

PROJETOS EDUCACIONAIS PARA MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX: NAÇÕES ESTRANGEIRAS NA VITRINE

EDUCATIONAL PROJECTS FOR MINAS GERAIS IN THE 19TH CENTURY: FOREIGN NATIONS IN THE SHOWROOM
PROYECTOS EDUCATIVOS PARA MINAS GERAIS EN EL SIGLO XIX: NACIONES EXTRANJERAS EN EXPOSICIÓN

Rita Cristina Lima Lages

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail:
ritallages@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre experiências de países estrangeiros, considerados avançados no campo da educação, que serviram como parâmetros para os dirigentes políticos na elaboração de propostas para o ensino público da província de Minas Gerais, no período compreendido entre a Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. Dentre os vários projetos que convergiriam para a formação do Estado nacional, aqueles pertinentes à educação pública se evidenciaram como um dos principais investimentos. A principal base empírica deste trabalho são as análises dos Relatórios de Presidentes de província do Estado de Minas Gerais, produzidos ao longo do século XIX. No domínio das proposições teórico-metodológicas para abordagem dos exemplos referenciados, considera-se que a ‘circulação’ de conhecimentos — promovida tanto pela mobilidade de sujeitos em diferentes espaços culturais quanto pelo recurso da circulação de impressos de um modo geral — proporcionou condições que possibilitaram a apropriação das *expertises* estrangeiras.

Palavras-chave: países estrangeiros, instrução pública, Minas Gerais.

Abstract: This study aims at presenting the results of a research on the supposedly successful experiences of foreign countries which served as guidelines for both political and educational leaders as they elaborated the public education proposal for the province of Minas Gerais in the time comprised between the Independence (1822) and the Proclamation of the Republic (1889). Among the various projects which contributed to the formation of the Brazilian state, those pertaining to education seemed to have gotten bigger investments. The main empirical and methodological foundations of this study were the analyses of the records of the province’s presidents. As to the theoretical-methodological propositions employed in approaching the examples, we consider that the ‘circulation’ of knowledge – promoted by the mobility of individuals as well as by the circulation of printed materials – brought about the conditions which enabled the appropriation of the so-called foreign expertise.

Keywords: foreign nations; public education; Minas Gerais.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar resultados de una investigación sobre experiencias de países extranjeros, considerados avanzados en el campo de la educación, que sirvieron como parámetros para los líderes políticos en la elaboración de propuestas para la educación pública en la Provincia de Minas Gerais en el período comprendido entre la Independencia, en 1822, y la Proclamación de la República, en 1889. Entre los diversos proyectos que convergerían para la formación del Estado Nacional, los pertinentes a la educación pública se destacaron como una de las principales inversiones. La base empírica principal de este trabajo es el análisis de los Relatórios de Presidentes da Província do Estado de Minas Gerais, produzidos a lo largo del siglo XIX. En el dominio de las proposiciones teórico-metodológicas para abordar los ejemplos referenciados se considera que la ‘circulación’ del conocimiento, promovida tanto por la movilidad de los sujetos en diferentes espacios culturales como por el uso de la circulación de material impreso en general, produjo las condiciones para la apropiación de las experiencias extranjeras.

Palabras clave: países extranjeros; educación pública; Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da circulação e apropriação de práticas de países estrangeiros que serviram como parâmetro na elaboração de projetos educacionais para Minas Gerais no século XIX. A abordagem dessas práticas as toma como parte de um movimento instituidor de estratégias que objetivavam a instalação da província mineira e, por extensão, a nação brasileira, no *locus* dos países civilizados, ao qual se chegaria pelo exercício da instrução pública: a educação escolar como promotora da civilização, grandeza e opulência dos Estados. Essa última afirmação, um discurso reiterado nos Relatórios de Presidentes da província de Minas Gerais¹ ao longo do século XIX. Temos, pois, os relatórios presidenciais como principal fonte deste trabalho.

Considerar a instituição das referidas estratégias no campo da instrução pública em um tempo mais dilatado, qual seja: entre 1822 e 1889, permitiu apreender as transformações e/ou continuidades das finalidades da escola para a instalação do país na rota da civilização. Processo para o qual concorreram os termos: civilidade, progresso moral, progresso material, modernidade etc. Ademais, consideramos o marco da Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, como desencadeador de discursos que pleiteavam uma identidade e formação do Estado nacional, alimentados por referências a países estrangeiros considerados adiantados na marcha da civilização.

