

A EDUCAÇÃO COMO CHAVE DO PROGRESSO E OS DESAFIOS PARA A SUA CONSOLIDAÇÃO NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO (1834-1873)*

Evaldo Jorge Mendes**

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir o ensino público no Espírito Santo do século XIX, no contexto histórico da cosmovisão dos Estados Nacionais da Europa e da formação do Brasil independente em uma época caracterizada, principalmente, pela confiança na educação como chave do progresso das nações, e sob o auspício desse referencial, as iniciativas dos presidentes da província do Espírito Santo para levar o país ao nível de civilização imaginada, via escolarização do povo, esbarravam em obstáculos de difícil remoção em face de implicação de outros fatores condicionantes de natureza econômica, política, social e cultural da província e do país.

Palavras-chave: Espírito Santo; Educação; Chave do progresso.

Abstract: This article aims to reflect public education in the Espírito Santo, Brazil, of the nineteenth century in the historical context of the worldview of National States in Europe and the formation of independent Brazil, in the age characterized primarily by faith in education as the key to progress nations, and under the auspices of this reference, the initiatives of the provincial presidents of the province of Espírito Santo to lead the nation to the level of civilization imagined, via education of the people, bumped into obstacles difficult to remove in the face of implication of other conditioning factors of an economic, political, social and cultural of the province and the nation.

Keywords: Espírito Santo; Education; Key to progress.

Introdução

A escola primária foi o grande referencial civilizatório do mundo ocidental no século XIX e o período, comumente é reconhecido como “O Século da Educação Primária”; epígrafe justificada pelo empenho dos governos na organização e implantação massiva de escolas de primeiras letras gratuitas para as camadas populares da sociedade nos planos “[...] internacional e, particularmente, nacional e local” (SCHELBAUER, 2007, p. 177).

Cabe ressaltar que o *Iluminismo* foi fecundo em reflexões pedagógicas. As propostas inovadoras desse movimento para educação nortearam o assentamento das bases políticas dos Modernos Estados Nacionais europeu-ocidentais com diretrizes voltadas para o nacionalismo,

* Este artigo é uma adaptação do capítulo III da monografia *Entre o discurso e a realidade: a instrução primária no Espírito Santo na visão dos presidentes de província (1834-1873)* de minha graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

** Graduado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

cientificismo e educação laica e gratuita para todos sob o encargo dos Estados (ARANHA, 1989).

Nessa época sedimentou-se a cosmovisão cultural europeia de que abrir escolas públicas primárias seria o equivalente a civilizar e,¹ com essa conotação, pelas diversas regiões do Brasil, distintas vozes proclamaram que a educação se encarregaria de materializar as benesses advindas do progresso industrial e do trabalho realizado por um povo escolarizado;² que a educação disseminada sobre toda a população seria imprescindível para a inserção do país no cenário internacional como nação próspera e civilizada.

No Espírito Santo, conforme se depreende das mensagens oficiais, os presidentes mostraram-se, potencialmente, apologistas por excelência da educação como chave do progresso; otimistas pedagógicos inveterados ante as expectativas do alto nível de desenvolvimento econômico e moral que o país alcançaria, caso a província cumprisse sua parte com a escolarização da sua população.

Os discursos proferidos junto ao Legislativo podem assinalar a maneira como esses homens projetavam a sociedade e como se apropriavam de determinadas ideias pedagógicas que circulavam nas sociedades letradas para imaginarem a educação no território por eles administrado (SCHNEIDER, 2011).

Civilizar ou fossilizar? Os novos referenciais civilizatórios mostravam-se categóricos: o desenvolvimento ou a estagnação de um país seriam determinados pelo valor que cada governo creditasse à educação do seu povo e alicerçada nesses parâmetros,³ a instrução pública haveria de cumprir uma missão insigne: no cenário exterior - mostrar que o Brasil avançava rumo ao progresso e o seu povo trilhava a senda da civilidade; no plano interno - desenvolver a economia do país e integrar os cidadãos brasileiros por meio de signos da fé cristã, língua e escrita comuns e; no âmbito regional - os presidentes de província se encarregariam de cobrir seus respectivos territórios com redes de escolas públicas primárias para que os objetivos fossem alcançados.

Em função dos ideais vigentes para a modernização da nação, entre 1834, ano da edição do Ato Adicional, e 1873, marco da fundação da primeira Escola Normal do Espírito Santo,⁴ as falas dos governantes do Espírito Santo foram profícuas na temática educacional, com informações pertinentes para uma melhor compreensão da escola pública local/nacional e

¹ Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 68, 69), o vocábulo *civilidade* e suas derivações, tão utilizados no Ocidente oitocentista, com o advento da Era Moderna, tinha a conotação de “cortesia”, “boas maneiras”, “urbanidade”, e era aplicado para distinguir a nobreza europeia da plebe; em fins do século XVIII, o termo já era aplicado em relação aos diferentes estágios dos povos nos âmbitos do “[...] desenvolvimento artístico, tecnológico, econômico e científico [...]”, que acabava por conferir uma pressuposta supremacia da *civilização* europeia sobre as demais.

² O periódico *O Conservador*, da província de Santa Catarina, citado por Schmidt (2011, p. 446), anunciou que o século XIX reservava mudanças impactantes para o Brasil: “O século atual é de progresso, o amor às letras, a animação, a indústria e as artes, a luta entre a tirania e a liberdade; eis os elementos que constituirão o quadro filosófico desta época, que certamente prepara o homem à conquista para a civilização”.

³ Assim expressou o ministro do Império Paulino Soares José de Souza: “[...] Não temo afirmar que, conhecendo-se a situação do ensino de um determinado país, pode-se inferir seu estado social, seu valor político, sua situação moral e, direi mesmo, sua capacidade industrial” (apud PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 116).

