

Ordenar o local para compor o todo

A instrução primária enquanto parte do projeto de nacionalização e disciplinarização da sociedade oitocentista, Bahia séc. XIX

Antonio Barbosa Lisboa¹

Resumo: Este artigo analisa o projeto de civilidade e disciplinarização da sociedade baiana oitocentista, através da Instrução Pública Primária, propagado no seio da Diretoria Geral de Instrução Pública da Bahia. Centrado nas ideias pedagógicas de Casemiro Madureira e Abílio César Borges na década de 1850, enfoca como as classes dirigentes definiam o sentido educativo da instrução para as classes populares. A elas deveria ser ofertada uma instrução elementar (ler, escrever e contar), por meio da qual se estabelecia uma educação (moralidade e disciplinarização). Através dos professores primários, enquanto agentes locais para propagação dessa perspectiva educativa, buscavam uma coesão nacional na formação do povo e no desenvolvimento do sentimento e da ordem nacional. Sendo a instrução primária direcionada às classes populares livres – pretos, pardos e brancos pobres, o seu projeto, portanto, não visava a formação de uma classe pensante e politicamente participativa, mas progressivamente dócil, obediente aos preceitos e instituições imperiais, habituada a uma cidadania parcial e não plena.

Palavras-chave: Instrução Primária. Nacionalização. Disciplinarização. Abílio Borges. Casemiro Madureira.

Resumen: Este artículo analiza el proyecto de civismo y disciplinarización de la sociedad bahiana del siglo XIX a través de la Instrucción Pública Primaria, difundido dentro de la Dirección de Instrucción Pública de Bahia. Enfocado en las ideas pedagógicas de Casemiro Madureira y Abílio César Borges en la década de 1850, se centra en cómo las clases dominantes definieron el sentido educativo de la instrucción para las clases populares. Se les debe ofrecer una instrucción elemental (lectura, escritura y conteo), mediante la cual se estableció una educación (moralidad y disciplinarización). A través de los maestros de primaria, como agentes locales de propagación de esta perspectiva educativa, buscaron la cohesión nacional en la formación del pueblo y en el desarrollo del sentimiento y el orden nacional. Dado que la educación primaria estaba dirigida a las clases populares libres - negros, pardos y blancos pobres, su proyecto, por tanto, no tenía como objetivo formar una clase pensante y políticamente participativa, sino progresivamente dócil, obediente a los preceptos e instituciones imperiales, acostumbrada a la ciudadanía parcial y no completo.

Palabras clave: Educación primaria. Nacionalización. Disciplinarización. Abílio Borges. Casemiro Madureira.

ORDENAR EL LUGAR PARA COMPONER EL TODO

EDUCACIÓN PRIMARIA COMO PARTE DEL PROYECTO DE NACIONALIZACIÓN Y DISCIPLINARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XIX EM LA BAHIA

¹ Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, professor da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis-Ba (SMECE). Membro, no mesmo município, do Grupo de Estudos e Aprendizagens (GEA) para a reformulação curricular municipal. E-mail: lisboa.educ@gmail.com.

Introdução

Atualmente, reconhecida como direito essencial à construção de uma sociedade, a educação é vista como um espaço sociopolítico para a consolidação de uma sociedade crítica, autônoma e republicana. Essa é a definição que predomina na BNCC, mais novo documento norteador do currículo, formação docente e práticas pedagógicas no Brasil.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, pag. 8).

Por outro lado, a educação também é a ferramenta pela qual os governos criam as estratégias de dominação de um povo (LUCKESI, 1994). Ao longo da história, nacional e internacional, a educação não foi utilizada somente para os fins da libertação de uma sociedade. (NÓVOA, 1987; MATTOS, 1987; CARVALHO, 2002). No Brasil, o advento de uma educação secularizada e amplamente divulgada se deu no transcorrer do séc. XVIII ao séc. XIX. Nesse último, com a Lei das Aulas Nacionais de 1827, foram criadas as aulas primárias no Império brasileiro. Desse período até os dias atuais a educação sofreu com uma vasta modificação, chegando à concepção supracitada na BNCC.

A principal busca deste texto é compreender, na emergência da novidade que eram as aulas primárias no oitocentos, as concepções que permeavam o pensamento da classe dirigente da Instrução Pública Primária na Bahia. Trata-se de conhecer os meandros desse pensamento na formação da nação brasileira, tomando a educação enquanto um sistema disciplinador de uma sociedade. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar o projeto de civilidade e disciplinarização da sociedade baiana oitocentista através da Instrução Pública Primária.²

² A partir desse ponto utilizarei o termo instrução pública para referir à educação escolar primária do período, como era intitulada. As aulas primárias do séc. XIX eram compostas de disciplinas básicas, sobretudo do ler, escrever e contar. A esse tripé incluíam noções de história e história sagrada, catecismo e desenho elementar. Enquanto o termo educação será utilizado para explicar o projeto educativo (moral e disciplinador).

Como o título sugere, a proposta é examinar o pensamento da classe dirigente sobre como a instrução pública primária deveria corresponder ao projeto nacional de formação da sociedade, em especial na temporalidade de 1849-1860, quando, na primeira data, foi fundada a Diretoria Geral da Instrução Pública da Bahia (DGI) e, na segunda, com as reformas do ensino promovida pela ala liberal no poder, sob a chefia do Dr. João José Barbosa d'Oliveira na instrução pública baiana. Neste texto utilizo as ideias pedagógicas dos dois primeiros diretores da Instrução Pública, Dr. Casemiro de Sena Madureira e Dr. Abílio César Borges.

Na direção da Diretoria Geral da Instrução Pública baiana estavam, sobretudo, médicos e advogados, os quais se originavam das faculdades de medicina ou de direito (Bahia, Rio, Olinda). A origem desses homens, ainda que não seja o foco desse estudo e sim seus discursos enquanto ocupavam o referido cargo na DGI³, é fundamental para compreender a forma como a instrução era utilizada na *educação* da sociedade.

À medida que o Império definia no centro do governo uma diretriz educativa para a população, as províncias, como partes desse todo (império), também buscavam admitir uma perspectiva educativa para o povo, sobretudo para a classe popular, com o objetivo de gerar um direcionamento do comportamento social (MATTOS, 1987).

Abordo essa dimensão da educação a partir dos debates e reformas educacionais na Bahia no século XIX porque havia um projeto reformista da instrução pública primária para produzir uma civilidade na sociedade, nomeadamente nas classes subalternas. Essa instrução era ofertada para todos os cidadãos livres, sobretudo do sexo masculino, e visava alcançar o “povo” (SOUSA, 2006), o que a tornava um projeto de dimensões populares e de políticas para esse estrato social, no entanto, seus fundamentos eram elitistas e consubstanciavam as ideias de um higienismo social para a construção de uma classe popular moralmente educada, controlada, pacífica e “ilustrada” (SCHWARTZ, 1993; SCHUELER, 2002).

