forma intermitente, a Real Academia Militar era apresentada como um “curso regular das ciências exatas, de observação, de todas as matérias que contém aplicação aos estudos militares e práticos constitutivas da ciência militar” e que tinha por objetivo “formar hábeis oficiais de artilharia e engenharia, e ainda oficiais da classe de engenheiros geógrafos e topógrafos, que poderiam também ter o útil emprego de dirigir objetos administrativos de minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas”. Essa finalidade, definida nas primeiras páginas do seu estatuto, acabou produzindo um currículo escolar com grande número de cursos distribuídos ao longo de sete anos de formação (MOTTA, 2001).

Quadro 3: Currículo escolar-Real Academia Militar

SÉRIE	DISCIPLINAS
1º ano	Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho.
2º ano	Álgebra, Geometria, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Descritiva e Desenho.
3º ano	Mecânica, Balística e Desenho.
4º ano	Trigonometria Esférica, Física, Astronomia, Geodésia, Geografia Geral e Desenho.
5º ano	Tática, Estratégia, Castrametração, Fortificação de Campanha, Reconhecimento de Terreno e Química.
6º ano	Fortificação Regular e Irregular, Ataque e defesa de Praças, Arquitetura Civil, Estradas, Portos, Canais, Mineralogia e Desenho.
7º ano	Artilharia, Minas e História Natural.

Fonte: SOUZA, 2008.

Esse currículo não era concluído integralmente por todos os alunos. Aqueles que se destinavam às armas de infantaria e cavalaria apenas estudavam as matérias do 1º ano e os assuntos militares do 5º ano. Só dos artilheiros e engenheiros era exigido o curso completo. Por isso, essas armas eram consideradas científicas, pois requeriam de seus alunos estudos de Matemática Superior, Fortificações e Balística. Vale destacar, ainda que as armas não constituíam, tal como hoje, linha específicas de estudos militares, o que significa dizer que os sete anos de estudos para artilheiros e engenheiros incluíam os estudos de infantaria e cavalaria (MOTTA, 2001).

Pelo estatuto, as aulas na Real Academia Militar tinham duração de uma hora e meia e eram divididas em duas partes de 45 minutos. A primeira delas era destinada à explicação do conteúdo e a segunda ficava reservada para a recapitulação, geralmente por meio de exercícios. Os sábados eram destinados à fixação do conteúdo aprendido ao longo da semana e à realização de atividades que estimulassem o gosto pela pesquisa. A Academia deveria dispor, para essas atividades, de laboratórios e gabinetes. A execução de exercícios práticos também estava prevista nos estatutos da Real Academia Militar. Com esse foco, os professores ficavam obrigados a sair em campo com

os alunos para exercitar, “na prática, as operações que nas aulas lhes ensinam”. Não se especificava, entretanto, sua periodicidade (SOUZA, 2008).

Os professores da Academia Real Militar tinham também a atribuição de formar o compêndio de seu curso, bem como de traduzir textos e obras estrangeiras referentes às suas disciplinas, que posteriormente seriam publicados na Impressão Régia, com recursos do governo. Os livros utilizados pelos professores da Academia, na elaboração do seu material para as aulas, eram: no primeiro ano, La Croix, Le Gendre, Delambre; no segundo ano, Gaspard Monge; no terceiro ano, Francoeur, Prony, Abade Bossut, Fabre, Gregory, Bézout, Robins e Euler; no quarto ano, Le Gendre, La Caule, La Lande, La Place, Haüy e Brisson; no quinto ano, Guy de Vernon, Lessac, Lavoisier, Vauquelin, Fourcroy, La Grange e Chaptal, no sexto ano, Guy de Vernon, Bossut, Werner, Napión e Brochant; e no sétimo ano, Roza, Lineu, Jussieu e La Cepède (TELLES, 2003).

Luiz Alves de Lima e Silva, ao ingressar nessa Academia, pretendia seguir a arma de infantaria. Kursou as matérias do 1º e, depois, as do 5º ano, sendo aprovado em todas. Em seguida, deu prosseguimento aos estudos, voltando para fazer o 2º e o 3º anos. Em 1822, chegou a se matricular no 4º ano, mas desistiu. Logo, mesmo pertencente a uma família de infantaria, Caxias mostrou intenção em alcançar o grau científico. Souza (2008) acredita que o abandono de Caxias aos estudos do 4º ano está ligado à agitação política que tomava conta do Rio de Janeiro desde o retorno de D. João a Portugal no ano anterior, quando a independência já parecia inevitável.

Todos os biógrafos, mesmo o desbordante e incansável apologista Monsenhor Pinto de Campos, não lhe gabam os primeiros estudos nem o apontam como o exemplo clássico do “aluno distinto”. Entretanto em janeiro de 1818 na Academia Militar da Corte, dela saiu sem a auréola dos grandes cursos, o que vem reforçar a ideia de Napoleão sobre a “parte divina da guerra”. Os antigos generais e condutores de massas não se formavam nem modelavam na sala estreita das teorias, no pequenino mundo dos esquemas, mas no áspero tête-à-tête das realidades. (ORICO, 1933. p.14)

Em uma análise da representação de Luiz Alves de Lima e Silva que se traçou na história por diversos biógrafos, como Orico (1933), é possível

observar constantes explicações, desculpas, e até argumentos com traços de defesa por parte dos autores que idealizavam o sujeito pesquisado. O interessante é que a constatação de sua atuação mediana no âmbito escolar transparece como um assunto que deve ser velado, como uma possível mancha à imagem criada.

Por conseguinte, cumpre mencionar que, quando entrou na Academia Caxias foi promovido a alferes do 1º batalhão de fuzileiros e, acabando seus estudos, entregaram-lhe a patente de tenente. Declarada a independência, criou-se o Batalhão do Imperador e o novo tenente foi transferido para o mesmo com o cargo de ajudante.

Em 1823, Caxias seguiu, comandado pelo seu tio José Joaquim de Lima e Silva, para a Bahia, no intuito de “pacificar” o movimento contra a independência. No retorno dessa campanha, recebe o título de Veterano da Independência, na opinião de Affonso de Carvalho (1976), um dos títulos mais valiosos para Caxias. Vale ressaltar que seu desempenho nessa campanha é o fator que o destina a ser chamado para reprimir outros levantes.

Paralelamente, é possível afirmar que Luiz Alves, a cada nova expedição organizada pela Coroa, mergulhava em experiências advindas de combates armados, conflitos políticos, alianças locais e intrigas palacianas. Através dessas experiências, em seus mais diversificados aspectos, aos poucos foi se constituindo a base de sua formação militar. Entre os levantes que Caxias enfrentou estão o da Cisplatina (1815-1825) e a Revolta da Balaiada (Maranhão e Piauí, 1838-1841). Em 1842, reprimiu manifestações liberais em Minas Gerais e São Paulo, e a Guerra dos Farrapos, o que lhe valeu o título de Barão e a escolha para o Senado, em 1846.

No que se refere ao setor afetivo, é necessário expor que, no ano de 1833, com 30 anos de idade, especificamente no dia 6 de janeiro, Caxias casou-se com a filha do falecido desembargador Paulo Fernandes Vianna, Anna Luísa Carneiro Vianna, de 16 anos. Assim ingressou em uma das famílias mais importantes da Corte.

A cerimônia foi rápida e discreta embora a aproximação com a moça tivesse levado meses. O militar só começou a frequentar a casa da família, coincidentemente situada no Campo da Honra, graças à mediação do amigo

Brás Fernandes Vianna, irmão de Anna Luísa e oficial do exército. Souza (2008) destaca em sua pesquisa de doutorado, que o jornal “O Exaltado” ¹⁶ descreve o casamento como ilícito, violento e clandestino. Anna Luísa, na versão do jornal, não estava decidida a se casar e vinha sendo influenciada pela tia, a Viscondessa de Mirandella. O jornal afirma também que Luiz Alves tinha aterrado a moça, ameaçando matar seu pretendente, a mãe e depois se matar com as pistolas que supostamente portava, sendo o texto finalizado com a seguinte frase: “Eis aqui mais uma atrocidade e baixeza de que só é capaz a moderação”.

O mal-estar gerado pelo artigo foi tal que, menos de uma semana depois, a mãe da noiva publicou uma carta, no jornal moderado “Aurora Fluminense” ¹⁷, no intuito de refutar a assertiva exposta pelo “Exaltado”: “Se algum inimigo de meu genro, alterando a verdade, quis macular a sua honra e probidade e a de pessoas a algumas das quais devo particular estima, muito má ocasião procurou, porque os fatos que inventa são mentirosos, incríveis e eu seria digna de censura se não desmentisse por esta pública declaração aquela calúnia”.

Souza (2008) destaca como curioso o fato de nem mesmo nesse momento a mãe de Anna Luísa ter afirmado consentir o casamento. Tudo o que a mãe afirma é que a filha tinha concedido “muito anterior consentimento”. A autora considera indubitável que o casamento ocorreu sem o consentimento da mãe. É apontado ainda que, na união do casal, constava “petição de dispensa de habilitações”. Isso significa que eles foram dispensados das formalidades jurídicas geralmente exigidas para a realização de um casamento. Essa dispensa pode ter sido obtida tanto através dos Limas, como pelo Visconde de Mirandella. Também é importante lembrar que o pai da moça já era falecido e seu irmão mais velho, Paulo Fernandes, era favorável ao casamento. O casal teve três filhos: Luísa, Ana e Luís Alves Júnior, que morreu ainda adolescente.

¹⁶ Jornal de oposição ao governo, publicado na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1831 a 1835.

¹⁷ Jornal moderado, publicado na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1827 a 1839.

Biógrafos como Costa (1920), Campos (1939), Costa (1974) e Carvalho (1976) silenciam em suas obras o quanto conflituoso foi o caminho para o casamento de Caxias. Souza (2008) Julga que a razão desse silêncio está relacionada à manutenção da boa imagem do sujeito estudado, que um casamento inicialmente turbulento poderia manchar. A opinião da autora pode ser apoiada, levando-se em consideração a forma como Caxias é exposto em suas biografias. Carvalho (1976, p. 29/33), por exemplo, destaca, além das muitas virtudes de um bom militar, Luiz Alves de Lima e Silva como um homem extremamente respeitoso, pacífico e sensível, que escreve belas poesias e se comove ao conhecer, com 79 anos, Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, musa inspiradora da lírica amorosa “Marília de Dirceu” de Tomaz Antonio Gonzaga. Nesse sentido, no ideário construído pelos biógrafos mais antigos, nunca existiria espaço para um homem violento, descontrolado, interesseiro ou apaixonadamente obsessivo.

Dado o exposto, podemos adentrar a questão do “sujeito-monumento”, categoria escolhida no intuito de contribuir para a desmistificação do personagem histórico estudado.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que, antes da obra de Souza (2008), a trajetória de Caxias era conhecida apenas por meio de textos biográficos que desejavam impor a seus contemporâneos e à posteridade uma imagem heróica de Luiz Alves de Lima e Silva. Essa situação ocasionou, dentro da História, por muitos anos, a ausência da dimensão humana de Caxias. Assim sendo, esse homem é exposto como um monumento.

Tal construção é resultado de um trabalho meticuloso de purificação imagética. Na maioria das obras existentes, prevalece a imagem de um “grande homem” que se fez por um processo autônomo, independente da sua existência social e de suas experiências.

É preciso, ao contrário, mostrar que Caxias, como qualquer outro indivíduo, se encontrava-se inscrito em uma rede social específica, definida por relações herdadas ou tecidas ao longo de sua vida, que inclui relações dentro da própria família, da educação, do meio militar e político. Da mesma forma como acontece com todo indivíduo, Caxias também não escapou da rede de obrigações, expectativas e reciprocidade que caracteriza a vida social.

Como bem expõe Souza (2008), talvez o primeiro passo para a modificação da imagem construída seja começar por também lembrar seu nome. Duque de Caxias é o “ponto de chegada” de uma trajetória militarmente bem sucedida. Antes disso, e por muitos anos, o sujeito abordado foi apenas Luiz Alves de Lima e Silva. Isso talvez nos ajude a romper com a ilusão que vincula a história de vida a um conjunto coerente e orientado por uma lógica linear, retrospectiva e prospectiva. A aquisição e o acúmulo de patentes, cargos políticos, mercês e títulos não são expressão de uma vocação inata, aderida pelos gens, nem são determinados por uma abstrata necessidade da política nacional por um “homem iluminado”. Eles resultam de um longo investimento geracional e de uma atuação profissional disciplinada, visando chegar ao mais alto grau dentro de uma carreira.

Luiz Alves de Lima e Silva foi o primogênito da segunda geração dos Lima e Silva nascidos no Rio de Janeiro, posição geracional que, sobretudo em sociedades tradicionais, é revestida de uma série de expectativas. Se essa posição lhe abriu várias possibilidades sociais, também inviabilizou outras. As opções, o modo como se posicionou dentro de sua trajetória e com seus limites produziu uma forma específica de ação militar e política. O Duque de Caxias é resultado desse processo. E é dentro dessa complexidade que tentamos expor alguns fatos importantes da vida desse sujeito.

Sua infância e adolescência demonstram não apenas a vontade da família que Luiz Alves de Lima e Silva seguisse a carreira militar, como também a forma que sua chegada ao mundo, vinculação ao regimento e instrução contribuíram para a elevação social dos mais próximos.

O setor afetivo estrutura-se entre o romantismo e a passionalidade, ganhando forma por meio de acordos, interesses e *status*. Cenário comum ao século XIX, como afirma Souza (2008), mas também interessante de ser analisado a medida que o sujeito apresentado durante muitos anos como “herói”, “iluminado”, “indivíduo perfeito”, pode também passar a ser visto como um homem vulnerável à rejeição, desaprovação, e impulsivo o suficiente para casar-se clandestinamente.

Já a instrução, iniciada com subsídio do núcleo familiar, é continuada a partir da transferência para o Convento São Joaquim, próximo ao quartel e,

logo após, na Real Academia Militar, instituição, organizada e com um cotidiano próprio para formar homens úteis e modelares ao Exército brasileiro, dentro da qual Luiz Alves não foi um aluno considerado exemplar, mas formou-se, cogitando, posteriormente, alcançar os estudos superiores. Esse panorama demonstra um leque de expectativas familiares, algumas incertezas e a decisão de Luis Alves por corresponder a esses desejos, seja por realização, comodidade ou sentido de obrigação.

Nessa trajetória, o sujeito estudado adentrou em espaços de grande disciplina, religião, rigor e exigências. Além disso, já no núcleo familiar possivelmente tenha convivido com preceitos de ordem, hierarquia e regras. São elementos que ao longo de sua vida são observáveis em sua postura política e administrativa.

4.2. O administrador

Com o objetivo de traçar o perfil administrativo de Caxias, vamos destacar duas experiências enquanto presidente de província: a primeira, no ano de 1839, na Província do Maranhão, onde foi para reprimir o levante da Balaiada; e a segunda, no ano de 1842, onde seguiu para reprimir os Farrapos. Por último, realizaremos uma reflexão acerca das duas práticas administrativas.

Em 1838, como acontecia em todo o Império, no Maranhão reinava a agitação. Dois partidos rivalizam, através de jornais, intrigas e discursos na Assembléia Provincial: o dos “bem-te-vis” e o dos “cabanos”. A violência era praticada de maneira exorbitante, protegida por uma “lei dos prefeitos”, feita com o objetivo de acabar com a oposição dos bem-te-vis, mas cujo peso caía sobre toda população. Formaram-se bandos de luta contra as diretrizes imperiais aplicadas na Província, os balaaios. Em 1839, Caxias é incumbido de reprimir esse levante, conhecido com Balaiada.

Luiz Alves de Lima e Silva chega à Província do Maranhão em fevereiro, tomando posse como Presidente da Província e Comandante das Armas. Em cerimônia oficial, lança uma mensagem ao povo maranhense:

Maranhenses! Nomeado presidente e comandante de armas desta província por carta imperial de 12 de dezembro de 1839, eu venho partilhar das vossas fadigas e concorrer, quanto em mim couber, para inteira e completa pacificação desta bela parte do Império. Maranhenses! Mais militar que político, eu quero até ignorar os nomes dos partidos que por desgraça entre vós existam. Deveis conhecer a necessidade e as vantagens da paz, condição de riqueza e prosperidade dos povos, e confiante na divina providência, que por tantas vezes tem nos salvado, espero achar em vós tudo o que for mister para o triunfo da nossa santa causa. (SILVA, Luiz Alves de Lima, *apud* SERRA, 1943)

Nesse trecho, como mais tarde se repetirá na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, observamos um discurso que almeja a construção da imagem de um bom homem, religioso e bem intencionado, que vem para trazer a paz para o povo. Um aspecto interessante dessa fala é a definição que Caxias faz de si: “mais militar do que político”. Essa frase incita-nos a analisar um pouco da essência desse sujeito que, por sua trajetória, priorizava a disciplina e ordem militar em detrimento da complexa postura política que, devido a sua função, agora também lhe cabia. Outra interpretação possível é a de um sujeito astuto que desejava, através de uma imagem criada, tranquilizar a população em relação a suas futuras diretrizes e mudanças. Ou seja, trata-se de um homem estratégico, astuto e extremamente político em sua essência.

Um mês após o discurso destacado, Luiz Alves de Lima e Silva- época Coronel- partira para o interior. Até lá, tratara de organizar o governo, pois percebeu que não teria condições de agir com sucesso sem conhecer melhor a província. Assim sendo, tratou de ver e controlar tudo.

A primeira atitude administrativa de Caxias foi o pagamento de fornecedores, almejando restaurar o crédito da fazenda pública. Nesse intuito, foi implantada uma rigorosa e inflexível economia dos negócios e da administração pública. As mais vivas expressões econômicas, as suas reservas, tudo que poderia aumentar o volume da receita foi considerado. Funcionários eram incumbidos de cuidar de mais de uma repartição, com vencimentos únicos; foram feitos cortes nas gratificações dos comandantes de brigada; dívidas de pessoas mortas passaram a ser cobradas, entre diversas outras medidas.

O Maranhão era uma terra muito rica, com um povo muito pobre. Percebendo essa realidade, Caxias tratou de atentar para a possibilidade de extração de recursos a partir da natureza. Certo de que da navegação dependia o maior esgotamento dos sertanejos, experiente e abarcando com visão o que representava para aquela província o transporte através de suas águas, Caxias resolveu dar todo amparo à navegação, solicitando leis especiais à Assembleia Legislativa. Paralelamente, procurou desenvolver a agricultura que estava, devido à utilização de processos considerados rudimentares em comparação a outras regiões que já possuíam instrumentos mecânicos, em situação de grande desvantagem no setor de exportação. Com esse foco e sem recursos, o presidente passou a dispensar os escravos negros que eram aprisionados durante tentativa de fuga, “até o período de localização e entrega para seus donos”, como mão de obra nas fazendas e roças de terras férteis que tinham poucos braços para o trabalho. Os índios também foram bastante usados nesse sentido. Foram aplicadas algumas isenções de dízimos para fazendeiros que aceitavam fundar uma “povoação livre” e “domesticar índios” em suas fazendas (SERRA, 1943).

No que tange ao setor militar, as tropas estavam no pior estado possível. Não tinham quase armas, roupas, nem material de campanha. Além disso, não recebiam soldos há meses. Era constantemente insinuada a falta de moralidade de alguns fornecedores e chefes militares. Além disso, criticava-se a tropa quanto ao que se passava no interior, pois muitas vezes os comandantes entravam nas fazendas e tiravam o que queriam, se aproveitando do terror instaurado nos fazendeiros em meio ao caos (COSTA, 1974).

Assim sendo, primeiramente foi fornecido o equipamento que o presidente trouxe consigo, embora considerado pouco em relação às necessidades, de modo a melhorar a aparência e condições de luta da tropa. Vale relatar que Costa (1974), Serra (1943) e Costa (1920) afirmam que a aparência das tropas imperiais da província do Maranhão não se diferenciava muito da dos rebeldes. Assim, Caxias, ao chegar, viu campanhas inteiras só de calças e camisas rotas e de correame de couro cru sobre a pele. Uns só com espadas e outros com armas de caça. Através de muitas ordens, foram poupados os recursos e moralizados os serviços sob seu comando. O exército

recebeu o nome de Divisão Pacificadora do Norte e teve um aumento em suas volantes. A organização estratégica também foi um ponto muito trabalhado nesse setor.

Em relação a obras públicas, além do conserto de igrejas, calçadas e limpeza dos rios, foi organizado um hospital geral em São Luís e alguns outros pelo interior. Também foram contratados médicos e capelães para tentar suprir a deficiente situação da saúde. No Maranhão o número de mortos de crianças e soldados vindos de outras regiões para fortificar o exército era muito alto. A peste era o principal mal (SERRA, 1943).

Não he este o lugar de incetar a analyse da necessidade do culto; nem farei injustiça a vossa intelligencia e sentimentos piedósos, provando-vos que sem religião não há liberdade, nem civilização; e se alguém dissesse que, a par da inificacia das Leis, e da nigliencia das autoridades, a ausencia do sentimento religioso muito concorre para i insurreição das classe inferiores, de certo não erraria. Grave assumpto he este para as vossas meditações ; e o que vos cumpre faser, asaz tem sido indicado, e de vós he sabido (RPP, 1840)

A preocupação com as igrejas, para o uso da religião enquanto instrumento de dominação, é explícita nesse trecho. Caxias acreditava que a igreja era uma boa base para o governo no processo de reprimir possíveis levantes, principalmente oriundos da classe mais popular, “inferior”. Em seu relatório de 1840, Caxias também pede a vinda de novos sacerdotes da Itália e Portugal. Em sua opinião, os que se encontravam no Maranhão não eram animados pelo espírito nobre, sendo incapazes de dar um “socorro espiritual” na civilização dos indígenas. Esses vinham causando danos financeiros em razão de seus repetidos ataques.

Na questão da instrução maranhense, Luiz Alves de Lima e Silva não realizou grandes alterações ou mudanças. Suas ações resumem-se às leis nº 93, de junho de 1840 e nº 95, de 11 de Julho de 1940, que almejam a organização do ensino primário e secundário, principalmente em relação ao ingresso de alunos, entrega de atestados de frequência dos professores e a fiscalização do regime de aulas.

Art. 6º- A fiscalização sobre o regime das aulas, e comportamento dos Professores da Província, que não pertencerem ao Liceu, será pelo Governo encarregada aos Prefeitos e Sub-Prefeitos, a quem cumpre passar atestados de frequência aos mesmos Professores para receberem seus ordenados. A Congregação exercerá esta atribuição quanto as Aulas, e Professores do Liceu, na conformidade dos respectivos estatutos (Lei nº 93 de 16 de julho de 1840, *apud* SERRA, 1943, p. 107).

A Lei nº 93 estipula, em seus nove artigos, um controle maior sobre os professores e alunos, sendo a fiscalização, a partir daquele momento, dividida entre Prefeitos, Sub-Prefeitos e a Congregação. A Congregação cabia zelar pelos professores e alunos do Liceu, atentando para a nomeação criteriosa de substitutos e centrando investimentos e valorização nos bacharéis formados no Liceu Maranhense.

Já aos representantes da prefeitura cabia o controle sobre professores e alunos das demais iniciativas educacionais, como as escolas de primeiras letras, a iniciativa particular e os institutos católicos de futura formação religiosa.

Na busca pelo cumprimento da lei, o Presidente da Província decretou que a Congregação criasse regulamentos de normas de conduta para professores e alunos, o artigo 2º estabelece ainda multa equivalente à quinta parte do ordenado do docente que tivesse vinte faltas, sem boa justificativa.

Um aspecto interessante é a formulação de critérios estabelecidos na Lei nº 95, acerca do recolhimento de meninas na Diocese Nossa Senhora da Anunciação:

Art. 1º- O ordinário da Diocese organizará quanto antes, com atenção as atuais circunstâncias, estatutos adequados ao bom regime do recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e remédios desta cidade, os quais sendo aprovados pelo Presidente da Província, serão logo postos em execução, devendo, porém ser submetidos a definitiva aprovação da Assembléia Legislativa Provincial. Os estatutos serão organizados sobre as seguintes bases que se executarão desde já:

- 1.^a- Administração do recolhimento cometida a uma superiora nomeada na conformidade do Alvará de 2 de março de 1751.
- 2.^a-Admissão de meninas órfãs necessitadas, ou filhas de pais reconhecidamente pobres, para serem educadas, procedendo

licença do Ordinário, e sendo o número das mesmas regulado segundo as posses do recolhimento.

3.^a-Admissão de meninas filhas de pais abastados para serem educadas, contanto que estes, ou as pessoas sob cuja direção elas estiverem, satisfaçam pontualmente as mesadas par tal fim anualmente estabelecidas.

4.^a-Não conservarão educandas maiores de vinte e um anos de idade, mantidas a custa da dotação ou renda do recolhimento, excetuadas, 1º as que forem empregadas com proveito no ensino e na administração da casa, 2º as que achando-se impossibilitadas por falta dos requisitos necessários para exercer tais empregos, não tiverem absolutamente, fora do recolhimento, asilo algum a que recorram, ficando umas, e outras neste caso consideradas como recolhidas. (Lei nº 95 de 16 de julho de 1840, *apud* SERRA, 1943, p. 109)

Conforme a Lei nº 95, somente poderia ser admitido o recolhimento na Diocese de meninas sem condições de pagar a mesada estipulada, ou daquelas que pagassem o valor pontualmente. Aquelas que não tivessem lar para se destinar, após os vinte e um anos, deveriam tentar ser aproveitadas na lida domestica ou docência. O ordenado era de duzentos mil réis anuais uma cadeira de primeiras letras, sendo a professora aquela que gratuitamente se dispor a fazer este serviço.