⁴ ⁶O regulamento de 1873 estatuiu as diretrizes fundamentais que legitimam a criação da Escola Normal do Espírito Santo no referido ano, todavia, sua estabilização só aconteceria dezenove anos depois, nos inícios da República (SCHWARTZ; SIMÕES; FRANCO, 2007, p. 231, 236).

da política educacional adotada pelo Império no recorte temporal acima descrito, e gravitaram, basicamente, em torno das representações da excelência da educação e dos desafios enfrentados para a sua consolidação na província.

Os desdobramentos do ato adicional de 1834 na educação do Espírito Santo

No Brasil constitucionalizado, pós-1824, a formação superior garantida pelo Poder Central capacitaria indivíduos para a estruturação dos quadros jurídicos e administrativos do país, por sua vez, o ensino primário, direcionado para as camadas populares, daria certa uniformidade ao povo brasileiro, uma combinatória tempestiva para a “[...] constituição de laços e identidades entre os habitantes do Império e o ‘mundo do governo’ [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 29). No tocante ao ensino elementar,

[...] em diferentes Províncias pode ser observado uma uniformização de discursos das autoridades responsáveis pela instrução pública sobre o papel da educação e a preocupação de se ensinar a ler e a escrever a um maior contingente possível de homens livres, pois esses viviam imersos numa cultura predominantemente marcada pela oralidade e a nação brasileira que se formava tinha por base um corpo jurídico legal baseado fundamentalmente na escrita e, portanto, se fazia necessário generalizar os rudimentos de ler, escrever e contar a um maior número da população (SCHWARTZ; FALCÃO, acesso em 30 set. 2012).

Vale esclarecer que no Brasil imperial, em consonância com os Estados Modernos europeus, a educação era competência do Estado e o ensino religioso não figurava na Constituição, todavia, o catolicismo manteve seu prestígio e influência nas instituições públicas, conforme é verificável, nas leis educacionais, nos regulamentos escolares e nas falas dos homens públicos (SCAMPINI, 1978), destoando, neste aspecto, das projeções pedagógicas das *Luzes* que propunham uma escola “de caráter menos religioso e mais mundano”.

A provincianização da instrução pública pelo Ato Adicional de 1834 (SUCUPIRA, 2005) (re)alimentou o ambicioso projeto nacional de cobrir o país com escolas primárias. O que não foi exequível pela Lei Geral de 1827,⁵ agora, parecia viável graças a autarquia parcial concedida às províncias pelo Poder Central, doravante, incumbidas de regulamentar, arcar com o ônus da criação e manutenção das escolas primárias e secundárias em seus domínios.

Com embasamento no ideário do progresso, os governantes provinciais julgavam que pela implantação massiva de escolas públicas seria possível tirar a nação do atraso e conduzi-la ao *status* de próspera e civilizada, uma potência econômica respeitável em nível mundial, conforme, defendeu o presidente João Lopes da Silva Coito, no ano de 1838: “[...] - Sciencia he poder, he força, he riqueza; a nação mais inteligente e sabia sera consequentemente a mais rica, forte e poderosa” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1838, p. 8).

⁵ Essa *Lei Geral*, em linhas gerais determinava a criação de escolas de primeiras letras nas “cidades, vilas e lugares mais populosos”, proporcional à necessidade de cada localidade, onde, as crianças aprenderiam a leitura, escrita, as quatro operações aritméticas e os conteúdos básicos da moral e da religião católica. Ao professor caberia buscar sua habilitação em uma Escola Normal na capital de sua província (SUCUPIRA, 2005, p. 58).

A partir dessa percepção, a educação no Espírito Santo passou a receber dos homens do poder, pelo menos nos discursos oficiais, um tratamento diferenciado: José Fernandes da Costa Pereira Junior (1862) disse que se tratava de um serviço público de “primeira necessidade” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1862, p. 29); em 08 de setembro de 1864, o vice-presidente Eduardo Pindahiba de Mattos asseverou que a educação “[...] é um dos ramos que mais cuidados reclama da administração pública no Corpo Legislativo [...]” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1864, p. 51) e; Pedro Leão Velloso, em 25 de maio de 1859, sustentou diante dos parlamentares que “A instrução, e a educação do povo é o maior negócio dos tempos modernos [...]”; pois, “[...] n’ella está a solução dos mais difíceis problemas sociaes [...]” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1859, apenso K, p. 2).

As possibilidades atribuídas às Letras eram múltiplas e o entusiasmo e otimismo externados nas falas acima atestam que a educação ocupava um lugar de destaque no imaginário dos governantes, afinal, a prosperidade econômica do país, a ordem e a civilidade do povo seriam oportunizadas pelo ensino e este, para produzir os frutos esperados, requeria uma organização/normatização à altura.

Esta pesquisa coaduna-se com o axioma formulado por Franco de que, mesmo que no período em questão não seja possível “[...] falar em uma política pública para a educação (ou instrução como esse setor era denominado), não há como negar que ações efetivas foram implementadas”.

Nessa mesma linha argumentativa, Gondra e Schueler (2008, p. 175) consideram que as legislações escolares sancionadas pelos governantes provinciais no Dezenove cumpriram uma função admirável “[...] para a construção de definições e de representações acerca das funções docentes, seus lugares e papéis na sociedade [...]”; por sua vez, Villela (2007) destacou que foram os regulamentos escolares que profissionalizaram o exercício docente no Brasil.

No período perpassado por essas introduções inovadoras no sistema educacional, cabe realçar que a província do Espírito Santo teve o mérito de confeccionar o primeiro regulamento para escolas de primeiras letras no Brasil Império, pelas mãos do presidente Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1848 (COUTINHO, 1993), o qual veio a servir de paradigma para a elaboração de normatizações semelhantes que se seguiram pelo território nacional, e que, por sua vez, deram um toque de modernidade à escola pública nacional, identificável nas diretrizes que contemplavam

[...] a estrutura administrativa, idade e condição dos alunos, raio de ação das escolas e saberes a serem ensinados, a questão dos métodos e dos problemas de formação e recrutamento de professores, arquitetura escolar, distribuição do tempo regime de inspeção das escolas públicas e particulares, gratuidade e obrigatoriedade escolar (GONDRA; TAVARES, acesso em 21 jan. 2013).