Sendo a instrução primária direcionada às classes populares livres – pretos, pardos e brancos pobres, o seu projeto, portanto, não visava a formação de uma classe pensante e politicamente participativa, mas progressivamente dócil, obediente aos preceitos e instituições imperiais, habituada a uma cidadania parcial e não plena (VILLELA, 2000). São esses pontos que constituem a tessitura deste texto, que circunscrito à Bahia remete a reflexões mais abrangentes sobre o Império e a formação da nação brasileira.

³ Essa sigla substitui a partir daqui a definição de Diretoria Geral de Instrução (DGI); e o cargo de diretor passa a ser mencionado pela sigla DGE (Diretor Geral dos Estudos e/ou da Instrução).

Formando o coração dos meninos: educar para o projeto de civilidade

Para que o plano nacional fluísse conforme seu objetivo mais amplo de disciplinar a sociedade imperial recaía sobre o professor primário um papel social específico, o de zelar pelas primeiras inclinações da mocidade. Sobretudo aos professores do sexo masculino, que era a categoria predominante nesse período já que a educação pública feminina ainda era pouco desenvolvida, na qual as mulheres eram as professoras.

Segundo o primeiro DGE da Bahia, Casemiro de Sena Madureira⁴, a função social de disciplinar era de extrema importância, o que o fazia refletir sobre o estágio de formação e origem desses professores.

[...] O ensino, a educação da mocidade, não é uma indústria tão simples, que deva ser inteiramente livre: é antes um Sacerdócio, que para exercê-lo deve o indivíduo dar à sociedade toda a segurança de uma instrução bem dirigida, e de uma educação moral bem formada. Se qualquer não pode ser Médico, nem Advogado sem carta de aprovação na Faculdade que vai praticar, como poderá ser aquele que vai formar o coração dos meninos, que tem de dirigir-lhes as primeiras inclinações. (MADUREIRA, 1851, pag. 7-8).⁵

O domínio da instrução pelo Estado e a origem/formação do professor primário era o foco de sua visão. Ainda que o quadro de professores não fosse oriundo das classes bem instruídas, a ideia do DGE Casemiro Madureira era a de formar os homens e mulheres antes de encarregá-los do sacerdócio educacional, como definia o exercício do magistério primário.

Essa era uma preocupação corrente ao longo do século XIX não somente no Brasil. Na Europa, conforme apresenta António Nóvoa, também vigorava esse pensamento.

[...] o *professor de instrução primária* deve ter uma origem social modesta, demonstrar vocação para o magistério, levar uma vida de sacerdócio e assumir o seu papel de modesto funcionário público, com uma função social claramente definida. Um professor com este perfil tem que ser formado em estabelecimentos próprios, as escolas normais – às quais <<não compete a criação de doutores em pedagogia, mas sim de bons mestres>> –, pois <<se a profissão do magistério é uma profissão científica, como qualquer outra o professor precisa de um período de aprendizado, que o habilite a entrar capaz e dignamente no exercício das suas funções>>. (NÓVOA, 1987, pag. 425).

⁴ Bacharel em Direito, Casemiro de Sena Madureira também ocupava, no período, o cargo de Diretor Geral dos Índios.

⁵ Nas fontes primárias, adequiei a grafia das palavras, mas mantive a narrativa de quem a produziu.

A grande demanda, no entanto, era concluir essa perspectiva ao longo do século XIX, já que a Escola Normal⁶ – *lócus* de formação docente desse período, não foi amplamente ambicionada por interessados do sexo masculino (OLIVEIRA, 1868). Muito embora seja preciso reconhecer que essa instituição tenha sido crucial a partir do último quartel do oitocentos. (VILLELA, 2000; SOUSA; CRUZ, 2012).

No geral, a composição social dos professores na primeira metade do século XIX, segundo José Silva (1999), era formada por homens das classes populares, comumente praticantes de outros ofícios urbanos (escrivães, sapateiros, caixas comerciais, etc.). Essa análise do autor demonstra o baixo reflexo que a Escola Normal efetuou na formação do grupo docente, que eram os agentes, em âmbito local, portadores do projeto educativo daquela sociedade.

Quanto à origem social dos professores de primeiras letras, as indicações documentais nos permitiram considera-los como oriundos de setores economicamente menos privilegiados, e que apenas podiam postular o acesso ao serviço público via magistério como um meio de tentar alcançar objetivos mais significativos. (SILVA, 1999, pag. 136).

Esse contexto da origem da classe do magistério implicou diretamente na compreensão dos primeiros dirigentes da DGI. Casemiro Madureira compreendia, por exemplo, a instrução como uma fração para a educação geral, demonstrando que havia uma diferença entre o sentido educativo e o de instrução prática. A escola no século XIX não separava a instrução (ler, escrever e contar) da educação (moralidade, obediência e religiosidade), ao contrário, através das diversas lições para ler, escrever e contar eram ensinados os demais preceitos educativos, sobretudo esses três mencionados. (MADUREIRA, 1851; 1852; 1854)⁷. Essa intencionalidade educativa do diretor de instrução (e do projeto da instrução baiana), em certa medida, demonstra o papel das províncias no quadro geral da educação imperial.

O relatório de 1852, do DGE Casemiro Madureira, corrobora claramente a essa compreensão da instrução enquanto ferramenta de uma educação e formação da sociedade. Em crítica ao Presidente da Província, Francisco Gonçalves Martins, o diretor reclamou da

⁶ Para melhor compreensão do leitor, a Escola Normal da Bahia foi criada pela Lei n.º 37 de 1836. No entanto, seu funcionamento só foi efetivado no ano de 1842. Cf. (LISBOA, 2018).

⁷ “As matérias que se ensinam nas escolas de 1ª letras da Província são as adotadas na mesma Lei n.º 37 que estabelece a Escola Normal, e determinou no art. 19 que o ensino nas escolas primárias se limitasse a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, elementos da Gramática Portuguesa, princípios de Desenho Linear, e Doutrina Cristã.” (MADUREIRA, 1851, pag. 4-5).

(des)atualização da Lei de N.º 378/1849⁸ e do Regulamento de Instrução de 1850 (26/2/50) porque esses documentos não se adequavam às últimas definições do Império, como, por exemplo, sobre os títulos e alvarás para abertura de aulas particulares. Na visão do diretor, as instituições privadas eram muito livres e isso fugia ao controle do Estado enquanto disciplinador.