Tendo em conta que os discursos acima referidos se mostraram presentes nos Relatórios dos Presidentes da província, mas, que tais documentos foram produzidos a partir de 1828, o recorte temporal deste trabalho considera igualmente como recurso metodológico o acúmulo de trabalhos que se dedicaram à temática, tomando o advento da Proclamação da Independência como marco para profusão de discursos sobre a necessária organização da instrução pública, como mostraremos a seguir.

Recorte que se justifica, por exemplo, quando consideramos os estudos de Faria Filho, Chamon & Rosa (2006, p. 70), pesquisadores que destacam, no campo educacional, a organização e expansão da escolarização como um dos elementos marcantes do Brasil oitocentista no período pós-independência. Período, a partir do qual, a associação entre progresso, civilização e educação destacou-senos discursos dos estadistas, que fizeram da instrução pública um tema de debates contínuos.

¹ Os Relatórios de Presidentes de província eram documentos produzidos pela presidência da província, cujo objetivo era informar a Assembleia Legislativa Provincial sobre o estado geral da província. Tinham periodicidade anual ou quando havia mudança da presidência. Além do título de relatório, esses documentos também recebiam as rubricas 'mensagens' ou 'falas'. No período do Conselho Geral da Província, o termo 'Registro de Propostas'. Ver: Minas Gerais. Conselho Geral da Província [CGP 4] (1828-1832). Já o termo 'Mensagem', será utilizado para designar os relatórios dos governadores. Por sua vez, 'Exposição ou Ofício' eram escolhidos para apresentar relatórios mais sucintos.

Ao tomarmos essa propagação da escolarização no Brasil oitocentista no período pós-independência, dentro dos contornos acima elucidados, recortamos para este trabalho as estratégias empreendidas para expansão e organização dos níveis primário e secundário da instrução pública na província de Minas Gerais.

Quanto à data limite para compor a intercessão temporal na qual se encontra o objeto de análise, optamos pelo advento República, em 1889. Ao considerar que adventos dessa natureza não implicam necessariamente uma mudança imediata das práticas, podemos nos apoiar no que diz Hilsdorf (2003), no momento de suas análises do período de mudança do Regime do Império para República: a autora afirma que a mudança de regime é sempre um marco político e cultural. Ao tomar por referência o Manifesto Republicano de 1870, Hilsdorf nos deixa saber que os signatários de tal documento preceituavam que, “[...] pela via evolutiva, a sociedade brasileira seria transformada indireta, lenta e acumulativamente [...]”, por meios e instrumentos políticos, culturais, sociais etc., dentre os quais se assentavam as instituições escolares. Tais meios e instrumentos serviriam para instituir “[...] o regime monárquico como corrupto e atrasado, e a reconhecer as vantagens de uma república descentralizada e federativa, amiga da ordem e do progresso modernos”. Nesse sentido, enfatiza a autora, “[...] a educação pelo ‘voto’ e pela ‘escola’ foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira e, assim, oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano”. No que diz respeito ao progresso prometido pelo regime republicano, ele é desdobrado na seguinte reflexão: “[...] a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo” (Hilsdorf, 2003, p. 60, grifo do autor).

Conforme nos diz Hilsdorf sobre os propósitos republicanos para a educação — a via da instrução escolar como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, oferecida como garantia da ordem e do progresso de contornos modernos —, podemos depreender que esses propósitos se evidenciaram como um eco dos discursos produzidos pelos dirigentes políticos e educacionais a partir de 1822². Caso tais propósitos não se manifestam como prática efetiva, a institucionalização dos mesmos como parte do projeto republicano para a educação se mostra metodologicamente pertinente para proceder ao recorte final deste trabalho, na medida em que possibilita vislumbrar aquilo que se discursou ao longo do século XIX e aquilo que se instituiu, formalmente, em projeto nacional de educação.

Retomando o ponto de partida deste trabalho, destacamos os estudos de Warde (2000), nos quais a autora afirma que desde a Proclamação da Independência

² Discursos esses que, se não se convergiam em suas proposições, não se desorientavam, entretanto, dos propósitos republicanos aqui destacados em Hilsdorf (2003).

política do Brasil, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não teria composto o imaginário nacional. Que os discursos sobre a construção da identidade e formação do Estado nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental: a Europa e, depois, os Estados Unidos teriam se constituído em espelho para o Brasil e não os ‘pares’ latino-americanos (Warde, 2000).