Pelo Regulamento Couto Ferraz (1848), foi introduzido um novo recurso pedagógico de ensino na província, o *método simultâneo*;⁶ entretanto, esse regimento inovador não previa

⁶ Foi introduzido em substituição ao método de ensino mútuo, em vigência desde a Lei Geral de 1827, e que era atrativo pela sua economia: ensinava-se de uma vez a um número expressivo de alunos e com apenas um professor (SCHWARTZ: FALCÃO, acesso em 30 set. 2012).

em suas diretrizes a criação de uma Escola Normal para a formação de mestres porque o seu mentor acreditava mais na aprendizagem do docente pela prática, o “professor adjunto”, que consistia em “[...] um aluno aplicado, que auxiliava um professor regente, embora esse aluno tivesse de continuar o seu processo de formação escolar [...]” (ROCHA, 2011, p. 71).

Pelo Regulamento de 1861 ficou garantida a gratuidade do ensino e foi introduzido o cargo de *inspetor escolar* com a atribuição de exercer uma fiscalização rigorosa sobre o professorado através de visitas periódicas às escolas. Dentre outras competências, a inspetoria escolar estava investida de autoridade para “[...] admoestar e repreender, verbalmente, ou por escripto, multar e suspender os professores [...]” que não cumprissem as diretrizes sancionadas (apud ASSUNÇÃO, 2009 anexo C, p. 7, 14).

No ano de 1873 foi baixado um novo Regulamento que vale ser frisado por ter incorporado duas medidas culturais expressivas que despontavam nas normatizações escolares dos anos 1870: “[...] a exigência de prédios próprios para a instalação de escolas e a definição da Escola Normal [...]” como centro de habilitação para o professorado (MARTINS, acesso em 04 jan. 2013).

Em sintonia com a tendência do momento, o regimento de 1873 previa em seu artigo 57 a fundação de uma Escola Normal no Espírito Santo para a formação docente: “Haverá na capital uma Escola Normal, destinada a formar o pessoal dos professôres de instrução primaria, por meio de ensino methodico, e educação exemplar” (apud ASSUNÇÃO, anexo D, p. 23).

A Escola Normal masculina funcionaria nas dependências do Ateneu Provincial e a sua versão feminina, em anexo ao Colégio Nossa Senhora da Penha (REGULAMENTO, 1873, apud ASSUNÇÃO, anexo D, p. 23, 24).

A Escola Normal funcionou improvisada nos espaços acima descritos, todavia, o governo tinha em mente a construção de um edifício próprio para essa instituição, logo, que as condições se mostrassem favoráveis: “Colocou a pedra fundamental, às dezessete horas do dia 23 de março de 1873 [...]”, data em que foram lançadas, simbolicamente, as bases do “[...] histórico edifício da velha Escola Normal do Espírito Santo [...]” (NOVAES, 197-, apud SCHWARTZ; SIMÕES; FRANCO, 2007, p. 230).

A obrigatoriedade escolar, uma orientação internacional da educação no Dezenove, também, foi estatuída pelo Regulamento de 1873 e, em conformidade ao artigo 40, o pai ou tutor que privasse a criança da escolarização primária estaria passivo de multa (apud ASSUNÇÃO, 2009, anexo D, p. 7).

Portanto, para atingir o estágio de civilização almejado, as legislações acima referenciadas comprovam que a província capixaba estava emparelhada com as disposições pedagógicas em vigência na época nos âmbitos nacional e internacional, e que eixos estruturantes para a educação foram assentados pelos homens públicos no sistema de ensino local.

Cabe nesse contexto salientar que, a trilha da sonhada “terra prometida” do progresso seria muito dispendiosa para os governantes. Avistavam-se as benesses da educação, mas, a via não estava pavimentada: os contratemplos, reflexos da realidade da província e do império, se projetariam no caminho a fim de retardar a marcha educacional.

Os impactos da política imperial na educação do Espírito Santo

As mensagens dos presidentes proferidas perante o Legislativo sobre a instrução pública eram uma amálgama de entusiasmo e contrariedade. O otimismo era fruto da idealização do progresso material e moral que a educação proporcionaria à nação; por sua vez, o desencanto derivava do seu quadro real, que denunciava a existência de sérios entraves para uma melhor organização, qualificação e expansão do ensino.

Abordar o assunto, em alguns momentos, parecia tarefa pesada e constrangedora, conforme, se verifica no discurso do governante Machado Oliveira, no dia 01 de abril de 1841: “He, Senhores, penosa tarefa para mim o relatar-vos o estado da Instrução Pública nesta Província [...]”, estacionária em alguns lugares e decadente em outros (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1841, p. 4); já, o presidente José Maurício Fernandes Pereira de Barros (1856) fez saber que: “O estado da instrução publica na província deixa muito a desejar; dirvos-hei mesmo que é pouco animador” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1856, p. 14) e; pela avaliação do presidente Leão Velloso (1859), a situação era “deplorável”, a qualidade do ensino oferecido à população estava “abaixo de zero” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1859, apenso K, p. 6).

Nas mensagens presidenciais, o diagnóstico da escola vista por dentro era instigante. Em traçados gerais, os obstáculos elencados que dificultavam o progresso do ensino no território eram o número insuficiente de escolas, o desinteresse de muitos pais que preferiam os filhos na atividade agrícola, poucas escolas para as meninas, a falta de um método comum de ensino, a falta de professores preparados e salários compatíveis, a atuação de outros sem qualificação e a insistente crise financeira da província que inviabilizava os investimentos que a situação demandava para a modificação desta perspectiva deprimente (FRANCO, acesso em 12 set. 2012).