Ainda discorrendo sobre a instrução, não se pode deixar de salientar que em seu relatório de 1840, Luiz Alves de Lima e Silva apenas atenta para diversos pontos percebidos e oferece algumas ideias, afirmando que esperava que suas colocações tivessem alguma serventia no futuro.

Sinto não poder informar-vos qual seja o estado de educação elemental n'esta Província. De cincoenta e duas escolas, não comprehendendo as do Lycêo, só de sete recebi os mappas dos Alumnos que as frequentão, que em resumo vos apresento em baixo do nº 2; isto prova o pouco zelo nos professores em cumprir os seus deveres. O Lyceu d'esta Cidade vos envia todos os anos hum relatorio circunstanciado de seus trabalhos, que por Lei lhe he exigido; o deste anno já em meu poder para ser vos transmittido. Entretanto eu vos apresento debaixo do nº 1 o mapa de suas aulas e dos Alunmos que frequentão. Com quanto nenhum dos ramos dos conhecimentos humanos se possa chamar de inutil, julgo que hum estabelecimento como este algumas materias devem ser por outras substituidas: assim o 2º e 3º annos de Marinha, cujas cadeiras ainda se achão vagas, podião ser extinctas, e em seu lugar crear-se huma cadeira elemental de Sciencias Physicas. Outro objeto de grande importancia eh o systematisar o ensino, marcar os

compendios, e distribuir as materias por diferentes annos, e não consentir no Lyceu Alumnos avulsos senão para as Aulas de Linguas, e que aquelles que aspirão o graú de bacharel sejam forçados a seguir o plano admittido no Lyceu. Para isto necessário he huma grande reforma nos actuais estatutos. Não deixarei esta materia sem dizer-vos que triste são as informações que tenho recebido à cerca dos pensionistas, que na Europa estudam à custa desta Provincia: dous não tractão d'estudos , e outro em lugar de dar-se ao estuda das materias que pelo Artigo 1º da Lei nº 10, estão determinadas, matriculou-se na escolla de Direito A este proposito não posso deixar d'expor-vos que a citada Lei de pouca vantagem he para a Provincia; alem de que presta-se graves abusos. Se quereis mandar alumnos instruir-se na Europa, convem antes que sejam os melhores discipulos do Lyceu, que ahi tenham obtido o graó de Bacharel e recebam esta graça como hum premio de sua applicação, e moralidade. Eu vos ofereço estas ideias, desejoso de concorrer para o melhoramento da instrucção publica, e de elevar o Lyceu ao graó de importancia a que se deve chegar. Chamo vossa atenção sobre esse ponto. (RPP, 1840)

Luiz Alves de Lima e Silva, no trecho citado de seu relatório, expõe que considerava displicentes os professores, já que das 52 escolas, exceto o Liceu, apenas 7 haviam entregue o mapa de frequência dos alunos.

Ainda na mesma mensagem, o presidente lamenta o investimento feito para o envio de estudantes à Europa para o aperfeiçoamento pedagógico e seu regresso como formadores de professores. Estaria havendo desvirtuamento do objetivo, já que o estudante em referência cursava Direito. Caxias, cioso com os recursos do erário, advoga que os futuros investimentos no envio de estudantes à Europa sejam direcionados aos melhores alunos do Liceu Maranhense, mais comprometidos com a educação no estado.

Vale informar que as falas anuais dos Presidentes da Província do Maranhão, na abertura da Assembléia Legislativa, nos anos seguintes, não apresentaram muitas diferenças em relação aos anteriormente relacionados. O quadro educativo permanece estagnado nos anos de 1840, com pequena oferta de educação elementar e poucas vagas no secundário do Liceu Maranhense.

Nos anos anteriores à posse de Caxias como presidente, muitas medidas importantes foram tomadas para a melhoria da Instrução Pública, não só primária como também secundária. Além do aumento de aulas, um exemplo

é a criação do Liceu Maranhense, no ano de 1838, pela administração do presidente Vicente Thomaz de Figueiredo Carvalho. Essa instituição consistia na reunião de aulas régias avulsas que existiam e na criação de outras cadeiras. O Liceu Maranhense possuía um currículo de caráter literário, composto pelas seguintes cadeiras: Matemática Elementar, Geografia, Gramática Filosófica (Português), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História Universal, Comércio, Filosofia Racional e Moral (FERNANDES, 2003).

Desde sua criação até a República, o Liceu Maranhense, primeiro colégio público de ensino secundário da Província e exclusivo para o sexo masculino, funcionava na parte inferior do Convento do Carmo, considerado impróprio para o funcionamento do colégio, pois “seria próprio unicamente para celas de frades”, não preenchendo assim o fim a que era destinado. Mesmo com uma estrutura e programa deficientes, tal instituição contava com excelentes professores. O ensino ministrado inicialmente nesse colégio servia como uma espécie de curso preparatório para que os filhos da nata da sociedade maranhense encaminhassem seus estudos para as carreiras de nível superior (FERNANDES, 2003, p. 234).

As outras instituições destinadas ao ensino secundário na capital eram particulares e, assim como no Liceu, preocupavam-se em preparar os seus alunos para os cursos superiores. A ampliação das vagas para o nível secundário, fornecidas pela criação de colégios particulares que possuíam objetivos comuns, favoreceu o surgimento, em 1850, por parte das administrações provinciais, de propostas que pretendiam reformular o programa educacional do Liceu (ABRANTES, 2002).

Cumprida a análise sobre a administração na Província do Maranhão, discorreremos sobre alguns aspectos interessantes relativos aos diversos setores que comportam a administração encabeçada por Caxias, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, no ano de 1842.

Inicialmente, podemos mencionar que a campanha farroupilha não era uma surpresa para o Barão de Caxias. Três anos antes, em companhia do Ministro da Guerra, Sebastião do Rego Bastos, estivera na própria Província e sentira de forma concreta o acontecimento que há quatro anos vinha-se arrastando pelas coxilhas Rio-Grandenses, afrontando o poder central. É

essencial destacar ainda que Caxias conhecia muito bem a técnica militar da caudilhagem, posta em evidência, em lances bastante inesperados e agressivos, na Campanha da Cisplatina. Além disso, embora não fosse elemento preponderante, não desprezava a ação político-partidária que, periodicamente, se fazia sentir no modo de ser encarada a rebeldia, quer no Rio, nas intermitências do poder conservador ou liberal, quer na própria Província de São Pedro, onde as disputas de interesses partidários e econômicos muito incomodavam a ação dos chefes imperiais (CARVALHO, 1976, p. 134).

Em outras palavras, quando Caxias chega à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, é um militar experiente em relação a levantes regionais e sabe, por isso, o que o espera e tem ideia de como atuar para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, o general conquista, desde o início, uma posição de acentuado valor prático: é nomeado Presidente da Província e Comandante das Armas, duas funções até então separadas nessa região.

Luiz Alves de Lima e Silva chega a Porto Alegre em 09 de novembro e, no mesmo dia de sua posse, faz um apelo ao povo rio-grandense:

Rio-Grandenses! Sua Majestade, o Imperador, confiando-me a presidência e o comando em chefe do bravo exército brasileiro, recomendou-me que restabelecesse a paz nesta Província do Império, como restabeleci no Maranhão, em São Paulo e em Minas; a Divina Providência, que de mim tem feito um instrumento de paz para a terra em que nasci, fará que eu possa satisfazer os ardentes desejos do magnânimo monarca e do Brasil. Rio-Grandenses! Segui-me, ajudai-me e a paz coroará nossos esforços! (SILVA, Luiz Alves de Lima e *apud* CARVALHO, 1976. p.135)

Ao analisar o discurso, é possível perceber o intuito de preparar os cidadãos da Província para um ambiente propício a sua nova ordem. Isso não foi difícil, devido ao extenso espaço de tempo que transcorriam as lutas, as mortes e a violência desencadeadas desde o estopim da guerra dos farrapos.

Dessa maneira, escoltado pelo discurso de que “mais glória advém do sangue poupado, que do sangue derramado, qualquer ele que seja”, (CARVALHO, 1976), tratou, inicialmente, de privar os insurretos de auxílio e de refúgio nas Repúblicas do Prata. Paralelamente, nas faixas de fronteira criou

verdadeiros compartimentos estanques, capazes de isolar os rebeldes dentro duma única zona de operações, os privando das suas linhas de comunicação e abastecimento. Assim, aumentava sensivelmente a capacidade de neutralizar, desorganizar e destruir os esforços do adversário, enfraquecido pelos longos anos de luta.

Igualmente, usou sua experiência tática e administrativa para restabelecer um poderio de homens e armas à altura de qualquer eventual necessidade de guerrilha. Isso porque facilmente reconheceu que a moral e força de seus soldados também estavam em declínio devido tantos anos de reveses (CAMPOS, 1939).

Nessa perspectiva, focando o setor militar, Caxias tratou de estudar de forma minuciosa tanto seu exército (necessidades, fraquezas e pontos fortes), como seu inimigo (recursos, aspirações, projetos, estratégias, líderes etc.). Por conseguinte, não tardou a estruturar uma equipe, a seu ver, capacitada e a comprar cavalos, elemento essencial em qualquer batalha.

Em relação aos farrapos, Caxias cuidou de efetivar ofensivas melhor estruturadas e organizadas que as dos rebeldes que, mais tarde, cercados e já sem recursos bélicos e humanos suficientes, acabaram, no seu mandato, impelidos ao acordo e pronunciamento de paz.

Ilmo. Sr. João Francisco Regis, encarregado dos negócios do Brasil em Montevideu- Ilmo. Sr.- Comunico a V.S. que no dia 9 do corrente tomei posse da Presidência desta Província, dirigindo a seus habitantes a proclamação, que verá dos inclusos exemplares. Nesta ocasião acuso a recepção dos seus ofícios reservados ns. 3 e 4 datados de 7 dêste mês, dirigidos ao meu Antecessor, e certo do que nêles expende, remeti cópias ao Governo de S.M. o Imperador, pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros; e muito estimarei que V.S. continue a comunicar a esta Presidência tudo o que aí souber relativo aos negócios desta Província, pois tais informações são de grande interesse ao seu andamento. Concluo dirigindo-lhe meus sinceros cumprimentos, e oferecendo-me a V.S. tanto no que for tendente ao Serviço Nacional, como ao particular de V.S. Deus Guarde a V.S. Rio Grande, 22 de Novembro de 1842-Barão de Caxias. (CAXIAS, Livro 167, lata 13, pág. 278-v, *apud* COSTA, 1950: 7)

Como podemos observar no ofício acima, outro fator que deve ser citado sobre a administração de Luiz Alves de Lima e Silva é o interesse latente pelo

restabelecimento das relações econômicas e comerciais da Província. Na opinião de Carvalho, o estadista considerava inadiável fazer o restabelecimento do comércio franco em toda a Província. Em um estudo de ofícios e atas, percebemos essa preocupação vinculada à necessidade financeira de custear todos os gastos e serviços necessários e almejados para a Província.

Nessa perspectiva, Caxias tentou também organizar as finanças da Província na busca por um melhor cenário. Em um primeiro momento, cobrando, em ofício, das Câmaras Municipais, a correta e justa arrecadação de impostos, seguido da correta aplicação das verbas, pois em seu relato muito do que se encaminhava para as Câmaras não era realizado, sendo posteriormente a ele solicitado novamente (como custos com iluminação). Paralelamente, foi realizada a imposição de uma organização e fiscalização das contas da Província, bem como um setor de liquidação de contas na tesouraria das rendas provinciais.

Para poder a Thesouraria preencher cabalmente todos seus fins, indispensável é, que se tenha uma secção de liquidação de contas, sujeita á Contadoria. O numero de empregados com que foi estabelecida a Thesouraria não chega para todos seus misteres. Não contando mesmo com a liquidação de immensidades de contas atrasadas, de diversos annos, porque isso será trabalho de que se encarregará uma Commição especial, deve-se ter em muita consideração a liquidação das contas dos annos que se forem passando. Se disso não se tratar, como tem acontecido até agora, torna-se cada vez mais illusoria a responsabilidade dos Empregados encarregados da arrecadação, e distribuição dos dinheiros públicos. A Secção da liquidação já mais estará ociosa Se conseguir vencer o trabalho de examinar cuidadosamente, como a Lei manda, as contas da tres alfândegas, ou Mezas, e de vinte collectorias, que as tem de prestar todos os annos, terão preenchido bem sua missão. (RPP, 1846, p. 15)

A partir desse ofício, é possível perceber que o administrador Luis Alves de Lima e Silva almejava tomar conhecimento da situação em que se encontrava a Província, para ter como agir de maneira a sanar algumas dívidas preponderantes. Um exemplo disso foi seu pedido ao seu Conselheiro Antonio Manuel Côrrea da Camara para a construção de uma elaborada estatística da Província, visto que, ao chegar aqui, não encontrou nenhuma feita

anteriormente. Em outras palavras, a imposição de ordem foi o meio encontrado pelo presidente para conseguir se situar e comandar a Província.

Em relação a obras públicas efetivadas, é possível destacar algumas reformas em repartições, conserto e construção de ruas e calçadas, iluminação nas cidades do Rio Grande, Pelotas e Villa do Rio Pardo, bem como remoção de areia das cidades de São José do Norte e Rio Grande. Contudo, os principais esforços residiam na construção e abertura de canais, pontes e estradas para “facilitar as comunicações das cidades e vilas, estreitar os laços de confraternidade, animar o comércio, despertar a indústria e aumentar as fontes de riqueza”. Ao lado estava a manutenção dos hospitais, necessários aos seus homens (RPP, 1846).

Na abertura de canais e rios, Caxias ressalta, em seu relatório de 1846, seus esforços em relação às cidades de Rio Grande e Pelotas, com a abertura da barra do Rio São Gonçalo e o canal da Barra. Também foram feitos consertos e obras em pontes nas cidades de Piratini¹⁸, Butucaraí¹⁹, São Simão²⁰ e Ibicuí²¹. Em relação às estradas, foram construídas diversas em conformidade com a necessidade, pois o principal estímulo a essas obras eram os constantes ataques de “bugres selvagens” pelos matos aos viajantes portugueses e castelhanos.

Caxias também preocupou-se com a reforma da Santa Casa de Caridade de Porto Alegre, conseguindo inclusive a colaboração do Imperador e da Imperatriz para sua manutenção e a doação de ambulâncias do exército para atendimento aos doentes. Cumpre lembrar que essa casa e outras, como a Santa Casa de Misericórdia do Rio Grande, sanavam seus custos, em grande parte devido à doação dos fiéis. Por conseguinte, levando em consideração esse cenário, Luiz Alves de Lima e Silva, transferiu diretamente a administração dos expostos que era da Câmara Municipal, para a Santa Casa da Cidade do Rio Grande pelo Regulamento de 1º de dezembro de 1842.

¹⁸ Cidade, sede do distrito do município e do termo de Piratini, pertencente à comarca de Canguçu.

¹⁹ Vila e sede do distrito de Botucaraí, pertencia ao município, termo e comarca de Candelária. Na região ocidental do município, à margem esquerda do arroio Sesmaria.

²⁰ Lugarejo, próximo ao Rio Santa Maria.

²¹ Povoado no sudoeste do município de São Borja.

Assim, entre outros aspectos ficou a cargo da Santa Casa a responsabilidade da construção de um novo cemitério para sua sociedade.

Um último ponto interessante do setor de obras públicas diz respeito ao receio do presidente com o teatro que existia na Província. Esse era construído e mantido por empresas particulares, fato considerado errôneo, por não contar com a vigília do Império.

Na questão religiosa, assim como na Província do Maranhão, um elemento considerado importante na obtenção de apoio da sociedade, foi a relação com representantes religiosos da igreja católica. Na visão de Caxias os padres deveriam doutrinar, por meio da fé, a população para mantê-la cooperativa as diretrizes do Império.

Ao Redmo. Bispo Capam.-Mor--- Tive a honra de receber o atencioso ofício de V. Excia. De 10 de junho recomendando-me os padres José Oriol Vila, Manuel Matos e Miguel Lopes, que V. Excia. Supõe aqui chegados com o fim de chamar os povos a antiga fé dos seus maiores, restabelecer os bons costumes e pregar a paz e obediência às autoridades legítimas. Até hoje, Exmo. Sr. Ainda não tive parte de haverem chegado tais sacerdotes; mas pode V.Excia. estar tranqüilo que lhe prestarei todo auxílio de que necessitarem, não só como prima Autoridade da Província mas também como bom cristão; pois presumo de ser amante e respeitador da nossa Santa Religião, e conheço os imensos bens que nos podem vir da missão de tais padres. Os dois primeiros que aqui chegaram, foram o mais bem recebidos possível pela população da capital e seus subúrbios, concorrendo todo povo a ouvi-los nas suas prédicas. Praza ao céu que V. Excia. me pudesse mandar ainda maior número deles; pois eu atribuo a falta de bons padres nessa Província grande parte dos males que nos afligem a quase oito anos. Conte V.Excia., pois tenho a honra de ser de V. Excia. atencioso, Cr. e Venor- Barão de Caxias. (CAXIAS, Livro 168, lata 17 *apud* COSTA, 1950:66)

No caso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, podemos analisar um interesse por parte do Barão na vinda de “bons padres”, ou seja, religiosos de confiança que pudessem colaborar com sua causa de “paz e ordem”, instruindo a população contra qualquer atitude subversiva. O presidente aponta ainda a falta de atenção e de boas relações com esses “bons padres” como uma falha de seu antecessor. Na busca por esses aliados, o Barão promete, em ofício, o restabelecimento de obras de diversas igrejas

(Entre elas: Igreja de Santo Amaro, Igreja de N.S. da Assumpção da Villa de Caçapava, Igreja Católica da Povoação de São Leopoldo, Igreja Matriz da Villa do Espírito Santo da Cruz Alta, entre outras) que, a seu ver merecem ser muito maiores e bem estruturadas, por toda sua importância religiosa. Devemos mencionar que, partindo de seus relatos todas as igrejas encontravam-se em estado de grande calamidade, algumas com muitos buracos no teto, outras eram construções muito simples de palhas, todas eram muito pobres. Outro elemento interessante era o relato de Caxias de auxílios conseguidos por ele com o Imperador para algumas irmandades, como as Irmandades do Rosário, da cidade do Rio Grande, e da Capela de Viamão.

No intuito de finalizar a discussão sobre o perfil administrativo de Caxias não podemos deixar de ressaltar sua astúcia de exaltar constantemente à comunidade Rio-Grandense o panorama de segurança e paz, como fruto de sua ação e trabalho frente a essa Província.

Podia estar em paz a Província e todavia não haver segurança individual; porquanto depende esta da exacta administração da justiça, da vigilância das autoridades e da boa vontade de seus habitantes. Entretanto, muito lisongeiro é para mim, e para todos, que tendo sofrido esta Província tão grande, e longa commoção que aballou todos os ânimos, e fez parar os eixos de sua regular administração, ofereça hoje em todos seu vasto território maior segurança do que se devia esperar. Muito desejo que se perpetue este risonho espetáculo, e que os hábitos da renascida paz desvançam quaesquer recentimentos occultos, e pensamentos de vingança por actos praticados em épocas vertichinosas. Os poucos assassinatos que tem havido só mancham a última classe da sociedade, degradada de todas as luzes da religião, e da civilização, e por causas tão animais, e mesquinhas como a inteligência de bugres selvagens, e dos escravos africanos que os comettem. (RPP. 1846: 6)

Igualmente, o Barão preocupou-se em ter uma força policial com um maior número de homens para assegurar suas mudanças. Contudo, essa força deveria ser qualificada, ou seja, um corpo armado como dragões e engajados na causa. Nesse sentido, reforçava que deveria haver um futuro seguro a esses homens, assegurando o direito de reforma, que já era garantido no Rio de Janeiro.

A questão da instrução será abordada com maior ênfase no próximo capítulo, porém podemos adiantar que, diferentemente da sua experiência na Província do Maranhão, nas terras rio-grandenses o presidente teve a instrução como um de seus focos de trabalho. Neste sentido, lembramos que houve singelas alternâncias da situação da instrução no decorrer da Guerra dos Farrapos. Ao chegar à Província, Caxias percebe a pouca atenção ainda dada a esse setor. Nessa perspectiva, o presidente inicialmente aumenta o número de escolas e, pela Lei 52, de 23 de maio de 1846, executa sua proposta, criando o Liceu na capital, com o intuito de reunir as aulas públicas de instrução secundária.

Por tudo o que foi exposto, sobre as duas experiências administrativas de Caxias, podemos agora ressaltar alguns aspectos percebidos sobre o perfil administrativo desse sujeito.

Em primeiro lugar, é preciso destacar o que Souza (2008) ressalva que em diversos livros, há afirmações de que as práticas e discursos de Caxias não eram oriundas desse sujeito e, sim, que ele apenas representava e defendia uma política de governo do Rio de Janeiro. Existe também a possibilidade de uma forte influência de sua equipe administrativa, como seu secretário, Gonçalves de Magalhães, em relação a suas diretrizes. O fato é que independente da temporalidade, nenhuma administração é realizada apenas pelo seu líder. Existe um conjunto de fatores e sujeitos que incorporam essas ações. É a partir dessa concepção que investigamos a administração de Luiz Alves de Lima e Silva.

Sobre ser uma administração traçada pela Corte, é importante fazer algumas ressalvas. A ideia, sem dúvida, está em perfeita consonância com o redirecionamento político. Contudo, Souza (2008), embasada em algumas cartas de Caxias, cogita que o movimento foi inverso: o partido é que acabou adotando sua política e administração de cunho militar.

Cabe aqui mencionar que, no período abordado, o Império encontrava-se em grande crise e desordem. Paralelamente, do Maranhão, pouco mais de um mês após sua posse, Caxias escreveu ao regente, informando sobre a política e administração adotada e perguntou se agradava ao governo. Não obteve resposta. Voltou então a escrever no dia 17 de maio, dessa vez ao

ministro da guerra. No ofício, dizia não saber se sua marcha administrativa e militar estava agradando ao governo e particularmente “a vossa excelência”. Logo, supõe-se que, nesse período, o presidente agiu administrativamente em coerência com os princípios imperiais que de muito conhecia, mas sem maiores amparos por ofício. Já na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em trechos de seu relatório de 1846, o presidente enaltece e agradece pela vigilância e ordens providas do Império. São elementos que apenas ratificam a ideia que toda a administração é composta por diversos contextos e fatores.

Contudo, é de grande importância lembrar a responsabilidade e relevância que possui o líder administrativo nesse processo, por ser capaz de propor, acatar, decidir, vetar, compor sua equipe, bem como levar seu método de trabalho para o lugar de atuação em que se encontra. E é nesse contexto que destacamos Luiz Alves de Lima e Silva.

Seus biógrafos o destacam como um administrador de imagem forte, astuto, estratégico e capaz de muito conseguir, tanto pelas armas, como pela diplomacia. A influência de sua formação e vida militar faz-se nítida em todas as diretrizes tomadas como administrador.

No que tange às finanças, mesmo em tempos de conflito, esse era o primeiro setor que Caxias buscava inteirar-se. Compreende-se esse interesse como óbvio, já que, para o desenvolvimento de qualquer setor necessita-se de finanças. No Maranhão, os maiores empecilhos encontrados para a melhoria das finanças foram a falta de recursos para o desenvolvimento da agricultura e a falta de investimento anterior na capacidade fluvial da região. Já na região rio-grandense, a desorganização do setor público era imensa, ao lado da necessidade de investimentos maiores em estradas, canais e pontes.

O setor militar, de forma nada surpreendente, era preponderante para esse sujeito. Isso, tanto pela necessidade de um bom exército para reprimir os levantes, como para posteriormente “manter a paz”. Os investimentos foram os mais variados, nas duas províncias. Em ambas conseguiu reerguer o poder bélico de seus homens e, por consequência, reprimir os revoltosos, cansados, com poucos homens e recursos.

Obras públicas foram realizadas nas duas províncias, de acordo com as necessidades de cada uma. Já a igreja católica foi considerada um dos pilares fundamentais no processo de manutenção da ordem estabelecida. A fé, para Caxias, era a ferramenta ideal tanto para adequar indígenas às funções almejadas, como para doutrinar e acalmar aqueles descontentes com sua gestão.

No tocante à questão da instrução, apenas na Província de São Pedro propostas foram criadas e colocadas em prática. Porém, cabe aqui salientar que a configuração do cenário de instrução das duas Províncias citadas era muito diferente, e essa diferença está enraizada no distante processo de ocupação territorial.

O início da ocupação do território maranhense deu-se em 1612, a partir da invasão francesa à Ilha de Upaon-Açu (Ilha de São Luís), sendo que isto aconteceu 125 anos antes da ocupação da região rio-grandense (1737).

Esse processo de ocupação, um século antes em relação à Província de São Pedro, ocasionou um desenvolvimento muito mais complexo e profundo, permitindo uma urbanização e atividades econômicas que proporcionalmente não eram possíveis no sul. Neste sentido, quando Caxias chega à Província do Maranhão, encontra importantes medidas de adiantamento tomadas, há muito tempo, em relação tanto à instrução primária como a secundária. Um exemplo disso é o fato que a Província do Maranhão possuía um Liceu desde 1838.

Além disso, é preciso lembrar que a Província de São Pedro foi excluída da Lei do Subsídio Literário, de 10 de novembro de 1772, sendo incluída somente em 1813. Paralelamente, a Província do Maranhão sempre usufruiu das finanças provindas desse imposto. Fato que possibilitou mais investimentos na formação intelectual maranhense e menores necessidades de reformas e propostas, se comparada à Província de São Pedro.