Chamon (2005), ao analisar a referência norte-americana, fala-nos de um ‘lento ruminar’ dessa referência nos campos econômicos, culturais — e educacionais, conseqüentemente — que começaria a se estabelecer a partir da segunda metade do século XIX do Brasil Imperial, e se evidenciaria no final do XIX e início do XX. A respeito do referencial norte-americano para o campo da instrução, Chamon afirma que, a partir da década de 1870, os Estados Unidos começaram a ser tomados como país que possuía um dos sistemas de ensino mais bem estruturados e mais amplamente distribuídos pela população, razões pelas quais era apontado como uma das referências para a instrução no Brasil. A autora cita exemplo de países como França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Holanda e Suíça, ao lado dos quais “[...] os Estados Unidos da América do Norte começava a aparecer como um modelo a ser perseguido” (Chamon, 2005, p. 178). A pátria norte-americana passa a se constituir, de forma gradual, “[...] num paradigma para o campo educacional brasileiro, num processo que, pouco a pouco, provocaria um deslocamento (mas não um apagamento) da França de sua posição de prestígio perante a elite intelectual brasileira” (Chamon, 2005, p. 178).

Orientados principalmente pelos pressupostos de Warde (2000), Chamon (2005) e Faria Filho et al. (2006), como recurso metodológico, empreendemos uma leitura dos Relatórios de Presidentes de província produzidos ao longo do século XIX, com a atenção voltada para os projetos de instrução pública. Essa leitura nos permitiu confirmar as orientações dos autores sobre a tomada dos Estados Unidos como referência para a educação brasileira a partir da segunda metade do oitocentos, e a França não perdendo, no entanto, seu lugar hegemônico. Nas referências às nações estrangeiras, além das presenças marcantes da França e Estados Unidos, a Inglaterra, a Alemanha e a Holanda aparecem como países cujas condições no campo educacional se mostravam positivamente consolidadas.

No que diz respeito ao desejo de progresso e modernidade da província mineira — processo no qual a instrução desempenharia um papel fundamental — os Estados Unidos apareceram nos discursos dos Relatórios de Presidentes de província de Minas Gerais como a pátria prodígio na difusão da instrução para todas as classes.

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que a difusão universal da instrução, o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis

poderosos da proeminência reconhecida daquele país (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 29).

Justaposta aos Estados Unidos, a França seguiu como paradigma mais mobilizado para efeitos de organização da instrução pública ao longo do século XIX. Reiterava-se, continuamente, a necessidade de tomar aquilo que estava “[...] ‘em prática na França, de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência temos já recebido’” (Minas Gerais. Relatório, 1865, p. 40, grifo nosso). Trataremos, portanto, a seguir, da organização do campo educacional da província de Minas Gerais, e do Brasil Imperial, tanto a partir de estudos que se dedicaram à temática, quanto a partir da análise dos discursos presentes nos relatórios da presidência; destacando destes as menções feitas às experiências das nações estrangeiras.

ESTUDOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL IMPERIAL

Ao refletir sobre o lugar da escola na cena pública em Minas Gerais no século XIX, Faria Filho e Inácio (2012) trazem o processo de escolarização como elemento central na afirmação do Estado imperial.

Inserindo-se num movimento verificado em todas as províncias brasileiras, as elites dirigentes mineiras, interessadas na escolarização da população, por meio dos discursos e de medidas legislativas, foram produzindo o lugar da escola na sociedade do século XIX. Essa instituição assumiu gradativamente a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da civilidade, da moral e da religião. (Faria Filho & Inácio, 2012, p. 53).

Pensar na mobilização de referenciais estrangeiros para a organização do campo da educação pública na província mineira, subjacente aos projetos de civilidade, progresso e modernidade — léxico esse, congruente com o ideal de civilização almejado, e orientado, conforme nos ensina Faria Filho & Inácio (2012), para a afirmação do Estado imperial, sensibiliza-nos a buscar debates suscitados por vários pesquisadores que tomaram o tema da história da escolarização brasileira no século XIX.

Cordeiro (2006, p. 2413), ao tratar da circulação de culturas estrangeiras no Brasil na segunda metade do século XIX, afirma que a historiografia clássica sobre o período considera que “[...] apenas no final do século, já com o advento da República, se tivessem gestado propostas verdadeiramente modernas para a educação no nosso país”. E que estudos mais recentes vêm insistindo na fertilidade do período imediatamente anterior para melhor compreensão do que ele nomeia gênese da modernidade pedagógica no país (Cordeiro, 2006).