Na realidade, as causas da fragilidade da educação ultrapassavam as fronteiras da insuficiência de recursos materiais e humanas levantadas pelos presidentes. Envolveria dimensões de outras naturezas como veremos a seguir.

Na busca de uma explicação plausível para tanta contrariedade, o presidente José Joaquim do Carmo (1865) partiu de uma interrogação reflexiva, seguida de uma exposição das causas prováveis já levantadas pelos antecessores:

D’onde provem, pois, tanta decadencia? Meus antecessores, e os de V. Ex. tem assignado diferentes cauzas, difíceis de remover, por se ligarem a habitos moraes e intellectuaes do povo, e pela falta de recursos dos cofres provinciaes (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1865, p. 14).

A inquirição levantada “De onde provém tanta decadência?” pode ser adotada como um ponto de partida para uma investigação fora do lugar comum para que se possa construir uma articulação razoável para as causas que emperravam o ensino na província. Conforme asseverou o referido presidente em outro momento do mesmo discurso: é necessário ir “[...] no fundo das coisas para descobrir a raiz das cauzas do estado de atraso da Província [...]” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1865, p. 13).

Aceita a proposta de uma investigação mais aprofundada nos contratempos do ensino, encontramos respaldo para sustentar que “[...] não há um só modo de compreendermos um determinado problema. Toda questão pode ser contemplada sob diferentes pontos de vista e cada posição oferecerá um ponto de vista diferente, complementar, porém diferente” (SCHELBAUER, 2007, p. 189).

Pela perspectiva adotada no presente estudo, a educação de qualquer época não se encontra isolada, imune à influência de outros segmentos da sociedade e para refleti-la é imprescindível “[...] considerar as interfaces com o político, o social, o econômico e o cultural [...]” (LUCHESE; CORSETTI, 2011, p. 477).

Em paráfrase a um renomado filósofo, Fischer (2001) reforça que não existem mistérios ou segredos por trás dos discursos ou nas entrelinhas; as próprias relações históricas fazem aflorar os sentidos das palavras, que, igualmente, são construções históricas:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. [...] nessa perspectiva significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 198, 199, acesso 06 fev. 2013).

A proposta da escolarização pública do governo imperial tinha um caráter inovador, alimentava a pretensão de transpor os regionalismos do país, efetivar uma política de integração social e cultural entre todos os cidadãos, entretanto, tal projeto, não se instalaria sem resistências culturais, tensões e descompassos; conflitos inevitáveis de uma época em que a escola brasileira, ainda, não comportava uma proeminência social (MATTOS, 1994).

Um povo “incivilizado”, “inculto”, no campo ou na cidade, era inconcebível em uma sociedade moderna, principalmente, nos espaços urbanos. O conceito de cultura da época era muito restrito e definido pelos depositários da “cultura letrada”, e somente em um período mais recente foi postulada a ideia de “[...] que a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação [...]” (ROMANELLI, 1988, p. 20).

Não obstante, além das dificuldades encontradas para civilizar com as primeiras letras os cidadãos “sem cultura” que tinham esse direito garantido pela Constituição de 1824 (SUCUPIRA, 2005), o governo tinha que lidar com o desafio de criar mecanismos para tratar com os marginalizados, aqueles que não tinham o distintivo de pertença à estrutura produtiva do país; desocupados que perambulavam pelas ruas [órfãos, pobres, abandonados, negros alforriados], sem destino, sem emprego e sem escolarização (ARAÚJO, 2007); presas fáceis da escalada do crime e da desordem e uma parcela da população urbana e livre da capital capixaba era constituída de tais indivíduos.

A população livre, mas pobre, não encontrava lugar algum naquele sistema que se reduzia ao binômio “senhor e escravo”. Quem não fosse escravo e não pudesse ser

senhor era um elemento desajustado que não se podia entrosar normalmente no organismo econômico e social do país (PRADO JUNIOR, apud ARAÚJO, 2007, p. 136).

A esse respeito, segundo Araújo (2007, p. 135), “Foram contínuas as tentativas de reprimir a vadiagem e a mendicância que povoavam as ruas das vilas e cidades [...]”. A ociosidade urbana era considerada uma ameaça à ordem pública, e nesse caso, o governo buscou desenvolver mecanismos para não perder o controle da situação: “[...] o mundo do trabalho era o destino do jovem pobre, órfão e desvalido [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 99).

Os indivíduos anteriormente perfilados que eram identificados na capital do Espírito Santo, comumente, eram recrutados e enviados para o *Arsenal de Guerra da Corte*,⁷ uma providência, às vezes, frustrada pela disposição de alguns pais que se apresentavam e recusavam transferir a guarda de seus filhos para o Estado, numa reação que contrariava o presidente João Lopes da Silva Coito conforme o seu registro de 01 de abril de 1840:

Tenho mandado para o Arsenal de Guerra da Côrte alguns rapazes pobres, cujos pais não lhes podem dar educação por falta de meios, consentindo que eles vaguem pelas ruas, entregues á uma perfeita ociosidade. Terião ido em maior número se não houvesse tanta repugnância da parte dos pais [...] porque querem antes ve-los juntos de si os filhos mal vestidos e mal alimentados, e com boas disposições para os vícios, do que confia-los aos cuidados do Governo [...] (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1840, p. 7-8).

