

A EDUCAÇÃO CONCILIADA TENSÕES NA ELABORAÇÃO, REDAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE REFORMAS EDUCACIONAIS

José G. Gondra

RESUMO

Ao tomar as reformas educacionais como objeto, busco apontar para uma outra possibilidade de seu exame, como também recolocar em discussão intervenções ocorridas em tempos mais remotos. Assim sendo, concentro-me na reflexão acerca da reforma educacional promovida em 1854, na Corte imperial, no âmbito de uma conjuntura de "conciliação". Que elementos culturais e políticos tornaram esta reforma possível? O que ela prevê? Quais foram os seus desdobramentos? Tripla questão que reendereça o olhar para pesquisar e debater os argumentos, mecanismos e procedimentos acionados na produção da "necessidade da reforma", redação e aplicação, isto é, sua legitimidade, legalidade e controle.

Palavras-chave

História da Educação
Reformas educacionais
Educação no século XIX

ABSTRACT

Taking the educational changes as object, I try to point up to another possibility of its exam and to put the interventions occurred in remote times under discussion. This way I focus on the reflection about the educational change that happened in 1854, during the imperial Court, in a conciliation context. What cultural and political elements made that change possible? What does it expect? What were its unfoldings? Triple question that guides the look to research on and to debate the arguments, mechanisms and procedures activated in the production of a "changes need", composition and application, that means, its originality, legality and control.

Key-words

History of educations
Educational reforms
Education in the XIX century



INTRODUÇÃO

Os estudos que definem as reformas educacionais como seu objeto central tomam como fonte, via de regra, a própria legislação, sobretudo os dispositivos que integram e conformam uma determinada intervenção no campo educacional, buscando refletir e debater as características, possíveis impactos e desdobramentos das medidas nela previstas. Muito recentemente, no Brasil, a partir do estímulo da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), alguns pesquisadores têm adotado o procedimento de localizar e publicar os textos de leis e regulamentos de modo integral, que, por vezes, são de difícil acesso para grande parte dos interessados, disponibilizando essas fontes para um auditório mais amplo³. Nos dois casos, nem o processo de produção da norma, nem sua aplicação ou usos são constituídos em núcleo da reflexão desses estudos, ao mesmo tempo em que frequentemente secundarizam os dispositivos textuais do discurso jurídico⁴. Além disto, observa-se uma concentração dos trabalhos produzidos por autores contemporâneos às reformas por eles analisadas, o que torna possível caracterizá-los sob a ótica de uma “história do presente”, cujos autores, muitos deles, também atuaram, com níveis diferenciados de participação, no processo de elaboração da reforma examinada⁵. Nesta linha, a história escrita contém traços de um testemunho interessado - e privilegiado, por ter podido participar, escrever e tornar público seus estudos e interpretações de uma dada intervenção na área educacional em relação à qual, em alguns casos, o autor foi um dos protagonistas. Considerando as contribuições derivadas dos esforços anteriormente assinalados, aqui procuro adotar outro procedimento, de modo a refletir acerca dos processos de produção, da letra e dos usos à que os códigos jurídicos são submetidos por parte dos seus formuladores e destinatários. Ao tomar as reformas educacionais como objeto busco, portanto, apontar para uma outra possibilidade de seu exame, como também recolocar em discussão intervenções ocorridas em tempos mais remotos⁶.

SENTIDOS DA NORMA

Ao considerar a legislação como um discurso historicamente produzido, cabe lembrar como o fez Foucault que se trata, portanto, de “*um discurso regular de fatos lingüísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outros*” (1999a, p. 9). Além disso, torna-se necessário acentuar que a



produção dessa modalidade específica de discurso legitima-se culturalmente com o advento daquilo que Foucault designa de *sociedade disciplinar*, caracterizável, dentre outros aspectos, por uma explosão dos discursos normativos, construindo zonas de permissão, proibição e de penalidade. Assim, a lei passa a ser empregada como um dispositivo de controle da chamada sociedade disciplinar, determinando aquilo que os sujeitos podem, o que são capazes e o que estão sujeitos a fazer, bem como aquilo que estão na iminência de fazer, não descartando o emprego do princípio da punição. No entanto, para Foucault, o efeito mais poderoso e duradouro da forma jurídica concentra-se na sua capacidade de corrigir virtualidades, o que faz com que afirme que o movimento normativo-disciplinar serve para provocar e constituir o ingresso definitivo do homem no tempo por ele nomeado de *ortopedia social*.