[...] Estas últimas disposições faltam a lei n. 378, e muito covinha que elas fossem postas em execução nesta província para que moral mais severa fosse observada nos collegios, e escolas particulares, onde se prepara a flor da mocidade para servir bem à sociedade, visto ser a educação o ponto mais delicado da vida social, e não parecer bastante qualquer garantia que lhe dê o Governo. (MADUREIRA, 1852, pag. 4).

Embora estivesse usando o argumento da livre atividade docente particular, buscava também alertar quanto ao sentido essencial da educação pública, que em sua visão faltava rigorosidade na fiscalização e execução do plano educacional provincial. O lugar da instrução era, igualmente, o de preparação da “flor da mocidade”, o ambiente social para reproduzir as regras sociais. Eram esses os sentidos com os quais o governo não poderia estar displicente.

Segundo Ilmar Mattos, nesse mesmo período estava em ascendência, no Império, um projeto disciplinador da sociedade visando a educação do povo. As ações, no período Saquarema, para conter os indivíduos identificados como promotores da desordem, etc., tomou como foco a instrução. “Ora, o papel que a Instrução Pública – quase sempre confundida com a própria Educação, conforme ainda veremos – assumiu no laboratório forjado pelos Saquaremas não era acidental também.” (MATTOS, 1987, pag. 257). A Instrução Pública passou a ocupar lugar importante no que Matos chamou de maneiras do governo da casa e do Estado. Podemos assim entender que ela era “[...] uma das maneiras, por vezes a mais significativa, de construir a relação entre o Estado e a Casa e de forjar a unidade do Império.” (MATTOS, 1987, pag. 258).

Acreditava-se também, como na Europa das “nações civilizadas”, que da perfeita combinação entre instrução e trabalho bons frutos resultariam. [...] No projeto Saquarema, desde cedo notou-se a necessidade do educar, atrelado ao instruir. “Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. [...] Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras –

⁸ Essa lei criou a Diretoria Geral dos Estudos (ou da Instrução) na Bahia, da qual Casemiro foi o primeiro diretor.

quicá a fundamental – de fixar caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil [...]. (MATTOS, 1987, pag. 263; 264-5).

Para isso, as soluções apresentadas para “adiantar o estado” da instrução primária eram as mais diversas. No caso baiano, o DGE Casemiro Madureira correspondia integralmente às ideias moralizantes da classe dirigente. Ainda no relatório de 1852, o diretor apontou diversas mudanças a serem feitas, dentre as quais destaco a prevalência de uma “instrução superior” para as grandes vilas, o que demonstra o interesse da pasta quanto à centralização de um ensino não elementar; também, que nas vilas dos “sertões e litoral” (as margens) fossem dadas soluções que combinassem as necessidades do povo às do governo. A tal respeito, propôs:

A moral cristã é uma parte tão essencial da educação, esta constitui o ponto principal da instrução primária de sorte que ninguém mais que um Ministro da Religião Católica está habilitado para encarregar-se do ensino primário. Nessas freguesias do campo, e vilas de pouca população e acanhada indústria, como as dos sertões, e muitas do litoral do sul da província, onde **nenhum Professor, com raríssimas exceções, está contente, nem cuida somente do seu emprego**, a instrução primária podia ficar a cargo dos Párocos, únicos resignados a viverem constantemente ao pé de sua matriz. (MADUREIRA, 1852, pag. 7, grifo nosso).

Essa posição do DGE sustenta a compreensão de que a finalidade da instrução pública primária era alcançar as classes populares com o intuito de educá-las nos preceitos cristãos e sociais do Império. O diretor também resgatou a abordagem do magistério enquanto sacerdócio⁹, pontuando que os “párocos [eram] os únicos resignados” às suas paróquias; e ao mesmo tempo apresentou que os professores não assumiam somente a função do magistério, exercendo diversas funções laborais opostas ao perfil docente.

A situação da multiplicidade de atividades não estava relacionada apenas à complementação de renda.¹⁰ Passou a ser ato costumeiro que os homens do magistério mantivessem também outros ofícios urbanos ou mesmo rurais. Isso se vincula ao contexto da primeira metade do século XIX quando ainda não havia formação para o magistério e os homens com alguma instrução (ler e escrever) eram nomeados para o ensino (LISBOA, 2018; SILVA, 1999; SOUSA, 2006).

⁹ Esse sacerdócio, que podemos intitular de civil, caracteriza-se por uma espécie de plena doação do professor ao serviço do Estado de formar a população. Era entendido como sacerdócio exatamente porque ao professor cabia uma dedicação plena, um compromisso social, salvacionista, uma missão.

¹⁰ Esse tema, comumente, é relacionado apenas aos baixos salários do magistério.

O uso costumeiro do magistério como primeiro ou emprego paralelo se tornou um empecilho ao projeto de moralização da sociedade, pois ao professor bem formado e instruído nos bons modos, costumes e boas relações se apresentavam professores que, enquanto as filhas ou mulheres trabalhavam em suas casas-escolas¹¹, estavam nas relações comerciais com mulheres e homens comuns, na venda de artefatos diversos, envolvidos no seio social “indisciplinado” e pouco recomendado aos professores.

Essa prática costumeira não se restringia à Bahia. Segundo Alessandra Schueler, os professores no Rio de Janeiro eram denunciados por diversas práticas inadequadas ou imorais, dentre as quais se destacam as bebedeiras, arruaças e práticas comerciais.

[...] Com uma gama variável de assuntos e registros a respeito de “*má conduta moral*” estas fontes se referem, entre outras coisas, ao uso intermitente de bebidas alcoólicas, a despeito de sua incontestável “habilidade profissional”; [...] pela comercialização clandestina de materiais pertencentes à escola, como compêndios e madeiras de árvores dos jardins; pela suspensão das aulas antes do horário, em detrimento do tempo escolar regulamentado pela legislação [...]. (SCHUELER, 2002, pag. 168-9).

Na segunda metade do século XIX na Bahia, os professores também apresentavam vivências similares. Ione Sousa investigou diversas trajetórias de professores nas décadas de 1870-90, os quais se encontravam constantemente em várias funções urbanas e rurais, destacando os ofícios de caixa, advogados, açougueiro, roceiro, comerciantes, etc.

[...] Basicamente estas foram os misteres populares – os trabalhos manuais/braçais, assim como as rotuladas genericamente de *negócios*, ou no dizer do cônego Lobo, ao se referir às dificuldades vividas pelo professor, após a [...] ***a lei que o repelle do comercio, do foro e da lavoura***. Esse termo, *negócios*, dava conta de uma extrema diversidade de atividades, que podia ser desde negociar produtos importados de luxo, até o vender produtos excedentes das pequenas roças familiares, nos dias de feira, nos dias de sábado. [...] (SOUSA, 2006, pag. 249-50, grifo do autor).