Por tudo que foi apresentado até aqui, compreendemos que Caxias foi um administrador com habilidades para gerenciar tempos de crise. Por isso, também lhe era legado o posto de Presidente de Província nas regiões onde se destinava para reprimir levantes. Focado em resultados e vaidoso, Luiz Alves de Lima e Silva buscava tecer ações que causassem notoriedade. Em seus relatórios, ofícios e atas, sempre é presente uma série de “autoelogios” sobre o

que havia feito durante sua gestão. Além disso, altamente estratégico, controlado e logístico, possuía capacidade de reação rápida, assim como de decidir e responder às situações em um curto espaço de tempo. Liderança e objetividade são também características administrativas de Caxias.

Consciente do papel que lhe era dado e das habilidades que lhe eram exigidas, conseguia se sobressair em ambientes conflituosos e de mudanças. Ou seja, era administrador preparado para gerir diferentes regiões, em diferentes situações. Ao chegar a determinado local, após reprimir o conflito para o qual era enviado a fim de controlá-lo, o primeiro passo enquanto Presidente era atualizar-se frente aos documentos das câmaras provinciais para entender a situação que lhe era entregue. Em seguida, compreendida a situação da Província, em um âmbito geral, buscava fortificar a guarnição para garantir que novos reveses não acontecessem. Logo após, buscava o apoio da Igreja, como modo de obter o apoio da população.

Tendo estabelecido suas redes de dominação, procurava ampliar essa esfera de poder, seduzindo diversos setores, entre os quais, as elites proprietárias e intelectuais.

5. As propostas educacionais

A guerra dos farrapos, deflagrada em 1835 e que duraria até 1845, abalou profundamente a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. O contexto de constantes lutas deixou marcas espelhadas nos mais diversos setores na Província. Esse cenário é observado, no ano de 1845, pelo viajante belga Alexandre Baguet:

Uma guerra que durou anos empobreceu bastante essa província, outrora uma das mais ricas e prósperas do Brasil. Conversei com estancieiros que, antes da revolução, possuíam até quinze mil cabeças de gado e atualmente não tem mais do que algumas centenas. (BAGUET, 1997, p.55)

Ao final da guerra, a cidade de Porto Alegre contava com aproximadamente 14.057 habitantes, passando a existir a necessidade de expandir-se além das muralhas que delimitavam o seu perímetro defensivo. Em 1846, tem início a demolição dos muros que guarneciam a cidade (ARRIADA, 2011).

Em seguida, o crescimento da região tem novas perspectivas, passando a própria capital a ser o polo econômico da Província. As atividades portuárias triplicam num curto espaço de tempo. Segundo Pesavento (1991, 2002), as notícias da época relatavam uma zona povoada de becos, ruas, largos, nas quais perambulavam negros alforriados, negros de ganho, pequenos comerciantes, funcionários públicos, assim como senhoras e cavalheiros. Nos bairros surgiam olarias, matadouros, moinhos; transitavam doceiras, lavadeiras e outros tipos que se dedicavam a diversas profissões e empregos.

Esses territórios, habitados por uma população heterogênea, davam lugar a formas de sociabilidade diversas, para a população mais humilde: o entrudo, as festas do Divino, os batuques; para os mais abastados: sessões no teatro, saraus, passeios campestres (ARRIADA, 2011).

Porém, mesmo apresentando perspectivas de desenvolvimento, a Província ainda não possuía condições de propiciar aos seus habitantes espaços de lazer e de instrução bancados pelo poder público, com exceção de

pequenas diversões que, no geral, eram de foro privado, caso dos saraus. As autoridades públicas somente tinham responsabilizadas por poucas escolas de primeiras letras, inexistindo qualquer iniciativa para a implantação de uma instrução secundária. Somente com o término da Guerra dos Farrapos, por iniciativa do Duque de Caxias, seria apresentada uma proposta de criação de um Liceu, bem como medidas para melhorar o funcionamento da instrução primária (ARRIADA, 2011, p.53).

Essas propostas foram registradas no dia 1º de março de 1846, momento em que a Assembleia Legislativa da Província de São Pedro reuniu-se após oito anos de recesso, acarretado pelo contexto de conflito. Nesta sessão, na qualidade de Presidente de Província, Caxias expõe sua preocupação com a situação deficiente em que se achava a instrução.

Neste sentido, um primeiro ponto referente às propostas educacionais de Luiz Alves de Lima e Silva que deve ser destacado, diz respeito à instrução primária:

A instrução primaria, tão necessária a todas as classes da sociedade, não apresenta lisonjeiro aspecto n'esta Província; talvez pelo abandono em que caíram todas as cousas n'estes últimos oito annos. [...] Tem hoje a Província 51 escolas públicas de instrucção primária: 36 para meninos e 15 para meninas, incluindo n'este número 21 escolas por mim creadas, e providas à requisição de algumas Camaras Municipais, e em virtude do artigo 6º, e 8º da lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837, e 11 por meu antecessor, para as quaes peço vossa aprovação. (RPP, 1846, p.10).

Após apresentar o panorama de aulas existentes na Província, Caxias salienta a necessidade do estabelecimento de pelo menos mais 10 escolas para o sexo masculino, e 6 para o feminino, sendo as primeiras para as cidades de Rio Grande, Pelotas, São Gabriel, Alegrete, Jaguarão, Cruz Alta, Triunfo, Serro do Roque, Capela das Dores, e Miraguaia, no distrito de Santo Antonio, e as segundas para Porto Alegre, Freguesia d'Aldeia, Santo Antonio da Patrulha, Rio Grande, Pelotas e Piratini. (RPP, 1846, p.10).

Ao analisar esse interesse no aumento do número de escolas, Giolo (2006, p.469) caracteriza Caxias como um astuto entusiasta da educação. Para

este autor, Luiz Alves de Lima e Silva procurou jogar com as mesmas peças dos revoltosos farroupilhas. Ou seja, se eles tentaram utilizar a escola para difundir a causa republicana, Caxias, vencidos os rebeldes, tentaria utilizar-se para combater os resquícios republicanos e afirmar o regime monárquico.

Neste sentido, vale ressaltar que os relatos posteriores silenciam completamente a respeito das escolas implantadas pelos farrapos (se foram mantidas, fechadas, quantas eram, quantos alunos atendiam e etc.). Porém, Giolo (2006, p.469) considera provável que das 51 escolas referidas no relatório de Caxias, algumas sejam oriundas da iniciativa farroupilha.

Abaixo segue o quadro detalhado das Escolas de Primeiras Letras existentes na Província, sendo destacadas²² as 21 criadas por Caxias:

Quadro 4: Mapa das Escolas de Primeiras Letras de meninos existentes na Província de São Pedro

Município	Nº de Escolas	Nome do professor	Provisionado vitaliciamente desde	Ordenado	Nº de alunos	Aprovado em exame público
Porto Alegre	1	Manoel Alvares Ribeiro	4 de Fevereiro de 1841.	600 \$	110	1844
Porto Alegre	1	Manoel Luiz Corrêa	1º de agosto de 1842	600\$	77	1845
Porto Alegre	1	Joaquim Antonio Pereira Coruja	25 de fevereiro de 1841	600\$	163	1843
Porto Alegre	1	Vellochino d'Almeida Lessa	1º de outubro de 1845	600\$	36	1844
Rio	1	João	s/ data	600\$	90	1842

²² Destacadas na cor amarela.

Grande		José Gomes da Costa e Silva				
Pelotas	1	João José de Abréo	23 de setembro - s/ ano	600\$	76	s/ ano
Norte Triunpho	1	Antonio Pereira da Silva Bocha	18 de maio de 1843	600\$	71	1845
Stº Amaro	1	Alexandre Soares d'Almeida	21 de outubro de 1840	600\$	19	s/ano
Stº Amaro	1	Antonio Bernardo Verges	7 de junho de 1844	600\$	89	s/ano
Stº Amaro	1	Telesino Justiniano de Castro	18 de junho de 1844	600\$	46	s/ano
Caxoeira	1	Rodrigo Alves Ribeiro	1º de junho de 1842	600\$	59	s/ano
Encrusilha da	1	João Alvares de Souza	30 de abril de 1844	600\$	36	s/ano
Caçapava	1	Felicio Pereira d'Oliveira	s/data	600\$	62	s/ano
Taim	1	José Anastacio Cadaval	6 de dezembro de 1843	400\$	19	s/ano
Povo Novo	1	João José Alves Ramos	1º de março de 1844	500\$	38	s/ano

Arroio Grande	1	José Antonio maciel	17 de setembro de 1844	200\$	s/nº	s/ano
S. Borja	1	Coronel Domingos José da Silveira	4 de julho de 1843	200\$º	s/nº	s/ano
Itaqui	1	José antonio d'Oliveira	4 de julho de 1843	200\$	s/nº	s/ano
Bagé	1	Luiz Brianno de Mattos	11 de fevereiro de 1845	350\$	30	s/ano
Taquary	1	Manoel d'Azambuja Cidade	9 de março de 1841	600\$	69	s/ano
Stª Anna	1	Francisco da Silva Maia	26 de março de 1844	600\$	29	s/ano
São Leopoldo	1	João da Silva Paranhos	23 de abril de 1841	600\$	18	s/ano
Aldeia dos Anjos	1	Joaquim José Pinheiro	23 de abril de 1841	600\$	56	s/ano
Aldeia dos Anjos	1	Henrique Lopus da Fonseca	2 de maio de 1842	300\$	25	s/ano
Viamão	1	Antonio Fernandes de carvalho	1º de fevereiro de 1842	600\$	45	s/ano
Belem	1	Luiz Belmiro da Silva Boza	23 de setembro de 1848	300\$	25	s/ano

StºAntº	1	José Barbosa Telles	23 de setembro de 1845	400\$	38	s/ano
Mostardas	1	Joaquim Francisco Teixeira Lessa	23 de setembro de 1845	600\$	38	s/ano
Freguezia da Serra	1	José Bernardo d'Miranda	18 de novembro de 1844	600\$	20	s/ano
Curalo das Torres	1	Joaquim José d'Carvalho	18 de novembro de 1844	600\$	s/nº	s/ano
Colonia de S.Pedro	1	s/nome	21 de abril de 1844	s/valor	s/nº	1844
S. Francisco de Paula em cima da Serra	1	s/nome	Não havia tirado provisão interina ainda (1846)	s/valor	s/nº	2 de janeiro de 1843
Vacaria	1	Joaquim Francisco d'Moraes	9 de maio de 1845	400\$	19	4 de maio de 1845
Piratiny	1	Joaquim José Ferreira Villaça	14 de outubro de 1845	500\$	s/nº	s/ano
S.José do Patrocinio	1	Severiano José da Costa	25 de agosto de 1845	600\$	s/nº	s/ano
TOTAL DE ESCOLAS	36					

Fonte: RPP, 1846.

Quadro 5: Mapa das Escolas de Primeiras Letras de meninas existentes na Província de São Pedro

Município	Nº de Escolas	Nome do professor	Provisionado vitaliciamente desde	Ordenado	Nº de alunos	Aprovado em exame público
Porto Alegre	1	D. Florisbella d'Oliveira Coelho	31 de outubro de 1842	600\$	143	1843
Porto Alegre	1	D. Maria Augusta de Campos	22 de julho de 1844	600\$	40	1844
Porto Alegre	1	D. Mequelina de Mesquita Ferrugem	31 de julho de 1835	600\$	62	1844
Rio Grande	1	D. Maria das Dores da Silveira Frade	5 de abril de 1841	600\$	31	s/ano
Pelotas	1	D. Senhori nha Bernarda de S. José Peixoto	17 de abril de 1834	600\$	40	s/ano
Norte	1	D. Leocadia Leopoldina dos Santos	26 de abril de 1844	600\$	s/nº	s/ano

Triumpho	1	D. Francisca Arouche de Moraes	5 de dezembro de 1842	600\$	42	1845
Rio Pardo	1	D. Carolina de Sequeira Pereira Leitão	17 de outubro de 1842	500\$	51	s/ano
Rio Pardo	1	D. Joanna antonia de Fonseca	20 de junho de 1845	500\$	36	s/ano
Cachoeira	1	D. Anna Francisca Rodrigues Pereira	20 de outubro de 1842	600\$	40	s/ano
Caçapava	1	D. Zeferina Amado de Oliveira	1º de outubro de 1844	500\$	34	s/ano
Bagé	1	D. Candida Fagundes de Mattos	26 de Abril de 1844	350\$	16	s/ano
Taquary	1	D. Francisca Fermina da Silva	25 de abril de 1842	300\$	23	s/ano
São Leopoldo	1	D. Francisca de Paula Ribas	18 de maio de 1842	300\$	10	s/ano

Viamão	1	D. Fausta Candida de Moraes Sarmiento	Agosto de 1845 (s/dia)	300\$	36	s/ano
TOTAL DE ESCOLAS	15					

Fonte: RPP, 1846.

Esse aumento do número de escolas trouxe consigo a preocupação com outros problemas, como a escassez de professores. Sobre esse assunto, Caxias escreveu, dirigindo-se aos representantes na Assembléia:

Não deveis esperar que todas estas cadeiras sejam regidas por habéis mestres, porque, desgrazadamente, a pouca importancia que entre nós se dá aos instructores da mocidade affugenta da nobre carreira do magistério os que a ella deviam se dedicar com vantagem publica, nem paga é tal que recompense o incommodo ou ao menos chegue para os misteres da subsistencia (RPP, 1846, p.10)

Como podemos perceber pelo trecho do relatório de 1846, o Presidente reconhece como um empecilho para efetivação de uma instrução de qualidade, a desvalorização e a má remuneração dos professores, o que desestimulava a escolha de novos sujeitos para essa carreira. Porém nenhuma solução, com intuito de reversão desse quadro, foi tomada durante seu mandato.

Tambara (2000) relaciona esse panorama de desleixo em relação aos aspectos que envolviam a profissão docente com as intencionalidades que envolviam o processo de formação e seleção de professores no período.

É importante destacar que o clero possuía o controle ideológico dos egressos do magistério, podendo exercer um poder de manutenção do sistema nos termos que lhe convinha. Entretanto, também em decorrência do sistema de padroado, a igreja não tinha muita ingerência no processo de qualificação e principalmente na seleção dos seus quadros. Muitas vezes o interesse político do estado sobrepunha-se aos teológicos e, em decorrência, frequentemente,

os religiosos não possuíam as condições intelectuais e mesmo morais, teoricamente exigidas para o cargo. O mesmo processo ocorria com o sistema de preparação e seleção de professores (TAMBARA, 2000, p.47). Neste sentido, podemos caracterizar que a configuração do quadro de docentes era repleta de interesses políticos e pessoais. Isso torna dificultosa e complexa qualquer efetivação de mudança no processo de formação do quadro de professores, bem como a qualificação desses profissionais.

Ainda em relação ao descaso pela profissão docente, Flores (1989, p.127) menciona que a sociedade associava a atuação dos professores à filantropia, sendo a mesma considerada uma “profissão de segundo escalão”, imprópria para o guerreiro, para o homem, que deveria buscar meio de vida mais rendoso. Ao lado, a mulher que lecionava tinha seu pagamento nivelado ao de uma ama de leite, além de uma acanhada liberdade de ação intelectual.

Por conseguinte, outros problemas apontados por Caxias são: a desvalorização das famílias acerca da instrução, ao lado do difícil acesso às escolas para alguns povoados.

[...] desmaselo de muitos pais, que desleixam a educação de seus filhos, particularmente nos lugares arredados da capital, onde os interesses materiais deixam em esquecimento os intellectuaes e moraes e em troco de algum pequeno serviço doméstico que os meninos lhes podem prestar, os deixam no resto do tempo entregues a vadiação, e outros, em que não falta a boa vontade, e sim os meios, não podem mandar seus filhos as escolas publicas, pela distancia em que moram dos povoados onde estão ellas estabelecidas. (RPP, 1846, p.10)

A referida estrutura sociocultural, fortemente ligada ao trabalho, desde a mais tenra idade, é percebida também pelo viajante Alexandre Baguet:

[...] vimos crianças de cinco anos a seis anos galoparem a toda velocidade, montadas em cavalos sem sela nem manta, tendo o quadrupede por freio, somente uma tira estreita apertada na boca. Sua maneira de montar é bastante original: eles põem o pé descalço no joelho do cavalo, que comprimem fortemente entre o dedão do pé e o primeiro dedo, seguram-se as crinas, trepando depois no lombo do corcel como verdadeiros macacos (BAGUET, 1997, p.48).

O viajante norte-americano Daniel Kidder, também apresenta percepção semelhante:

Ambos os sexos, são habituados, desde a infância a equitação, e, conseqüentemente, adquirem grande destreza do manejo dos belos animais sobre os quais se divertem. Viajam e perseguem o gado selvagem em suas planícies. O uso do laço praticam-no desde a infância, de forma que adquirem habilidade inconcebível. Crianças ainda, já andam os gauchinhos com laços e bolas a perseguir galinhas, patos e gansos da estância até que a ambição e a força os induzem a se aventurar em campo mais vasto (KIDDER, 2001, p.235).

Esses relatos expressam o mundo rural que se tinha, onde a instrução pouco havia chegado. Nas cidades, as famílias apresentavam hábitos locais, coerentes com a construção sociocultural em que estavam imersos. A rotina das famílias girava em torno das estâncias. A mulher permanecia grande parte do tempo envolvida nas lidas domésticas e o homem ausentava-se, com peões, a cavalo, nas atividades do campo. Como diversão, participava de bailes, saraus e outras atividades da vida social.

O surgimento das aulas públicas e particulares, nas cidades de Pelotas, Rio Grande, nas vilas de Piratini, Canguçu, São Lourenço do Sul e outras oportunizou alguma instrução para meninos e meninas. Professores passaram a dar aulas em suas casas ou nas estâncias de alguns fazendeiros (VECCHIA, 2003, p.85).

Em relação à distância das aulas, Vecchia (2003, p.30) menciona que, para chegar ao lugar de ensino alguns alunos tinham que deslocar-se a longas distâncias, levados a cavalo ou carroça por empregados. O autor também destaca, em concordância com o relato de Caxias, que muitos estancieiros não tinham instrução e, por considerar perda de tempo, ou não compreender a importância do estudo, não mandavam seus filhos à aula.

Logo, levando em consideração os aspectos apresentados, é possível afirmar que o apontamento de Caxias acerca dos valores atribuídos pelos rio-grandenses à educação, não passou de uma observação. Cumpre salientar que não se transforma uma cultura de maneira brusca. Neste sentido, o Presidente focou seus esforços no cumprimento de suas novas diretrizes, para o estabelecimento de uma transformação sociocultural de longo prazo.

Com efeito, Luiz Alves de Lima e Silva propôs, em março de 1846, a reforma do art.23, da lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837, criada pelos farrapos, que tratava da inspeção escolar. De uma maneira específica podemos dizer que o art. 23,

encarregava os promotores de inspecionar todas as escolas de seu município e fiscalizar nelas o cumprimento da lei e dos regulamentos; receber e transmitir ao diretor os mapas dos alunos que os professores estariam obrigados a dar, acompanhados de suas observações sobre o estado do adiantamento dos mesmos alunos e sobre o mais que julgasse conveniente informar; propor ao diretor os melhoramentos de que no seu entender fossem susceptíveis as escolas sujeitas a sua inspeção; informar todas as pretensões dos professores do seu município e passar aos professores os atestados de frequência necessários para poderem receber os seus vencimentos (SCHNEIDER, 1993, p. 49).

O Presidente considerava difícil a inspeção de todas as escolas da província pelos promotores, que residiam nas comarcas:

A lei nº 14 de 22 de novembro de 1837 carece de reforma no artigo 23 que encarrega aos promotores de inspecionarem as escolas, por não ser compatível que estes empregados residentes nas cabeças de comarca, tenham inspecção em todas as aulas dos respectivos municípios; e n'esse caso melhor seria que esse trabalho ficasse a cargo dos delegados, subdelegados, ou dos camaras municipaes. Igualmente é de necessidade que se extirpe da instrucção primaria, as Aulas de Geometria, Francez, Geographia e Desenho, e que passem para a classe de instrucção secundária (RPP, 1846, p.12).

Na opinião do Presidente, a atribuição de inspetoria deveria incidir sobre os delegados, subdelegados e câmaras municipais, que realizariam uma inspeção mais efetiva do que os promotores, que dificilmente podiam fiscalizar as escolas mais afastadas.

Contudo, não foi apenas o art. 23 que foi modificado. No mês de maio de 1846, o Presidente oficializa a lei nº 51, que revogava e substituíria diversos outros pontos da lei 14 de 22 de novembro de 1837.

Entre seus pontos principais, essa nova lei estabeleceu como matérias obrigatórias nas escolas de instrução primária, a Leitura e Escrita, Aritmética sobre números inteiros e as quatro operações matemáticas, Frações

ordinárias, Decimais, Proporções, Gramática da língua nacional, Princípios de moral cristã e Dogmas da religião e do Estado. Nas escolas femininas as matérias ensinadas seriam as mesmas indicadas para as masculinas, exceto, Frações ordinárias, Decimais e Proporções. As meninas aprenderiam também a coser, marcar, bordar e outros elementos da costura, próprios da educação doméstica (SCHNEIDER, 1993, p.82).

No que tange aos professores, o art. 7 dessa nova lei estabelecia que só poderia ser professor primário público vitalício, pessoa que conhecesse a matéria que iria lecionar. Os vencimentos destes profissionais ficaram estabelecidos em 800 mil-réis anuais nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas e Rio Pardo. Já nos demais lugares, receberiam 600 mil-réis. Vale destacar que aqueles que tivessem mais de 100 alunos (era proibido mais de 150 alunos) receberiam uma gratificação anual de 200 mil-réis. Quanto aos aspectos que poderiam acarretar perda do emprego, nesta lei foi acrescentada a embriaguez habitual, que anteriormente era apenas punida com suspensão temporária das atividades.

Por sua vez, o Diretor de instrução passou a ser responsável pela regulação do sistema e do método prático de ensino, além de ter sobre si a responsabilidade de escolher e organizar compêndios, modelos, e tomar as decisões necessárias para a uniformidade da instrução em todas as escolas da província (SCHNEIDER, 1993, p.82).

Quanto aos castigos, pelo art. 32, no qual ficou estabelecido que “os professores das escolas primárias poderiam castigar moderadamente, com palmatória, seus discípulos, se forem ineficazes as penas morais”.

Na questão de currículo, Luiz Alves de Lima e Silva propôs mudanças no âmbito da instrução primária e secundária, sendo bem maior sua atuação na segunda. Em sua opinião, as aulas de Geometria e Desenho deveriam deixar de pertencer à instrução primária e passar à instrução secundária, talvez, por considerar a instrução secundária muito deficiente.

É preciso lembrar que, em 1846, havia apenas 7 aulas de instrução secundária na Província, sendo uma, na cidade do Rio Grande, criada por Caxias. Como demonstra o quadro:

Quadro 6: Mapa das aulas de instrução secundária existente na Província de São Pedro.

Município	Qualificação	Nome do professor	Quando providos	Nº de alunos
Porto Alegre	Philosophia	Padre João de Santa Barbara	31 de julho de 1844	2
Porto Alegre	Latim	Isidoro José Lopes	9 de maio de 1833	7
Porto Alegre	Francez	Leopoldino Joaquim de Freitas	31 de outubro de 1842	30
Porto Alegre	Geometria	Belchier Côrrea da Camara	8 de outubro de 1842	29
Rio Grande	Latim	Antonio José Domingues	28 de outubro de 1842	5
Rio Grande	Francez, Geographia e Desenho	Thimchez Zalieni	6 de agosto de 1844	26
Rio Pardo	Latim	José Maria de Andrade	6 de março de 1842	8
TOTAL DE AULAS	7			

Fonte: RPP, 1846.

Em realidade, o que de fato existia quanto ao ensino secundário, eram aulas isoladas, resquício das aulas régias do tempo pombalino, que visavam

preparar os alunos para os exames preparatórios com intuito de ingressarem nos cursos superiores.

E' tão pouca instrucção secundaria, e dada tão sem methodo, que mui longe está o proveito que dela se tira da despesa que com ella se faz, posto que não avultada. Consta apenas nesta Capital de uma aula de Grammatica Latina frequentada por sete alunos, uma de Francez por 30 alunnos, uma de Geomethria e Arithmetica por 29, e uma de Philosophia por 2: esta ultima começou de novo a ter exercício em agosto de 1844, sendo nella pela segunda vez provido o seu primeiro Professor. Alem destas ha mais duas cadeiras de Gramatica Latina. Uma no Rio Grande, frequentada por 5 alunnos, e outra no Rio Pardo por 8. Esteve esta por algum tempo vaga, mas aparecendo quem a requeresse em concurso, foi-lhe dada, por ele ser julgado bastante habilitado, e idôneo, e enfim uma de Francez e de Geographia e Desenho, por mim creada na cidade do Rio Grande, e frequentada por 26 alunnos, cuja criação depende ainda da vossa aprovação. O ordenado de cada uma destas 7 cadeiras é de 600\$000rs por ano, e somam por conseguinte em 4.200\$000rs. Sommando agora o numero dos alunos de instrucção secundaria e dividindo por eles esta quantia, temos que a educação de cada um importa quase 40\$000 por anno. Os professores destas diferentes matérias são todos mui dignos de as ensinar; e o mal que temos de corrigir certamente não provem deles, e sim da falta de uma disposição que methodize o ensino secundário e tire aos pais mal avisados e aos discipulos em geral nada cuidadosos do futuro, a iniciativa nas escolha das matérias de estudo, obrigando-os a estudarem todas ellas no tempo e ordem que lhes for determinado (RPP, 1846, p.11-12).

Os professores das cadeiras existentes eram, por Caxias, considerados dedicados e, em seu julgamento, a deficiência do ensino secundário não provinha deles, mas da falta de uma disposição que metodizasse o ensino.

O estudo era, esse tempo, de livre escolha. Logo, na opinião do Presidente, era preciso tirar dos pais e alunos essa liberdade de decidir o que estudar para os exames, pois o melhor seria estudar todas as matérias no tempo na ordem escolhidos e determinados pelo poder público.