Nesse sentido, a lei também deve ser percebida como parte integrante do sistema e do campo jurídico⁷, funcionando, desse modo, como veículo permanente de relações de dominação, de técnicas de sujeição polimorfos que buscam, então, transformar as prescrições em comportamentos e práticas, lugar no qual o poder efetivamente se torna verificável já que, ainda segundo Foucault, *“o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato”* (1999b, p. 21-32).

Um dos atos do poder constitui-se no próprio processo de escrita da lei, na linguagem empregada e nos usos que dela são feitos. Assim, a reflexão conceitual referente à norma jurídica também deve ser acompanhada do reconhecimento de outros aspectos igualmente constituidores de sentido, como assinala Faria Filho (1998), dentre os quais destacaria a linguagem própria, o tempo em que foi produzida e sua execução. É, pois, no interior dessa complexidade que a legislação educacional pode e deve ser estudada, inscrevendo-a decididamente no âmbito de um jogo estratégico e polêmico, de um jogo de produção e significação dos códigos jurídicos, enfim, no âmbito dos jogos de poder definidores de modelos sociais imaginados e desejados, a partir do que se tornaria possível nos aproximarmos com maior precisão do lugar reservado e ocupado pela educação escolar nesse jogo de modelagem.

No caso brasileiro, o uso dos dispositivos jurídicos voltados para a questão da educação possui uma tradição de larga duração, podendo a mesma ser remontada ao século XVI, por ocasião das normas instituídas pela Companhia de Jesus. No entanto, é no século XIX que se evidencia de modo mais vigoroso a explosão dos códigos jurídicos relativos à educação escolar, evidenciável já



mesmo no processo de elaboração da primeira Constituição, iniciado em 1823, tendo continuidade até a vertiginosa quantidade de reformas educacionais produzidas no Brasil presentemente. Nesses termos, torna-se possível admitir e afirmar a produção de uma efetiva cultura da reforma que merece ser examinada, menos em seus próprios termos e mais em sua ecologia, para adotarmos a expressão de Popkewitz (1997, p. 12). É, pois, com a intenção de aplicar esse procedimento que selecionei uma reforma educacional promovida em 1854, que procurava reordenar a instrução primária e secundária da Corte (Rio de Janeiro), devendo também funcionar como um paradigma para as Províncias do Império.

Assim sendo, concentro-me na reflexão acerca da reforma educacional promovida em 1854, na Corte imperial, no âmbito de uma conjuntura de “conciliação”⁸. Que elementos culturais e políticos tornaram esta reforma possível? O que ela prevê? Quais foram os seus desdobramentos? Tripla questão que reendereça o olhar para pesquisar e debater os argumentos, mecanismos e procedimentos acionados na produção da “necessidade da reforma”, redação e aplicação, isto é, sua legitimidade, legalidade e controle.

TEMPO DE PRODUÇÃO

A reforma pode ser entendida como uma resposta aos dramas de sua época. No caso da reforma de 1854 ela é prevista desde 1851⁹, devendo ser formulada de acordo com o que “aconselha a experiência”, como afirma o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Francisco Gonçalves Martins, em seu relatório de 1852¹⁰, assinalando que, embora autorizada, a reforma da instrução primária e secundária ainda não havia sido formulada¹¹: “Pelo que respeita à Instrução Primária e às aulas avulsas de instrução secundária, sente o governo que não possa já apresentar-vos¹² o plano da reforma, que elabora em execução ao Decreto n. 630 de 17/9/1851”. A elaboração anunciada efetiva-se dois anos depois, em 17 de fevereiro de 1854, e já se encontra noticiada no relatório de 1853 pelo novo ministro responsável pela questão da instrução, o bacharel e amigo do Imperador, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz¹³.