As circunstâncias da vida social dos professores davam os subsídios para as resoluções e discussões dos diretores de instrução primária. A DGI foi aberta com o intuito de subsidiar

¹¹ No século XIX não haviam prédios escolares em todas as localidades, no geral, existiam apenas nas capitais e nas maiores freguesias da capital ou grandes vilas. A prática era o professor contrato ou mesmo estável (vitalício) utilizar as instalações de sua casa para montar a aula primária (ou alugar casas conjugadas, parte para residência, parte para a aula primária).

uma integração da instrução pública provincial, mas as suas fundações também objetivavam criar um canal pelo qual os professores fossem mais observados. Ainda que a atuação desses órgãos apresentasse alguma ineficácia, fundiam as ideias político-pedagógicas vigentes e, sobretudo, recebiam as denúncias e comunicações das vilas através dos inspetores paroquiais, os quais, regularmente, eram párocos e membros das câmaras ou do poder judicial local.¹² A partir dessas informações ou das visitas *in loco*, como fez o DGE Casemiro Madureira entre 1850-1852 por toda província baiana, os diretores criavam as estratégias para manter o professor primário dentro de um padrão esperado no fazer docente e nas suas vidas sociais (CERTEAU, 1998).

Com o foco na formação dos professores, visando a reprodução desse perfil nas classes populares, o DGE Casemiro Madureira, durante os 4 anos que ocupou a direção da instrução, reforçou os aspectos do sacerdócio, docilidade, bons costumes e ilustração. Buscava, à medida que as informações internacionais chegavam ao Brasil, bem como suas próprias concepções pedagógicas, nutrir um projeto educativo através de uma ampla formação docente na Escola Normal para ser reflexo nos princípios educativos à sociedade.

No exercício de 1852, o diretor criticava a ausência de disciplinas mais sistemáticas, como física, história natural, música, geografia, história geral, sagrada e do país, agricultura e agrimensura, o que, segundo a sua visão, “impedia os avanços na educação”.

A educação, o ensino da teoria e da prática da moral cristã, a parte mais essencial da instrução primaria deve ser bem compreendida pelos candidatos ao magistério. O ensino deste ramo da instrução elementar, que tem na Alemanha o nome de pedagogia, não está consignado na lei que estabeleceu as disciplinas da Escola Normal, mas no regulamento desta escola manda-se ensinar aos alunos as máximas de moral do Barão Degerando, nas quais se acha um compendio de princípios da adoração. (MADUREIRA, 1852, pag. 12).

A preocupação acima referida, se isolada do pensamento geral do diretor, demonstra um interesse em ampliar a formação dos professores primários, contudo, está longe de representar a “pedagogia” que se almejava para as classes populares, que atribuía uma concepção quase confessional do papel dos professores em instruir nos saberes elementares (ler, escrever e contar) e conduzir a formação moral e social dessas classes. Em seu último relatório, destacava:

¹² Sobre essas correspondências, na Bahia, consultar Lisboa (2018) e Sousa (2006).

A pedagogia, o hábito de explicar o que se tem aprendido de um modo para ser compreendido pelos meninos na razão da habilidade de sua inteligência, **esta arte que é o complexo dos deveres do Professor que por seu exemplo inspira nos alunos amor à virtude e à moral, e o sentimento de seus deveres [...]**. (MADUREIRA, 1854, pag. 3, grifo nosso).

Amor à virtude e à moral, segundo o que estabelecia a classe dirigente; exemplo e cumprimento dos seus deveres conforme as orientações cristãs do Império e uma cidadania parcial. Essa era a “pedagogia” proposta para uma cidadania guiada como exemplificou Villela (2000); ou como propunha o diretor: responsável por formar os corações da mocidade.

Casemiro Madureira encerrou sua atividade na direção da instrução no ano de 1854, com relatório que permaneceu sustentando as ideias aqui abordadas. Em sua substituição, ingressou Abílio César Borges, afamado educador oitocentista, dono do Ateneu no Rio de Janeiro.¹³

“Os Bahianos, distinguidos pelo ardor na carreira das letras, marcham a diante”: a instrução pública para uma sociedade disciplinada e de coesão nacional

A figura de Aristarco, personagem da obra literária “*O Ateneu*” de Raul Pompéia (1998), cidadão de bem, pomposo, dedicado à direção do colégio, um narcisista da pedagogia, resignado ao sacerdócio do magistério, não seria confundida por quem folheasse as primeiras páginas do Relatório Anual da Instrução Pública de 1856. Em seu primeiro relatório, Abílio César Borges¹⁴, a figura que inspirou o personagem literário, não poupou tinta sobre a descrição de qual era o sentido e a importância da educação. Dizia:

Hoje que a instrução do povo é geralmente considerada uma questão de vital interesse para os Estados; hoje que está fora de toda a dúvida a magna importância dela afim de que a indústria, de qualquer natureza, possa

¹³ Na literatura, sugiro a leitura de “*O Ateneu*” – Pompéia, romance que aborda as complexidades dos internatos escolares no século XIX e como aquele ambiente era um microrganismo da sociedade imperial. (POMPÉIA, 1998).

¹⁴ Numa nota autobiográfica de sua primeira publicação na DGI, apontou: “Doutor em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, Diretor Geral dos Estudos desta Província, Tenente Coronel Chefe d’Estado Maior do Comando Superior da G. N. das Villas da Barra e Santa Ritta, Membro Correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional e do Conservatório Dramático Brasileiro, Sócio fundador da Academia Philomatica (sic) do Rio de Janeiro, do Instituto Histórico e da Sociedade de Bellas-Artes da Bahia, e Socio Efetivo do Recreio literário” (BORGES, 1856, pag. 01). A sua larga biografia também está no dicionário de Augusto Blake: “Barão de Macahubas, [] cavalleiro da ordem de Christo, commendador da ordem da Rosa, e da ordem de S. Gregorio Magno de Roma; socio do instituto histórico e geographico brasileiro, etc.” Cf. (BLAKE, 1883, pag. 3-5).

convenientemente prosperar e desenvolver-se; hoje que em seu favor hão-se altamente pronunciado todas as nações do mundo civilizado [...] animando-a e melhorando-a com reformas eficazes; não seremos nós, por certo, os Bahianos, que sempre nos hemos (sic) distinguido por nosso ardor na carreira das letras, que nos deixaremos ficar estacionários, quando todos marcham para diante; - não seremos nós que cerraremos ouvidos ao imperioso reclamo que neste sentido faz a opinião pública da Província, denegando-lhe as reformas urgentes de que é carecedora a instrução primária. [...] (BORGES, 1856, pag. 6-7).