Carvalho (2011, p. 12) indica que seriam múltiplas as evidências da inscrição do Brasil no circuito internacional, no “[...] concerto das nações civilizadas [...]” na segunda metade do século XIX. De acordo com a autora, a historiografia educacional vem traçando o que ela classifica como uma espécie de cartografia dos circuitos internacionais em que se difundiu, nesse período, uma pluralidade de informações e de materiais pedagógicos que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar.

Carvalho (2011) ressalta ainda que a metodologia de reconstrução da materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação desses modelos nos permite ver que “[...] essa cartografia põe em evidência os dispositivos de regulação de um modo escolar de educação, encenado em práticas e artefatos culturais [...]”, a saber: exposições internacionais, viagens de estudo, relatórios, livros e revistas que comporiam os ‘circuitos’. Salienta que, em tais artefatos/circuitos, “[...] a proliferação de materiais escolares, produtos industriais prescritivamente propostos como suportes de rotinas inéditas em salas de aula, figuram a escola como signo de modernidade”. Ademais, sintetiza tal reflexão ao modo de uma pergunta: “Não seriam as práticas e os saberes formalizados nos usos desses materiais o que permitiria a qualquer país postular sua inserção no concerto das nações civilizadas?” (Carvalho, 2011, p. 192).

Ao se valer da asserção ‘inovações pedagógicas’, Hilsdorf (2003, p. 51) fala das ideias associadas, na Europa, à educação atualizada e que aqui também possibilitariam o atendimento às aspirações de modernidade. A autora remete a uma “[...] cornucópia de modelos administrativos e pedagógicos à disposição [...]”, vindos das Exposições Internacionais e que comporiam “[...] todo um conjunto de diretrizes, métodos, procedimentos e conteúdos ‘modernos’, que foi posto em circulação e pôde ser discutido, experimentado desde a década de 1870” (Hilsdorf, 2003, p. 52, grifo do autor).

Por sua vez, encontrando-se ainda em curso o século XIX, José Veríssimo escreve, em 1891, *A educação nacional*, obra através da qual declara seu pleito por uma educação genuinamente brasileira, uma instrução de espírito brasileiro, com contornos do que ele define como ‘brasilidade’. Cláudia Alves (2011), quando toma o referido trabalho de Veríssimo para análise, afirma que “[...] naquele momento, algumas nações eram representadas como espécies de vitrines, onde se poderiam buscar modelos [...]”. Sobre Veríssimo, nessa obra, destaca que ele “[...] dirigia seu olhar para as experiências externas, buscando um confronto que, ao mesmo tempo, valorizava algumas delas, e avaliava o que poderia ser útil para a experiência brasileira” (Alves, 2011, p. 36). Os exemplos de algumas nações europeias e dos Estados Unidos deveriam ser tomados como instrutivos para a construção da pátria brasileira. Mas não se tratava de copiá-los. Com esse tom, anuncia Veríssimo:

Não copiemos ninguém, mas estudemos tudo e todos, e principalmente estudemo-nos a nós mesmos. Tiremos do conhecimento da pátria, os mesmos elementos como que lhe havemos de preparar a grandeza. Que superior aos Estados Unidos pela unidade etnológica e pela maior acentuação do caráter nacional, ela o venha a ser também por juntar às energias novas da América as delicadezas espirituais da Europa, consorciando os mais altos dotes de espírito e coração, o sentimento e inteligência, com as máximas atividades da nossa coeva civilização industrial (Veríssimo, 1906, p. 66-67).

Ao pautarmo-nos em expressões de Veríssimo, constatamos que não se tratava de copiar ninguém, mas de tirar conhecimentos dos exemplos estrangeiros de forma refletida e, assim, construir o ‘cadinho’ brasileiro no domínio da educação. Alves (2011, p. 38), na análise que faz do autor em questão, afirma que “Veríssimo era avesso às cópias e expressava sua indignação com a tendência de imitar os hábitos estrangeiros que se mostrava tão presente na nossa sociedade”.

No capítulo ‘Brasil e Estados Unidos’, da referida obra de Veríssimo, percebe-se uma crítica às formas definidas por ele como um ato de ‘macaquear’ os estrangeiros por parte dos brasileiros. Veríssimo louva o exemplo norte-americano, porém adverte que “[...] muito é o que havemos a aprender e mesmo a imitar dos Estados Unidos, mas isto não nos induza a pormo-los a copia-los” (Veríssimo, 1906, p. 175). E sobre cópias, segue com os exemplos de cada nação:

Sabe-se até que extremo levamos a cópia das modas, dos usos, da literatura e dos costumes franceses. A política era à Inglaterra que arremedava; os usos e tradições e história política da grande nação parlamentar nunca foram em parte nenhuma tão citados com em o nosso parlamento. A prática, sabemos nós qual era. Atualmente sente-se que é a grande república norte-americana que nos irá servir de modelo.