Como, se depreende, o panorama urbano parecia assustador. A rua era o destino quase certo dos párias no mundo, e de igual modo, local de despejamento toda sorte de sobras, escórias e detritos residenciais: uma combinatória repugnante! Quiçá, uma retaliação das ruas contra a ordem das casas:

[...] a desordem das ruas contrastava vivamente com a ordem da casa. Por meio dos vadios, indolentes e desordeiros, as ruas pareciam desferrar-se do menosprezo que as casas sempre lhes haviam votado, nelas escoando as águas de que se serviam e lançando os dejetos e restos de comida, fazendo das calçadas picadeiros de lenhas, as janelas servindo para os homens escarrarem na rua. Desforra ameaçadora! (MATTOS, 1994, p. 115, 116).

No tocante ao panorama rural, não revelava um quadro tão ameaçador como o urbano, embora, não menos desafiador para o governante em virtude da incompatibilidade dos valores culturais defendidos por ambos os segmentos.

Para exemplificar a assertiva postulada, o que se passava na província de Minas Gerais vale para o Espírito Santo: houve ali, “[...] resistência da população subalterna à imposição de valores estranhos ao seu modo de ser, ao seu cotidiano [...]”, no momento em que a “[...] a

⁷ Tanto a *Companhia de Aprendizes de Marinheiro* como a *Companhia de Aprendizes Menores dos Arsenais de Guerra*, buscavam coibir a mendicância e a vadiagem nas ruas. Os que assim flanavam órfãos, miseráveis, sem pais ou tutores que pudessem oferecer-lhes alimentação, vestuário e estudo eram recolhidos nessas Casas para a aprendizagem de um ofício manufatureiro ou artesanal (ARAÚJO, 2007, p. 139).

autoridade/soberania do governo da casa era questionada” pelas autoridades constituídas (VEIGA, 2011, p. 400).

No Espírito Santo, os homens livres e pobres e os pequenos agricultores viviam imersos numa cultura onde predominavam a “oralidade, a ordem agrícola-patriarcal”, e o governo pretendia romper esses regionalismos/particularismos, uniformizar o idioma nacional, introduzir a cultura do letramento.⁸ Acontece que a população interiorana, em algum momento se mostraria resistente e sairia em defesa da sua própria cultura, do seu modo de viver, de ver, de expressar-se no e em seu mundo; assim, as tensões com o poder constituído seriam inevitáveis.

Para o homem do interior, a necessidade do trabalho braçal contrastava, profundamente, com a obrigação de enviar o filho à escola, por conseguinte, a preferência pela atividade na lavoura prevalecia muitas das vezes, por ser mais proveitosa para a família do agricultor e por uma razão muito simples: “[...] a perspectiva de trabalho era a lavoura e, para esse tipo de atividade, a escola não era necessária [...]” (FRANCO, acesso 12 set. 2012); não obstante, os presidentes interpretassem essa opção como puro descaso pelo ensino e uma clamorosa inversão de valores que culminava com a imputação da culpa aos pais, conforme procedeu o presidente Couto Ferraz (1848):

[...] o quasi nenhum cuidado que a maior parte dos paes de família ahi por fora empregão na educação de seus filhos, preferindo antes, senão exclusivamente, applical-os desde logo à lavoura, enlevados pelo interesse do presente e por falsas idéas que suppõe, de um lucro mais imediato [...] (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1848, p. 16).

Sete anos antes, fato semelhante já tinha sido registrado na vila de Itapemirim, onde foi levantada a existência de um número expressivo de crianças em idade escolar, porém, fora da escola. Ali, em 1841, o ensino primário contabilizava 20 alunos matriculados na escola pública local, mas um levantamento feito pela Câmara Municipal apontava a existência de 150 crianças em idade escolar e desse total, 111 não estudavam por “deleixo dos pais” e pelo arraigado “[...] preconceito, de que he incompatível a instrucção com os misteres da vida rural [...]”, enquanto, as demais, frequentavam as duas escolas particulares ali existentes (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1841, p. 15).

Diante de uma realidade educacional pouco favorável, as justificativas levantadas pelos presidentes para a evasão escolar no ensino primário se tornavam repetitivas: incúria e descaso dos pais/tutores com a educação dos filhos. Um tipo de discurso que era reiterado, igualmente, na abordagem aos entraves registrados em relação às aulas avulsas/secundárias.

Um fato interessante chegado do interior da província abriu possibilidades para alargar as fronteiras justificatórias delimitadas pelas falas oficiais. Alguns pais de alunos secundaristas da vila de São Mateus ousaram apresentar argumentos diferenciados para o

⁸ De acordo com Mattos (1994, p. 251, 268), “[...] não se tratava mais de apenas ensinar a ler escrever e contar, como acontecera nas escolas da Colônia. Tratava-se de difundir o mais amplamente possível a “língua nacional”, sua gramática incluída, de modo a superar as limitações de toda natureza impostas pelas falas regionais [...]”. “Difundir a Civilização era, por seu turno, assegurar o primado da Razão, o triunfo do Progresso, a difusão do espírito de Associação, a formação do povo [...]”.

esclarecimento da nulidade das Aulas de Latim na vida de seus filhos e conseqüentemente, o abandono desses estudos. Manifestam-se, nessas vozes, aspectos ignorados pelos homens do poder no momento de explicarem no plenário Legislativo os vazios alarmantes registrados nos bancos escolares.

Em 1852, as aulas de Latim da vila mateense contavam com apenas três alunos matriculados, e por essa razão, estava na pauta do Legislativo para ser fechada e reaberta como uma escola de primeiras letras para as meninas. A baixa frequência dos alunos foi atribuída pelo professor ao desprezo pelo ensino, mas, nas versões recolhidas junto aos pais, notam-se resquícios de motivações mais profundas; englobava fatores de ordem econômica, cultural e política e que o presidente Nascentes d’Azambuja passou de largo, no dia 24 de maio de 1852, mas, felizmente, sem deixar de fazer o devido registro:

[...] tendo ouvido á alguns diserem que para plantar mandiba e ser lavrador não é preciso saber latim; e á outros que de nada serve mandarem os seus filhos aprender o dito idioma, si depois não os podem levar á estudos maiores; nem dar-lhes outro emprego que não seja a lavoura – e acrescenta – que este modo de pensar data de tempos remotos, pois não consta que um só filho do lugar, onde alias, ha casas abastadas, tenha seguido qualquer carreira literária. Resolveteis á vista desta informação se deve ser conservada aquella cadeira, ou si antes não convirá que ella seja substituida por uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino (PROVINCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1852, p. 31).

