

EDUCAR E CIVILIZAR NO SERTÃO: RASTROS DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DA PROVÍNCIA DE GOIÁS – SÉCULO XIX

*Thiago F. Sant'Anna**

Resumo: O artigo busca fazer emergir os significados da experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás do século XIX associados às noções de progresso e civilização. Por meio de categorias oriundas da Análise de Discurso, procuramos interpelar fontes históricas como os textos dos relatórios de presidentes de província e artigos de jornais, ao visibilizar representações sociais que compunham o imaginário social que presidia a experiência de escolarização.

Palavras-chaves: História, Educação, Imaginário Social, Goiás

Abstract: This paper seeks to emerge the meanings of the experience of schooling for girls and boys in the Province of Goiás in nineteenth century, associated with notions of progress and civilization. Using categories derived from the Discourse Analysis, we seek to question historical sources like texts of the reports of provincial presidents and newspaper articles, to visualize the social representations that compose the social imaginary that presided over the experience of schooling.

Keywords: History, Education, Social Imaginary, Goiás.

* Thiago Fernando Sant'Anna é doutor em História pela Universidade de Brasília e professor do Campus Cidade de Goiás/Universidade Federal de Goiás. Email: tfsantanna@yahoo.com.br

Ao longo do século XIX, na Província de Goiás, a instrução pública foi sublinhada como condição de acesso à pretendida posição de país civilizado, com progresso material e moral. Nos relatórios e nas mensagens trocadas entre os presidentes de província e as assembleias legislativas, encontramos alguns desses sentidos, que tomavam a “instrução” como “o ponto de partida”, como “base em que deve assentar o edifício social”.¹ Assim, por exemplo, em relatório apresentado à Assembleia Provincial, em 1858, o presidente da província, Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira destacou que

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

Com effeito, senhores, não conheço nas sociedades modernas interesse algum que deva ser anteposto aos da instrução e educação do povo. Sendo ella a condição essencial de todo e verdadeiro progresso e felicidade publica, justificados estão previamente todos os disvelos e sacrificios, que empregardes em melhora-la.²

Como se vê, algumas das imagens afirmadas/reafirmadas para significar a instrução pública em Goiás reforçavam sua importância para o progresso, para a felicidade pública, para a modernização da sociedade. Nessa matriz discursiva, encontramos ainda as significações atribuídas à experiência de escolarização, à moralidade e ao ambiente higiênico que deveriam nortear o funcionamento das escolas e da ação educacional. Afinal, “se o Estado obriga o pae de familia a mandar seu filho para a escola, deve ter bons professores, e escolas em condições hygienicas e moralizadas”³, como definia o Presidente da Província de Goiás, Dr. Aristides de Souza Spinola, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, em março de 1880.

¹ RELATORIO que a' Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o Exmo. Presidente da mesma Provincia Dr. José de Assis Mascarenhas. Goyaz: Typographia Provincial, 1845, p. 06-07. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996, p. 16-17. v. 4.

² RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na Sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyazense, 1858, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 139-141. v. 7.

³ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Provincia à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz: Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39. v. 13.

Igualmente nos jornais da Província, as imagens e as representações dessa formação discursiva eram também veiculadas e disseminadas, como na “Tribuna Livre”, periódico de tendência liberal, que veiculou um artigo de Félix de Bulhões sobre a transformação do Liceu em escola normal, no qual este reconhecia que “teremos um instituto senão a par do que se poderia desejar, ao menos ao nível dos reclamos mais urgentes do progresso e civilização da nossa sociedade” (BULHÕES, 1881, p. 1-2).⁴

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

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

[...]

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

Os factos attestam que a capacidade intellectual da mulher è egual a do homem. E quem hoje poderá duvidar dos elevados dotes do espirito da mulher?

[...]

Hoje geralmente se reconhece que a mulher tem o direito de instruir-se, de conquistar titulos scientificos; em alguns payzes discute-se a intervençõ nos negocios publicos. Não está longe o dia em que todos os seus direitos serão proclamados e em que ella poderá concorrer com o homem em todos os cargos, profissões e posições sociaes.⁵

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

⁴ Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

⁵ A EDUCAÇÃO da Mulher. *A Tribuna Livre*: órgão do Club Liberal de Goyaz, Goiás, p. 1-4, 20 ago. 1881. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

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

[...] que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individual ou coletivos (CASTORIADIS, 2000, p. 175).