Assim sendo, em sua administração, Caxias considerou urgente a necessidade da criação de um Liceu, onde fosse possível reunir todas as cadeiras, além de se criarem cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se essas matérias em seis anos de estudo e tendo como modelo o Colégio Pedro II.

Com este foco, escolheu o local e planejou o prédio a ser construído. Aproveitando a passagem do imperador pela Província, organizou as cerimônias para o lançamento da pedra fundamental, no dia 1º de fevereiro de 1846. Na caixa da pedra, foi depositada a inscrição: “No reinado e presença de S.M.I. se principiou a construir este Liceu. Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1846”. O prédio chamar-se ia Liceu D. Afonso, em homenagem ao primogênito de D. Pedro II, que nasceu em 1845 (GIOLO, 2006, p.471).

Para isso necessário é a criação de um Liceu nesta Capital, onde se reúnam todas as aulas acima mencionadas, aqui estabelecidas, e se criem mais as Cadeiras de Inglês, de Geografia, Astronomia, História, Álgebra, Retórica, Desenho e Música, distribuindo-se todas estas matérias em seis anos, tudo conforme os Estatutos, que tenho a honra de oferecer a vossa consideração, organizados segundo o método simultâneo, adotado nos Colégios da Europa, e no de Pedro II do Rio de Janeiro, do qual se tem obtido os melhores resultados. Por este modo, não se permitindo matrículas parciais nesta, ou naquela aula, serão obrigados os que no Liceu se quiserem matricular a freqüentar todas as aulas de cada um dos anos, com grande vantagem para os alunos, com proveito da despesa feita pela Província; e com economia para o futuro, poupando-se os aluguéis das casas para essas aulas. Só por este modo se pode exercer uma boa inspeção sobre os professores e alunos, e despertar entre eles a emulação tão necessária e proveitosa. A necessidade da reunião das aulas existentes em um só edifício já há muito foi reconhecida, como se vê no artigo 1º § 4º da Lei Provincial nº 4 de 27 de junho de 1835, e do artigo 6º § 1º da Lei nº 9 de 22 de novembro de 1837, que expressamente determinam essa reunião de aulas. Somente julgando insuficientes as existentes para uma completa educação literária, proponho a criação das novas aulas que acima deixo mencionada. Côncio da importância deste objeto, e não duvidando da vossa aprovação, quis adiantar a fundação deste estabelecimento, com o título de Liceu de D. Afonso, escolhendo o lugar mais no centro da cidade; e no dia 1º de fevereiro dignou-se Sua Magestade o Imperador lançar a primeira pedra deste edifício [...]. (RPP, 1846, p. 11-12).

Ao mesmo tempo, Caxias elabora os Estatutos do Liceu D. Afonso, que se encontram anexos ao Relatório de 1º de março de 1846. Nesse Estatuto eram estabelecidas as disciplinas ao longo do curso e a carga horária, sendo perceptível o predomínio do estudo das línguas. Disciplinava o papel dos

alunos, dos professores, do diretor e do porteiro. Além disso, nas disposições gerais, salientava a necessidade do estabelecimento de uma biblioteca e um museu de história natural.

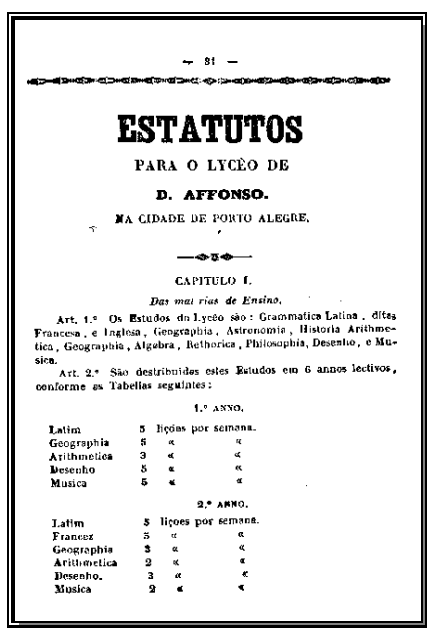
Somente pela Lei 52, de 23 de maio de 1846²³, era corporificada a proposta de Caxias, sendo criado o Liceu na capital, com o intuito de reunir as aulas públicas de instrução secundária. A Lei determinava ainda que fosse construído um prédio na Rua da Igreja, no mesmo lugar onde D. Pedro II lançara a pedra fundamental. O prédio seria erguido segundo planta elaborada pelo engenheiro Ferraz d'Elly.

5.1. O Estatuto do Liceu D. Afonso

No mesmo ano da proposição do Liceu, 1846, foi criado seu Estatuto. Esse documento é composto de vinte e sete artigos, distribuídos em sete capítulos. No que tange a sua elaboração, devemos ressaltar que todo documento carrega consigo um pouco da pessoa ou órgão que o escreveu. Neste sentido, é preciso contextualizar e teorizar sobre os elementos pertinentes que envolvem sua construção, para uma análise agregadora ao campo de pesquisa escolhido (BACELLAR, 2010, p. 63).

²³ Lei 52, de 23 de maio de 1846. Cria um Liceu nesta cidade com o título de Liceu D. Afonso. Art. 1º Fica criado na capital da Província um Liceu com o título de Liceu de D. Afonso, onde se reúnam às aulas públicas de instrução secundária, que atualmente existem na mesma capital, e mais as de história, astronomia, inglês, desenho e música, que para esse fim ficam criadas pela presente lei. Patrício Correa da Câmara, Vice-Presidente. In: Índice das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1835 até o de 1851. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1872. (p. 81).

Imagem 2: Estatuto do Liceu D. Afonso



Fonte: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/874/000030.html>

No primeiro capítulo do Estatuto são expostas as matérias escolhidas para serem ensinadas no decorrer de cada um dos seis anos letivos que compunham o Ensino Secundário almejado. Este quadro é composto por 12 matérias, sendo elas: Gramática latina, Francês, Inglês, Geografia, Astronomia, História, Aritmética, Álgebra, Retórica, Filosofia, Desenho e Música.

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas. (JULIA, 2001, p.16)

Como bem ressalta o autor acima, as matérias não são escolhidas e organizadas sem finalidade, mas sim pensadas a partir de objetivos específicos. No caso do Liceu D. Afonso, Luiz Alves de Lima e Silva deixa registrado que a escolha da grade curricular visava semelhança com os Colégios da Europa e com o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro (RPP, 1846, p. 12).

A distribuição dos dias e horas do estudo de cada matéria seria feita pela congregação dos professores e sujeita à aprovação do Presidente da Província. Tinha-se estabelecido apenas a quantidade de lições, por área de conhecimento, que deveria ser cumprida semanalmente. Como se pode observar:

Quadro 7: Matérias, previstas no estatuto de 1846, para o Liceu D. Afonso.

1º ANO	
Latim	5 lições por semana
Geographia	5 lições por semana
Arithmetica	5 lições por semana
Desenho	5 lições por semana
Musica	5 lições por semana

2º ANO	
Latim	5 lições por semana
Francez	5 lições por semana
Geographia	3 lições por semana
Arithmetica	2 lições por semana
Desenho	3 lições por semana
Musica	2 lições por semana

3º ANO	
Latim	5 lições por semana
Francez	3 lições por semana
Inglez	5 lições por semana
Geographia	2 lições por semana
Arithmetica	1 lição por semana
Desenho	2 lições por semana
Musica	2 lições por semana

4º ANO	
---------------	--

Latim	5 lições por semana
Francez	2 lições por semana
Inglez	3 lições por semana
Geographia	1 lição por semana
Historia	5 lições por semana
Geometria	2 lições por semana
Desenho	1 lição por semana
Musica	1 lição por semana

5º ANO	
Latim	5 lições por semana
Inglez	1 lição por semana
Historia	3 lições por semana
Geometria	2 lições por semana
Philosophia	5 lições por semana
Rethorica e Poetica	5 lições por semana

6º ANO	
Latim	5 lições por semana
Historia	5 lições por semana
Astronomia	3 lições por semana
Rethorica e Poetica	5 lições por semana
Philosophia	5 lições por semana

Fonte: RPP, 1846.

Os anos letivos seriam contados desde o dia 1º de fevereiro, data em que começariam as aulas, até o fim de novembro, mês em que ocorreriam os exames. Em relação à duração das aulas, ocorreriam no turno da manhã, das 8 horas até o meio-dia, e no turno da tarde das 14 horas até as 17 horas. Deveria haver o intervalo de 10 minutos entre as aulas, sendo 5 minutos reservados ao

descanso no pátio e 5 minutos ao descanso na sala de aula, onde os alunos já deveriam ficar à espera do próximo professor.

Vale salientar que se acreditava que não se permitindo matrículas em cadeiras isoladas, mas obrigando os alunos a cursar todas as cadeiras oferecidas no respectivo ano, a instrução secundária haveria de melhorar em vários aspectos. Nessa linha de pensamento, ganharia a Província que, com menos investimentos, obteria melhores resultados, e o serviço de inspeção, que poderia realizar um controle mais efetivo das atividades dos professores e alunos (GIOLO, 2006, p.471)

O capítulo dois do Estatuto discorre acerca das especificações dos critérios para admissão dos alunos, além de versar sobre alguns pontos dos exames preparatórios.

Segundo o Estatuto, os meninos só poderiam ingressar no Liceu D. Afonso se tivessem despacho do diretor dado em requerimento ao pai, mãe ou tutor. Além disso, para admissão os alunos deveriam saber ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas. Paralelamente, no ato da aceitação pela Instituição, já ficaria acordado o compromisso do discente de cursar todas as matérias do ano de seu interesse.

Os exames seriam feitos na presença de todos os congregados, com a assistência do Diretor e de um Comissário nomeado pelo Presidente, e aqueles que fossem reprovados por três vezes seriam expulsos do Liceu.

Um aspecto interessante desse capítulo diz respeito à proposta de uniforme escolar e homenagem para os melhores alunos.

Os alunos andarão vestidos decentemente, e uniformizados tanto dentro, como fora do Lyceu; e usarão de jaqueta verde escuro e collarinho da camisa virado sem gravata e bonet , até que sejam aprovados no segundo anno; do terceiro ao quarto usarão de nise da mesma cor; e do quinto ao sexto de casaco também verde, gravata e chapeo. Tudo conforme os figurinos. (Estatuto do Liceu D.Afonso, 1846, p. 33)

Nas escolas, as vestimentas específicas funcionam para seus usuários como exigências da construção de novos papéis sociais. O menino torna-se estudante. No caso do que é proposto no Estatuto do Liceu D. Afonso, o uso do uniforme simbolizaria não apenas a vinculação sociocultural do indivíduo ao

Liceu, como também a etapa, o ano do Ensino Secundário que se estaria cursando. Logo, a vestimenta seria uma identificação significativa não apenas para o mundo fora dos muros da escola, mas também para a direção, a equipe docente e os pares que dividiriam o mesmo espaço escolar. A escolha da cor e a forma do uniforme é algo peculiar que remete a influência militar e sua disciplinarização (LONZA, 2005; DUSSEL, 2003)- devemos lembrar que a Província tinha como Presidente o Barão de Caxias- como também nos elucida mais uma vez a inspiração no Colégio Pedro II, conforme podemos observar abaixo, no desenho:

Imagem 3: Uniforme de gala do Colégio Pedro II-1855



Fonte: (Website do Colégio Pedro II)

<http://www.cp2centro.net/historia/documentos/documentos.asp?data=3/3/2012%2005:41:35>

No que tange à homenagem aos melhores alunos de cada ano, esta seria publicamente celebrada para 3 meninos, sendo livros do seguinte ano recebidos como prêmio das mãos do Presidente da Província.

Todavia, o interessante são os critérios da premiação, que não se limitam as melhores notas, mas eram igualmente associados a um comportamento considerado exemplar e à efetiva responsabilidade anual com

suas tarefas. Isso nos mostra a importância atribuída nesta temporalidade, por essa administração provincial, à rigurosidade disciplinar.

O terceiro capítulo do Estatuto disserta a respeito dos professores do Liceu. O documento afirma que todos os professores que ministravam aulas de Ensino Secundário em suas residências estavam convocados a fazer parte do corpo docente do Liceu.

Cada professor poderia lecionar até três matérias, sendo que, se essa fosse sua opção, receberia a remuneração integral por uma e a metade das outras duas. O salário variava entre quatrocentos mil réis e oitocentos mil réis. Conforme o capítulo seis do Estatuto, um determinado professor do Liceu exerceria ainda a função de secretário por mais duzentos réis, ficando sob sua responsabilidade o livro de matrícula e toda a escrituração do estabelecimento.

Entre as obrigações atribuídas a esses profissionais estavam a formação intelectual dos alunos e o incentivo constante dos jovens ao respeito e apreço para com Deus, seus pais, o Imperador e a pátria.

Cumprir considerar que uma das questões centrais do processo educacional durante o Império relacionava-se à questão moral. Por isso, a grande ênfase dada à religião na prática de ensino e, conseqüentemente, ao papel de sacerdócio do professor. A concepção do trabalho docente praticamente como missão, explicita uma visão daqueles que desejam um “professor-semeador”, capaz de conduzir seus alunos pelo “caminho da luz” e, por conseqüência, ao encontro com Deus e com a garantia da ordem pública. Essa concepção é citada por Mattos:

Os professores representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexo fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos - entendida como ausência de civilização - quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos. (MATTOS, 1990, p. 267)

A partir de um olhar atento ao Estatuto, é possível perceber que se esperava que os professores do Liceu “civilizassem” os novos sujeitos que estavam se formando. As autoridades imperiais e as elites políticas

compreendiam muito bem a dimensão do trabalho dos professores na construção de valores necessários para a manutenção da ordem estabelecida. Essa ordem garantiria a essência do regime imperial. Esses mestres desempenhavam o papel de intelectuais difusores, portanto agentes da civilização responsável pela produção e manutenção de uma determinada concepção de mundo. Nessa condição, deveriam manter um relacionamento exemplar e diário com seus alunos, buscando viabilizar o projeto de uma sociedade harmônica, na qual os futuros cidadãos saberiam claramente identificar os seus lugares.

Neste sentido, cumpre mencionar ainda que era previsto todo um controle em torno dos professores e alunos, por parte da direção e da portaria, visando obediência e disciplina. A direção, segundo o capítulo quatro, estaria incumbida de inspecionar tudo o que diz respeito à ordem e aos estudos do Liceu. Com esse foco, o dirigente deveria assistir, ao menos uma vez por semana, inesperadamente, as lições de cada um dos professores, além de enviar relatórios das faltas dos professores e do aproveitamento dos alunos para os pais e o Presidente da Província. Cobrar dos professores mapas mensais de rendimento e faltas dos alunos também era atribuição do diretor. Anualmente ele deveria construir e enviar ao Presidente um mapa geral dos alunos do Liceu, embasado nos dados obtidos com os mapas mensais dos professores.

As atribuições do porteiro são especificadas no capítulo seis. Esse profissional seria nomeado pelo Presidente que, não estando satisfeito com sua atuação cotidiana, poderia demiti-lo a qualquer momento que julgasse pertinente.

Entre as competências atribuídas ao porteiro estava o zelo pelos alunos, atentando para possíveis faltas e o devido comportamento, assim como para as faltas dos professores que deveriam ser registradas na diretoria. Assim seria construída uma rede minuciosamente tecida para controlar o espaço escolar. Essa combinação foi elaborada para assegurar um poder disciplinador obediente, coercivo e vigilante.

O último capítulo discorre sobre as disposições gerais do Liceu, como a atribuição de feriado a todos os dias considerados santos, quintas-feiras e

finais de semana, expressando mais uma vez a importância e o respeito atribuídos à religião. Por último, é ressaltado que uma das salas do Liceu deverá ser reservada para o começo de uma biblioteca e outra para depósito de objetos de História Natural.

5.2 Entre o pretendido e o efetivado: a linha tênue da prática político-administrativa

No dia 23 de março de 1846, o Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Conde de Caxias, desembarcou no cais do porto do Rio de Janeiro. Havia obtido uma licença imperial para assumir a cadeira no Senado. Em outubro do mesmo ano, a seu pedido, a Coroa o exonerou do cargo de Presidente da Província de São Pedro (SOUZA, 2008, p. 551).

O novo Presidente rio-grandense foi o Senador Conselheiro Manoel Antonio Galvão, como se pode observar no trecho abaixo:

A Camara Municipal d'esta cidade.
Faz saber que por officio da Camara Municipal da Capital d'esta Provincia lhe foi comunicado, que no dia 11 do corrente tomou posse e juramento do cargo de Presidente d'esta Provincia o Exm. Sr. Conselheiro Manuel Antonio Galvão nomeado por carta imperial de 16 do próximo mez. E para que conste n'este Municipio se passou o presente e outro do mesmo teor para serem afixados nos logares do costume e publicados pela imprensa. Cidade do Rio Grande, 30 de dezembro de 1846. Antonio Teixeira de Magalhães, Presidente-Antonio dos Santos Paiva, Secretario (ATCMRG, 30 de dezembro de 1846 *apud* Jornal O Rio-Grandense, 09.01.1847).

Logo, considerando que o mandato provincial de Luiz Alves de Lima e Silva encerra em 1846, observaremos, nesta parte da dissertação, o contexto da província nesse ano e se houve, ou não, efetivação das propostas educacionais de Caxias até o fim do seu mandato. Além disso, analisaremos se houve algum impacto, alguma influência das propostas de Caxias nas diretrizes

de instrução das administrações provinciais que permeiam os anos seguintes, no final da década de 40 (1847 até 1849).

Cabe mencionar que, para investigar a sociedade do período, com suas demandas e organizações, bem como outros aspectos que configuram a província, tomamos como ponto de análise, além dos relatórios provinciais, os jornais *O Rio-Grandense*, *Correio de Annuncios*, *O Noticiador* e *Diario do Rio Grande*, assim como as Atas das Câmaras Municipais de Pelotas, Rio Grande, São Leopoldo e Porto Alegre.

É preciso lembrar que a observação do que acontecia nessas cidades nos permite-nos a busca por uma visão mais ampla, à medida que esses apontamentos citadinos são capazes de expressar significados e valores sociais, culturais, políticos etc. que permeavam toda província, assim como agregar dados aos estudos já desenvolvidos que tocam na temática.

Isto porque, as cidades pressupõem a construção de um *ethos*, o que implica a atribuição de valores para aquilo que se convencionou chamar de urbano. A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim sendo, um fenômeno que se revela pela percepção de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, esse habitar em proximidade propicia. É, essa dimensão da sensibilidade que cabe recuperar para os efeitos da emergência de uma história cultural: trata-se de buscar a cidade como fruto do pensamento, como uma cidade sensível e uma cidade pensada, urbes que são capazes de se apresentarem mais 'reais' à percepção de seus habitantes e passantes do que o tal referente urbano na sua materialidade e em seu tecido social concreto (PESAVENTO, 2007, p. 4).

Logo, sem dúvida, essa cidade sensível é uma cidade imaginária, construída pelo pensamento e que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores desse espaço urbano vivido e visível, permitindo que enxerguemos, vivamos e apreciemos, dessa ou daquela forma, a realidade tangível.

Sob este prisma, podemos ratificar que, o ano de 1846 pode ser considerado um período sociocultural emergente, repleto de tentativas de

organização administrativa, constantes obras públicas e poucas iniciativas relacionadas à educação.

Se partirmos da cidade de Porto Alegre, podemos perceber um sentimento de ânsia por crescimento instaurado em 1846. As atas da câmara de vereadores desse município apresentam, ao longo do citado ano, assuntos constantes em suas reuniões, como: obras públicas, organização orçamentária e comandos de segurança à polícia. Algumas pautas relativas à instrução são colocadas em discussão poucas vezes, no desmembramento de cinco reuniões, dentro de um total de 58.

Pesavento (2002) destaca que, no século XIX, as grandes cidades estavam apenas surgindo (ou ressurgindo) e no Brasil ainda não havia metrópoles propriamente ditas. Contudo, Porto Alegre queria ser grande, e muitas vezes seus habitantes a julgavam em pé de igualdade com os processos de modernização correntes no resto do mundo dados alguns traços de desenvolvimento que a cidade apresentava.

Em “O Imaginário da Cidade”, Sandra Pesavento comenta este aspecto de Porto Alegre:

Tal como no Rio de Janeiro – mas levando em conta a diferença de escala entre as duas cidades - Porto Alegre iria também potencializar a capacidade metonímica de hipervalorização das marcas da renovação urbana. [...] Ações de intervenção eram empreendidas, mas o que importa registrar é a sensação de ser metrópole, propiciada pela transformação de uma parte, tomada pelo conjunto. (PESAVENTO, 2002, p. 320)

A afirmação da autora pode ser ratificada por meio da constante preocupação com o traçado e o sistema de calçamento das ruas, com a construção e ampliação de praças, bem como com a configuração topográfica de algumas áreas da cidade.

Nos meses de janeiro até abril, acontecem 27 sessões da câmara de vereadores. Entre as ações apontadas como urgentes está, em grande parte, a obra da doca e do cais da cidade, bem como a construção de um matadouro público. A abertura do livro de controle das despesas, a vinda de dois médicos e a necessidade de verba para compra de lampiões para iluminação também

são bastante discutidas. Com base nas atas pesquisadas, podemos considerar que, nesse período nada foi discutido sobre instrução primária.

Um aspecto interessante, que deve ser mencionado, acontece em janeiro. Na sessão da câmara de vereadores do dia 19 desse mês, é relatado que o fiscal da câmara estava informando a todos que se estava alinhando uma parte da Praça dos Ferreiros para a construção de um Liceu, por ordem do Presidente da Província. No dia 30, do mesmo mês, os vereadores recebem um ofício de Caxias, comunicando que as obras estavam suspensas. Tal ofício deixa explícito que Luiz Alves de Lima e Silva tentou começar a obra do Liceu antes de fevereiro (mês de lançamento da pedra fundamental), e de março (mês que a lei de criação do Liceu foi sancionada). Porém, esse foi o primeiro fracasso dessa obra, que acabou cancelada 11 dias após sua ordem de iniciação.

Schneider (1993) destaca que, embora o Liceu tivesse sido criado pela Lei 52, de 23 de maio de 1846, e o Imperador tivesse colocado a pedra fundamental da construção do edifício, durante todo esse ano, o terreno achava-se em tal abandono, que já se tornava incômodo aos vizinhos. Considerando essa situação, foi necessário cercar o terreno de muros. Como o Inspetor de Obras da Província desaprovava a primeira planta e o orçamento, o Mestre de Obras, Luiz Pereira Dias, debuxou nova planta e orçou seu custo em 86:140\$000. O inspetor julgou conveniente a adoção dessa segunda, com algumas pequenas alterações, achando razoável o cálculo da despesa. A decisão, no entanto, ainda ficou aguardando discussão e decisão da Assembleia.

Entre os meses de maio até dezembro, acontecem mais 31 sessões da câmara de vereadores de Porto Alegre²⁴. Nelas, discute-se principalmente os defeitos das obras da doca e a urgência de contratar um engenheiro para as novas obras municipais. A retirada de aterros, alinhamento de ruas, trocas e desapropriação de terrenos para dar continuidade ao processo de abertura de ruas, obras de calçamento, balanço de receita e despesas também são amplamente citadas. Apenas no dia 20 de maio observamos uma nota a

²⁴ Informação obtida através do estudo do Catálogo das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1999).

respeito da instrução, quando comunicam um ofício do Presidente da Província, que abria concurso para as cadeiras de instrução primária, recentemente criadas²⁵.

Vale ressaltar que, além da questão do perfil sociocultural desejado pela sociedade porto-alegrense, a situação econômica também era em grande parte propulsora desse cenário de obras e mudanças urbanas. Afinal, como resultados das mesmas, o comércio seria facilitado, fomentado assim capital de giro.

Nas cidades de Pelotas, Rio Grande e São Leopoldo o panorama não era muito diferente. As atas das câmaras municipais destas cidades revelam grande preocupação com questões relativas à reforma de prédios, construção de estradas, escoamento, cobrança de impostos, limpeza dos espaços públicos e interesse em terrenos para o desenvolvimento de obras. Nas três cidades a questão da instrução é tocada apenas quando se referem à nomeação de poucos mestres, ou a pedidos, por parte de professores, de pagamento do aluguel da casa onde lecionam (ATCM SL, 1846 e Catálogo das ATCVPOA, 1999).

Cumprе salientar que, pela Lei 22, de maio de 1846, as câmaras municipais ficavam obrigadas a apresentar aos professores públicos de seus municípios casas alugadas suficientemente cômodas, situadas dentro dos povoados para o estabelecimento das aulas. Porém, na falta da câmara, o professor alugava a casa com o prévio conhecimento do pároco ou juiz de paz do lugar, e o pagamento dos aluguéis era requerido, pelos proprietários, ao governo. Porém, o que se verificava é que dificilmente encontravam-se casas adequadas, nas povoações menores, para servirem de moradia ao professor, independente daquelas onde funcionava a escola (SCHNEIDER, 1993, p. 82).

Ainda, no tocante às obras almejadas e a pouca atenção dada à instrução, achamos, nos jornais cartas de alguns professores, reclamando que não desejavam ter o espaço no qual lecionavam trocado para outra parte da cidade, devido à diferença de custo dos aluguéis ou obras municipais. Como

²⁵ Informação obtida através do estudo do Catálogo das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1999).

exemplo dessa situação, salientamos João José Gomes da Costa e Silva, professor de primeiras letras da cidade do Rio Grande:

Correspondência.