Identifica-se, no discurso do DGE, os seguintes pontos: educação primária para o povo enquanto responsabilidade e interesse do Estado; utilidade pública da instrução e educação para o desenvolvimento e “progresso”; cientificismo do século XIX; e a busca pela equidade do grau de educabilidade nas províncias. Embora seja uma fala largamente ocupada de eufemismos, Abílio Borges manteve essa visão funcional da instrução pública enquanto instrumento socioeducativo da sociedade imperial.

Ao mencionar o “mundo civilizado” enquanto parâmetro, o DGE Abílio Borges mantinha uma característica bastante comum do século: se inspirar nas propostas científicas oitocentistas da Europa (SCHWARCZ, 1993; MATTOS, 1987). Dessa forma, via na instrução a possibilidade de elevar cultural, econômica e socialmente a condição da nação brasileira. No trecho mencionado, o diretor aponta que a instrução era de “magna importância” para o desenvolvimento das mais diversas indústrias¹⁵, termo comum no período para se referir aos diversos ramos da sociedade (educação, saúde, economia, etc.).

A garantia da educação através da instrução primária era, nesse contexto, o principal mecanismo para provocar o desenvolvimento da nação. A segunda metade do século XIX foi marcada pela preocupação do incremento industrial no ramo econômico, bem como de um desenvolvimento social e cultural do povo. O cientificismo do século, que penetrou o Império tardiamente (SCHWARCZ, 1993, pag. 33), refletia na concepção de uma instrução pautada no avanço sociocultural da população.

Nos ambientes acadêmicos e literários, as teorias científicas buscavam formas de modificar a sociedade brasileira, visto que, inspirados nos princípios eugenistas, muitos compreendiam, por exemplo, o contexto da escravidão como sinônimo de atraso. A solução era, em parte, formatar uma sociedade nacional, brasileira. Para Schawarcz,

¹⁵ Esse termo não tem a mesma conotação atual, no sentido de representar as instalações de produção, era um sinônimo de “ramo” ou “segmento” muito utilizado na administração pública.

O projeto vencedor propunha, portanto, uma “fórmula”, uma maneira de entender o Brasil. A idéia era correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não ha duvida que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos miseros escravos negros” (RIHGB, 1844). (SCHWARCZ, 1993, pag. 83-84).

A destacar que no seio dessas instituições os dois grupos mais marginalizados da sociedade brasileira, negros e indígenas, eram constantemente analisados. Na visão salvacionista desses círculos intelectuais-políticos-literários que comungavam ideias evolucionistas e cristãs a proposta era de educar para civilizar. Assim, ao indígena o caminho da catequese o levaria à civilização, removendo a noção de barbárie e nomadismo para torná-lo membro da sociedade civilizada, ou seja, branca; enquanto que aos negros, reduzido à concepção de “classes inferiores, ou ainda mais inferior”, não se aplicaria consensualmente a mesma regra. Para esse grupo tinha-se uma visão negativa da falta de adaptação e, segundo a autora, “[...] Era sempre um modelo evolucionista social e monogenista que predominava, coerente com a marcada influência católica no local.” (SCHWARCZ, 1993, pag. 83). Por fim, aos homens pobres e livres (negros, indígenas ou brancos) buscavam uma ideia generalizada de brasileiros, os quais seriam incluídos na sociedade a partir da instrução elementar.

Abílio Borges, membro dos diversos grupos, grêmios e instituições literárias, bem como correspondente do IHGB não estava isento desse pensamento salvacionista e progressista da instrução primária. Embora essas instituições tenham tido contatos tardios com muitas teorias do séc. XIX, faziam grandes releituras sobre as ideias correntes na Europa adequando-as às realidades nacionais.

Inspirado numa perspectiva de que a instrução daria “correções” aos percalços da sociedade oitocentista, o diretor elaborou uma crítica substancial sobre como a instrução pública primária apresentaria as necessárias “melhorias”. Seu pensamento, assim como o de Casemiro Madureira, enfocava o sentido da instrução e o professorado. Para o DGE Abílio Borges, a questão era tornar o magistério um sacerdócio civil e aprofundar a rigorosidade do comportamento social e profissional dos professores, correspondente à educação direcionada ao povo. No relatório de 1856, destacou:

[...] a classe do nosso Professorado primário é má, e em muita parte péssima; e não temos escolas regulares e bem montadas.

E qual a razão de não haver entre nós a instrução primária atingindo o grau de progresso e melhoramento de que tão credora é a esta Província? - É a falta de leis tais que, regulando judiciosamente o ensino, estabelecessem remunerações e garantias ao magistério **capazes de convidar para ele pessoas inteligentes e habilitadas**, que o acreditassem e honrassem; de leis que prescrevessem **meios coercitivos suficientes para chamar os Professores descuidados e frouxos ao exato cumprimento** de suas obrigações, [...] e que animassem em fim (sic) a publicação de compêndios adaptados ao tirocínio das primeiras letras, e de livros ao alcance da **compreensão popular**. (BORGES, 1856, pag. 7, grifo nosso).

Sobre a formação e atuação dos professores primários, os quais seriam oriundos de um grupo que denominou de “pessoas inteligentes e habilitadas”, propôs leis de maior severidade. Durante sua atuação na diretoria, Abílio Borges buscou incentivar diversas reformas na Instrução Pública que provocassem essa mudança.¹⁶ Outra pauta priorizada em sua crítica corresponde, como as análises documentais apontam, ao seu interesse pela publicação de compêndios nacionais, empreendimento que o mesmo se interessava (e que forneceu ao Estado através de seus escritos e ensinamentos).

A proposta de uma formação de qualidade para os professores primários estava presente em todos os relatórios analisados no século XIX, que abrangem os anos de 1850-1890.¹⁷ Nas falas de Abílio Borges e Casemiro Madureira, essa formação não representava a busca por um avanço diretamente na educação da sociedade, mas a constituição de um grupo de professores das classes populares compelidos a uma formação rebuscada e imbuídos de uma “transposição didática” nas classes populares. Ao propor, por exemplo, que os compêndios fossem nacionais, porém de igualdade à “compreensão popular”, o DGE Abílio Borges reafirma os grupos sociais que a instrução primária buscava educar. Essa etapa da educação não possuía, segundo sua visão, a demanda de formar integralmente o povo, mas dar-lhes alguns princípios da educação formal e, através dos demais preceitos ensinados, um caminho de “civilidade”.¹⁸

¹⁶ A Reforma proposta por ele, no entanto, consolidou-se nos primeiros anos da ala liberal no poder, período no qual a direção da instrução já se encontrava com João José Barbosa d’Oliveira (médico liberal).

¹⁷ Antes da implantação da DGI, os relatórios ficavam a cargo do Conselho Geral de Instrução Pública, órgão com menor atuação que a diretoria fundada em 1849. Na primeira metade do século XIX esses documentos são esparsos.