Sob tal referência, podemos perceber que os sentidos atribuídos à educação, à instrução pública, à escolarização de meninas e de meninos existem a partir da criação de uma ordem imaginária que orienta a funcionalidade de cada sistema institucional. Assim, Castoriadis (2000, p. 175), emerge a articulação entre educação, progresso, modernização e civilização como orientação estruturante da “maneira de viver, de ver e de fazer a própria existência” da sociedade brasileira do século XIX e, por desdobramento, da sociedade goiana do período. No discurso de passagem do antigo para o novo, de sociedade colonial para sociedade monárquica, a educação feminina era vista e significava como importante, sinônimo de emancipação das mulheres e civilização da sociedade. Sob tal ótica, imaginário e simbólico estão intrinsecamente associados, pois, “o imaginário deve utilizar o simbólico, não só para “expressar-se”, mas “para “existir”, enquanto, inversamente, “o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária”, ou seja, “a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é. [...] É finalmente a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem” (CASTORIADIS, 2000, p. 154).

Para Castoriadis, as relações sociais são percebidas como “instituições”, já que são socialmente sancionadas e “só podem existir no simbólico, são impossíveis fora do simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (CASTORIADIS, 2000, p. 142). E a escola, as práticas escolares, assim como as sociais, não estão fora dessa rede simbólica. Nessa mesma direção reflete Navarro Swain, ao assinalar que o imaginário encontra-se “em toda formação social como solo elementar de sua construção, traçado simbólico que organiza as forças constitutivas de um sistema histórico determinado” (NAVARRO SWAIN, 1994, p. 55).

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

Evocar uma imagem remete-nos ao campo das representações sociais por elas formado. Representação social percebida, na acepção dada por Jodelet, que a entende como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Trata-se de “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros”(JODELET, 2001, p. 22). Tais saberes orientam nossas ações no mundo ao nomearmos, definirmos e significarmos os diferentes aspectos e dimensões de nossa realidade diária. São elas que nos permitem interpretar o mundo, tomar decisões e posicionarmo-nos na realidade social. Elas são social e culturalmente produzidas e seu objetivo é justamente o de instituir o real em seus aspectos social e individual, orientando comportamentos e práticas sociais. O espaço escolar orientado por essa lógica de gênero opera como espaço produtor/reprodutor de corpos masculinos e femininos, participando, enfim, desse sistema que responde pela partilha binária e desigual de gênero.

É possível afirmar que prática de escolarização pública foi informada por representações e por um imaginário social em que as imagens de educação, de progresso, de civilização e de modernização estiveram associadas e sexualmente demarcadas. Elas ancoram o projeto de construção da nação brasileira, constituída sob a lógica da partilha de gênero. São matrizes de inteligibilidade que são criadas e reiteradas, ao tomarem os investimentos em torno da instrução pública, “a magna questão do dia”, significada discursivamente como “a primeira condição social”⁶, como um “grande movimento social que se experimenta e executa por toda parte, para, educando o povo, em todas as suas diversas camadas sociaes, abrir mais

⁶ RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia em o 1º. de Junho de 1871. Goyaz: Typographia Provincial, 1871, p. 7. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 73. v. 11

vastos horizontes ao aperfeiçoamento humano em todas as suas relações de vida, quer physica quer moraes”.⁷

A preocupação com o progresso moral e material, com o aperfeiçoamento físico e moral do ser humano, via educação, é construção ancorada em um tempo social e cultural em que predominam as concepções científicas e evolucionistas do século XIX.⁸ Nestas, figuram os pressupostos de que a sociedade, tal como a natureza, transforma-se sob a lógica evolutiva, sendo que suas mudanças representariam a passagem de um estágio inferior para outro superior. Tal mudança evolutiva, em direção ao progresso e à civilização, garantiria a sobrevivência das sociedades e a dos indivíduos aptos, sendo que a educação seria um dos principais meios para desenvolver aptidões. Inscrita no âmbito desse imaginário que faz “existir” a instrução pública sob a ótica científica e evolucionista dos estágios de desenvolvimento social e dos mais aptos, encontra-se a visão do Presidente da Província de Goiás, Aristides de Souza Spínola, explicitada em mensagem dirigida à Assembléia Provincial, em 1879. Segundo ele,

O mais digno objecto da cogitação dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito captivo da ignorância. Sob o ponto de vista da propria instrução elemental, (e não fallemos do estudo das sciencias) nosso povo *não entrou ainda na orbita do mundo civilizado*.⁹

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

⁷ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1875. Goyaz: Typographia Provincial, 1875, p. 28-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 16-17. v. 12.

⁸ Segundo Lília Moritz Schwarcz, “de um lado, o positivismo era nessa época o único conjunto formal de princípios reconhecido e, por outro, o evolucionismo social de Spencer penetrava de maneira forte, como que justificando toda a estrutura social vigente”. Cf. SCHWARCZ, Lília M. *Retrato em Branco e Preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 51.