João José Gomes da Costa e Silva

Sr. Redator. Lecionando os alunos da aula a meu cargo em um salão contíguo com a minha moradia, do que tem resultado grande vantagem à instrução, como aponto: em primeiro lugar, a boa guarda dos utensílios de ensino d'aula, e não ficar abandonada a casa, findo o tempo; em segundo, conter em respeito e moderação os alunos, que se vem recolhendo a hora de lecionar; e em terceiro, ter a porta sempre aberta em dias chuvosos [...]. Ordena agora S. Exc. O Sr. Vice-Presidente da Província que eu deixe de lecionar na antiga casa, e que vá abrir aula em uma propriedade do Sr. Custódio José Antunes Guimarães, além do teatro, que se está compondo por conta da fazenda, para depois a importância da compostura lhe ser descontada nos alugueres. Isto mesmo já em tempo pretérito o mesmo Sr. Antunes Guimarães tinha proposto ao Exm. Sr. Presidente Conde de Caxias, e S. Ex. não anuiu, e disse-me que continuasse a lecionar onde então me achava.

Não podendo, porém eu, em consequência de enfermidade que padeço, ir duas vezes por dia lecionar tão distante de minha casa, expondo a minha saúde a piorar por tempos chuvosos [...] vou ponderar mui respeitosamente, por meio de requerimento a S. Exc. As razões que me assistem, afim de que determine a sua continuação na casa antiga, e caso o deferimento de S. Exc. Seja pela negativa, tenho que pedir demissão do emprego, que exerço desde o 1º de junho de 1833 [...] Não sei qual a economia, que se faça a Fazenda Pública com tal obra para a remoção d'aula, na qual a nação tem de gastar não pouco, tendo já o Exm. Sr. Conde de Caxias mandado fazer obra, onde agora se acha a aula, os alugueres confrontados, ao estado atual, pouco diferem: enfim, Sr. Redator, eu não entendo tal economia com incomodo de muitos. (CORREIO DE ANNUNCIOS. Folha Commercial e de Noticias. Propriedade de Pomatelli e Companhia. Nº 06. Rio Grande, 11.08. 1846).

Nesse trecho, o professor relata, em sua carta, que recebeu um ofício solicitando a mudança da casa onde lecionava para outra, distante, segundo ele, por causa de obras e negociação de desconto dos aluguéis. Essa situação se repete com outros professores, como José Hilario Teixeira Coelho de Miranda, do colégio Rio-Grandense, também da cidade do Rio Grande (Jornal O Rio-Grandense, 06.03.1846).

Outro elemento relativo à instrução de 1846, que chama a atenção, são os anúncios de escolas particulares nos jornais. Nesse período aparecem

poucas vezes, a maioria em tamanho pequeno, inseridos nas páginas reservadas à propaganda. São discretos, limitando-se a apresentar os predicados do professor. Neves (2007) destaca que alguns fatores, como o número de informações contidas no anúncio, seu tamanho, lugar que ocupava no jornal e em qual jornal seria publicado, formam um amplo espectro de elementos conectados à imagem que se almejava passar ao público leitor. Por isso consideramos de grande valia atentar para esses elementos.

Para encerrar a análise sobre o ano de 1846, cabe destacar que dificuldades apontadas por Caxias, em seu relatório de março, permanecem imutáveis até o fim do presente ano. Logo, torna-se pertinente destacar que Luiz Alves de Lima e Silva, até o encerramento de seu mandato como Presidente da Província de São Pedro, pouco conseguiu efetivar de suas proposições relativas à instrução. O número de cadeiras foi aumentado, como apontado no capítulo anterior, e concursos para professores ministrarem essas cadeiras foram abertos. Contudo, quanto ao desleixo com a formação e a seleção de professores, nada foi feito. A má distribuição da localização de escolas, que dificultava para alguns o acesso, permaneceu, assim como, a inspeção das escolas, e a cobrança de mapas continuou deficiente. Em relação ao Liceu D. Afonso, as obras, até o fim de 1846, duraram 11 dias e foram estagnadas.

Por conseguinte, cabe agora investigar se as propostas educacionais foram consideradas nas administrações provinciais que permeiam os anos de 1847 até 1849. Esta análise pode ser considerada preciosa, à medida que possibilita a percepção da contribuição, ou do esquecimento, das ideias cogitadas por Caxias. Assim, contribuímos para a discussão do objeto de estudo.

Cabe lembrar que Schneider (1993) destaca que o ano de 1847 começa com uma crescente, porém ainda baixa frequência de alunos nas aulas, principalmente da parcela mais pobre da população que não tinha como se deslocar-se até os lugares de ensino. Além disso, a penúria da formação docente também continua sendo um problema. Em síntese, o panorama estrutural da Província permanecia amplamente focado nas demandas dos demais setores, em detrimento da instrução.

O próprio Presidente Manoel Antonio Galvão relata a situação de caos e desorganização da instrução pública:

[...] ainda que da comparação dos dous annos ultimos se evidencie ser maior a frequencia dos alumnos no anno corrente, que no passado, e se possa ter a consoladora esperanza de melhorar gradualmente este importante ramo da administração publica para chegar ao ponto, já não digo de perfeição, mas de melhoramento de que carece, e de que é susceptivel. Revela sobretudo que os professores de instrucção primaria sejam convenientemente habilitados, para desempenhar a importante tarefa, que lhes foi confiada, mas nem essa habilitação a pode ter uma boa parte d'elle, nem os honorários, que a Lei marca, convirão os mais idoneos para serviço de tamanha magnitude (RPP, 1847, p.10).

O relato do Presidente expressa a situação, mesmo que um pouco melhor, ainda enfraquecida como se encontrava a instrução. Isso porque a desorganização era imensa, as aulas poucas e as vantagens apresentadas à carreira de professor eram pouco sedutoras. Tal panorama chamava para o magistério pessoas nem sempre preparadas ou idôneas.

Sobre os professores, nem sempre idôneos, que as condições da profissão atraíam, encontramos o seguinte relato, acerca de um docente da cidade de Jaguarão, no jornal “O Rio-Grandense”:

Sr.Redactor.- Não me dirá V.m. se por ahi apareceu o celebre Jacintho Augusto de Mattos, mestre de escola pública d'esta villa, que teve a animosidade de desaparecer d'este lugar depois desse achar vinte e nove dias escondido, sem dar aula, isto em razão de ser procurado pela policia, e que desde então esta pagando a colectoria, por ordem do governo cento e tantos mil réis mensais, d'aluguel da casa que o mesmo mestre ocupava, aproveitando essa despeza uma mulher que ensina meninas, que percebe mensalmente por cada uma 4\$000 réis. Por aqui deixou ele dito que se hia queixar das autoridades, e procurar a justiça, que não encontrou n'este lugar, onde é bem conhecido e tal Sr. e aonde todos sabem que ele, tendo insultado com palavras indecentes, e pouco próprias d'uma pessoa que educa meninos, queria que por ser vós quem sois, nenhum procedimento judicial se lhe fizesse. Se desconfigurando o sucesso, poder ele iludir as autoridades, eu me persuado, que o dito Sr. não se sairá muito bem, apesar de suas astucias. E é a homens d'este jaez a quem se confia a educação da mocidade? pobre Brasil, que vais sorvendo o veneno que te roe as entranhas, e que te conservará débil, e sem força! Se poder, Sr.Redator, aconselhar a esse homem

que não venha mais educar a mocidade n'este lugar, nos prestará seus serviços; um fazendo com que ele não estrague a mocidade, e outro concorrendo para que nos venha um outro professor que seja digno de ocupar a posição de preceptor da mesma mocidade. Jaguarão, 16 de maio de 1847. Um Imparcial. (Jornal O Rio-Grandense, 26.06.1847).

De fato, a situação do ensino permanecia caótica. Não apenas a formação e seleção dos professores precisava da atenção provincial, mas também a distribuição das aulas, o controle dos dados e regulamentos relativos à instrução e à organização da distribuição dos espaços de ensino. Todos esses aspectos nessa administração não foram sanados, segundo o Presidente, porque ele não tinha controle dos dados de instrução da província e sem os quais não sabia nem por onde começar, sendo necessário primeiro “organizar tudo de novo” (RPP, 1847, p. 10).

Ainda nesse ano, a instrução pública era regida pelo regulamento aprovado em 15 de março de 1842, que determinava que as escolas deveriam funcionar em todos os dias úteis, por espaço de 3 horas e meia, à tarde. O regulamento ainda dizia que a casa da aula, ou seja, o prédio escolar seria um salão limpo, claro, espaçoso, no lugar mais apropriado da povoação sempre independente da moradia do professor, ficando o que procedesse ao contrário disso sujeito à suspensão do exercício do magistério e dos respectivos vencimentos. O interessante é que essa disposição regulamentar não podia as vezes ser cumprida e, nestes casos, abriam-se exceções. Havia lugares em que era muito difícil encontrar casas para moradia de professores e, assim sendo, era necessário alugar o que se tinha disponível, independente do estado em que se achasse o imóvel.

Em 1847, era apontada a frequência das aulas de primeiras letras de 1.860 alunos e 749 alunas. Na tentativa de aumentar o número de alunos, professores de Taquari, Santo Amaro, Santo Antonio e da Freguesia de Viamão pediram licença ao diretor da instrução primária, para darem aula uma só vez ao dia aos seus alunos, a fim de incentivar a frequência e manter a boa disposição dos pais em enviá-los à escola, pois esses pais mostravam-se avaros dos pequenos serviços prestados por seus filhos, não se mostrando favoráveis a dispensá-los um dia inteiro (SCHNEIDER, 1993, p. 85). No final do

ano, registrou-se como aprovados plenamente para exame público, 30 alunos, sendo 21 da capital e 9 do interior. Na capital foi criada a aula de Taquigrafia e em Rio Grande uma cadeira de Inglês, pela Lei de 122, de 13 de dezembro.

Tais dados são os que o tempo e os documentos nos legaram. Contudo cumpre, mais uma vez, destacar que a desorganização no tocante à coleta dos dados acerca da instrução era imensa, fato explícito em diversos trechos do relatório de Manoel Antonio Galvão, como citado abaixo:

E descendo agora a informações do que ocorrido ha, direi que a Aula de Philosophia racional e moral desta cidade tem sido frequentada por 3 alumnos neste anno; as Latim, Francez, e Geometria tanto da capital, como das tres cidades por 140 alumnos: as de primeira instrucção do sexo masculino por 1.860 discipulos, e as do sexo feminino por 740 meninas. O excesso dos alumnos neste anno orça na instrucção secundária, a 36, e na primaria, a 620; cabendo na classe dos meninos a differença de 478; e na outra de 142. [...] Conheço que este quadro é imperfeito; que devia compreender o das escolas particulares; comparar o número e aproveitamento dos alumnos nas escolas gratuitas com o dos que frequentam as escolas particulares; indagar; indagar as causas dessas differenças, sujeitando todas as escolas a um methodo commum de ensino; mas não tenho dados nem para uma nem para outra cousa; dependendo muito o exame comparativo do aproveitamento, da uniformidade do methodo, que se não poderá obter sem a creação de uma escola normal para os mestres (RPP, 1847, p.10).

Como podemos observar, o Presidente afirma haver falta de controle sobre os dados relativos à instrução pública e privada. Neste sentido, cabe destacar que a inspeção proposta por Caxias em 1846, incumbindo dessa tarefa mais profissões do que o diretor de instrução para “dar conta” de uma boa fiscalização, ou não havia sido colocada em prática, ou foi falha.

Nesse mesmo relatório constata-se que foram providas mais duas escolas para meninas, em Porto Alegre e São Gabriel, e outras duas provisórias, em Belém e Triunfo.

Manoel Antonio Galvão afirma também, em seu relatório, que encontrou algumas dificuldades de compreensão da Lei 51, de 22 de maio de 1846, que tratava das disposições dos móveis e utensílios escolares. A experiência

mostrava que a lei limitava demais a quantidade de objetos necessários e omitia outros indispensáveis.

Nesse mesmo documento, o Presidente destaca que, mesmo considerando a construção de grande valia para a mocidade, crê improvável o funcionamento do Liceu D. Afonso, pelo menos, até os próximos dois anos. Isso, posto que, a 13 de dezembro surgia a Lei 125, que autorizava Manoel Antonio Galvão a despendar com a construção do Liceu até a quantia de 86:000\$000 logo que permitissem as rendas provinciais. Essa lei estabelecia ainda que o Liceu deveria ser construído segundo a Lei 52, de 23 de maio de 1846, pela planta tirada pelo arquiteto Luiz Pereira Dias, a qual o Presidente da Província poderia mandar alterar, se julgasse conveniente. Também ficava autorizado a comprá-la, se aquele arquiteto não fosse o contratador da construção e não quisesse cedê-la gratuitamente. Em meio a esse processo, foram feitos os alicerces e o princípio das paredes externas do Liceu.

Entre os anos de 1848 até 1849, a Província de São Pedro teve como Presidente Francisco José de Souza Soares de Andréa. Em 1848, ele definia a instrução pública provincial da seguinte forma:

Instrução Publica é, e tem sido, em quazi todas as Provincias, objecto de grandes sollicitudes, de muita despesa, e pouco proveito. Em quazi todas ha mais apparatus que realidades, e mais luxo de instrução sem utilidade, do que verdadeiro ensino. O primeiro e geral defeito é entregar as Escolas a pessoas carecidas de verdadeiras habilitações, só para se poder dizer que existem tantas Escolas, e ostentar desvelos pelo bem da mocidade, como se hum mao Mestre não fosse peor que nenhum, e como se dar mao ensino não fosse antes estragar, do que instruir (RPP, 1848, p. 17).

Como podemos observar, a partir desse relato, poucas foram as mudanças do ano de 1847 para 1848. Na opinião do Presidente, o resultado nada agradável dos investimentos em educação era oriundo da atenção dada à quantidade de escolas e alunos, em detrimento da qualidade. Isso porque, embora pequeno, comparado a outras regiões, o número de escolas vinha aumentando gradualmente, bem como a frequência dos alunos. Contudo a qualidade do ensino permanecia irrisória. Critérios era o grande ponto discutido por essa administração provincial. Acreditava-se que eram necessários

maiores regras, condições para a contratação de professores, assim como para o ingresso e quantidade de alunos por escola (RPP, 1848, p. 16).

Na questão dos professores, a criação de uma escola normal ainda era apontada como solução. Nela, os aspirantes a docentes seriam devidamente preparados e, por consequência, elevariam o nível de ensino. Outra medida proposta por essa administração provincial foi o pagamento de apenas meio ordenado para aqueles interessados em lecionar, porém incapazes de serem aprovados em concurso, o que deveria desestimular os menos preparados para o cargo de professor.

A inspeção e o controle das escolas e professores permaneciam como um fator que causava grande preocupação. Isso porque, ainda na administração de Caxias, foi proposta e sancionada a alteração no art. 23 da Lei nº 14, de 22 de novembro de 1837, atribuindo a função de inspetoria sobre os delegados, subdelegados e câmaras municipais, que realizariam uma inspeção mais efetiva do que os promotores, que dificilmente podiam fiscalizar as escolas mais afastadas. Porém, o resultado foi contrário ao esperado por Luiz Alves de Lima e Silva. Ao invés de facilitar a inspeção, uma grande desordem foi estabelecida, tendo em vista a falta de seriedade com que se cumpria essa tarefa. Esse aspecto pode ser esclarecido com o relato do Presidente, em 1848:

A Inspeção dos Estudos tambem pecca nesta Provincia pela muita despeza mal distribuida. Nem todos são capazes de inspeccionar Estudos, porque nem todos tem instrucção, e mesmo nem sempre os homens escolhidos muito determinadamente a um fim desempenham bem aquillo, que se lhes encarrega, quanto mais recahindo quaesquer incumbencias indistinctamente, e sem escolha, em quem se acha com tal, ou tal emprego. O unico individuo de escolha é o Director, com 1:200\$000 réis. Todos os Promotores Públicos são inspectores de Comarca com 120\$000 réis. Todos os Juizes de paz, ou quazi todos, por que será raro o districto, que não tenha uma Escola, são Sub-Inspectores, com 60\$000 réis. [...] He pois, indispensavel empregar melhor os dinheiros Publicos, entregar a Inspeção à pessoas escolhidas, e variaveis a vontade do governo; dando-se essas gratificações a menor numero de pessoas, e nos casos de serviço effectivo, e util (RPP, 1848, p. 17).

Com a delegação da função de inspeção para outros profissionais, além do Diretor de Instrução, diversos profissionais começaram a exercer essa tarefa, mesmo sem o mínimo conhecimento necessário para estabelecer um parecer. Em outras palavras, essa atividade passou a ser “uma remuneração a mais” para promotores públicos, inspetores de comarca e juizes de paz, que pouco se importavam com o zelo pela educação.

Nesse ano, o número de escolas de instrução primária era um pouco maior do que nos dois anteriores: 59 para o sexo masculino e 33 para o sexo feminino. No que tange ao ensino particular, podemos ver claro reflexo desse crescente aumento da instrução provincial. De anúncios simples e pequenos passamos a observar espaços maiores de propaganda, assim como uma certa rivalidade entre os professores.

Sr. Redator- Deixado a muito tempo de polemicas, cumpre-me metter ainda meu bedelho, mas d'esta vez é com subeja razão como o vão ver. O outro dia li uma resposta ao aviso útil do Sr. Diretor do collegio da rua da caridade, e agora vejo uma do mesmo Sr.Diretor descompondo seu antagonista. Com efeito Sr.Redator! Andam os lobos saltando entre o rebanho e despedaçando suas vitimas. Apre! Eu que não gosto de taes brincadeiras, e como sei avaliar um pouco o merecimento de outrem, cumpre-me especificar qual dos dois tem razão. [...] Não olha o Sr. Esmeraldo para a péssima construção do seu aviso útil, não olha para o desprezo gramatical, não olha para essas faltas de concordância, não repara que o povo atentando n'estes erros conhecerá logo que o Sr. Esmeraldo não estará nas circunstancias de ensinar as matérias de ensino que admite em seu collegio? Tenha a bondade Sr. Redator, de inserir esta correspondência no seu tão bem aceito jornal e tenha-me, Como seu muito afeiçoado. O Zoilo (Jornal O Rio-Grandense, 24.03.1848).

Nesse contexto, por meio dos jornais, colégios e professores particulares construíam uma “guerra de predicados”. Comum se tornou a calúnia e desmerecimento de um docente para outro. Além disso, diversos professores passaram a oferecer aulas de “belas artes, canto, piano e outros instrumentos”, tendo em vista que as elites do século XIX, além da formação humanística, tinham um projeto de cultura voltado para as artes. Da mesma forma, era sempre dada ênfase, nos anúncios, à questão da conduta moral e ética, condizente com os padrões da época.

No que se refere, especificamente, à instrução secundária, podemos afirmar que essa era ministrada em aulas isoladas e, na opinião de José de Souza de Andréa, precisavam ser reunidas em um espaço determinado:

Na Instrucção Secundaria ainda ha mais luxo, e mais desperdicio. Espalhão-se em longa profusão Professores de Latim, de Francez, de Philosophia, de Geometria, de Desenho, e de tudo quanto lembra por essas Cidades, e Villas, aonde concorrem, ou se apresentam tão poucos discipulos, (A pezar dos rogos dos Metres para que se matriculem) que não pode approvar-se a existencia de taes Aulas; pois que não tem o Governo obrigação de dar um mestre, para trez ou quatro discipulos, e só lhe cumpre dar a Instrucção Primária. Segundo entendo, basta que em cada Provincia haja uma Escola Geral, ou Lycêo na Capital d'ella; e os chefes de familia, que quizerem dar a seos filhos malehor instrucção, que a paguem por meio de fortes matriculas, mandando-os aos logares, em que ella se franqueia; e não é pequena vantagem achar ahi muitos Metres reunidos, para se aproveitarem de quanto lhes convier (RPP, 1848, p. 17).

Através dessa medida, não seriam concedidas matrículas parciais nessa ou aquela aula. Os alunos que quisessem matricular-se no Liceu seriam obrigados a frequentar as aulas de cada um dos anos de que fizessem parte do curso de estudos que fosse adotado. Nessa medida resultaria melhor aproveitamento, menor despesa para o governo, poupando-se os diversos aluguéis de casas para diferentes aulas.

E assim, o Diretor da Instrução Pública, atendendo às recomendações da presidência da província, tomou a iniciativa de reunir as aulas diversas em um só prédio. Em Pelotas, alugou a propriedade de Antonio José Domingues e ali reuniu três aulas de instrução secundária. Em Rio Grande, houve contrato com a Diretoria do Gabinete de Leitura para a cedência de duas salas para o mesmo fim. Em Porto Alegre, a contar de 1º de fevereiro de 1848, foi alugada a casa de propriedade do Major Pedro Maria Xavier de Oliveira Meirelles, por 45 mil-réis mensais para abrigar as aulas de quatro professores de instrução secundária da cidade. Servia de porteiro das aulas e contínuo da Diretoria da Instrução Pública, Scipião Coutinho da Silva Freire, que tinha por obrigação conservar o prédio no maior asseio e ter água precisa para o consumo das aulas. Uma das peças foi reservada para o arquivo da Diretoria de Instrução

Pública, havendo lugar para abrigar a aula de Taquigrafia. Tal medida representou economia aos cofres públicos, visto que, para cada uma das aulas, separadamente, era pago um aluguel de 20 mil-réis mensais (SCHNEIDER, 1993, p. 92).

Logo, podemos ratificar que o ano de 1848 foi um período de tentativa de organização e avaliação da situação da instrução, bem como de uma iniciativa rumo à institucionalização do ensino secundário público.

O ano de 1849 segue com as mesmas dificuldades apontadas em 1848. A falta de docentes habilitados continuou a ser uma das principais preocupações. Sobre esse ponto, o Diretor de Instrução Primária, Luiz da Silva Flores, declarou:

A exames de muitos opositores às cadeiras, tenho assistido e poucos são os pretendentes que me hão parecido nas circunstâncias de incumbir-se do magistério. Alguns aparecem tão estranhos as regras da gramática e da aritmética, e com tantos vícios e imperfeições na leitura que bem poderiam, sem ofensa, recambiar-se à escola. Entretanto é certo, que muitas cadeiras, têm sido confiadas, na falta de outros melhores, a professores que muito têm para aprender para poderem comunicar a seus discípulos a precisa instrução. Isto posto, segue-se, que dos meios a lançar-se mão para o melhoramento e progresso do ensino primário, é o estabelecimento de uma escola normal o mais necessário, e da maior importância. Para prová-lo, não é preciso dizer-se senão, que estas escolas são instituídas com o fim de formar mestres capazes de preencher, igualmente bem, as funções do ensino, e da educação do povo; pois que para bem cumpri-las é indispensável que o professor faça um estudo especial: 1º- dos conhecimentos que compreendem a instrução popular em seu primeiro grau; 2º- das faculdades físicas, intelectuais e morais da mocidade, cujos primeiros passos têm de dirigir; 3º- dos melhores métodos de educação e ensino; 4º- finalmente das leis e regulamentos porque se regem as escolas públicas elementares. É evidente que estes estudos são extensos e importantes, mas não se deve prescindir deles, no indivíduo que pretenda o magistério público das aulas de instrução primária. (Relatório do Diretor da Instrução Primária Provincial, Luiz da Silva Flores, 1849, p. 6 *apud* SCHNEIDER, 1993, p.88)

O presidente relatava que o ingresso de pessoas despreparadas e desinteressadas era um grande obstáculo à construção de uma instrução de

qualidade, pois após aprovados em concurso, independente da má conduta dos mestres, tornava-se extremamente difícil demiti-los.

Na busca por medidas mediadoras dessa situação, foi proposto, nesse ano, o encerramento da permissão de inspetoria da instrução à promotores de comarca e juizes de paz. Também foi cogitada outra regulação para a gratificação de 200\$000rs, dada aos professores que tivessem mais de cem discípulos, pois aqueles que tinham cem discípulos não recebiam gratificação alguma, enquanto quem tinha cento e um alunos recebia mais 200\$000rs. O Presidente considerava necessário fixar, como regra, unicamente as Escolas de Primeiras Letras, a norma que toda a escola que tivesse entre 25 e 50 alunos seria considerada em número ordinário. Os professores que reunissem nas suas escolas mais de 50 discípulos teriam, por cada um que exceder, 4\$rs de gratificação anual. As escolas que passarem de cem discípulos seriam divididas em duas, e as gratificações não eram dadas a mais que 200\$rs anuais. Todas as vezes que em um lugar não se pudesse mandar à escola mais de 25 discípulos, não haveria ali escola.

No que se refere às normas de demissão dos docentes, o Presidente propôs que se bastasse saber de algum mau costume ou modo de tratar os alunos, pois em sua opinião muito se sabia da má postura de docentes e na ausência de prova legal, esses riam-se da administração pública.

Um último aspecto interessante do relatório do Presidente da Província diz respeito à reflexão traçada sobre um dos critérios instaurados em 1846 para a admissão de docentes:

O artigo 30 da Lei nº 51 de 22 de maio de 1846, quando determina as qualidades que deve ter qualquer mestre particular, exige atestações do Parocho, e do Inspector respectivo, somente de boa moral, e nada diz sobre uma qualidade indispensavel: que he a certeza de que elle sabe o que se propõe a ensinar; e faço disto menção porque o projecto de Lei de que acabo de fallar tambem he omisso nesta parte. (RPP, 1847, p. 6)

Como podemos perceber, em 1849, começa a ser questionada a prioridade da religião atribuída ao docente, em detrimento do conhecimento do conteúdo que deveria ser ministrado. Na opinião de Francisco José de Souza

Soares de Andrea, tal exigência religiosa deixava, muitas vezes, o saber nas mãos de profissionais despreparados. A situação que em nada facilitou a instauração de uma instrução qualificada.