Se, as autoridades articulavam que a fuga escolar seria um preconceito do habitante rural contra a Racionalidade e olho em um “lucro mais imediato”, não era desta forma no entendimento de alguns cidadãos, como os de São Mateus. O ensino de Latim não era atrativo para as famílias pobres interioranas, primeiramente, por falta de recursos econômicos dos pais para deslocarem seus filhos até um dos centros de ensino superior do Império,⁹ para ali prosseguirem seus estudos e os conhecimentos adquiridos na referida disciplina seriam inúteis, pois, para o tipo de trabalho que predominava no interior era requerido a destreza física e não a intelectual. Naquelas redondezas não se tinha notícia de um moço, sequer, que tenha avançado nos estudos ao sair daquelas aulas, mesmo, contabilizando as famílias mais abastadas. Em segundo plano, como a estrutura econômica da província era de base agrária e a população rural tinha na lavoura o seu meio de subsistência, a síntese da questão formulada pelos pais era muito coerente: para se plantar aipim não precisava aprender Latim!

Na argumentação cotejada pelos pais, são perceptíveis os indícios de que o problema da evasão escolar, grosso modo, à semelhança de um *iceberg*, não se encontrava apenas na superfície, ou seja, puramente nas razões levantadas pelos governantes.

Em grande medida, era conveniente ao poder provincial imputar àqueles pais/tutores a culpa pela extinção da referida cadeira de Latim em vez de reconhecer que a falha estava no modelo da educação oferecida à população. Tratava-se dos efeitos da política administrativa do Poder Central que desde o princípio, estrategicamente, estabeleceu marcos e hierarquias rígidas em seus níveis de ensino primário, secundário e superior, cuja transposição, por

⁹ Ghiraldelli Junior (2003, p. 11) elenca as cidades de São Paulo, Olinda, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Fortaleza como *lócus* de oferta de cursos e ensino superiores.

pessoas pobres mostrava-se de possibilidades mínimas. O Governo escolheu investir, apenas, no nível de ensino superior, de maneira que “[...] a educação da elite [ficou] a cargo da coroa e a educação do povo [foi] confiada precariamente às províncias” (ARANHA, 1989, p. 191, 192).

Ingressar numa escola primária ou secundária “[...] não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de “adiantamento”, mas apenas que deveriam ascender independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da “civilização” (VILLELA, 2007, p. 101). A política educacional Central não estabeleceu uma integração com ensino ofertado nas províncias, desvinculou o mundo prático da formação científica e esses impactos se fizeram sentir por todo o território nacional:

Um território extenso, uma população excessivamente dispersa e uma escassez quase generalizada de recursos financeiros combinavam-se a todo momento e em cada local, dificultando a ação daqueles que deveriam constituir-se em agentes do poder central, impondo limites ao objetivo centralizador e possibilitando a ascendência real do governo da Casa - isto é, dos interesses particulares – sobre os do governo do Estado (MATOS, 2004, p. 195).

Em reação a essa política extremamente elitista, em 1866, o Ministro do Império saiu em defesa das províncias ao explicar a precariedade da instrução pública por todas as regiões do território nacional; ocasião em que responsabilizou o Poder Central pelo caos educacional instalado no país, inclusive na Capital do Império e teceu pesadas críticas ao Governo por ter abandonado a instrução primária nas mãos dos presidentes provinciais, mesmo, sabendo que eles não reuniam condições de carregarem sozinhos esse peso que excedia as suas forças: “[...] inadmissível a ideia de ser semelhante matéria completamente abandonada pelo Estado à ação e aos cuidados das autoridades locais”; um clamor que foi endossado na década seguinte pela voz de outras autoridades ministeriais (SUCUPIRA, 2005, p. 63).

O século XIX assistiu o surgimento de “[...] uma estratificação social algo mais complexa do que a predominante no período colonial [...]” (ROMANELLI, 1998, p. 37), ou seja, a educação pensada pelo Império não só manteve o tratamento diferenciado a sujeitos diferentes, como reforçou a hierarquia social ao organizar a educação de maneira fragmentária, e a utópica confiança no progresso, alimentada no imaginário dos presidentes ressoava na vida da massa populacional de maneira negativa, patenteada pela distância imensurável que separava uma da outra (SACRISTÁN, 2001).

A superação de uma educação concebida como “pura razão de Estado”, trata-se de um paradigma, que só num período mais recente foi transposto pela Constituição brasileira de 1988, quando, a educação passou a ser enfocada numa outra dimensão, como, “um direito social de cidadania” e, mesmo assim, “Pode-se dizer que até hoje corremos atrás de uma aplicação mais plena desse direito social [...]” (ROCHA, 2011, p. 81).

É bem provável que a falta de perspectivas do jovem pobre interiorano de ingressar num centro de ensino superior do Império tenha afastado, de igual modo, a muitos dos estudos secundários na capital. O Liceu de Vitória, que iniciou suas atividades no ano de 1854, com 90 alunos matriculados, cinco anos depois, contava com uma frequência de apenas sete alunos (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1859, p. 10); um declínio alarmante que

levou o presidente Pereira Junior (1862), a declarar que o estado da instrução secundária, era ainda mais desvantajoso que o da instrução primária: sem o Liceu, a província contabilizava no total “[...] 4 aulas de Latim, 1 de Francez, e de Historia e Geografia, e outra de Philosophia [...]” e; em Vitória, as aulas de Latim, Francês, História e Geografia, que funcionavam no Liceu, foram extintas “[...] porque infelizmente não aparece quem deseje frequental-a” (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1862, p. 35).