⁹ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz: Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v. 12.

civilização, apresentava-se precariamente instalada e com reduzido número de alunos e de alunas. Segundo aquele governante, era necessário e indispensável

[...] infiltrar em todas as camadas sociais a crença dos benefícios da instrução, abrir gosto pelo estudo, mostrar a todos os pais, responsáveis pelo futuro de seus filhos, que tornão-se reos de crimes gravíssimos deixando que elles fundadores de futuras famílias, fiquem sepultados na ignorancia. Se não instruis a mocidade, esta terra está inevitavelmente condemnada a decadencia. No grande certamen, diz o Exm. Sr. Ministro do Imperio, que apresenta a vida moderna em seus variados aspectos e manifestações é fraco todo aquelle que não possui uma certa somma relativa de conhecimentos e succumbirá necessariamente em concurrencia com os que se dedicão a mesma carreira ou exercem o mesmo ramo de actividade, dispondo d'este elemento essencial de successo. Em qualquer carreira, - diz um escriptor - a supremacia será sempre dos mais inteligentes, dos mais instruidos. ¹⁰

A pouca frequência às escolas públicas era creditada pelo governante ao desinteresse das famílias pela educação de seus filhos e suas filhas. Além da lei da obrigatoriedade escolar, cumpria inculcar em todas as camadas sociais a importância da educação escolar, a “crença dos benefícios da instrução”. Assim, ele conclamava as famílias da sociedade goiana a cumprirem seu dever para com a escolarização de seus meninos e de suas meninas. Segundo o presidente, somente pela escolarização seria possível evitar que a província fosse “condemnada a decadência”. O “controle da degeneração da raça” (MUNIZ, 2003, p. 51), na leitura do governante e das elites letradas da época, mostrava-se indispensável para a construção da nação e passava pela educação, pelo atendimento escolar proporcionado pelo Estado.

A difusão da instrução pública era vista como estratégia para arrancar o país do atraso, retirá-lo do conjunto das nações pobres e bárbaras e colocá-lo entre as ricas e civilizadas, alinhando-o, portanto, às modernas nações européias e à norte-americana. Sinal disso é a referência no relatório do referido Presidente Spínola de que “vasto e complexo assumpto da instrução publica não é difficil invocar theorias, que tem sido brilhantemente sustentadas nos Estados-Unidos e na Allemanha”. ¹¹ Afinal, como nos ensina Orlandi, o que é dito codifica uma

¹⁰ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz: Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v. 12.

¹¹ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Provincia à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz: Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

mensagem sobre o que foi dito antes, em outros lugares. Os dizeres não são, “apenas mensagens a serem decodificadas”, mas

[...] efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2002, p. 30).

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

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2002, p. 31).

Considerar a educação inscrita na formação discursiva de seu contexto implica considerá-la “numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2002, p. 43). Assim, a noção de instrução pública não podia ser desvinculada do projeto civilizador e construtor da nação, daí ser identificada como “estratégia civilizatória”, tal como faz Faria Filho. Também Muniz ressalta esta posição estratégica da educação no projeto de modernização e de civilização do Brasil do século XIX. Tal projeto comporia a formação discursiva de onde emergiriam os dizeres e significados sobre a instrução pública. Segundo a historiadora,

Modernização entendida como projeto das elites dirigentes cujo propósito maior consistia em impulsionar o Brasil em direção ao “novo”, à “civilização” ou, como assinala Chalhoub, “no sentido da constituição de uma ordem social burguesa”. Uma ordem cuja construção processou-se no contexto social da consolidação do capitalismo, no incremento da vida urbana, que oferecia novas

alternativas de convivência social, na reorganização das vivências familiares e doméstica, do tempo e das atividades femininas. Enfim, um conjunto de transformações significativas que responderiam pela instauração de um novo estilo de vida, o estilo burguês (MUNIZ, 1999, p. 129-130).

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

Após a promulgação da Constituição em 1824, os esforços em torno da definição dos princípios e das diretrizes do atendimento escolar resultaram na aprovação da lei de Instrução Pública, de 15 de outubro de 1827. Nessa, seus princípios orientadores encontravam-se pautados em concepções liberais de educação e de instrução primária da experiência européia, desatrelada, portanto, da realidade brasileira daquele momento, em que os quadros docentes mal conheciam e sequer dominavam os métodos de ensino propostos. Tratava-se de concepções informadas por um pensamento em que se fundiam tradições do antigo regime, do iluminismo e do ideário da modernidade capitalista. Conforme Kuhlmann Júnior,

A escola primária desenvolveu-se de maneira distinta das demais instituições de educação popular, pois, embora sua expansão mais significativa tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX, ligava-se também às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e aos seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Assim, ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino, que promoveria a educação moral para todas as classes, assim como seria um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (KUHLMANN JUNIOR, 2005, p. 73).