¹⁸ O diretor mencionou no relatório de 1856 a condição da divisão social das classes, indicando que as escolas deveriam seguir a mesma divisão (inferior, médias, superiores). As últimas, direcionadas às classes mais desenvolvidas, enquanto as primeiras, ao povo. Esse indício coaduna com a interpretação de que o diretor estava amplamente inspirado nas teorias do XIX, as quais iniciavam timidamente seu ingresso no país.

Na compreensão do diretor, os pontos que precisavam de mudanças, visando esse progresso almejado no século XIX, eram: (a) a formação do professor; (b) ensino obrigatório; (c) prédios escolares e (d) livros “acomodados” à infância e ao povo (BORGES, 1856). Esse conjunto de críticas subsidia a compreensão de que havia um projeto reformista da instrução pública e da concepção de sua funcionalidade social. Ao abordar, por exemplo, a formação do professor, o diretor usa o termo “resignação” como uma proposta de purificar o quadro do magistério.

Como já destaquei, o fluxo de informações com a Europa era relativamente alto. Quando o diretor propôs a resignação do professorado primário utilizou o contexto das reformas educacionais francesas do período, no qual o resultado foi a exclusão, em dois anos, de 400 “destes mestres vagabundos, cuja ignorância e grosseiros costumes eram os menores inconvenientes.” (BORGES, 1856, pag. 8). O ganho dessa reforma na França, segundo a interpretação de Abílio Borges, foi a chegada ao “Professorado, de homens que podiam honrá-lo e purificá-lo.” (BORGES, 1856, pag. 8).

A modificação no quadro do magistério visando um higienismo no comportamento profissional e social dos professores se originava na concepção salvacionista da instrução, da qual adveio a compreensão de que os professores deveriam ser espelhos aos discípulos e o comportamento da sociedade reflexo dessa prática educativa na escola, tomando o professor como “agente direto/próximo” (MATTOS, 1987). No entanto, como já abordado, os professores não correspondiam a esse perfil moralizado que o Estado instituiu. Segundo o diretor, para alcançar esse padrão morigerado exigia-se além da boa formação melhores remunerações no intuito de alcançar “bons” professores primários. A sua dúvida, ao mencionar os salários dos professores, recaía sobre o seguinte ponto: “Qual será o moço de alguma habilidade e morigeração que em qualquer ramo de indústria, ou em qualquer outro emprego público de menos responsabilidade, de três a seis horas de trabalho diário, não ganhe o duplo e mais destas quantias?” (BORGES, 1856, pag. 9).

Sua meta era possuir professores com ótima formação, bem remunerados e que possuíssem morigeração, isto é, bons modos, comportamentos condizentes ao papel social a ele empregado e a figuração em um lugar social que demonstrasse o progresso, inclusive na indumentária. Em sua concepção, boa remuneração e morigeração estavam entrelaçadas. Para Abílio Borges, os professores se apresentavam mal, por vezes maltrapilhos, e por isso reforçava a ideia de bons salários. A figura do professor deveria se aproximar de um padrão: limpo, de bons modos, boas frequentações sociais, rijo, porém educado. Assim como

Casemiro Madureira, também compreendia que os outros fazeres dos professores, ofícios alheios ao magistério, eram negativos para esse perfil. Porque, segundo ele, “[...] ordinariamente os Professores públicos no interior da Província, curando pouco do exercício do magistério, empregam-se em negócios, especulações, advocacia, lavoura, etc.” (BORGES, 1856, pag. 9).

Mais uma vantagem de não menor valia oferecem os edifícios especiais (*Prédios escolares*), e é que além do caráter de importância que tomariam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos, e saindo também juntamente, às horas marcadas no regulamento, **não teriam os Professores ao pé de si mulher e filhos**, e muitos outros objetos domésticos, que lhes roubassem a atenção, e os distraíssem das suas obrigações, **nem iriam continuamente ao interior da casa, deixando acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço, e até largamente dormir**, como sei que muito acontece. (BORGES, 1856, pag. 17, grifo nosso).

No uso costumeiro do magistério como emprego paralelo as implicações não eram somente práticas, como já apontadas nas substituições dos professores em suas aulas. Havia também uma preocupação estética da figura social do professor – por isso, eram verificados das vestes aos comportamentos cotidianos nas mais diversas ocasiões. Após a fundação da DGI, diversas normativas foram instituídas com esse objetivo, das quais destaco as visitas periódicas dos inspetores aos professores para averiguar os “procedimentos e métodos” e as condições (salubridade) da aula primária.

Muitas queixas feitas à DGI durante a segunda metade do século XIX sustentam que os professores eram encontrados em atividades comerciais urbanas e nos portos (venda de peixes, corte de gado, vendas de artigos diversos), como também nas lavouras (APEB, 3982).¹⁹ Nesse contexto, a imagem do professor passou a ser uma preocupação, pois deveria se apresentar bem vestido e ensinando as práticas de bons azeios como recomendavam os regulamentos internos das escolas. Havia, no entanto, um antagonismo entre os costumes e regras sociais dos homens professores e aquelas propostas pela Diretoria da Instrução. (LISBOA, 2018).

Esse conjunto de fazeres costumeiros no exercício docente era oposto ao projeto geral de educação do Império. Se no cotidiano escolar eram uma demanda de cada província, na

¹⁹ As fontes são denúncias locais contra professores enviadas ao Presidente, Conselho de Instrução e/ou à DGI. APEB. Seção Colonial e Provincial. Série Instrução Pública. Doc. 3982. Pessoal do Magistério – Queixa contra professor (1830-1889).

esfera nacional se antagonizavam à imagem proposta pelo Império aos seus professores, portadores do projeto higienista da educação popular (SCHUELLER, 2002). Portanto, no seio da Diretoria Geral da Instrução os gestores refletiam sobre como solucionar esse problema, correspondendo, por fim, à unidade educativa imperial.

As concepções político-pedagógicas de Abílio Borges elucidam o sentido de unificação da nação através do campo educacional. Oponente dos sistemas independentes de educação, promulgado pelo Ato Adicional ao Império de 1834, era favorável a um sistema único e que promovesse, com mais profundidade, a nacionalização da sociedade brasileira.

[...] - E, desde já, fique neste lugar consignado, que sou completamente avesso a esse sistema de instrução Provincial que rege o país, que pode tanto concorrer para mais fixar e determinar o espírito de Provincialismo que infelizmente se acha mais de marca desenvolvido no Império. Tenho para mim que só um sistema geral de instrução pública, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permita-se-me (sic) a expressão, *nacionalizar a Nação Brasileira, trazer-lhe essa unidade intelectual e moral que é a primeira condição de força e de grandeza*, destruindo essas mesquinhas rivalidades de mesquinho Provincialismo, que tanto afrouxam os vínculos que devem ligar os Brasileiros. [...]