Coutto Ferraz inicia seu discurso dando conta aos parlamentares das reformas que procurava implementar, tendo em vista as autorizações legais existentes. Assim, o próprio ministro busca com seu relato, construir códigos de



inteligibilidade para as intervenções educacionais propostas. Com relação à instrução primária e secundária ele destaca os pontos julgados prioritários sobre os quais a reforma deveria incidir:

“Eram as idéias essenciais da reforma as seguintes: vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do Governo os colégios e estabelecimentos de educação da Capital do Império.”
(1854)

Os cinco pontos assinalados pelo novo ministro, configuram eixos do programa de governo, traduzidos na reforma. Exprime, assim, uma espécie de agenda das preocupações do governo, indicando, com isso, os núcleos em torno dos quais se podia evidenciar o drama educacional daquela época¹⁴. Trata-se portanto de um diagnóstico do quadro educacional que precisava ser alterado, em torno do que o código jurídico deveria incidir, de modo a corrigir o existente, mas, sobretudo, codificar e controlar as virtualidades, em sintonia com o projeto educacional desenhado e imposto pela reforma.

O ministro cioso de suas responsabilidades e do mundo que desejava construir, assinala que seu projeto não deveria ser visto como uma aventura, posto que o mesmo foi formulado depois de *“haver compulsado os trabalhos que já encontrou adiantados, e de ter consultado as pessoas habilitadas por sua leitura e pratica neste ramo do serviço publico”*. Além disso, o ministro também afirma que a reforma procurou atender a todas as necessidades que reclamava o ensino primário e secundário, dando-lhes, conforme acentua *“as soluções mais adequadas às nossas circunstâncias, e aconselhadas pela experiência dos Países mais ilustrados”*. Esses são, portanto, os argumentos de autoridade empregados pelo Ministro, de modo a legitimar a reforma que conduz, indiciando também os mecanismos acionados na escrita da lei.

A LINGUAGEM DA LEI

Acompanhando as afirmações do Ministro Coutto Ferraz, a reforma de 1854 foi escrita com seriedade, a qual se exprime na consulta aos trabalhos



anteriores, intervenção de pessoas qualificadas, adequação às circunstâncias locais, mediada e inspirada pela experiência do mundo ilustrado. Esses cuidados resultaram no Decreto 1331-A de 17/2/1854 que aprova o regulamento da reforma, cujos temas são tratados em cinco títulos¹⁵, distribuídos em um total de 135 artigos, os quais buscam normatizar um amplo conjunto de questões relacionadas à instrução primária e secundária da Corte.

Os cinco títulos também conduzem o leitor a perceber as questões centrais para o Governo, sobressaindo o problema da inspeção, da estrutura, da liberdade de ensino e dos professores e diretores de estabelecimentos de ensino. Desdobrando o título II, o leitor encontra três capítulos que auxiliam na percepção daquilo que se deseja ordenar. No capítulo I, as condições para o exercício do magistério público; no segundo capítulo a questão dos professores adjuntos e no terceiro, o problema do funcionamento das escolas públicas. Definido o plano estrutural da lei, cabe apenas lembrar em que termos o discurso jurídico é constituído. Oscilando entre o emprego dos verbos no infinitivo (inspecionar, presidir, autorizar, rever, coordenar, convocar, instituir, organizar, apresentar, expedir, julgar, propor, remeter, informar, publicar, exercer; para enumerar alguns) ou das locuções verbais precedidas do verbo “ser”, ou de verbos como “ter”, “solicitar”, “proceder”, “acompanhar” e “dever”, todos no futuro do presente do modo indicativo. O discurso normativo, no primeiro caso, objetiva produzir a idéia de regularidade, universalidade e impessoalidade, traduzível da clássica tese de que a lei é igual para todos, devendo ser aplicada indistintamente, sempre que necessário e da mesma forma. No segundo caso, procura-se fixar a tese de que os princípios firmados no texto jurídico deverão ser constituídos em práticas, seguindo uma determinada ordem, fixada em lei. Desse modo, fazendo uso de ações “infinitivas” ou revestidas da possibilidade de realização plena no “futuro do presente”, associadas a uma estrutura peculiar, o discurso normativo é configurado, distinguindo-se dos demais, adquirindo uma feição particular, específica, que concorre para que o mesmo seja reconhecido e legitimado. Na combinatória entre estrutura e gramática vão sendo dispostos elementos que buscam controlar a leitura e os sentidos do código jurídico.