Dado o exposto, é possível ratificar que, até o fim da década de 40 do século XIX, na Província de São Pedro, colocou-se em prática a proposta de Caxias relacionada à inspeção da instrução. No entanto, essa mostrou-se falha devido à forma como foi desenvolvida. Além disso, ocorreu o almejado aumento no número de escolas de instrução primária. Porém, as condições de ensino, bem como a distribuição das aulas permaneciam um problema. A má formação docente permanece um sonho e uma explicação de todos os presidentes para a fraca instrução. Assim sendo, vinha acarretando um aumento no número de aulas particulares que surgiam na Província. Em relação ao Liceu D. Afonso, ele pouco sai do papel, até o fim de 1849.

5.3. A instalação e o funcionamento do Liceu D. Afonso (1850-1870)

Nesta parte do texto, focaremos nossa análise do processo de instalação do Liceu D. Afonso, que ocorreu a partir de 1850. É válido lembrar que essa escola pública, de instrução secundária, foi proposta por Caxias, em 1846, e tornou-se a primeira da Província de São Pedro. Logo, consideramos interessante também analisar o funcionamento dessa instituição até seu fechamento, em 1870.

Vale mencionar que, no ano de 1850, embora tivesse acontecido um aumento na receita pública, destinado à instrução, o panorama educacional da província apresentou poucas mudanças. O maior problema continuava sendo a falta de preparo dos professores concursados. Na busca da resolução desse problema, foi feito um corte nos concursos para professores vitalícios para facilitar legalmente a demissão dos mesmos, caso fosse necessário (RPP, 1850).

Em relação à baixa frequência de alunos nas escolas públicas, outro problema antigo e latente, foi instaurada, como tentativa de melhorar essa situação, a Lei 194 de 18 de dezembro. Ela instituía no seu art. 30 que: “os pais, tutores, ou encarregados de qualquer menino ou menina, que não mandassem frequentar escolas públicas ou particulares de sua paróquia, depois de intimados por 3 vezes em um ano, pelos respectivos inspetores seriam multados anualmente com a quantia de 5 mil reis; com exceção dos que morassem meia légua distante das escolas ou os que tiverem mestres particulares em suas casas. Ficando dependente do regulamento do governo provincial o fixar a época e duração desta obrigação” (Jornal Diario do Rio Grande, 18.12. 1850).

Porém, em uma análise documental, fica constatado que a mais polêmica lei sancionada nesse ano, foi a Lei de 5 de dezembro de 1850, que, em seu artigo 5º, determinava:

Art.5º será posta desde já em execução a lei n.52, de 23 de maio de 1846, que creou o Lyceu D. Affonso em Porto Alegre, ficando autorizado o presidente da provincia a dar a esse estabelecimento a organização que julgar mais conveniente, podendo crear novas cadeiras, ou supprimir algumas das de que trata a citada lei; e despende as quantias que fôrem necessarias para o pagamento não só dos professores das novas cadeiras, como do secretario e de mais empregados do Lyceu, conforme a organização que lhe der a presidencia.

§1º Ficam extinctas as aulas maiores da provincia, e seus professores serão empregados no Lyceu como proprietarios ou substitutos, não podendo receber seus vencimentos sem attestado de frequencia, passado pelo director do Lyceu.

§2º Será concedida licença sem limitação de tempo aos actuaes professores que recusarem vier leccionar no Lyceu: esta licença será concedida com duas terças partes do respectivo ordenado aos que contarem 12 annos de serviço, e com metade aos que tiverem só 8. Correspondencia particular do Diário, Porto Alegre, 30 de novembro de 1850. (Jornal Diário do Rio Grande, 3.12.1850)

Como observamos, por uma imposição legal, os professores de instrução secundária da Província de São Pedro foram obrigados, a partir dessa sanção, a trabalhar na capital ou então se licenciarem.

O Relatório do Presidente José Antonio Pimenta Bueno de 1850, nos traz um quadro dos professores que foram designados por lei a assumirem docência no Liceu. Arriada (2011), em seus estudos indica a situação de cada um desses mestres após a convocação.

Quadro 8: Professores designados para assumir aulas no Liceu D. Afonso

Local de origem da aula	Nome do professor/ Aula	Situação
Porto Alegre.	Pe. Francisco Aurélio Martins Pinheiro/ Latim.	Designado para a 2ª cadeira de Latim do Liceu.
Porto Alegre.	Leopoldo Joaquim de Freitas/Francês e Geografia.	-----
Porto Alegre.	Pe. João de Santa Bárbara/ Filosofia racional e moral.	Licenciou-se a 3 de julho de 1851, sem limite de tempo.
Porto Alegre.	Belchior Correa da Camara/ Geometria.	Licenciou-se.
Rio Grande	Pe. Manoel José da Conceição Braga/ Latim.	Ficou como substituto da cadeira de latim, embora tenha se licenciado até julho de 1851.
Rio Grande	Dr. José de Pontes França/ Francês e Geografia.	Solicitou 1 ano de licença sem vencimento, em dezembro de 1851.
Rio Grande	Dr. Cyro José Pedrosa/ Geometria.	Nomeado para assumir no Liceu.
Rio Grande	Manoel Coelho Junior/ Inglês.	Solicitou 1 ano de licença sem vencimento em dezembro de 1851.
Pelotas	Telêmaco Bouliech/ Francês e Geografia.	Licenciou-se até dezembro de 1851, depois por mais 3 meses, sem vencimentos.
Pelotas	Antonio José Domingues/	Licenciou-se sem limite de

	Latim.	tempo.
Rio Pardo.	José Maria de Andrade/ Latim.	Designado para a 1ª cadeira de Latim do Liceu.

Fonte: RPP de 01.10. 1850 e ARRIADA, 2011, p. 66-67.

A obrigatoriedade de encerrar as aulas públicas de instrução secundária nas cidades do interior, e de deslocamento dos mestres para Porto Alegre, acabou gerando indignação, tanto em alguns professores, como na administração pública das cidades de Pelotas e Rio Grande.

No que se refere aos professores, como é possível observar no quadro apresentado, muitos daqueles convocados optaram por pedir licença de suas funções a abandonar suas cidades para lecionar no Liceu D. Afonso.

Quanto à administração pública das cidades de Rio Grande e Pelotas, deve-se destacar que ambas teceram notas à Assembléia Provincial, solicitando a restituição das aulas de instrução secundária em seus municípios. Como argumento principal essas cidades declararam ser injusta tal imposição de fechamento das aulas públicas de instrução secundária, visto que, nem todos os alunos que antes frequentavam essas aulas poderiam prosseguir seus estudos, devido às dificuldades do deslocamento até Porto Alegre.

A Camara municipal da cidade de Pelotas escreveu em 15 de setembro de 1851:

SENHORES DA ASSEMBLEIA PROVINCIAL.

A camara municipal do termo de Pelotas, faltaria a uma das obrigações que lhe impõe o seu regimento, se na vossa presente reunião, com a qual se compraz, em nome de seus munícipes, deixasse de vir depositar no seio da assembleia legislativa provincial os justos e ponderosos motivos de conveniência e utilidade publica que , segundo pensa, aconselham e reclamam a revogação da lei da sessão passada que suprimiu as cadeiras de instrucção secundaria de grammatica latina e língua franceza, anterior e muito sabiamente concedidas a este município. A câmara tributando todo o acatamento que deve as considerações que na sessão passada, demoverão esta assembléia a revolver a supressão destas cadeiras, julga entretanto do seo indeclinável dever não emitir a manifestação de convicção que nutre, de não terem sido nesta medida convenientemente atendidos e

considerados, os interesses necessedades geraes do município que tem a honra de representar.

As razões que se deram para que o município fosse dotado com as cadeiras de latim e francez, se pou um lado se basearão na categoria que sua prosperidade, importância, e população lhe assignão, e por outro lado, na conveniência geral que sempre há na propagação e desenvolvimento da instrucção e educação moral, e intellectual do povo; se taes forão; o que é inegável; estas razões são permanentes, e de dia em dia mais imperiosas, não só em referencia a este; mas para com todos os municípios da província; nem unicamente no modo de pensar da câmara de Pelotas, mas de todas aquellas que acreditam no tão progressivo e rápido passo com que a província, por entre mil embarços, e sem desmentir seos futuros destinos, marcha nas vias da civilisação e engrandecimento que pertencem ao Imperio de Santa Cruz.

Os benefícios effeitos que a câmara se congratula de ver derramados pelos seos munícipes com o ensino destas cadeiras, forão infelizmente de todo destruídos pela lei que as suprimiu, quando começavão a sentir as vantagens de sua creação , e quando ellas principiavão a excitar o desejo, e a necessidade de adquirir instrucção que falta geralmente as nossas populações. Se numerosa frequência destas aulas mostram a necessidade que há no município, quanto a de francez que contava com trinta e seis alunos o anno passado, a urgente e sentidíssima necessidade da grammatica latina, como meio de dirigir parte da mocidade brasileira para vocações de ordem mais grave, e importante, e a recente creação do bispado na nossa província são suficientes considerações para dever conservar a aula de latim.

A conveniência de excitar e desenvolver essa tendência, facilitando-lhe todos os meios e recursos necessários vai se tornando tão patente e imperiosa não so aqui nesta província mas em todo o Imperio, que ainda este anno vimos o digno Sr.ministro da justiça reconhecer a verdade d'estas reclamações, e como meio de as satisfazer, recommendar no seo ultimo relatório a assembleia geral a necessidade de acudir-lhes de prompto remédio com a creação de seminários episcopais.

A câmara assim como em desempenho de seos deveres propugna representando pela conservação no seo município das cadeiras mencionadas. É também a reconhecer que a experiência lhe fez convencer que a cadeira de arithmetica e geometria era por enquanto dispensável aqui, talvez por não ser devidamente apreciada toda a vantajosa e indispensável applicação das suas matérias, ainda nos actos mais triviaes da vida comum.

Nem sirva de obstáculos a reintegração das cadeiras que a câmara solicita de vós, o achar-se funcionando o Lyceo na capital da província, porque esta fundação luminosa, que honra os legisladores provinciais, só poderá ser benfeitora, e protectora dos fins que a motivarão, se como verdadeiro foco de instrucção não reservar a si só os benefícios que com seus raios pode mais commodamente e vantajosamente levar e desparzir

pelos diferentes municípios a aquelles que por citrcunstancias não podem ter a ventura de lhe ir frequentar seos próprios átrios; ao contrario se a criação do Lyceu deve importar a denegação para as cidades e municípios principaes da província de possuírem em seo próprio seio, os recursos da instrucção moral e intelectual que a civilização promette aos poucos, é então sua criação mais um tropeço do que um meio de facilita-las e promove-las.

Por essas considerações, e por todas as que serão supridas pela vossa sabedoria, e nunca desmentidos esforços em promover os melhoramentos da província, espera a câmara municipal de termo de Pelotas que lhe restituireis as cadeiras de grammatica latina e franceza, suprimidas na sessão passada- Camara Municipal de Pelotas, 15 de setembro de 1851.-(Assignado)-Conforme- Jacinto I. Godinho. (Jornal O Rio-Grandense, 31.10.1851)

Esse ofício elenca justificativas diretas para a restituição das cadeiras de instrução secundária na cidade de Pelotas. Entre estas, primeiramente, é citado que foram desconsiderados os interesses da cidade no ato de imposição da lei. A Câmara destaca que as duas cadeiras fechadas, de Francês e Gramática Latina, tinham uma boa frequência de alunos e seus benefícios começavam a ser sentidos pela população que percebia os ganhos advindos com a instrução. É destacado ainda, que a cadeira de Gramática Latina influenciava e permitia, aos jovens interessados, a integração à ordem religiosa. O último argumento para o aceite do pedido clama a incoerência que seria abrir uma instituição de ensino secundário em Porto Alegre, para ampliar o conhecimento secundário entre a mocidade rio-grandense e, ao mesmo tempo, cercear a instrução secundária para os jovens das demais cidades que não pudessem se deslocar até a capital, negando-lhes, a partir da aplicação da Lei de 5 de dezembro de 1850, art. 5º, as aulas que já eram existentes em sua cidade de origem.

Após esse ofício pelotense, não tardou a Câmara Municipal da cidade do Rio Grande também a se posicionar, em 23 de setembro de 1851:

Dissertação.

Em todas as épocas a instrucção publica tem sido reconhecida como uma fonte perene de benefícios para todo o povo que quer tocar o zenith da civilização. É esta uma verdade geralmente reconhecida e que por isso não admite a mínima contrariedade. Abster-se-ha, porém, a câmara de divagar sobre a conveniência do seu derramamento, e limitar-se-ha

conforme, conforme ao dever, a mostrar o estado em que se acha a instrução pública nesta cidade.

A instrução primária está suficientemente provida por professor mais ou menos proveitoso. É porém de lastimar que não haja um systema de ensino verdadeiramente dito, representado uniformemente em todas as escolas; pois que todos os professores seguem aquelle que julgão mais adaptado., resultando d'ahi dous gravíssimos males:- 1º de não serem apreciados pelo publico os seus dictames.; 2º de paralisar o avanço dos alumnos que tendo de abandonar esta escola vai sujeitar-se ao novo methodo d'aquella.

A falta de um systema uniforme e conveniente ao desenvolvimento pratico e assás sensível. Não deixa a camara de concordar na existência de um; reconhece porém n'esse algumas dificuldades que podem ser remediadas, todas as vezes que algumas das suas formas sejam modificadas; nascendo d'essa modificação relevantes benefícios, o de chamar em seu favor a atenção do professor, que n'elle reconhece facilidade, e o de captar a atenção do alumno. Com um methodo concebido por tal forma destruírem-se-ão todas as objecções dos professores, e animar-se-hia a mocidade.[...] As cadeiras publicas de instrução secundaria que esta cidade possuía foram removidas para a capital: o que na realidade causou grande mal. Os dous professores de francez e inglez conscios d'esta verdade, conservando suas aulas, continuarão a lecionar gratuitamente; mas essa generosa e patriótica dedicação d'estes professores não poderá ser permanente, e por isso a câmara pede a assembleia provincial a reinstalação das mencionadas aulas no seu municipio. A reconcentração d'ellas na capital estabelece dificuldades insuperáveis a classe pobre da sociedade, habitadora nos outros logares da provincia. Por falta de meios essa mocidade deixará de frequentar as aulas maiores, e o resultado será o de ficarem incultas muitas de intelligencias dignas por certo de serem aproveitadas. E'quanto se oferece a câmara municipal n'esta ocasião. Paço da camara municipal da cidade do Rio Grande, 23 de setembro de 1851. Antonio Bonone Martins Vianna. Francisco da Silva Flores. Manoel de Souza e Azevedo. José Henrique da Silva Mariante. Domingos Vieira de Castro. José Luiz de Mesquita. Delfino Lorena de Souza. (Jornal O Rio-Grandense, 26 – 27.10.1851)

De maneira sutil, a Câmara Municipal da cidade do Rio Grande começa expondo, em seu ofício, a situação complicada em que se encontra a instrução na região, até chegar ao seu pedido. É relatado que as aulas de instrução primária eram dadas sem um método predominante, o que causava algumas confusões, quando era necessário um aluno trocar de mestre. No que tange às cadeiras de ensino secundário, a Câmara ressalta que os professores que

lecionavam nesse nível de instrução, pediram licença (o que os liberava do compromisso de lecionar no Liceu D. Afonso) e seguiram lecionando gratuitamente na cidade. Numa compreensão do documento, podemos apreender que estes professores aguardavam a reintegração das aulas, pois é destacado que eles não poderiam esperar muito tempo sem receber pelos seus serviços e, por isso, era solicitada a reinstalação das aulas. O cerceamento do saber, que a imposição do fechamento das aulas de instrução secundária causava àqueles que antes estudavam e que agora não poderiam se deslocar até o Liceu, foi também enfatizado.

Tais reivindicações municipais são ouvidas e, em outubro, as aulas de instrução secundária nessas cidades são restituídas, bem como outras criadas nas cidades de Canguçu e Piratini.

[...] Na sessão de 25 de outubro a comissão de instrução publica deu seu parecer restabelecendo as aulas de instrução secundaria d'essa cidade e da de Pelotas. A mesma comissão propôs que se recommendasse a presidencia o provimento de professores para as aulas de Cangussu do Serrito no termo de Piratiny, e esse termo foi aprovado; bem como que se elevasse a 550\$ rs, o ordenado que actualmente percebe o professor substituto da cadeira de Latim do Lyceu D. Affonso, padre Manuel José da Conceição Braga. Interior-Correspondencia particular do Diario- Porto Alegre, 28 de outubro de 1851. (Jornal Diário do Rio Grande, 21.10.1851)

Com essas reações inesperadas pela presidência provincial, tanto dos professores, como dos municípios, podemos compreender que se optou por não mais impor aos professores de instrução secundária seu remanejamento para Porto Alegre.

Devido a esse novo panorama, foi necessário o provimento de concursos para ocupar as vagas de docentes das cadeiras sem mestres. Segundo Arriada (2011, p. 67), foram aprovados os seguintes candidatos nesses concursos:

Quadro 9: Professores aprovados em concurso público para o Liceu D. Afonso

Nome	Cadeira	Data de provisão
João Candido da Silva de Lousada Alvim.	Retórica.	25 de junho de 1851.
Felippe de Normann.	Alemão.	14 de julho de 1851.
Francisco de Paula Soares.	Geografia, História e Cronologia.	26 de setembro de 1851
João Batista Fialho	Francês e Geometria	13 de fevereiro de 1852

Fonte: ARRIADA, 2011, p. 67.

Para dirigir o Liceu, foi nomeado, por Portaria de 21 de maio de 1851, o Padre Mestre João de Santa Barbara, professor de Filosofia, que deveria também ocupar o cargo de Diretor de Instrução Primária.

Contudo, com menos de um mês de atuação, especificadamente em 1º de junho de 1851, o padre João de Santa Barbara expediu um ofício ao Presidente da Província, expondo as razões pelas quais se julgava impossibilitado de continuar na direção do Liceu. Entre as razões apontadas, dizia-se onerado, por não conseguir cumprir suas responsabilidades profissionais do modo que considerava proveitoso, devido ao acúmulo das funções de diretor de instrução primária e diretor/ professor do Liceu.

O Presidente não aceitou de imediato seu pedido de afastamento, prometendo-lhe, para remediar a situação, que na reunião da Assembléia Legislativa, exporia as inconveniências de um professor do Liceu ser, ao mesmo tempo, diretor da instrução primária. No entanto, as promessas foram em vão. No mês de junho, já assumia a direção do Liceu Cyro José Pedrosa (SCHNEIDER, 1993, p. 104).

No que se refere ao Estatuto, colocado em prática desde os primeiros anos de funcionamento do Liceu, cumpre informar que o Presidente da Província, Chefe de Divisão, Pedro Ferreira de Oliveira, antes da instauração, criou para o Liceu D. Afonso um novo documento. Esse relegou ao

esquecimento, o Estatuto de 1846. Embora com uma estrutura parecida com o primeiro, criado por Caxias, o segundo documento pode ser definido como mais amplo e ligado a elementos próprios da administração cotidiana. No intuito de entender essas diferenças, observaremos a seguir o Estatuto de 1851 de maneira mais minuciosa.

No que tange à estrutura do documento criado em 1851, é preciso salientar que esse é composto por 13 capítulos, que versam sobre diferentes aspectos do Liceu. O primeiro capítulo abrange as disciplinas que deveriam ser ensinadas e a equipe que comporia o estabelecimento de ensino.

Artigo 1º- Haverá no Lyceu as seguintes cadeiras:
1ª Latim: Elementos da lingua, e principios de tradução
2ª Latim: Prosa e verso por autores mais difíceis
3ª Francez
4ª Inglez
5ª Allemão
6ª Arithmetica, Geometria
7ª História do Brasil, Elementos de Geographia e Chronologia
8ª Rhetorica e Poetica
9ª Philosophia racional e moral.
(RPP, 1851, p. 10)

Como podemos observar, em comparação ao documento criado por Caxias, foram incluídas no novo Estatuto as disciplinas de Alemão, Inglês, Trigonometria e Cronologia, assim como foram extintas as disciplinas de Música e Desenho. Ademais, a disciplina de Latim sofreu uma mudança, pois antes era dada pelos mestres em 5 lições por semana, do modo que julgassem mais adequado e, pelo novo Estatuto, a cadeira de Latim passou a versar Elementos da Língua, Princípios de Tradução e Prosa e verso.

Neste capítulo ainda eram previstos como membros da equipe do Liceu: um diretor, nove professores proprietários três professores substitutos, um secretário, um Bedel²⁶ e um porteiro. O diretor seria escolhido entre os professores proprietários e, assim, tanto ele como o secretário, o Bedel e o porteiro, seriam nomeados pelo Presidente da Província. No antigo Estatuto estavam estão previstos os seguintes cargos: professores, diretor, secretário e porteiro.

²⁶A função de Bedel corresponde à atual zeladoria.

O segundo capítulo do Estatuto trata das matrículas. Nele é estipulado que sempre seriam iniciadas no primeiro dia útil depois de 14 de fevereiro e durariam até o fim do mês. O estudante que desejasse se matricular deveria pagar 10\$000 réis para os cofres provinciais e encaminhar seu requerimento ao Diretor. Para realizar a matrícula no 1º ano letivo, era exigida também a certidão de idade, para comprovar que o aluno possuía mais de nove anos completos. A matrícula de cada disciplina seria lançada em um livro separado. O Estatuto de 1846 não tratava desses aspectos mais detalhados relativos à matrícula; estipulava apenas a verificação de conhecimentos básicos do ensino elementar para a efetivação da mesma.

Na sequência, o capítulo três discorre acerca do andamento do ano letivo. Ele estipula que iniciaria sempre no dia 1º de março e, na impossibilidade, no dia seguinte. O término do ano letivo deveria sempre ocorrer em outubro. As lições seriam dadas somente pela parte da manhã e durariam três horas nas aulas de língua e duas horas no restante das aulas. Os professores de Retórica e Filosofia deveriam solicitar aos seus alunos uma dissertação como avaliação final, a qual, após avaliação dos professores, deveria ser encaminhada ao Presidente da província. O antigo Estatuto previa o começo do ano letivo sempre em 1º de fevereiro e o encerramento em novembro. As aulas seriam nos turnos da manhã e tarde. Os demais aspectos contidos nesse capítulo não são citados no antigo documento.

O capítulo quatro trata dos exames dos alunos. Prevê que ao final do ano os alunos relacionados deveriam prestar exame, os quais seriam aplicados publicamente por dois examinadores. Os reprovados em qualquer matéria não poderiam repetir o exame sem uma nova frequência na disciplina. Os que passarem por duas reprovações seguidas, seriam excluídos da chance de uma terceira matrícula na mesma aula. Sobre esse assunto, o documento idealizado por Caxias ratifica que os exames deveriam ser feitos na presença de todos os professores congregados e com a assistência do Diretor e de um comissário nomeado pelo Presidente da Província. Aqueles que fossem reprovados repetiriam o ano, e sendo pela terceira vez reprovados, seriam excluídos do Liceu.

O quinto capítulo disserta sobre a política das aulas. No Liceu D. Afonso, as aulas deveriam começar às 8 horas e acabar às 14 horas, exceto nos meses de maio, junho, julho e agosto, que principiariam às 9 horas, e acabariam às 15 horas. Dez minutos depois de tocar o sinal, entrará o bedel, sala por sala, verificando os alunos que estão faltando. Essa informação será passada ao professor, que deverá anotá-la em seus registros. É punido com a reprovação e, conseqüente perda do ano, o aluno que tiver dez faltas sem causa comprovada ou trinta, ainda que justificadas. No espaço escolar proibiam-se usar chapéu, e andar de bengala, chibata ou chapéu de sol. Os professores deveriam dar, no fim de cada mês, aos seus discípulos, um certificado, contendo notas do comportamento e aplicação. Esses certificados, depois de apresentados pelos discípulos a seus pais, o que constará da declaração desses nos mesmos certificados, serão devolvidos aos professores, que os remeterão ao Diretor para sua informação, sendo depois disso arquivados. O horário costumeiro das aulas é o mesmo sugerido por Caxias. Na questão da vestimenta, Luiz Alves de Lima e Silva permitia boné e propunha a utilização de um uniforme com fortes traços da identidade militar. No novo Estatuto, nada é especificado sobre detalhes do uniforme. E nada é dito, no documento de Caxias, sobre a expedição de certificado aos alunos.

O sexto capítulo descreve como deveriam ocorrer as premiações dos melhores alunos, que em nada muda o ritual já disposto por Caxias. O capítulo sete fala das férias, que durariam do fim dos exames até o dia 14 de fevereiro. Caxias nada escreve sobre esse assunto no seu Estatuto.

Já o capítulo oito abarca a questão da congregação, que seria uma equipe responsável pela tomada de algumas decisões. À congregação competiria:

Artigo 61. – Compete-lhe:

§ 1º Determinar as horas da aula.

§ 2º Propôr a Presidência quaes os livros, e compendios que se devem admitir.

§ 3º Julgar a justificação das faltas dos estudantes.

§ 4º Regular os methodos do ensino.

§ 5º Propôr ao Presidente da Província, e fazer executar as medidas por elle aprovadas, concernentes ao melhoramento dos estudos, e da disciplina do Lycêo.

(RPP, 1851, p. 11)

Essa congregação era posta em reunião no princípio e no fim do ano letivo, bem como toda vez que o Diretor a convocasse. No Estatuto de Caxias, as decisões eram tomadas pelo Presidente da Província ou por aqueles indicados por ele para responsabilizar-se por determinado setor do Liceu. Na página 32, é citado que, à congregação dos professores cabia a distribuição dos dias e horas de estudo. Porém, não se explica o que seria e como se organizaria essa congregação.