É este um problema de imenso interesse moral e político, para cuja resolução os nossos homens eminentes deveriam profundamente atender.

E de feito, não parece antinacional e impolítico que assim continue irregular e multiforme a instrução pública do Império, legislando cada Província acerca dela como lhe parece?! E isto em um país tão novo e tão vasto! (BORGES, 1856, pag. 11, grifo do autor; grifo nosso).

Com essas indicações fundamentais para compreensão do sistema provincial de ensino, bem como a dimensão nacional de sua função para o Império, o diretor consolidava sua visão da importância que cada unidade provincial tinha no todo do território imperial. Um pensamento que não era isolado no período, marcando diversos projetos políticos nacionais que buscavam a coesão nacional no segundo reinado (ARAÚJO, 2009). Assim, Abílio Borges compreendia que a função moral e política da instrução não deveria ser esquecida, sendo ela um campo sociocultural de extrema relevância. Em relação a essa compreensão moral da educação, compreendia que o desenvolvimento e moralidade deveriam seguir em um mesmo patamar.

[...] Daí depreende-se pois que a educação moral e religiosa deve sempre seguir – *pari passu* – a cultura intelectual: são duas irmãs que muito se dão, que mutuamente se ajudam e se exaltam, e que isoladas perdem algum tanto de sua valia. – Refletindo-se, porém, no como **a boa marcha da sociedade está principalmente dependente da educação moral e religiosa do povo**, parece que o Governo deve para esta mais especialmente atender. E porque

tão **eminente missão é sem remédio cometida aos mestres primários, cujas doutrinas devem formar para os discípulos uma espécie de atmosfera moral em que vivão e se desenvolvam**, nunca será excessiva toda a reserva na escolha daqueles. - Chamem-se, aceitem-se para este importante sacerdócio, homens tais que inspirem confiança inteira por sua discrição, por sua probidade e piedade, tendo-se sempre diante dos olhos - que a eles se vão incumbir dos fundamentos da *sociedade por vir*. (BORGES, 1856, pag. 12-13, grifo nosso; grifo do autor).

A “missão” de formar a sociedade vindoura recaía sobre o professor primário, um homem de “discrição, probidade e piedade”. Eram essas as ideias vigentes entre os dirigentes políticos e educacionais que constituíam um modelo de professor primário. Segundo as recomendações do diretor, havia um motivo crucial para essa preocupação. A instrução pública primária estava, como já referi, voltada para as classes subalternas que eram vistas pela classe dirigente como perigosa. É nesse sentido que à instrução competia a formação educativa e docilização do povo para formar a coesão nacional.

A mesma segurança da Sociedade e a estabilidade das instituições ordenam imperiosamente **que se cuide com esmero na educação e instrução popular. - Um povo desmoralizado e embrutecido é por via de regra feroz e pouco amante da paz**, cujos benefícios não sabe apreciar e desconhece: - **esse povo sempre disposto a tudo quanto sabe à desordem, ignorando completamente as instituições do seu país**, e não lhes dedicando por conseguinte nenhum amor, nem interesse, levanta-se facilmente contra elas apenas arengado por um caudilho hábil e temerário, do qual se torna assim fácil e perigosa manivela. Se, pois, **desde os primeiros anos um bom preceptor encarnar no espírito e no coração dos seus discípulos o amor das nossas instituições, o amor, o respeito e veneração ao nosso Monarca**, e mais que tudo a religião do nosso país, nunca jamais rebelar-se-ão eles contra sentimentos assim gravados em suas almas e corações. (BORGES, 1856, pag. 13, grifo nosso).

O salvacionismo pela instrução está expresso nesse trecho do relatório ao menos em quatro pontos: primeiro, que um povo sem formação é naturalmente violento; segundo, a natureza das classes populares não educadas tende à destruição da ordem e das instituições; terceiro, que o povo sem educação não alcançaria o estado de amor e benevolência; e por fim, que sem educação o povo não encontraria os princípios cristãos da religião oficial do Estado.

A capacidade de transformar um relatório informativo ao presidente da Província em um tratado sobre a concepção educacional imperial é extremamente rica entre os diretores de instrução do século XIX. Por esses documentos oficiais é possível compreender a finalidade

da educação na perspectiva dirigente, conquanto as análises do cotidiano permitem inferir que as classes populares não fizeram uso do projeto determinista dominante.

A instrução como “remédio” para a criminalidade seria uma solução harmoniosa, que segundo o diretor, “É deste modo, e só deste, que se forma o espírito público: e então pode-se contar que pouco terá que fazer o código penal, porque entre governo e povo se estabelecerá uma tal comunhão de sentimentos que será o mais valente penhor da ordem.” (BORGES, 1856, pag. 13). Com esse objetivo, a instrução pública apelava aos mestres primários para que fossem paternais e dessem, ao Império, bons filhos.

Coerentemente à precarização do que deveria ser ensinado na instrução popular (os saberes científicos), o diretor compreendia que a educação das classes populares, e, ainda mais marginalizada, a dos camponeses, deveria priorizar os aspectos elementares e focar nos princípios morais. Nessa perspectiva, sugeriu à Assembleia Provincial baiana que dedicasse os sentimentos filantrópicos “[...] em favor da propagação da instrução popular [...]”, concedendo nos lugares de menor concorrência de alunos, “[...] ao Pároco, ou a outro qualquer indivíduo por ele indigitado (sic) [...], uma gratificação razoável (proporcional ao número de alunos, por exemplo) para ensinar particularmente a esses poucos meninos, - ler, escrever, e contar até as quatro espécies [...]”, que seria “instrução essencial e suficiente aos camponeses” (BORGES, 1856, pag. 15). Abrindo mão da prerrogativa de que os professores fossem normalistas (Licenciados pela Escola Normal), exigia que esse professor particular (pago pelo poder público) fosse um sujeito indicado pelo pároco e aprovado pelo comissário de instrução local, aprovação que levaria em conta sua boa conduta moral e religiosa na localidade.

Sugerindo a perpetuação das diferenças de classes sociais, “A mesma divisão natural da sociedade em classes, inferior, média, e superior, parece aconselhar e exigir estabelecimentos de instrução correspondentes, onde todas as classes sociais possam achar e receber aquela de que hão (sic) mister.” (BORGES, 1856, pag. 22). Entre as classes populares deveria ser amplamente difundida uma instrução elementar precarizada, pela qual, igualmente, se disseminaria uma educação moral e disciplinadora suficientemente capaz de sustentar as instituições imperiais.