Mesmo a Escola Normal, criada oficialmente em 1873, com a expectativa de firmar-se como um “celeiro de professores” para o magistério, no ano de 1875 não contava sequer com um aluno matriculado e seria desativada dois anos depois, possivelmente, “[...] por falta de incentivos financeiros para os professores já concursados ou que atuavam como interinos nas escolas primárias [...]” (SCHNEIDER, 2011, p. 258, 261).

Outro condicionante que emperrava o ensino na província era a constante rotatividade dos presidentes,¹⁰ que acabava por prejudicar o seu rendimento, minava os ânimos e acumulava problemas e prejuízos nas províncias, que, por sua vez, eram assistidas pela atuação de frágeis assembleias legislativas, fatores somatórios para a sedimentação de “[...] uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas públicas [...]” (FARIA FILHO, 2007, p. 138).

Considerada essa assertiva, o historiador do Espírito Santo, José Teixeira de Oliveira (1975), com certa dose de exagero, afirmou que a maioria dos bacharéis que passaram pela presidência do Espírito Santo foram oportunistas, homens sem capacidade administrativa, sem interesse de melhorar a província; que estavam mais preocupados em ascender na carreira política e desfiar queixumes das condições das estradas e da educação locais, que propriamente, em governar.

E o país custaria a se livrar da cultura política/administrativa viciosa na qual estava submergido. Nem mesmo a orientação política republicana foi capaz de transpô-la nas duas primeiras décadas de governo no Espírito Santo, como, igualmente, os novos administradores não deixariam de desfiar rosários de lamentações em face de persistente precariedade do ensino público e de buscarem justificativas semelhantes aos antigos argumentos tão utilizados pelos presidentes da era imperial (NOVAES, 2001).

Em meio ao emaranhado de complexidades na “teia de Penélope,” pode-se compreender o dilema paradoxal dos governantes capixabas em relação ao ensino na província: “[...] como causa do ‘atraso’, solução para o ‘progresso’ e fiadora de esperanças para um futuro idealizado e frequentemente adiado” (SCHWARTZ; FRANCO; SIMÕES, 2007, p. 235).

Diante da expectativa de se escrever uma nova história para o país, ficou compreendido neste estudo que os presidentes de província acreditavam “[...] que o Brasil seria transformado a partir da educação; imaginava-se que um país é o que a sua educação o faz ser [...]” e, obcecados por essa utopia, não procuravam entender ou “[...] explicar o estado do ensino como reflexo da situação geral do país, mas ao contrário, esta como consequência daquele [...]” (SIQUEIRA, 2000, p. 34).

¹⁰ Segundo Mattos (1994, p. 240), no Brasil, cada presidente permanecia na função em média, seis meses; no Espírito Santo, o quadro demonstrativo aponta que em 39 anos (1834-1873), 58 governantes passaram pela província, com uma duração administrativa em média de 1,4 anos (OLIVEIRA, 1975, p. 472, 473).

Pelas razões possíveis aqui levantadas, o governo não foi capaz de cumprir integralmente a prometida universalização do ensino gratuito; um fato contundente que não se constitui em embaraço para a colocação de uma reflexão interrogativa na parte conclusiva deste texto: pode-se falar de um legado educacional construtivo do século XIX para o século XX? Sim, para vários especialistas em educação oitocentista.

Siqueira (2000, p. 261) defendeu que a educação no Império “[...] legou um vasto campo de experiências no setor da instrução [...]”, e que “[...] lançou as bases de racionalidade e cientificidade vigentes, mesmo, contemporaneamente”; por sua vez, Villela (2007, p. 101) apontou como contribuição meritória o pioneirismo da profissionalização do magistério no período imperial com a institucionalização da formação para o exercício docente.

Savianni (2006, p. 28) acrescentou, que, dentre as experiências positivas herdadas do Oitocentos estão a experimentação de variados métodos de ensino, as primeiras iniciativas para a construção de prédios escolares pelo Estado, a necessidade de uma formação acadêmica do professorado em uma instituição apropriada como a Escola Normal.

E em suas incursões pela província do Espírito Santo no Dezenove, Franco (acesso em 29 set. 2012) constatou que em meio aos “recuos”, “avanços” gradativos foram possíveis no ensino público e essa dinâmica, cabe acrescentar, faz parte de qualquer processo educacional de qualquer época e lugar. A melhora econômica da província com o aumento da produção cafeeira em meados dos Oitocentos proporcionou um crescimento na receita e viabilizou a injeção de insumos em determinados serviços públicos, como a instrução pública, traduzida em “[...] abertura de novas escolas, a busca pela formação de pessoal qualificado para o exercício, o aumento do número de professor [...],” acrescidos da confecção de regimentos escolares.

Conclusões parciais

O estudo procurou demonstrar que a explosão educacional do século XIX e a “ideia do progresso” das nações europeias contagiaram o Brasil com seu “otimismo pedagógico” e o levou a encarnar uma postura de confiança em relação ao seu futuro, e no Espírito Santo, os discursos foram inflamados em proveito da escolarização pública, contudo, um empreendimento dessa magnitude exigia a superação de vários obstáculos, como, as limitações econômicas da província, centralização política exacerbada do Império, imprecisão do tempo em que o presidente ocuparia o cargo e a passividade do Corpo Legislativo que não levava adiante as ações públicas iniciadas pelos presidentes, dentre, outros possíveis.