56

O TEMPO DE EXECUÇÃO OU OS USOS DA LEI

Conceber a lei como expressão de um projeto de modelação não implica partilhar da tese de que a mesma seja aplicada tal qual prevista e imaginada.



O texto jurídico escrito e publicado ativa uma complexa maquinaria judiciária, legislativa e executiva voltada para assegurar a transformação das prescrições em práticas. Com tudo isso, tanto os formuladores, fiscalizadores e executores, como os seus destinatários não podem ser concebidos como uma homogeneidade ou ainda como matéria plasmável. Em todos os pontos dessa complexa cadeia é possível detectar mediações que, por vezes, imprimem outros sentidos ao código instituinte, reconfigurando a própria norma.

No caso da reforma de 1854 vou tomar como exemplo de reinvenção da norma um ponto de grande centralidade da mesma¹⁶. Trata-se da inspeção dos estabelecimentos do ensino, um dos núcleos desse projeto, destacado pelo próprio Ministro Coutto Ferraz quando afirma que *“criou-se uma inspeção forte e sistemática para todos os estabelecimentos de instrução primária e secundária, assim públicos como particulares”*, cargo a que foram conferidas *“funções importantes (...), funções que tornaram esse cargo tão elevado, que para preenchê-lo o Governo Imperial nomeou um cidadão notável por sua dedicação ao serviço público, por seu caráter e ilustração”* (1854).

O primeiro cidadão a exercer a função de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte foi o Visconde de Itaboraí que, impedido de prosseguir no cargo, foi substituído interinamente por um dos membros do Conselho Diretor, o Dr. Manoel Pacheco da Silva, cujo exercício teve fim com a nomeação de Eusebio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, o qual se manterá nesse posto até 1866.

Dada a relevância atribuída à inspeção, podemos considerar essa prática como peça determinante na implementação da reforma, fazendo supor a existência de uma completa e fina sintonia entre o ministério e a inspetoria, o que fica reforçado no primeiro relatório do Inspetor Geral ao reconhecer que, antes da reforma de 1854, o estado da instrução primária e secundária na capital do império era *“mui pouco satisfatório e lisonjeiro”*, admitindo, assim, que a necessidade de sua transformação já tinha sido evidenciada:

“Felizmente porém, e como por benéfica lei providencial, um estado de cousas tão anormal não pode ser duradouro, não pode permanecer por muito tempo sem despertar a atenção e os estudos dos que naturalmente têm a guarda e a direção dos interesses da sociedade” (1856)



Colocando-se, portanto, no lugar de defesa da sociedade, o inspetor não deixa de acentuar a perspectiva que preside suas ações à frente do cargo que exerce:

“Nessas circunstâncias, um relatório da instrução pública, tendo de apresentar em toda a sua nudez os males de que todos se queixam, e poucos podem ou ousam sondar, e de propor os meios de mais prontamente remediá-los, é por sem dúvida trabalho de mais alta importância e do mais subido alcance; porquanto, podem dele depender a natureza e eficácia da reforma que houver de fazer o legislador, a boa ou má direção que tiver de dar à sociedade que ansiosa procura salvação, os resultados lisonjeiros ou desastrosos que se hão de seguir, a esperança de chegar-se a um feliz estado de prosperidade, ou o desânimo e a descrença que surgem sobre as ruínas das mais belas ilusões.” (1856)

58

Enfatizando o caráter diretivo de seu discurso, o inspetor geral parece concordar com os termos da reforma, ao mesmo tempo em que atribui ao seu relatório, portanto ao seu discurso, o poder de redirecioná-la, de modo a torná-la eficaz.