A palavra de ordem era instaurar a ordem. “A uniformidade dos livros de leitura para as escolas, unida à uniformidade das lições e do regime escolar, tem a inestimável utilidade de espalhar pelo povo a igualdade de conhecimentos, igualdade nos hábitos de ordem, e **mais que tudo a unidade moral de que tanto carece a nossa sociedade.**” (BORGES, 1856, p. 20,

grifo nosso). A igualdade de conhecimento se restringia ao conhecimento elementar, não à perspectiva humanizadora e libertadora que as classes dominantes tinham acesso. Por isso, sobretudo, a busca por uma unidade moral – que era o fim desse projeto educacional da classe dirigente para o “populacho”.

Considerações Finais

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. [...] (CARVALHO, 2002, pag. 52).

Falar da educação pública no Brasil é, igualmente, refletir a educação para as classes subalternas e dos grupos étnicos marginalizados. “[...] A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2002, pag. 11).

Durante o Império, no desenvolvimento do projeto educativo da sociedade baiana, destacava-se que ao povo – as classes subalternas compostas de homens e mulheres pardos(a), negros(a) e brancos(a) pobres – era necessária uma educação moral, disciplinadora e civilizacional amplamente estruturada em normas e rigores; conquanto à formação instrucional, os saberes científicos, somente os princípios elementares. Saber ler, escrever e contar era fundamental na busca de uma sociedade civil, no entanto, a ela não era ofertada uma formação complexa e capaz de desenvolver uma cidadania efetiva como julgavam todos aqueles que compreendem a educação como uma experiência transformadora (LUCKESI, 1994).

A ideia de morigeração (SOUSA, 2006) e de civilização da sociedade partiu, sobretudo, dos dirigentes políticos e das gestões das diretorias gerais. No Império, especialmente no Rio de Janeiro, como apresenta Ilmar Mattos (1987), desenvolvia-se um projeto no laboratório Saquarema com vistas a criar uma diretriz educativa da população. Ali, a centralidade estava em “incluir” os cidadãos perigosos em uma sociedade civil nacional. Através da educação os dirigentes buscavam desenvolver, no povo, o sentimento de pertencimento nacional, porém não uma cidadania plena, caracterizada pela livre participação, tratava-se de uma cidadania guiada, como exemplificou Villela (2000). Para a autora, “vários segmentos iriam se manifestar sobre a necessidade do exercício de uma cidadania consciente

(ou conscientizada), trazendo para a ordem do dia problemas relativos à esfera educacional. [...]” (VILLELA, 2000, pag. 116).

Na Bahia, o foco era implementar as aulas primárias nas mais diversas localidades, no entanto, que elas fossem precárias e efetivamente desenvolvessem o ler, escrever e contar. Esse pensamento era defendido por um dos principais diretores de Instrução, Abílio César Borges, pois essa intenção seria suficiente para reforçar o objetivo principal, qual seja, formar o cidadão nacional, educado segundo os preceitos do Império, moralizado segundo os princípios cristãos. As aulas primárias eram o *locus* onde esses ensinamentos se dariam. Como destacou Sousa (2006), era uma tentativa de “morigerar” a sociedade, removendo-a de costumes tradicionais reprovados – africanos, indígenas e portugueses.

Para consolidar esse ideal, caberia ao professor, como agente local do Estado, o papel de induzir tais princípios. Tanto Casemiro Madureira quanto Abílio Borges defendiam o ideal de um professor capaz de “honrar” o magistério. Um homem simples, do povo, porém bem instruído na Escola Normal e capaz de retornar para os diversos locais da província para desenvolver nas classes populares os princípios do que Abílio Borges defendeu como povo: amante das leis, dos bons costumes, dos princípios católicos e, sobretudo, amante do seu líder, o imperador. Não seria por outra razão que à instrução primária cabia formar os corações dos meninos, como defendiam os diretores de instrução. Nesse sentido, a missão do professor primário era a elevação moral da população e, em menor grau, o nível intelectual, consolidando um padrão de convívio social e aspectos culturais. Dados os limites da implementação desse projeto educativo determinista e as resistências populares, ainda assim a instrução primária, bem como a educação escolar atualmente, promoveu os antagonismos sociais, perpetuou diferenças e exclusões.

Referências

Fontes

APEB. Seção Colonial e Provincial. **Série Instrução Pública. Doc. 3982.** Pessoal do Magistério – Queixa contra professor (1830-1889).

BLAKE, Augusto V. A. S. **Diccionario Bibliographico Brasileiro.** Vol I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BORGES, Abílio Cesar. **Relatório (...)** 1856. Bahia, Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/119/>. Acessado em: 20 maio 2014.

MADUREIRA, Casemiro. **Relatório (...) ano de 1852**. Bahia, Typographia Const. de Vicente Ribeiro Moreira, 1852. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/115/>. Acessado em: 12 maio 2014.

MADUREIRA, Casemiro. **Relatório da DGE (...) de 1854**. Bahia, Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., Rua do Tira-Chapéu, 1854. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/117/>. Acessado em: 12 maio 2014.

MADUREIRA, Casemiro. **Relatório sobre o estado da Instrução Pública da Província da Bahia (...) no ano de 1851**. Bahia, Typographia Const. de Vicente Ribeiro Moreira, 1851. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/114/>. Acessado em: 12 maio 2014.

OLIVEIRA, João José Barboza d'. **Relatório (...) 1859**. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra. Rua do Tira-chapéu n. 3. 1859. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/122/>. Acessado em: 20 maio 2014.

OLIVEIRA, João José Barboza d'. **Relatório da Instrução. (...) 1868**. Bahia: Typographia de Tourinho & Comp. Rua Nova do Commercio n.º 11. 1868. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/135/>. Acessado em: 2 jun. 2014.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 1998.

Bibliografia

ARAÚJO, Dilton. **O Tutu da Bahia**: transição conservadora e formação da nação, 1838-1850. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LISBOA, Antonio. **“Dos cortes das piaçavas à pesca garoupa”**: contrabandistas, vereadores, juízes – trajetórias e experiências de professores públicos primários na Comarca de Porto Seguro (1834-1875). Feira de Santana, 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

NÓVOA, António. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XV-XX). **Análise Psicológica**, Lisboa, V, N. 3, 413-440, 1987.

SCHUELER, Alessandra. **Culturas Escolares e Experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)**. Niterói, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SCHWARCZ, Lílían Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, José Carlos de Araújo. **O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827 – 1852)**: um estudo do cotidiano escolar. Salvador, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA, Ione; CRUZ, Antonio. **Escolas normais da Bahia**: olhares e abordagens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em 14 de setembro de 2020
Aprovado em 12 de dezembro de 2020