Ficou entendido que a escola não é onipotente e que isolada é incapaz de materializar todas as benesses projetadas sobre ela, como os homens do poder fizeram no Dezenove, todavia, os pilares estruturantes de um sistema educacional foram problematizados: formação e salário docente, finalidades da educação, prédios escolares, dentre, outros, mostraram ser altamente complexos na época e continuam pertinentes na atualidade, alvos de acalorados debates entre especialistas da educação, o que comprova a protuberância dessas questões vivenciadas pelos homens públicos do Espírito Santo, no período focalizado.

O Império saiu de cena, mas as esperanças e as promessas advindas da educação permanecem e parte do seu legado educacional foi um arcabouço positivo e assimilado pela

educação republicana. A criação de um sistema educacional é um ato, um decreto, mas, a sua construção é um processo, e muito lento, diga-se de passagem. Enfim, imaginar a educação, como os governantes fizeram é necessário, porque, um dia ela deixará de ter um sentido se lhe faltar esse idealismo.

Referências

Documentação primária

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Discurso com que o Exmo. Presidente da Província do Espírito Santo, o Dr. João Lopes da Silva Couto, fez a abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Provincial, no dia 8 de setembro de 1838. Rio de Janeiro: Typographia de Josino do Nascimento Silva, 1838.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Falla que o Exmo. Presidente da Província do Espírito Santo (Dr. João Lopes da Silva Coito) dirigio á Assembleia Legislativa Provincial, no dia 1º de abril de 1840. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Falla com que o Exmo. Presidente da Província do Espírito Santo, José Joaquim Machado Olivieira, abriu a Assembleia Legislativa Provincial no dia 1º de abril de 1841. Rio de Janeiro; Typographia Nacional, 1841.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório do Presidente da Província do Espírito Santo, o Doutor Luiz Pedreira do Couto Ferraz na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 1º de março de 1848. Rio de Janeiro: Ty. Do Diario, de N. L. Vianna, 1848.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório que o exmo. Presidente da Província do Espírito Santo o Bacharel José Bonifácio Nascentes de Azambuja dirigiu á Assembleia Legislativa da mesma Província na sessão ordinária de 24 de maio de 1852. Victoria: Typ. Capitaniense de P. A d'Azeredo, 1852.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório que o Exmo. Senr. Presidente da Província do Espírito Santo, o Doutor José Maurício Fernandes Pereira de Barros, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 23 de maio de 1856. Victoria: Typ. Capitaniense de P. A. d'Azeredo, 1856.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. VELLOSO. Relatório do Presidente da Província do Espírito Santo, o Cacharel Pedro Leão Velloso, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 25 de maio de 1859. Victoria: Typ. Capitaniense de Pedro Antonio d'Azeredo, 1859.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1862 pelo presidente José Fernandes da Costa Pereira Junior. Victoria: Typ. Capitaniense de Pedro Antonio d'Azeredo, 1862.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa da Província do Espírito Santo no dia da abertura da sessão ordinária de 1864 pelo 1º vice-presidente Dr. Eduardo Pindahiba de Mattos, no dia 21 de fevereiro de 1864. Victoria: Typ. Liberal do Jornal da Victoria, 1864.

PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa da Província do Espírito Santo, no dia de abertura da sessão ordinária de 1865 pelo Presidente José Joaquim do Carmo. Victoria, Typ. Liberal do Jornal da Victoria, 1865.

Obras de apoio

ALMEIDA, Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889):** História e legislação. São Paulo: EDUC, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Maria Carvalho de. “Ordem e Progresso”: A construção da legitimidade do trabalho infantil. In: SILVA, Gilvan Ventura; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). **Educação e história:** territórios em convergência. Vitória: GM, 2007, p. 131-158.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (década de 1870).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programas de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo.** Vitória, ES: Departamento Estadual de Cultura, 1993. Coleção Tempo Memória, v.1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-150.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, p. 197-223, novembro 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 06 fevereiro 2013.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **A instrução na província do Espírito Santo entre 1835 e 1848:** avanços possíveis, [s/d]. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1382.doc>. Acesso em: 29 setembro 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri, SP: Manole, 2003.

GONDRA, José Gonçalves; Alessandra Schueler. **Educação, poder e sociedade no império.** São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. **A instrução reformada:** ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na corte imperial (1848-1854), [s/d]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/.../211.pdf>>. Acesso em: 21 janeiro 2013.

LUCHESE, Terciana A; CORSETTI, Berenice. Educação e instrução na província do Rio Grande do Sul. In: GONDRA, José G.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011, p. 453-485, v.3.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../tsc_angela.pdf>. Acesso em: 04 janeiro 2013.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema.** Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

NOVAES, Izabel Cristina. 2001. Tese (Doutorado em Educação). **República, escola e cidadania:** um estudo sobre três reformas para a educação no Espírito Santo (1882-1908)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. O decreto de Couto Ferraz num contexto de transformações da res-publica. In: LEITE, Juçara; ALVES, Cláudia (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil:** poder, culturas e políticas. Vitória: Edufes, 2011, p. 53-83, v. 10.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SACRISTÁN, G. J. **Educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANNI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XX” brasileiro. In: Savianni, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006, p. 7-32.

SCAMPINI, José. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SCHELBAUER, Anaete Regina. História da escola pública no Brasil: educação primária e método intuitivo. In: **História e educação:** territórios em convergência. SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, p. 173-193.

SCHNEIDER, Omar. Educação e instrução na província do Espírito Santo. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011, p. 239-270. v. 3.

SCHMIDT, Leonete Luzia. Educação e instrução na província de Santa Catarina. In: GONDRA, José Gonçalves.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011, p. 425-452. v. 3.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo. In: In: **História e educação: territórios em convergência**. SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, p. 217-240.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **Métodos para se ensinar a ler e escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da instrução primária**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10895int.rtf>>. Acesso em: 30 setembro 2012).

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 55-68.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação e instrução na província de Minas Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011, p. 271-303. v. 3

VILLELA, Heloísa de OLIVEIRA SANTOS. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-134.