Embora integrantes do núcleo do poder que imprime direção à questão da instrução, esses homens oriundos de correntes e de partidos diversos, na implementação da norma, deixarão as diferenças transbordarem na própria escrita, demonstrando a ocorrência de um gradiente de posições entre os gerentes da norma. Tomarei aqui apenas um exemplo em que a colisão entre os dois vai se configurando: a questão da formação do magistério.

Para Coutto Ferraz o sistema de formação pelas escolas normais já havia fracassado dentro e fora do país, razão pela qual o mesmo foi proscrito na reforma de 1854 já que, para ele, *“o modo prático de se formarem professores era uma necessidade, para cuja satisfação mais se instava pela reforma. (...) Essa necessidade, pois não podia deixar de ser atendida”*. Atendimento que representou o abandono do modelo de formação no interior das escolas normais, tido por ele como caro e ineficaz. Assim, defendia a posição do Governo:

“Teve por isso o Governo por melhor experimentar uma nova instituição, e achou mais acertado ir educando



os futuros mestres nas próprias escolas públicas que designar por mais acreditadas, aproveitando-se neste intuito alguns meninos inteligentes.

Serão estes colocados como adjuntos dos professores mais hábeis com módicas retribuições, até que vão gradualmente progredindo no ensino à ponto de poderem reger as mesmas escolas, quando vagarem, ou as que de novo se instituírem.” (1854)

O inspetor também assinala uma série de outras medidas que auxiliariam no controle da qualidade da formação dos chamados professores adjuntos. Como se pode perceber, esse é um outro ponto fundamental da política do Governo, em relação ao qual é de supor haver uma alto grau de concordância, sobretudo no núcleo do poder central. No entanto, não é isso o que se observa. Nesse sentido, nesta questão, o homem do partido conservador e inspetor geral da instrução da Corte procura diferenciar-se do ministro “conciliado”, apontando para a necessidade de se pensar um sistema de formação misto, combinatória dos “método dos adjuntos” com o das escolas normais. Sobre esta última, em seu primeiro relatório, afirma que “*pouco se tem colhido no Brasil*”, parecendo-lhe que isto deveria ser atribuído à “*ensaios mal dirigidos, e à prática pouco exata da instituição, do que à defeito inerente à sua natureza*”. Com isto, afirmava estar inclinado a acreditar que a experiência ainda não era decisiva para se promover a condenação das escolas normais, propondo a realização de “*novos ensaios*”, de modo a se estudar com “*circunspecção e madureza os obstáculos que impediram de produzirem elas os excelentes efeitos que vemos em outros países*”. Com a rearticulação do poder ocorrida com o fim da “conciliação”, o inspetor geral assume definitivamente a bandeira da escola normal, contra a tese dos adjuntos, encerrando, deste modo, a conciliação entre os dois modelos de formação de professores por ele inicialmente defendida:

“E se bem se trate de uma instituição que pode ser facilmente melhorada, todavia a experiência vai mostrando que, sendo indispensável a classe de adjuntos, estes não recebem nas escolas primárias a educação e o ensino necessárias ao fim de que um dia se tornem dignos da honrosa missão do magistério público elevando-o ao ponto que deve atingir para que possa derramar com fruto



os benefícios que dele aguardamos. Estas considerações levam-me a insistir na criação das escolas normaes¹⁷. Se estes estabelecimentos, como geralmente se diz, pouco proveito tem produzido no Brasil, sou ainda inclinado a crer que isto se deve antes atribuir a ensaios mal dirigidos (...). Tendo-se a felicidade de organizar uma casa de educação com as disposições necessárias, dignos colaboradores, superior direção e regulamentos inteligentes, que dúvida haverá por aí se prepararem convenientemente educadores da mocidade? Deste internato saiam os adjuntos para as escolas que necessitam de seus auxílios; seja finalmente o viveiro de professores primários para todo o Império, que dele tanto necessita; concorrendo e combinando nesse intuito as Províncias seus esforços. Fácil ou difícil, é um estabelecimento indispensável, para o qual chamo a atenção esclarecida do ministro¹⁸.” (Queirós, 1860)