[...]

Portanto, [insto], nos devemos penetrar desta ideia, que tendo muito a aprender dos Estados Unidos, não devemos [por-nos] simplesmente a macaque-los irrefletidamente (Veríssimo, 1906, p. 175-176).

Avaliando as referências a outros países para a organização do campo educacional brasileiro no século XIX, Faria Filho & Sales (2009) consideram-nas como uma estratégia comum no Brasil e em outros países da América Latina. Os autores tomam essas estratégias como possuidoras de caráter pedagógico e de persuasão, não se constituindo, portanto, como uma retórica vazia, mas, com pretensões de demonstrar sentido ao próprio processo civilizatório vivido por outras sociedades (Faria Filho & Sales, 2009, p. 29-30).

DISCURSOS SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: OS RELATÓRIOS PRESIDENCIAIS

A base empírica principal do trabalho são as análises dos discursos presidenciais da província de Minas Gerais, produzidos entre 1828 e 1889. Para o estudo de tais documentos, consideramos o discurso como prática/produto de práticas e como produtor de práticas, assim como nos orienta Certeau (1982). Esse autor, ao nos ensinar as artes da operação historiográfica, afirma a história como a arte de encenação que compreende a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto. E no jogo de tal combinação, portanto, postula a impossibilidade de analisar o discurso fora da instituição da qual ele se organiza. Isto posto, problematiza-se natureza desse documento que são os discursos presidenciais, intentando, pois, uma aproximação da instituição à qual ele se integra, bem como dos sujeitos aos quais é atribuída sua autoria. O que nos leva a considerar não apenas os presidentes de província, mas também diretores, vice-diretores e inspetores da instrução pública, tendo em conta que esses últimos sujeitos também são os produtores dos relatórios que tratam da rubrica educação, que vinham em forma de anexos, dos quais os presidentes retiravam os dados para seus relatos. Sobre a natureza do título do documento, é preciso dizer, no entanto, que tanto os conteúdos das falas dos presidentes quanto todos os anexos — educação, obras públicas, segurança pública etc. — compõem todos um documento que traz o título de Relatório, ou Fala dos presidentes, ou vice-presidentes da província. Por isso, são aqui considerados um documento em sua unidade: Relatórios da Presidência da província.

Para a organização das informações, a fim de deixar clara a autoria do documento selecionado, esta será informada no próprio texto que antecede a citação. Trata-se de uma operação necessária, considerando que, em um mesmo ano, podem existir relatórios de mais de um presidente. Necessária, também, considerando os anexos, escritos pelos diretores, vice-diretores, inspetores ou outros sujeitos designados para atuar na instrução pública.

Os discursos presidenciais, nas pesquisas que os utilizam, geralmente recebem o título de *Relatórios de Presidentes de Província*. São-lhes dadas, porém, no próprio documento diferentes títulos — ‘registros, falas, relatórios, exposição, ofício, mensagem’³ — de acordo com o período em que foram produzidos, bem como a natureza de seu conteúdo⁴. Esses relatórios, cujo conteúdo se dedica a comunicar o estado geral dos negócios da província, ou reproduzem os conteúdos ‘falas’ dos

³ Além dessas rubricas, essa natureza de documentos recebia no período do Conselho Geral da Província o termo ‘Registro de Propostas’. Ver: Minas Gerais. Conselho Geral da Província [CGP 4] (1828-1832). Já o termo ‘Mensagem’, será utilizado para designar os relatórios dos governadores. Por sua vez, ‘Exposição’ ou ‘Ofício’ eram escolhidos para apresentar relatórios mais sucintos.

⁴ Consultar: Minas Gerais (1835-1842). E ainda: Minas Gerais (1837-1889).

presidentes ou vices, dirigidas à Assembleia Provincial, ou são relatórios escritos pelo presidente para passar o cargo. Vejamos alguns exemplos:

Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas-Geraes na sessão ordinaria do anno de 1840 pelo presidente da provincia, Bernardo Jacintho da Veiga (Minas gerais. Relatório, 1840, p. 1).

Relatorio que ao Illustrissimo e Excellentissimo Sr. Desembargador José Lopes da Silva Vianna, muito digno 1.o vice-presidente da provincia de Minas Geraes, apresentou ao passar-lhe a administração o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos (Minas gerais. Relatório, 1854, p.1).