Inscrita nessas perspectivas, a instrução pública e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, assegurada pela Constituição de 1824, não buscava, aqui, “normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação”, pois manteve o trabalho escravo e este não era objeto de normalização de conduta já que se excluía os escravos do atendimento escolar. De modo geral, a teoria e a prática dos homens liberais que governavam o país, e que visavam “substituir as instituições coloniais por outras mais adequadas a uma nação independente” (COSTA, 1999, p. 131), incluíam

um projeto e uma política educacional que conferiam à instrução pública a posição e o papel de transformar pessoas em meninas e meninos, em cidadãs e cidadãos educados, isto é, civilizados.

A manutenção da escravidão na ordem monárquica revela as ambiguidades e os limites do liberalismo e da modernização à brasileira. Segundo Wolkmer, como elemento indispensável à vida cultural no império brasileiro, o liberalismo “acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista de poder” (WOLKMER, 2006, p. 10). Nessa direção, de acordo com Costa,

Contrariamente ao que se tem sugerido às vezes, o compromisso das elites brasileiras com as idéias liberais não foi um simples gesto de imitação cultural, expressão de uma cultura colonial e periférica subordinada às idéias e aos mercados europeus. O liberalismo não foi um simples capricho das elites brasileiras, e os *slogans* liberais não foram usados meramente como símbolos do *status* “civilizado” dos que os invocavam, se bem que para alguns tenham sido apenas isso. Para a maioria, no entanto, as idéias liberais eram armas ideológicas com que pretendiam alcançar metas políticas e econômicas específicas (COSTA, 1999, p. 134)..

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

O liberalismo convinha aos interesses das elites brasileiras porque compunha a rede de sentidos, ou seja, a formação discursiva que inscrevia seus membros como sujeitos históricos e políticos, que se arrogavam a função, inclusive, de modelos e de condutores da nação. O liberalismo integrava, assim, as condições de produção do discurso educacional do período. Orlandi define as condições de produção como o contexto sócio-histórico e ideológico de onde emergem os sentidos (ORLANDI, 2002, p. 30). Tal “contexto”, no entanto, não é dado *a priori*, mas é constitutivo do objeto de investigação, fazendo parte dele e emergindo junto dele, com suas memórias, seus esquecimentos, suas situações e suas posições na ordem do discurso.

A construção da nação, todavia, era projeto que dividia as elites, pois não havia consenso quanto ao arranjo institucional que melhor atendesse aos diferentes

interesses locais e regionais (Cf. CARVALHO, 2003). Mesmo depois que se construiu um consenso em torno da monarquia constitucional, permaneceram sérias divisões entre as elites quanto aos rumos e encaminhamentos da política e administração imperiais. Conforme Costa,

A organização do sistema educacional, a legislação agrária, a abolição do tráfico de escravos, a liberdade de imprensa, a naturalização de estrangeiros, o recrutamento militar, a liberdade de culto, a organização de conselhos provinciais e municipais, a composição do poder judicial: estes eram alguns dos pontos que dividiam os representantes em dois grupos opostos, um liberal e outro conservador (COSTA, 1999, p. 145).

Reunidos, finalmente, em torno de projetos comuns de construção da nação e de superação dos entraves coloniais em direção à ordem burguesa, liberais e conservadores, todavia, dividiam-se quando a questão eram os rumos da política educacional do Império, pois alguns defendiam a obrigação do Estado de assegurar a educação ao cidadão, enquanto para outros ela deveria ser deixada por conta da iniciativa privada, laica ou religiosa, com a interferência mínima do Estado. Essa divisão esteve presente nas discussões sobre educação no século XIX.¹²

Escolarizar via atendimento estatal ou particular significava garantir que a transição de uma sociedade tradicional para a moderna se processasse dentro da ordem e da legalidade, sem perigo para a propriedade e livre de maiores problemas causados pela anarquia dos levantes populares.¹³ Escolarizar significava construir futuros cidadãos e cidadãs e, por efeito, a nação brasileira, fundada nos princípios da ordem burguesa: patriarcal, androcêntrica, heterossexual, cristã e capitalista.

Referências

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

¹² Cf. SAVIANI, 2008, (Coleção memória da educação); OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Público. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrução pública no Brasil. Vol. Único. Maranhão, 1874; BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Vol. X, Tomo III. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947.

¹³ VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 103. Sobre o medo das elites em relação à levantes de escravos, AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco*: o negro no imaginário das elites. Século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Vol. X, Tomo III. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Publico. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrucção publica no Brazil. Vol. Único. Maranhão, 1874

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

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

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

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

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

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

RELATORIO que a' Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o Exmo. Presidente da mesma Provincia Dr. José de Assis Mascarenhas. Goyaz: Typographia Provincial, 1845. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias*

Goianas. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996. v. 4.

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

SCHWARCZ, Lília M. *Retrato em Branco e Preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

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