60

Como se pode perceber, o fim do “gabinete da conciliação”, a partir de fins de 1856, gera condições para que o Inspetor Geral explicita e eleve o tom de crítica à reforma cuja execução, em grande parte, encontrava-se sob sua responsabilidade. Desse modo, reconstrói as condições de possibilidade de executar a lei tal qual previsto em suas letras, impondo outros sentidos e outros usos à mesma, o que demonstra, a meu ver, a riqueza de se pensar o código jurídico como um discurso menos técnico e mais político, repolitizando a própria reflexão acerca das reformas educacionais e, igualmente, escapando de julgamentos maniqueístas e rigidamente polarizados que insistem em qualificar uma intervenção como boa ou má, atrasada ou progressista, rançosa ou avançada, estratégia essa, aliás, frequentemente adotada na literatura pedagógica brasileira que dificulta, quando não impede a ampliação do arco das possibilidades de entendimento e de intervenção no jogo político que se joga, desde a formulação de uma reforma até seus usos variados e, por vezes, inesperados.



CONCLUSÃO

Ao explorar aspectos da produção, linguagem e usos da reforma de 1854 foi possível observar que a idéia de unificação constitui-se em traço do ambiente político-cultural gerador e legitimador daquela intervenção na educação da Corte Imperial, igualmente presente na própria letra da lei. No entanto, a “conciliação” prevista e desejada confronta-se no próprio núcleo do poder responsável pela execução da reforma, como se pôde evidenciar no estudo dos relatórios do ministro dos negócios do império e do inspetor geral da instrução primária e secundária da Corte. Aí o conflito em torno de posições e projetos faz-se presente, fato evidenciado nos casos da inspeção escolar e da formação de professores, dentre outros aspectos¹⁹.

Com este movimento, confrontando fontes oficiais de características assemelhadas, foi possível perceber que a letra fria da lei e os dispositivos que a recobrem, sobretudo em um ambiente marcado pelo signo da “conciliação” convivem, apesar deste quadro, com um jogo vivo de forças e de projetos diferenciados, cuja percepção, dimensionamento e compreensão produzem condições para se reler o próprio texto e conteúdos da reforma, ocasião na qual a suposta unidade da regra é decomposta e fracionada, sugerindo e indicando apropriações tão próximas quanto distantes da mesma.

61

NOTAS

¹ Uma versão desse trabalho foi apresentada no V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación, ocorrido em maio de 2001, em San Jose – Costa Rica.

² Professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutor em Educação na área de História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo. Agradeço a Inára Garcia, Winston Sacramento, Ana Lúcia S. do Nascimento, Marlene M. dos Santos e Maria Zélia de Souza a participação interessada no Estágio Produtivo da Faculdade de Educação da UERJ, no 1º e 2º semestres de 2000, presenças decisivas na realização deste trabalho, fruto de projeto de pesquisa que atualmente conta com o apoio da FAPERJ.

³ A título de exemplo, indico os dois primeiros títulos da Coleção “*Documentos da Educação Brasileira*”, fruto da parceria estabelecida entre a SBHE, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Editora Autores Associados. Trata-se dos livros organizados por Sá e Siqueira (2000) e o organizado por Miguel (2000).

⁴ Um exemplo recente pode ser percebido no trabalho de Demo, 1997.

⁵ Um exemplo desse tipo de operação pode ser encontrado no trabalho de Barros (1960). Tanto o organizador, como os demais autores desta obra são contemporâneos à LDB que analisam.

⁶ Nesse esforço, procuro acompanhar as ricas e pertinentes observações de Faria Filho (1998).

⁷ Sobre a configuração e as regras que presidem o campo jurídico, cf. Bourdieu, 1989, p. 209-254..