Várias eram as rubricas que compunham os relatórios: polícia, índios, agricultura, saúde pública, igreja, obras públicas, fazenda, instrução pública etc. Em alguns relatórios, as informações sobre cada item eram trazidas de forma mais sintética, fazendo-se menção aos anexos. No caso da instrução pública, os anexos eram relatórios feitos pelos diretores, vice-diretores e inspetores da instrução pública. Também constam relatórios de comissões especiais designadas pelo presidente da província para avaliar o estado da instrução, como foi o caso da comissão nomeada em 1865⁵ pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite. São exemplos de títulos de relatórios da instrução, anexos àqueles dos presidentes:

Relatorio sobre o estado da Instrução Pública na Provincia de Minas Gerais que ao Ilmo e ExmSr. Conselheiro Carlos Carneiro Campos apresentou o Director Geral da mesma Instrução, Rodrigo José Ferreira Brettas, em 9 de Março de 1859 (Minas gerais. Relatório, 1854, p. 1).

Relatório do estado da Instrução Pública e Particular da Província de Minas Gerais no ano de 1854 apresentado ao Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Doutor Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos M. D. Presidente da mesma Província pelo Chantre, Antonio José Ribeiro Bhering, Vice-Diretor Geral. 25 de fevereiro de 1855 (Minas gerais. Relatório, 1855, p.1).

Essa breve apresentação das características dos relatórios dos presidentes de província nos permite, portanto, situar as circunstâncias e natureza dos discursos presidenciais — um documento/relatório produzido para ser apresentado ao próximo presidente ou na abertura das sessões da Assembleia Provincial, com a finalidade de orientar os deputados sobre os assuntos que mereciam a mais imediata

⁵ Comissão composta pelos cidadãos: Rodrigo José Ferreira Brettas, José Cesário de Faria Alvim e Ovídio João Paulo de Andrade. A essa comissão de 1865 foi dada a missão de avaliar o estado da instrução pública naquele momento e, a partir daí, propor soluções para os problemas identificados.

atenção. Assim, mostra-se possível tomar tais discursos a partir do seu local de produção, da instituição da qual ele se organiza, como nos orienta Certeau (1982).

Os pressupostos de Certeau sobre o discurso como prática e, ao mesmo tempo, produtor de práticas, mostram-se alinhados àqueles de Hunt (2001) sobre a linguagem como instrumento de poder. Ao analisar os “[...] diferentes pronunciamentos dos políticos revolucionários [...]” durante a Revolução Francesa, Hunt teve por objetivo “[...] mostrar como a linguagem política podia ser usada retoricamente para criar um senso de comunidade e, ao mesmo tempo, estabelecer novos campos de luta social, política e cultural — ou seja, simultaneamente tornar possível a unidade e a diferença”. Além disso, “[...] o ponto principal da tentativa era examinar de que maneira a prática linguística podia ser instrumento ativo de poder (ou até mesmo construí-lo), em vez de simplesmente refletir a realidade” (Hunt, 2001, p. 22-23). Para ilustrar tal assertiva, Hunt nos dá exemplos dos discursos que analisou do advento da Revolução Francesa:

Quando os guardas nacionais perguntavam: ‘Você está com a Nação?’, não estavam simplesmente tentando identificar seus amigos em tempos tempestuosos; estavam, na verdade, tentando criar um senso de comunidade nacional — e, ao mesmo tempo, estabelecendo novas maneiras de oposição a esse senso de comunidade (Hunt, 2001, p. 22-23, grifo do autor).

Isto é, as palavras podem não apenas refletir a realidade social e política, mas serem também utilizadas como “[...] instrumentos de transformação da realidade” (Hunt, 2001, p. 23).

A partir do exposto, ao levar em conta a natureza dos relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais — produzidos e proferidos a partir da autoridade (maior) do presidente da província, e possuindo por finalidade informar os deputados, ou outros presidentes, sobre o estado geral dos negócios da província e, do mesmo modo, orientá-los sobre os assuntos que mereciam a mais imediata atenção — eles podem ser compreendidos a partir das perspectivas de Certeau: ou seja, como produtos de uma prática que, por sua vez, orientarão a produção de outras.