O capítulo nove diz respeito à função do Diretor. Como no primeiro Estatuto, cabia a esse profissional a responsabilidade do zelo pela moral e boa conduta de todos no Liceu. Contudo, podemos observar um caráter mais administrativo atribuído ao diretor nesse segundo documento, sendo destacada a responsabilidade pela solicitação de materiais, despacho de requerimentos, rubricas em livros etc. Obrigações como a inspeção semanal e inesperada das aulas dos professores e a extração de informações dos relatórios dos professores para confecção de relatórios mensais são extintas.

Logo após, o capítulo dez discorre sobre os professores. A eles cabia ministrar suas aulas com zelo, remeter mapas dos alunos todos os meses ao diretor, comparecer nas reuniões da congregação, ser examinador de exames quando convocados e comunicar ao Diretor quando, por algum motivo, tiverem que faltar. Podemos assim perceber, nesse documento, uma postura diferente em relação às obrigações do professor, que antes tinha também como premissa ser um mensageiro da fé. Sobre essa relação entre a religião e a instrução nada é dito no Estatuto de 1851.

O capítulo onze é destinado à função de secretário do Liceu. A ele competia fazer as atas da congregação e registrar a correspondência oficial do diretor, lavrar os termos dos exames, cuidar da guarda e boa ordem dos livros, papéis do arquivo, passar certidões, precedendo o despacho do diretor e publicar por editais os anúncios que preciso fossem. Em contrapartida, no Estatuto de 1846 sobre essa função era mencionado apenas que seria ocupada por um dos professores que cumpriria as tarefas relativas a livro de matrícula e escrituração.

O penúltimo capítulo versa sobre o bedel e o porteiro. Ao primeiro, competia as tarefas de, no primeiro dia de aula, verificar se os lugares dos alunos eram coerentes ao número de matrículas, fazer diariamente a chamada dos alunos, sortear as sabatinas, advertir os que transgredirem as disposições do art. 41, ou perturbarem a ordem e o silêncio dentro da instituição, avisar ao diretor sobre as faltas dos professores, afixar editais e levar ofícios quando mandarem o diretor, secretário e professores. Ao porteiro competia o ato de abrir e fechar o Liceu, cuidar da limpeza e do capricho do lugar, bater o sino que indica o intervalo das aulas e executar as ordens do Diretor. Em uma comparação ao primeiro Estatuto, vale lembrar que a função do bedel não existia no documento de 1846. Já para o porteiro, as funções permanecem as mesmas.

O último capítulo do documento de 1851 abrange as disposições gerais. No Estatuto de 1846, essa parte era dedicada à explicação dos dias que eram feriados e da obrigatoriedade dos alunos de assistir missa aos domingos e dias santos com os professores. Nesse outro documento as disposições gerais abrangem detalhes, como o fato de competir ao Presidente conceder licença aos empregados, o desconto que seria feito pelas faltas de empregados que não fossem justificadas, a necessidade da apresentação do certificado de regularidade com seus préstimos para ser pago, o aceite de alunos que no Liceu quisessem prosseguir seus estudos iniciados em outro lugar e a obrigatoriedade da concessão de diploma aos alunos aprovados no Liceu.

Logo, podemos afirmar que, mesmo sendo nítida a utilização do Estatuto de 1846 como modelo para a construção do Estatuto de 1851, novas diretrizes para o Liceu foram estabelecidas no segundo documento. Isso permite a observação de que as propostas de Caxias para o funcionamento cotidiano da escola de ensino secundário chegam até este apenas, de forma indireta, ou alterada.

No relatório provincial de 1851, do Vice-Presidente Patricio Corrêa da Camara, é destacado que o Liceu D. Afonso começou a funcionar no dia 16 de junho de 1851. A instituição de ensino secundário contava com 61 alunos.

No que tange ao plano de estudos da instituição, declarou-se que não era vasto, porque a falta de professores hábeis não animou a criar cadeiras

que, ou ficariam desprovidas, ou seriam entregues à ignorância e à mediocridade. Assim sendo, entendeu-se melhor reduzir o ensino as matérias mais necessárias e esperar pela experiência, talvez disponível nos próximos anos. Sobre os Estatutos de 1851, é declarado: “Os estatutos, obra do último ex-presidente, não sairão expurgados de defeitos, como reconhece seu próprio autor. Não tive tempo de estudar e corrigir, e estando próxima a vossa reunião, julguei preferível sujeitá-los a vossa sábia discussão” (RPP, 1851, p. 7). Logo, mesmo sem maiores análises, o Estatuto de 1851 foi posto em prática.

Cumpre mencionar que, a partir das lacunas apontadas pelo cotidiano da instituição, o Estatuto do Liceu é pensado por um grupo de professores, em 1852.

[..] Posto que tenham sómente pouco mais de um anno de execução os Estatutos do Lycêo, com tudo já se tem revelado alguns defeitos e lacunas, principalmente na parte correccional, que difficultão muito o progresso da Instrucção Secundaria, e o regular exercicio do magisterio, e que devem ser promptamente corrigidos. Não tive tempo de fazer o estudo reflectido de todas as reformas necessarias n’esses Estatutos, e na lei da Instrucção Primaria. Com tudo consignar-vos-hei algumas ideas, a que dareis a consideração, que vos puderem merecer. No dia 14 do mez passado foi-me apresentado por uma commissão de Professores do Lycêo um projecto de Estatutos confeccionado pela respectiva congregação: era muito tarde para eu o estudar. li-o apenas: parece-me digno de vossa attenção e vos será apresentado para deliberardes sobre sua adopção. (RPP, 1852, p 9)

Por sua vez, o posterior Vice-presidente, Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, embora ainda não se detendo sobre os Estatutos com maior profundidade, considerou importante apenas destacar alguns aspectos que, em sua opinião, clamavam por mudanças. O primeiro diz respeito ao acúmulo das funções de Diretor do Liceu D. Afonso e Diretor da Instrução Primária, isto porque considerava que a segunda ocupava muito tempo, devido às responsabilidades que comportava. Isso deixava a função de Diretor do Liceu em segundo plano. É interessante lembrar, ainda que o Diretor do Liceu também lecionava na instituição. O segundo fator destacado pelo Vice-presidente é relacionado aos professores que, depois de concursados,

tornavam-se, algumas vezes, indisciplinados com suas funções. Essa situação instigou a proposta de um período probatório aos ingressantes no concurso do magistério.

Após o ano de 1852, não é citado, nos documentos pesquisados, nada mais sobre o Estatuto do Liceu D. Afonso.

Alguns aspectos interessantes são apresentados por Arriada (2011) sobre esse assunto. Em uma análise do Estatuto de 1846, o autor expressa que certos pontos desse documento foram, não apenas considerados, como colocados em prática. Em relação à admissão e ao ingresso dos alunos, os critérios estabelecidos em 1846 foram aplicados inteiramente. O uso do uniforme foi outra ideia que teve êxito, pois os alunos usavam suas vestimentas como símbolo de hierarquia dentro do espaço escolar. Além disso, o uso do uniforme, como almeja Caxias, foi usado também como uma forma de separação simbólica entre os alunos, que cultivavam grande respeito pelos veteranos.

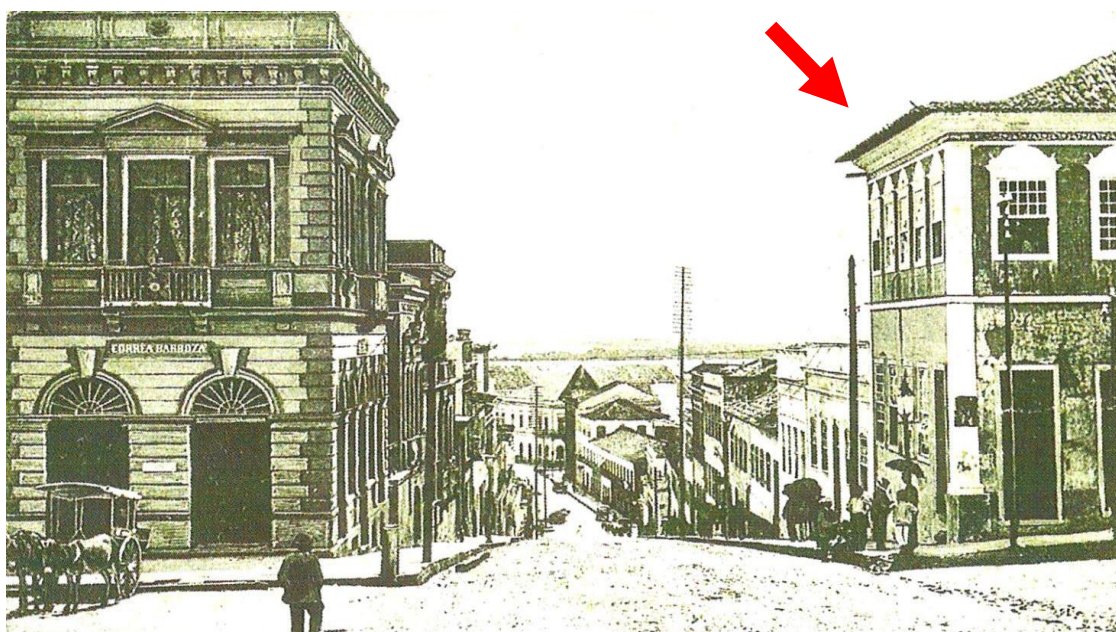
As homenagens aos três melhores alunos também foram anualmente realizadas e incentivavam a meritocracia e a competitividade, mesmo o valor do prêmio sendo irrisório. No que tange ao corpo docente, como já mencionamos, foi se formando aos poucos com os professores de que a província dispunha e por sucessivos concursos. A função desses profissionais, que inicialmente seria de instruir seus alunos, passou a abranger também a formação moral dos mesmos. Na busca do profissional com esse perfil, diversos critérios foram sendo analisados durante os concursos, como o atestado de idoneidade moral e o catolicismo. Após a provação e nomeação, esses profissionais ainda passavam por uma vigilância constante por parte da direção que exercia o máximo de controle.

No tocante às matérias, que eram um fator importante, e tinham sua organização inicial fundamentada no Colégio Pedro II, acabaram por não serem ministradas da mesma forma na Província de São Pedro. Uma vez que, a falta de professores e as possibilidades precárias de formação docente impediam a disponibilização de todas as disciplinas desejadas. Dessa maneira, ao longo dos anos, na tentativa de manter o Liceu, a organização de diversas

cadeiras foi alterada, assim como outras. Houve investimento, mas o resultado não foi o esperado.

Esmiuçada a questão das normas e diretrizes, outro fator que deve ser salientado é a estrutura física do Liceu. As aulas eram ministradas em uma casa alugada dos herdeiros do falecido Marechal Barreto, já que o prédio da instituição não estava concluído. Vale ressaltar que essas obras não foram concluídas até o fechamento do Liceu, em 1870. (GIOLO, 1944, p. 51).

Imagem 4: Prédio onde funcionou o Liceu D. Afonso



Fonte: Cartão Postal (Arquivo de Eduardo Arriada).

Nos anos que abrangem o funcionamento do Liceu, a discussão de sua obra, pelo setor público, é constante. Em outubro de 1851, encontramos um anúncio do Jornal Diário do Rio Grande, que especifica o andamento das obras até aquele período.

LYCEU D.AFFONSO

Esta obra solidamente construída está na altura de receber os barrotes do soalho, tendo já a frente e um lado acima dos peitoris, e fechado o arco da porta principal. Pararam os trabalhos em 23 de julho por haver-se esgotado a quota de tres contos, consignada pela lei do orçamento. Sua utilidade reconhecida exige vossa coadjuvação. (Relatório do Vice-Presidente da província de São Pedro do Rio Grande do Sul,

Patricio Correa da Camara na abertura da assembléia legislativa provincial em 2 de outubro de 1851 *apud* Jornal Diário do Rio Grande, 7.10.1851)

Como podemos ver, as obras do prédio do Liceu não andaram mais por causa da falta de verbas. Na seção 16, da Lei do orçamento, em 1852, foram consignados 8.000 réis para a continuação da obra, tendo sido orçada em 27.000 réis. Contudo, esse dinheiro acabou por não ser investido na obra, pois considerou-se que essa despesa prejudicaria outras mais urgentes (RPP, 1852, p. 14).

Na sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, ocorrida em 19 de outubro de 1853, o Sr. Ubatuba enfatiza, em seu discurso, a necessidade da ampliação das verbas para a construção do prédio do Liceu, no caso, para 15.000 réis, por entender que ele é necessário: “não apenas para poupar a despesa que estamos fazendo com uma casa imprópria para tal serviço, como também para termos entre nós mais um edifício, desses que não são como vemos por aí, cheios de defeitos inçados de erros e que tanto desonram as administrações” (A Tribuna Rio-Grandense, nº 12, 27.10.1853, *apud* ARRIADA, 2011, p. 68). Tais discussões permanecem até 1870.

Arriada (2011) destaca que nos primeiros anos de funcionamento do Liceu, era grande o número de alunos matriculados. Contudo, pouco a pouco, esse número foi decrescendo. Esse foi logo percebido pelo Diretor da Instrução Pública, Ciro José Pedrosa: “o número de alunos que se acham reduzidos as aulas do Liceu, o que é devido a saída de um grande número para a Academia Militar, de muitos que tendo aparecido apenas para se matricular, foram para o Colégio de Belas Artes, este ano estabelecido, e finalmente a exclusão de alguns por subido número de faltas” (RIP, 1853, p. 2, *apud* ARRIADA, 2011, p. 67).

Schneider (1993, p. 104) relata que há um manuscrito, sem assinatura, no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRGS) no qual o autor analisa a situação do Liceu quanto ao aspecto pedagógico.

[...] Naquele tempo, os alunos que frequentavam as aulas do Liceu faziam-no livremente, sem obedecer a uma sequência. Assim, o autor sugeria que fosse estabelecido o número de

vezes que um moço poderia matricular-se em uma mesma aula, para que não frequentasse, como havia alguns, cinco anos uma aula, para o que lhe deveria bastar um ano. Via o autor a necessidade de se estabelecer a sequência de conteúdo das matérias por diversas séries. (SCHNEIDER, 1993, p. 104)

Esse manuscrito segue, com o autor sugerindo que, para estimular os jovens a matriculem-se no Liceu, alguns aspectos deveriam ser modificados. Julgava, assim, que os alunos que completassem o ensino secundário nesse estabelecimento deveriam ser eximidos de prestar exames nas academias, mesmo munidos de seus diplomas. Também deveriam ter preferência como candidatos ao magistério e demais empregos públicos; igualmente os que obtivessem diploma do curso de comércio, que sugeria fosse introduzido, deveriam ser preferidos a quaisquer outros para empregos na fazenda.

É interessante mencionar que, devido às lacunas educacionais apresentadas pelo Liceu D. Afonso, a classe mais abastada, foco de formação inicial da instituição, acabava por enviar seus filhos para estudar no Rio de Janeiro ou fora do país. Neste sentido, aos poucos, os jovens de situação mais humilde, mais pobre, passaram a ocupar as vagas do Liceu D. Afonso. Arriada (2011) nos relata que, ao contrário do que era esperado, poucos alunos do Liceu D. Afonso alcançaram notoriedade. Os poucos que a alcançaram, tiveram seu reconhecimento ligado a outras áreas do saber, como o ensino, e não à política ou a cargos de dirigentes, como almejava o poder público.

Uma das “situações problema”, analisadas pelo autor do manuscrito mencionado por Schneider (1993), na busca por um número maior de alunos, era o fato de que as aulas começavam pela manhã e prolongavam-se pela tarde; desse modo, traziam o aumento de trabalho a um número exíguo de empregados. Além disso, a remuneração de 800 mil réis (que recebia um professor), era muito baixa para privá-lo de ocupar outro emprego. Afirmava ainda que, a gratificação dada ao diretor do Liceu era muito pequena, em vista do trabalho grande que desenvolvia.

No entanto, Arriada (2011) considera que possivelmente o mais forte empecilho para o desenvolvimento do Liceu tenha sido a disputa enfrentada com os Colégios, que normalmente tinham internatos, podendo assim atender

à demanda oriunda das cidades do interior, o que não ocorria com o Liceu, mesmo que posteriormente, pelo Regulamento de 1857, tenha tentado implantar, sem sucesso, o internato.

É importante mencionar que, a ausência de um bom ensino secundário público foi diversas vezes motivo de debates na Assembleia Legislativa, onde os parlamentares discutiam a necessidade de criar, no Liceu, um ensino que habilitasse os jovens a prestarem com eficiência os exames preparatórios.

Apesar de algumas propostas de reerguimento do Liceu, pouco foi realmente feito. Arriada (2011) conta-nos que as várias reformas, ao invés de possibilitar um melhor funcionamento acabavam por inviabilizar uma compreensão mais ampla do processo. Nota-se que o Liceu foi criado em 1846, organizado em 1851 e desde então sofreu várias reformas, algumas sem execução. A maior parte delas consistiu em criar e suprimir cadeiras, como elucida o Presidente Ângelo Moniz da Silva Ferraz em 1858:

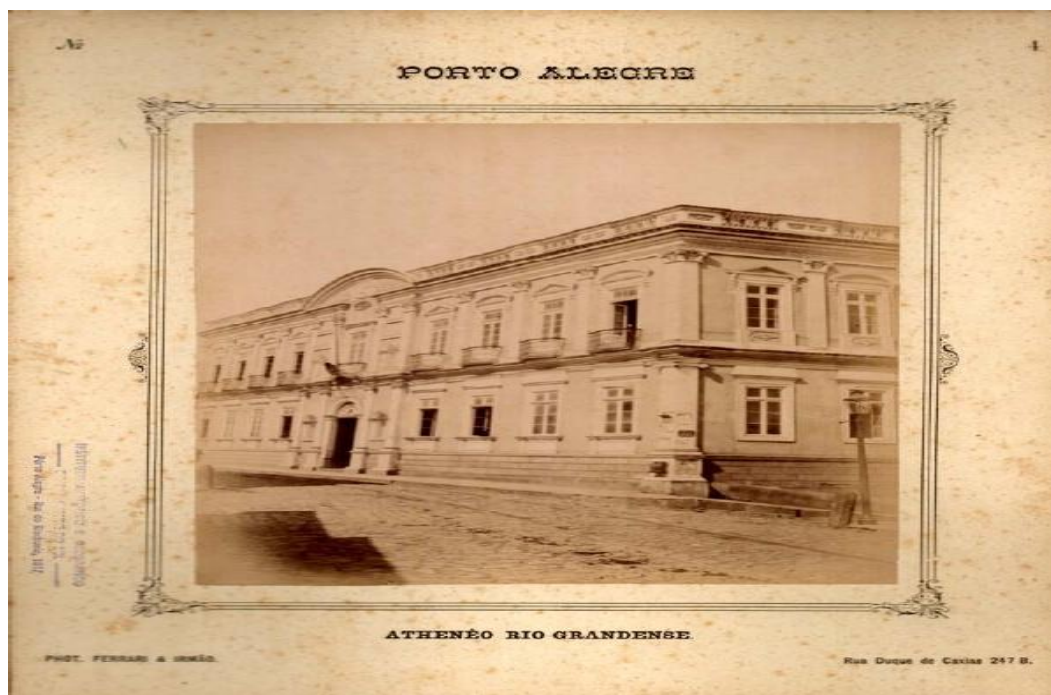
A instrução secundária, Srs., deve ser acomodada às necessidades sociais. É mister que por meio dela se prepare a mocidade para seguir a carreira para que tiver vocação. O plano de estudos do liceu D. Afonso não preenche cabalmente este fim. Os que têm de seguir a faculdade de direito não podem obter neste estabelecimento as habilitações que para isto se requerem, porque lhes falta o estudo de retórica e poética. Os que se destinam à carreira do comércio encontram ausência de matérias essenciais para este ramo de indústria. Os lavradores não se podem preparar teoricamente para aplicarem-se em estudos práticos. Embora o ensino de alguns ramos de ciências naturais aí se franqueie, outros de igual importância e de íntima conexão lhes faltaram como sejam a geologia, química, física, meteorologia, mineralogia agrícola, etc., visto que as cadeiras criadas são de física e química aplicadas à agronomia. Requer-se o estudo da trigonometria com aplicação à agrimensura, entretanto, não se facilita o estudo pelo menos de desenho linear, de máquinas e instrumentos aratórios, o topográfico, etc., tão essenciais ao agrimensor e ao agricultor. Para diversas outras indústrias a mesma falta se verifica, e especialmente o ensino da mecânica, e do desenho de ornamentos. O espaço de tempo consagrado ao estudo das próprias disciplinas, que esse plano contém é sobremodo mesquinho, ou insuficiente para o fim desejado, e isto quer em relação aos estudos de que acabo de tratar, como para os estudos clássicos. É impossível, de mistura com tantas matérias, no 2º ano aprender-se a geografia, a história antiga e da meia idade; no 3º a geografia e história moderna, a zoologia, e botânica; no 4º a física e a

química, e a filosofia racional e moral, etc. É difícil também no 1º ano ao mesmo passo aprender-se o latim, o francês, e a aritmética, e álgebra até equações do 2º grau. (Relatório do Presidente da Província, 1858, p.75-76)

Como exposto na citação, havia desorganização e ausência de muitas matérias propostas. Tal panorama acarretava uma falta de credibilidade cada vez maior por parte dos pais, que não viam bons instrumentos para o desenvolvimento intelectual dos filhos, como também da classe política que há algum tempo tentava, de diversas formas, salvar o funcionamento do Liceu.

Tal panorama estendeu-se até 1870, quando o Liceu D. Afonso foi fechado, conforme Lei Provincial 777, de 4 de maio.

Imagem 5: Ateneu Rio-Grandense



Fonte: Álbum de vistas de Porto Alegre. Photographia Ferrari & Irmão. IHGRGS, *apud* ARRIADA, 2011, p. 88.

Essa lei também autorizava o Presidente da Província a criar, em seu lugar, o Ateneu Rio-Grandense, passando esse a funcionar em novo prédio localizado na Rua da Igreja, esquina da Rua de Bragança. Em 31 de dezembro

de 1871, o prédio onde funcionava o Liceu D. Afonso foi fechado, deixando esse formalmente de existir.

6. Considerações finais

Por tudo que foi exposto, podemos afirmar que Caxias cria propostas educacionais para a Província de São Pedro, porque era preciso buscar maneiras de obter o apoio, a condescendência do povo, para evitar, dessa forma, novas revoltas ou rebeliões. Assim sendo, as reformas educacionais foram uma das maneiras encontradas por Luiz Alves de Lima e Silva de consegui-lo.

Esta consideração fundamentou-se a partir da observação da postura político-administrativa de Caxias. Em seus discursos e relatórios, o Presidente coloca-se sempre como um “benfeitor da paz”, que chega até a Província para trazer melhorias (sociais, culturais, urbanas, e religiosas) à população. Esse fato elucida que este sujeito desejava assim ser visto pelo povo. Além disso, em diversos trechos de seus relatórios, Caxias deixa explícito que suas ações administrativas visavam à conquista, à cooperação do povo (e, por consequência, o apoio ao Império e a anulação de novas revoltas). Um exemplo disso é o estratégico pedido da vinda de padres para a Província de São Pedro, que conduzissem a sociedade para a obediência às autoridades legítimas, bem como algumas reformas na área da saúde na Província do Maranhão que, conforme seus discursos estavam sendo feitas pelo bem daquela sociedade. Mas, Serra (1943) destaca que Caxias estava era preocupado com o grande número de soldados que vinha perdendo devido às doenças.

Percebemos, com maior ênfase, esse mesmo desejo de dominação, nesse caso, por meio da instrução, quando analisamos o Estatuto do Liceu D. Afonso. Nesse documento, fica registrado que os professores deveriam ser fiscalizados e controlados. Vale destacar que a função do professor, expressa nesse documento por Caxias, era conduzir os alunos ao encontro com Deus e com a garantia da ordem pública. Além disso, durante todos os anos da administração provincial de Luiz Alves de Lima e Silva, é possível observar, em seus relatórios, ao lado da preocupação com o desenvolvimento da instrução, a preocupação com uma fiscalização mais efetiva e ampla.

Logo, assim como Giolo (2006), acreditamos que Caxias almejava utilizar a escola para seduzir a sociedade e difundir a causa monárquica.

Nesta dissertação, observamos também que Caxias era um militar que seguia à risca os preceitos imperiais. Contudo, devido ao cenário de constantes conflitos regionais pelo qual passava o Brasil, por diversas vezes o Imperador deixou as decisões e estratégias administrativas, que deveriam ser tomadas, nas mãos de Luiz Alves de Lima e Silva. Um aspecto que leva até esta ideia é o fato que Caxias nem sempre recebia respostas às suas cartas enviadas ao Imperador, nas quais gostaria de saber se o governante concordava com seu modo de conduzir a administração provincial que estava construindo. Logo, podemos apreender que a administração da Província de São Pedro, construída de 1842 até 1846, foi traçada, em grande parte, pelo modo de fazer política de Luiz Alves de Lima e Silva.

No que tange às propostas educacionais de Caxias, foco deste trabalho, podemos afirmar que a primeira proposta foi a criação de 21 escolas de instrução primária para a Província de São Pedro, seguida do intuito de construir mais 10 para o sexo masculino e 6 para o sexo feminino.

O presidente também propôs a reforma da Lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837, que, em seu artigo 23, tratava da inspeção escolar, pois essa incidia a responsabilidade do zelo de todas as escolas públicas aos promotores, fato que Caxias julgava inviável.

Por conseguinte, propôs a criação da Lei nº 51 de 1846, na qual estipulava-se como matérias obrigatórias nas escolas de instrução primária masculinas: Leitura e Escrita, Aritmética sobre números inteiros e as quatro operações matemáticas, Frações ordinárias, Decimais, Proporções, Gramática da língua nacional, Princípios de moral cristã e Dogmas da religião e do Estado. Nas escolas femininas, as matérias ensinadas deveriam ser as mesmas, incluindo a disciplina de lidas domésticas e retirando Frações ordinárias, Decimais, e Proporções.