⁸ Trata-se do período compreendido entre 1853 e 1856 no qual foi organizado o Gabinete Paraná, chamado de “gabinete da Conciliação”, tido como o “governo dos moços”, modo como Lyra (1977) caracteriza o gabinete



constituído pelo Marquês de Paraná, lembrando que a perspectiva de “união nacional” de tal gabinete configurava “uma trégua nas lutas partidárias”, congregando “em torno de uma mesma bandeira, gregos e troianos, Liberais e Conservadores”, Luzias e Saquaremas. (cf. também Mattos, 1994) Essa estratégia, contudo, enfrentou reações amenas, como a recusa em participar do governo e, outras, mais vigorosas, que denunciavam tal esforço como uma “adesão em massa, Babel de interesses e de ambições pessoais que se abrigava à sombra da Conciliação”. “Corrupção” e “Conciliado” eram os adjetivos empregados para condenar a política e os políticos do Gabinete Paraná. A experiência teve fim com a morte do Chefe do Gabinete, em 1856.

⁹ Cabe assinalar que no ano de 1851 a Província do Rio de Janeiro é presidida pelo futuro Ministro Coutto Ferraz.

¹⁰ Os relatórios são publicados, em sua maior parte, no início do ano seguinte àquele que toma como base. Nesse caso, o de 1852 foi publicado em 1853.

¹¹ Nesse relatório o Ministro se detém nas reformas que estavam sendo realizadas nos cursos superiores de Direito e de Medicina, além de referir-se à questões do Colégio de Pedro II, aula de Comércio e de Belas- Artes.

¹² Os relatórios dos ministros são dirigidos à Assembléia Geral Legislativa.

¹³ Trata-se do titular da pasta do Ministério dos Negócios do Império que, à época, era o responsável pela questão da instrução, tendo promulgado a reforma e seu regulamento em 17 de fevereiro de 1854. Ocupante da pasta do “negócios do Império” de 1853 a 1856, no chamado Gabinete Paraná, o gabinete da “Conciliação”. Com 35 anos na ocasião, este bacharel era um dos “*estreantes*” no “*governo dos moços*”, modo como Lyra (1977) caracteriza o gabinete constituído pelo Marquês de Paraná.

¹⁴ Sob outro ângulo, o drama educacional do Império é examinado em minha tese de Doutorado. (Gondra, 2000)

¹⁵ Título I – Da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária. Título II- Da instrução pública primária. Título III- Da instrução pública secundária. Título IV- Do ensino particular primário e secundário. Título V- Faltas de professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares; penas a que ficam sujeitos; processo disciplinar.

¹⁶ Outros aspectos relativos aos desvios dessa norma podem ser encontrados no trabalho de Silva (2000).

¹⁷ Grifos do Inspetor Geral.

¹⁸ Tratava-se do Ministro Sergio Teixeira de Macedo (1859), substituído por João de Almeida Pereira Filho (1860).

¹⁹ Uma reflexão mais detalhada acerca da questão da formação de professores pode ser encontrada em Gondra, Garcia & Sacramento (2000).

62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Roque S. M. (org.) **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneiras, 1960.

BOURDIEU, Pierre. A força do direito – Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CAMARA, Euzébio de Queiróz C. M. **Relatórios da inspetoria geral da instrução primária e secundária da Corte (1856-1866)**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional. Anexo aos relatórios do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

COUTTO FERRAZ, Luiz P. do. **Relatórios do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império (1854-1857)**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional.

DEMO, Pedro. **A nova LDB - Ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 1997.



FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In FARIA FILHO, Luciano M. (org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2ª edição. Tradução Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar – Medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado)

GONDRA, J. G, GARCIA, Inãra & SACRAMENTO, Winston. Estado Imperial e Educação Escolar – Rediscutindo a reforma Coutto Ferraz (1854). **CD-Rom do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: 2000.

LYRA, Heitor. **História de D. Pedro II – Ascensão (1825-1870)**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 1977.

MATTOS, Ilmar R. de. **O Tempo Saquarema – A formação do Estado Imperial**. Rio de Janeiro: Access, 1994.

MIGUEL, Maria E. B. (org.). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854-89**. Campinas: Autores Associados, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional – Uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, Nicanor P. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (orgs.) **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com perfeição e sem coação – Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Plano, 2000.