Do mesmo modo, ao considerar as orientações de Hunt, podem esses discursos configurar como ‘instrumentos de poder’, na medida em que visavam ao convencimento — além disso, orientar as práticas — daqueles aos quais se dirigiam. Potencializa essa natureza dos discursos como produtores de práticas e instrumentos de poder o fato de que as sessões da Assembleia Provincial eram transcritas e publicadas nos principais jornais da época; o que também dava visibilidade e publicização aos atos legislativos e executivos. Em síntese, ao tomar

dos discursos presidenciais os conteúdos referentes à instrução pública, objetiva-se aqui não considerar apenas o jogo retórico do discurso.

Já apontavam para essa potencialidade dos discursos presidenciais os estudos de Resende e Faria Filho (2001), que tomam os relatórios como fontes para explorar as temáticas sobre a organização da instrução elementar em Minas Gerais ao longo do século XIX. Os autores avaliam essas fontes como “[...] reveladoras do fazer da política educacional da Província mineira ao longo do XIX”. Enfatizam, ainda, a capacidade desse documento de “[...] dar a ver e suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e das proposições do executivo provincial” (Faria Filho & Resende, 2001, p. 80).

EXPERIÊNCIAS DE ÊXITO NA EDUCAÇÃO: NAÇÕES ESTRANGEIRAS NA VITRINE

Conforme já discutido nos tópicos anteriores, as experiências das nações vistas como adiantadas na marcha de civilização são tomadas como parâmetros pelos discursos da elite política dirigente da província de Minas Gerais para a organização do campo instrução pública. Tais experiências encontravam-se vinculadas aos princípios do liberalismo, bem como às ideias de civilização, progresso e modernidade da nação brasileira. O que se definiu por uma busca teleológica da civilização alinhada ao ideal de formação do Estado nacional e à participação do Brasil no concerto das nações civilizadas. Esse discurso atravessa todo o século XIX e avança pelo XX.

Como afirmado na introdução, propomo-nos compreender a operação realizada pelos sujeitos dos discursos, qual seja, mirar as práticas estrangeiras, conferir-lhes sentido, e, a partir delas, propor projetos de educação para Minas Gerais, como processos de ‘apropriação’, tal qual nos ensina Chartier (1991). Esse autor, ao analisar o processo de produção de sentidos, considera que os modos diferenciados como os bens simbólicos são apreendidos, produzem, por sua vez, usos e significados também diferentes.

Sobre as propostas e os princípios para os projetos de educação a serem implementados na província mineira, destacaremos, a seguir, alguns exemplos de discursos que se orientavam pelas práticas das nações consideradas adiantadas na marcha da civilização, do progresso e da modernidade.

Ao comungar do espírito da necessária reforma da instrução pública que atravessa todo o século XIX, a comissão designada pelo presidente da província, Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, para avaliar o estado da instrução em 1865, manifestou, por sua vez, a opinião de que “[...] a reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adaptá-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos

países mais adiantados” (Minas Gerais. Relatório, 1865, p. 28). Uma das propostas para adaptá-lo a essas ‘ideias modernas’ praticadas no estrangeiro seria adotar os princípios da ‘educação popular’.

Já o diretor-geral da instrução pública, em 1859, no relatório sobre o estado da instrução, apresentado ao presidente Carlos Carneiro Campos, avalia que “[...] um dos mais importantes corolários da liberdade das instituições modernas, tem sido o reconhecimento de que o povo deve ser tão acuradamente instruído, quanta é a elevação das funções sociais a que é chamado a exercer” (p. 24). Esse excerto compunha seus argumentos sobre as necessidades da “[...] realização da ideia de uma ‘instrução profissional’, cuja conveniência tanto se apregoa nos países cultos da Europa” (Minas Gerais. Relatório, 1859, p. 24, grifo nosso).

Além da ‘instrução popular’ e da ‘educação profissional’, outras proposições ou princípios para a educação mostraram-se mais evidentes nos discursos: a ‘gratuidade’ e ‘obrigatoriedade’ do ensino, e a ‘filantropia’ como recurso para o êxito da instrução das camadas desvalidas da população. E se tais proposições tomavam como parâmetro as experiências estrangeiras, o que se mostrou ‘mais digno’ de ser apropriado?