Vale ressaltar que as aulas de Geometria e Desenho deveriam deixar de pertencer à instrução primária e passar à instrução secundária, uma vez que, a instrução secundária que se tinha resumia-se em poucas aulas.

Na questão dos professores, a Lei nº 51, em seu art. 7, estabelecia que somente pudesse ser professor primário público vitalício, aquele que conhecesse a matéria que iria lecionar. Caxias estabeleceu, como remuneração desses profissionais, 800 mil-réis anuais nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas e Rio Pardo. Paralelamente, nos demais lugares, a remuneração deveria ser de 600 mil-réis. Quanto aos aspectos que poderiam acarretar perda do emprego, nessa lei foi acrescentada a embriaguez habitual, que anteriormente era apenas punida com suspensão temporária das atividades.

Essa lei também estabeleceu que o Diretor de instrução passasse a ser responsável pela regulação do sistema e do método prático de ensino, da escolha e organização de compêndios, modelos, e tomada de decisões necessárias para a uniformidade da instrução provincial. Quanto aos castigos, foram um pouco abrandados, pelo art. 32 dessa lei, no qual ficou estabelecido que castigos moderados fossem permitidos.

Por último, em sua administração, Caxias propôs a criação de um Liceu, onde fosse possível reunir todas as cadeiras de instrução secundária já existentes na Província, além de se criarem cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se essas matérias em seis anos de estudo. O Presidente também elaborou os Estatutos desse Liceu, que pretendia chamá-lo de “Liceu D. Afonso”. Nesse Estatuto, eram estabelecidas as disciplinas ao longo do curso e a carga horária, sendo perceptível o predomínio do estudo das línguas. Esse documento também estipulava o papel dos alunos, dos professores, do diretor e do porteiro. Além disso, nas disposições gerais, salientava a necessidade do estabelecimento de um museu de história natural e uma biblioteca.

Sobre essas propostas, um aspecto que deve ser ressaltado é o fato que elas não são inovadoras frente ao contexto imperial. Isto, posto que, nas mais adiantadas províncias brasileiras, existia um número maior de aulas de instrução primária, bem como Liceus. Um exemplo disso é a Província do Maranhão, que neste trabalho foi abordada.

Neste sentido, salientamos que esse cenário de pouca instrução da Província de São Pedro, em 1842, é fruto tanto da sua povoação tardia frente

outras regiões brasileiras, quanto a sua exclusão da Lei do Subsídio Literário. Tal configuração territorial e socioeconômica não possibilitava o acompanhamento do sul, em termos culturais e intelectuais, de outras regiões do país.

Cabe lembrar que a Lei do Subsídio Literário (1772) determinava que fosse destinado imposto único para a manutenção do ensino público, em detrimento das antigas taxas locais. Com os recursos desse imposto, além do pagamento dos ordenados aos professores, as outras Províncias tinham como comprar livros para a constituição de bibliotecas públicas etc. Desse modo, a implantação dessa lei possibilitou um aumento no número de aulas régias em diversas regiões do país.

Por conseguinte, no que se refere à efetivação das propostas educacionais de Caxias para a Província de São Pedro, podemos ratificar que, em seu mandato, Caxias aumenta de 30 para 51 o número de aulas de instrução primária. Do mesmo modo, o número de aulas de instrução secundária também aumenta em seu mandato, passando de 6 para 7, quando é criada uma aula de Francês, Geografia e Desenho, ministrada pelo professor Thimchez Zalieni, na cidade do Rio Grande. É interessante ressaltar que, nas administrações seguintes a de Caxias, também ocorre um aumento no número de aulas da Província.

Já a inspeção escolar, como almejada, foi abrangida para além dos promotores, mas tal mudança mostrou-se ineficaz, à medida que vários profissionais passaram a realizar a fiscalização das escolas, sem cuidados ou critérios para isso. Segundo o Presidente Francisco José de Souza Soares de Andréa (1848), a inspeção escolar, durante alguns anos, passou a ser um meio de remuneração extra para diversos indivíduos, como delegados, subdelegados e até para as câmaras municipais.

A Lei nº 51, de 1846, foi aplicada, do modo possível. Todas as disciplinas, à medida que se encontravam professores habilitados para ministrá-las, foram sendo implantadas. O art. 7 não pôde ser cobrado porque a oferta de professores na Província era pouca. Até o ano de 1871, encontramos constantes reclamações dos Presidentes sobre a escassez de docentes qualificados ou o despreparo daqueles que se propunham a ministrar aulas. O

Diretor de Instrução passou a exercer mais funções, como esperado. Sobre os castigos, não encontramos informações. Podemos apenas ratificar que, nas administrações seguintes a da Caxias, vão sendo legalmente abrandados.

O Liceu D. Afonso, após algumas obras e confusões de orçamento, foi inaugurado em 1850, em um prédio alugado. O Estatuto construído por Caxias foi substituído pelo do Presidente Pedro Ferreira de Oliveira, de 1851. Entre algumas mudanças apresentadas pelo segundo documento, estão a inclusão das disciplinas de Alemão, Inglês, Trigonometria e Cronologia, assim como a extinção das disciplinas de Música e Desenho. O acréscimo da função de Bedel também foi uma novidade. Horários das aulas, número de pessoas que deveriam aplicar o exame aos alunos, e detalhes das funções dos funcionários da instituição divergem também. Contudo, também muitos aspectos do primeiro documento elaborado por Caxias permanecem e são efetivados no cotidiano do Liceu, como os critérios da admissão e ingresso dos alunos e o uso do uniforme.

Em relação ao funcionamento do Liceu, é possível afirmar que, embora algumas tentativas tenham sido feitas com intuito de torná-lo um sucesso, a instituição nunca atingiu os resultados esperados por seu idealizador. Desde o seu começo, a instituição de ensino secundário não possuía boa estrutura, docentes para todas as disciplinas que se almejava oferecer, nem uma boa organização curricular. O ensino secundário oferecido no Liceu demorava por muitos alunos, bem mais, a ser concluído do que nas aulas particulares ou em outras instituições, como o Colégio Pedro II, que eram a porta de entrada para os cursos superiores. Devido a todos esses motivos, o Liceu D. Afonso é fechado em 1871 e substituído pelo Ateneu Rio-Grandense.

Neste sentido, a partir do presente trabalho, podemos considerar que a administração provincial de Luiz Alves de Lima e Silva contribuiu para o desenvolvimento da instrução rio-grandense. Independente dos interesses que cercam suas ações, Caxias conseguiu legitimar mudanças que há muito precisavam ser feitas e que não foram sequer cogitadas nas administrações anteriores. Certamente, se avaliarmos, de modo quantitativo, as reformas e ações educativas feitas por esse presidente e pelos posteriores, veremos que pouco foi feito pelo Duque. No entanto, o valor acadêmico desse objeto está no

caminho que ele abriu para a instrução frente ao poder público, pois a partir das propostas educacionais de Caxias, é que a educação passa a ser um dos fatores de preocupação e incômodo no insucesso para os Presidentes. Dessa forma, é a partir da administração provincial estudada que maiores avanços em termos de educação na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul do Séc. XIX passam a ser efetivados.

Por fim, é preciso mencionar que essa parte da História da Educação Rio-Grandense estudada merece esta e futuras reflexões. Focamos aqui um período pós- conflito, quando além de a região sul ser uma terra atrasada no que se refere à instrução brasileira, era também um lugar despedaçado, “em farrapos”, devido ao tempo de luta. Tal cenário implica possibilidades de olhares, objetos diferenciados de estudo e diversos questionamentos que não se esgotam neste trabalho. Porém, por meio do estudo do tema das propostas educacionais de Caxias, esperamos prestar a devida atenção aos detalhes, às singularidades preciosas, que a história do século XIX ainda nos oferece.

7. Referências

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação do “bello sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH-UFPE), 2002.

ABREU E SILVA, Florêncio de. **Retrospecto Econômico e Financeiro do Rio Grande do Sul (1822-1922)**. In: Revista do Arquivo Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, nº 8, 1922.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Natália Regina de. A Pesquisa em Educação e o Debate Teórico- Metodológico: Ausência ou Possibilidade? **Revista Democratizar**, v. 6, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v6-n1/democratizar-natalia.pdf>

ALVES, Francisco das Neves. **A imprensa Rio-Grandina do Século XIX no acervo da Biblioteca Rio-Grandense**. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/biblos/article/viewFile/257/70>

ARARIPE, Tristão de Alencar. **Guerra Civil no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Typographia Universal, 1881.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: A desoficialização do ensino público**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

_____. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

BAGUET, A. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Florianópolis: PARAULA, 1997

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST, 1985.

BARRETO, Abeillard. **Primórdios da Imprensa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Comissão Executiva do Sesquicentenário da Revolução Farroupilha, 1986.

BARROS, J. D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. (coleção memória da educação).

_____. A Imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Bárbara (Orgs). **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

BOTO, Carlota. **Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XX**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Variedades de História Cultural**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

CAPELATO, Maria Helena. **Populismo na imprensa: UH e NP**. In: MELO, José Marques de (org.). **Populismo e comunicação**. São Paulo: Cortez, 1981. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>

CAMPOS, Joaquim Pinto de. **Vida do Grande cidadão brasileiro: Luiz Alves de Lima e Silva. Barão, Conde, Marquês, Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1939.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Tereza F. L. **As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834)**. In: **História da Educação**. Vol. 3. Nº 6. Pelotas: ASPHE, 1999.

CARVALHO, Affonso de. **Caxias**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1976.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial; teatro de sombras: a política imperial**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CATÁLOGO das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1825-1835). Vol. VII. Porto Alegre: UE, 1999.

CATÁLOGO das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1836-1845). Vol. VIII. Porto Alegre: UE, 1999.

CATÁLOGO das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1846-1855). Vol. IX. Porto Alegre: UE, 1999.

CATÁLOGO das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1856-1865). Vol. X. Porto Alegre: UE, 1999.

CATÁLOGO das Atas da Câmara de Vereadores de Porto Alegre (1866-1875). Vol. XI. Porto Alegre: UE, 1999.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus- Antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAVES, Antonio José Gonçalves. Memórias ecônomo-políticas [01-185]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. Ano II. II e III trimestre. Nº 06/07. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1922.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Alfredo de Toledo. **O Duque de Caxias**. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso & Cia, 1920.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, General Canrobert P. (org). **Ofícios do Barão de Caxias-1842-1845**. Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1950.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DISCURSO que recitou o exm. snr. Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, presidente desta provincia, na occazião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 3 de mayo do corrente anno. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1838. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/337/>

DISCURSO que recitou o exm. snr. Manoel Felisardo de Sousa e Mello, presidente desta provincia, na occazião da abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de mayo do corrente anno. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1839. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>

DISCURSO recitado pelo exm. snr. doutor João Antonio de Miranda, prezidente da provincia do Maranhão, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 3 de julho de 1841. Maranhão, Typ. Monarchica Const. de F. de S.N. Cascaes, anno 1841. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/340/>

DOCCA, E. F. de Souza. **História do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

DORIA, Escragnolle Luis Gastão. **Memória histórica commemorativa do 1º centenário do Collegio de Pedro II**. Rio de Janeiro: MEC, 1937.

DREYS, Nicolau. **Notícia descritiva da Província do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1990.

EU, Conde d'. **Viagem Militar ao Rio grande do Sul**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

ESPIG, Márcia Janete. O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, PUCRS, v. XXIV, nº 2, dezembro de 1998.

FACHEL, José Plínio Guimarães. **Revolução Farroupilha**. Pelotas: EGUFPEL, 2002.

FAGUNDES, Morivalde. **História da Revolução Farroupilha**. Caxias: EDUCS, 1984

FALLA que recitou o exm. presidente e commandante das armas da provincia do Maranhão, o coronel Luiz Alves de Lima, n'abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1840. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1840. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/339/>

FALLA que recitou o presidente da provincia do Maranhão, Antonio Joaquim Alvares do Amaral, na abertura da Assembléa da mesma provincia em 28 de julho de 1848. Maranhão, Typ. da Temperança, 1848. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/346/>

FALLA dirigida pelo exm. presidente da provincia do Maranhão, Herculano Ferreira Penna, á Assembléa Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849. Maranhão, Impresso na Typ. de J.A.G. de Magalhães, 1849. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/347/>

FALLA que o presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul proferio na abertura da sessão d'Assembléa Legislativa da mesma provincia no dia 2 de outubro de 1837. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/873/>

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações Maranhenses 1822 – 1929**. 2ª ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2007.

FLORES, Moacyr. **A Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: UFRGS, 1994

_____. **Colonialismo e missões jesuíticas**. Porto Alegre: EST/ Instituto de Cultura Hispânica do Rio Grande do Sul, 1983.

_____. **Republica Rio-Grandense: Realidade e Utopia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **Modelo Político dos Farrapos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FREITAS, Décio. **Farrapos: uma revolução federalista**. In: José Hildebrando Dacanal (org.) A Revolução Farroupilha: história e interpretação. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

GAIO, Roberta et. al. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAMA, Paulo José da Silva. **Capitania de São Pedro do Rio Grande (Correspondência do Governador. 1802-1809)**. Coord. Márcia Eckert Miranda; Liana Bach Martins. Porto Alegre: Corag, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, Jaime. **A instrução**. In: PICCOLO, Helga Iracema Landgraf; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). História Geral do Rio Grande do Sul. Império. Volume 2. Passo Fundo: Méritos Editora, 2006.

GIOLO, Jaime. **Lança e Grafite (A instrução no Rio Grande do Sul: da primeira escola ao final do império)**. Passo Fundo: UPF, 1994.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: USP, 1972.

HARTMANN, Ivar. **Aspectos da Guerra dos Farrapos**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

ISABELE, Arsène. **Viagem ao Rio Grande do Sul. (1833-1834)**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1983.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **Revista História**. São Paulo, v.24, N.1, P.41-76, 2005

JORNAL CORREIO DE ANNUNCIOS. Cidade de Rio Grande (1846).

JORNAL ESTRELA DO SUL (1843). Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

JORNAL O AMERICANO (1842 – 1843). Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

JORNAL O NOTICIADOR. Cidade do Rio Grande (1848).

JORNAL O POVO (1839). Edição fac-similada da Livraria do Globo, 1930.

JORNAL O RIO-GRANDENSE. Cidade do Rio Grande (1846-1850).

JORNAL DIÁRIO DO RIO GRANDE. Cidade do Rio Grande (1847-1851).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 1, p. 9-44, 2001.

KIDDER, Daniel P. **Reminiscências de Viagens e Permanências no Brasil**. (Tradução Moacir Vasconcelos). Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2001.

KLAFKE, Álvaro Antonio. **Pelo Império, contra os farrapos: a centralização em construção desde a província**. Anais da ANPUH- XXIV Simpósio Nacional de História. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAYTANO, DANTE. **História da República Rio-Grandense**. Porto Alegre: Sulina, 1983.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEITMAN, Spencer. **Raízes Sócio-Econômicas da Guerra dos Farrapos**. Rio de Janeiro: Grall, 1979.

LENOIR, Yves. "Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino". Campinas: **Revista Educação e Sociedade**., v. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1299-1325.

LESSA, Barbosa. **Rio Grande do Sul, prazer em conhecê-lo: Como surgiu o Rio Grande**. Porto Alegre: AGE, 2000.

LIMA, Patrício Augusto da Camara. **Reflexões sobre o generalato do Conde de Caxias**. 2º edição. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

LIMA. Telma e Regina Mito. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica**. Rev. Kátal. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>

LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LOURTEIG, Alicia. **Aimé Bonpland: Sus manuscritos y su personalidad**. Revista Ciência e Ambiente, Nº 13, 1996.

LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2007.

LUCA, Tania Regina. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: Carla Bassanezi Pinsky (org.) Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Francisco Rio-Pardense. **Imprensa Farroupilha**. Porto Alegre: EDIPUC, 1995.

MAGALHÃES, Justino. **Linhas de Investigação em História da Educação**. In: História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional. Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi (Orgs.). Campinas: Autores Associados Ltda, 1999.

MAGALHÃES, Manoel Antônio de. Almanak da Villa de Porto Alegre, com reflexões sobre o estado da Capitania do Rio Grande do Sul [51-71]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. Ano XX. III trimestre. Nº 79. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Jeferson do Santos. **O Barão de Caxias e a guerra contra os Farrapos: Suas operações militares e organização do exército na Província do Rio Grande do Sul**. Anais do X Encontro Estadual de História-ANPUH-RS. Disponível em:
http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1278285325_ARQUIVO_trabalhocaxias.pdf

MENDES JÚNIOR, Antonio et. al. **Brasil História: Império (Texto e Contexto)**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

MESGRAVIS, Laima. **"A Sociedade Brasileira e a Historiografia Colonial"**. In: Marcos Cezar Freitas. (Org). "Historiografia brasileira em perspectiva". São Paulo: Contexto, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Márcia Eckert. **Continente de São Pedro: administração pública no período colonial**. Porto Alegre: Corag, 2000.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

MOTTA, Jehovah. **A Formação do Oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar: 1810-1944**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001.

MOTTA, José do Patrocínio. **República Fratricida- Revoluções Rio-Grandenses (1835-1932)** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

MOTTIN, Antonio e outros. **O Ensino universitário e as fontes da Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: Sub-Comissão de Publicidade, sesquicentenário da Revolução Farroupilha, 1985.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004.

_____. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Artigo disponível no site da “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Acesso realizado em fevereiro de 2013.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html

NEVES, FÁTIMA. **O Método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar**. 2003. Disponível em:

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf

NEVES, FRANCISCO ALVES DAS. A imprensa rio-grandina do século XIX no acervo da Biblioteca Rio-Grandense (Levantamento parcial). **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 19, 2006.

Ofícios de Bento Manuel Ribeiro ao Barão de Caxias. Revista do Instituto Historico e Geographico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1925.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

Ordens do dia do Barão de Caxias. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

ORICO, Osvaldo. **O Condestável do Império.** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

PADOIN, Maria Medianeira. **A Revolução Farroupilha e os italianos: O Federalismo e a fronteira.** Disponível em:
http://www.viapolitica.com.br/sonhos/16_a_revolucao.php

PERES, Tírsia Regazzini. A educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia Cidadã- História da Educação.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy et. al. **A Revolução Farroupilha: História e Interpretação.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A revolução farroupilha.** São Paulo: Brasiliense. 1985.

_____. **História do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

_____. **O cotidiano da república.** Porto Alegre: UFRGS. 1995.

_____. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O imaginário da cidade** - visões literárias do urbano: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. **Muito além do espaço: Por uma história cultural do urbano.** 1995. Disponível em: http://www.4shared.com/document/bzCTa0s9/Ref_18_PESAVENTO_Sandra_Jata.html

_____. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882007000100002&script=sci_arttext

_____. **História, memória e centralidade urbana.** 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/3212>. Consultado el 14 octubre 2011.

_____. **Uma cidade sensível sob o olhar do “outro”: Jean-Baptiste Debret e o Rio de Janeiro.** Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_01-Sandra_Jatahy_Pesavento.pdf

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PICOLLO, Helga Landgraf. **A política rio-grandense no império**. In: DACANAL, José H; GONZAGA, Sergius (Org). RS: Economia & Política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

PICCOLO, Helga. **A Guerra dos Farrapos e a Construção do Estado Nacional**. In A Revolução Farroupilha: História & Interpretação. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PINHEIRO, José Feliciano Fernandes. **Annaes da Capitania de S. Pedro**. Tomo I. Rio de Janeiro: na Impressão Regia, 1819.

_____. Annaes da Província de S. Pedro. Tomo II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1822.

PORTO ALEGRE, Augusto. **A Fundação de Porto Alegre**. Porto Alegre: Typographia da Livraria do Globo, 1906.

PORTO, Aurélio. **Notas ao Processo dos Farrapos**. Volume III. Rio de Janeiro: Publicações do Arquivo Nacional, 1935.

RELATÓRIO que á Assembleia Legislativa da provincia do Maranhão appresentou o exm. presidente da mesma provincia, Jeronimo Martiniano Figueira de Mello, na sessão de 3 de maio de 1843. Maranhão, na Typographia de I.J. Ferreira, 1843. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/341/>

RELATÓRIO que dirigio o ex.mo presidente da provincia do Maranhão, João Jozé de Moura Magalhaens, á Assembleia Legislativa Provincial em 20 de

junho de 1844. Maranhão, Typ. Maranhense, anno 1844. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/342/>

RELATÓRIO que á Assembleia Legislativa da provincia do Maranhão appresentou o exm. vice-presidente da mesma provincia, Angelo Carlos Moniz, sa [sic] sessão de 20 de junho de 1846. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1846. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/344/>

RELATÓRIO á Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão pelo ex.mo senhor presidente da provincia, Joaquim Franco de Sá, na sessão aberta em 3 de maio de 1847. Maranhão, Typ. Maranhense, 1847. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/345/>

RELATÓRIO com que abrio a primeira sessão ordinaria da segunda legislatura da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul no 1.o de março de 1846, o exm.o sr. conde de Caxias, presidente da mesma provincia. Porto Alegre, Typ. de I.J. Lopes, 1846. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/874/>

RELATÓRIO do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, o senador conselheiro Manoel Antonio Galvão, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 5 de outubro de 1847, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1847 a 1848. Porto Alegre, Typ. de Argos, 1847. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/875/>

RELATÓRIO ao Conselho Geral apresentado por Caetano Maria Lopes Gama, 1830. In: ROCHE, Jean. L'administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

RELATÓRIO ao Conselho Geral apresentado por Manoel Antônio Galvão, 1831. In: ROCHE, Jean. L'administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

ROSA, Othelo. Notas sobre a evolução do ensino no Rio Grande do Sul [175-180]. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RGS. Nº 109/112. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1948.

A REVISTA IMPARCIAL, Rio Grande, sexta-feira, 31 de julho, anno I, nº11, 1846.

Revista Militar Brasileira. **Marchas de Caxias (1843-1844)-Revolução do Rio Grande do Sul, Theatro de Operações**. Rio de Janeiro: Imprensa do Estado Maior do Rio de Janeiro, 1935.

ROCHE, Jean. **L' Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847. Relatório da Segunda Legislatura da Província de São Pedro do Rio Grande do sul de 1º de Março de 1846**. Conde de Caxias. Typographia de I.J. Lopes. 1848. Disponível em:
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/874>

RODRIGUES, Graça Almeida. **Breve história da censura literária em Portugal**. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1980. Coleção Biblioteca Breve – Vol. 54 (Biblioteca Digital Camões). Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/54-estudos-literarioscritica-literaria.html?start=20

RONCAYOLO, Marcel. **La ville et ses territoires**. Paris: Gallimard, 1990.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Erus; Martins Livreiro, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf

_____. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1996.

SCHNEIDER, Regina Portella. **Instrução Pública no Rio Grande do Sul 1770-1889**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

SECO, Ana Paula. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Site HISTEDBR (Acervos), 2006. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html

SERRA, Astolfo. **Caxias e o seu governo civil na Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1943.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jandira et. al. **Breve histórico da Imprensa sul-rio-grandense**. Porto Alegre: Corag, 1986.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Adriana Barreto de. **Duque de Caxias: o homem por trás do monumento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SOUZA, Adriana Barreto de. **Antes do monumento: reflexões sobre hierarquia, política e ascensão social na trajetória do duque de Caxias**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Jul/set.2010.
Disponível em:
www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb2010numero0448.pdf

SOUZA, Francisco Ferreira de. Descrição a viagem do Rio Grande. In: **Anais do Simpósio Comemorativo do Bicentenário da Restauração do Rio Grande (1776-1976)**. Vol. III. Rio de Janeiro: IHGB, 1979.

SPALDING, Walter. **A Revolução Farroupilha**. Brasília: Nacional. 1982.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de Leis sobre o Ensino Primário e Secundário no Período Imperial Brasileiro**. (Lei de Instrução-1827, Reforma Couto Ferraz-1854 e Reforma Leôncio de Carvalho-1879). Pelotas: Seiva, 2005.

TAMBARA, Elomar e outros. **Viajantes e cronistas na região dos gaúchos-Séc. XIX**. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. Evolução histórica da engenharia no Brasil. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, n. 158, v. 397, out.-dez. 1997.

_____. História da engenharia no Brasil. O início do ensino da engenharia: a Academia Real Militar; a Escola Central. Boletim da Sociedade Brasileira de Cartografia, n. 50, jan. 2003. Disponível em:
<http://www.cartografia.org.br/boletim/Boletim50.pdf>

VASCONCELLOS, Luiz de. Relatório apresentado ao governo de Lisboa pelo Vice-Rio Luiz de Vasconcellos, em outubro de 1784, sobre o Rio Grande do Sul. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Ano IX. I e II trimestre. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1929. [03-48].

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. **Aspectos da História da educação no Rio grande do Sul**. Pelotas: UFPEL, 2003.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS (Orgs), Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil- Século XIX**. Petropolis: Vozes, 2005.

VERNEY, Luís António. Verdadeiro método de estudar. Porto: Domingos Barreira Editor, s/d.

VIÑAO, Antonio Frago. **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, v. 5, n. 7, 2000.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998. WILLIAMS, R. Cultura. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. Disponível em:
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=80&Itemid=30

WASCHTER, Jorge Luiz. **Impressões de Avé Lallemand sobre a Província do Rio grande do Sul**. Revista Ciência e Ambiente. Nº 13, 1996.

XAVIER, Itamaragiba Chaves. **A instrução Pública na República Rio-Grandense. (1836-1845)**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPEL, 2009.

YAGIU, Hailton. **Gestos urbanizadores: A cidade como lugar privilegiado na (trans) formação de subjetividades**. 2010. Disponível em:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0541.pdf>

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Brasília: Editora Plano, 2004.