Um levantamento do repertório lexical dos discursos da presidência nos permitiu saber que, ao se referirem às nações estrangeiras, os sujeitos tomavam-nas como ‘modelo, exemplo ou influência’. E as práticas que serviam de ‘exemplos’ ou ‘lições’ deveriam ser ‘transplantadas’, ‘copiadas’, ‘imitadas’, ‘aplicadas’ ou ‘seguidas’. Esses elementos discursivos nos levam a compreender as considerações de José Veríssimo (1906, p. 175-176) quando, nos últimos anos do século XIX, afirma que já era sabido até que extremo se levara “[...] a cópia das modas, dos usos, da literatura e dos costumes franceses”. No campo da política era “[...] à Inglaterra que arremedava”. Naquelas horas, era “[...] a grande república norte-americana [...]” que iria servir de modelo. E, ao conclamar para uma educação ‘à brasileira’, nos orienta a nos aprofundar na ideia de que “[...] tendo muito a aprender dos Estados Unidos, não devemos [por-nos] simplesmente a macaque-los irrefletidamente” (Veríssimo, 1906, p. 175-176).

Destacamos, a seguir, mais exemplos de discursos sobre a educação em Minas Gerais, ao longo do século XIX, que nos deixam saber da mobilização lexical da qual acabamos de tratar.

O presidente Bernardo Jacintho da Veiga, em 1840, apresenta as ‘bases do sistema primário’, de acordo com ele, indicado como “[...] muito digno de transplantado da França [...]” para a Província:

Apresentando-vos, Senhores, neste resumo as bases do sistema de ensino primário, que pelo Cidadão especialmente incumbido de estudá-lo na Europa ‘é indicado como muito digno de ser transplantado da França para a nossa

Província’, e eu não ponho duvida os bons resultados que poderíamos obter sendo ele exatamente pratica-lo em todas as suas partes. Considero sim as dificuldades com que temos de lutar em um País novo, e carecido ainda de muitos recursos, como vós bem sabeis, e daí concluo [...] que os nossos passos devem ser necessariamente lentos; mas por isso mesmo cumpre que redobremos os esforços até conseguir o grande fim que nos propomos (Minas Gerais. Relatório, 1840, p. 45, grifo nosso).

A comissão, designada pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, avalia, em 1865, o estado da instrução pública da província. Ao se pronunciar sobre quais critérios deveriam ser adotados para o auxílio material a alunos pobres, toma comoreferência a França, “[...] de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência” (p. 40) já havia recebido a província:

Ora para averiguação deste caso, a comissão entende que o meio mais eficaz será sem dúvida o do concurso, e não uma arbitrária designação seja por parte de quem quer que for; e tanto mais quanto ‘isto se acha em prática na França, de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência temos já recebido’ (Minas Gerais. Relatório, 1865, p. 40, grifo nosso).

O presidente Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, pronuncia-se a respeito dos rumos da ‘educação popular’, a qual, segundo avalia, deveria seguir o caminho do ensino profissional e, assim, favorecer na província o desenvolvimento da indústria e da agricultura, à imitação de “[...] tantas escolas da livre Suíça ou da grandiosa pátria de Lincoln” (Minas Gerais. Relatório, 1875, p. 20). Também a inspeção de ensino deveria imitar os exemplos da Inglaterra e Bélgica, organizando, para isso, juntas escolares:

Quem dera que ‘nos fosse dado imitar tantas das escolas da livre Suíça, ou da grandiosa pátria de Lincoln’, colocando um jardim à porta de cada escola em que o professor pudesse entreter com os discípulos no intervalo dos estudos, explicando-lhes algumas noções tão uteis para quem, como nós, habita estas regiões ubérrimas da América, e que tanto tem a esperar do desenvolvimento da agricultura e das indústrias, em geral, bem dirigidas e aproveitadas.

[...]

[...] e oxalá pudéssemos organizar juntas escolares, ‘à imitação das que em muitos lugares da Inglaterra e da Bélgica’ tão bons resultados produzem em favor das escolas municipais (Minas Gerais. Relatório, 1875, p. 20, grifo nosso).

Ao referir-se à necessária reforma do ensino público da província em 1879, os Estados Unidos são tomados pelo presidente Manoel Gomes José Rebello Horta

como ‘modelo’ difícil de imitar, dada sua “[...] atividade prodigiosa e progresso surpreendente” (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 28-29):

A reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adapta-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados.

[...]

[...] ‘Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente’; devo ponderar que a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 28-29, grifo nosso).

Pode-se adotar com feliz êxito na província o regime de subvenção das câmaras municipais às escolas, ao modo do que ocorre em muitos países da Europa. Assim se pronuncia o vice-presidente, Joaquim José de Santana, em 1880. Propõe, igualmente, que os professores, “[...] bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação” (Minas Gerais. Relatório, 1880, p. 10-14). O título de professor devendo bastar-lhes, assim como ocorre na Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França; constituindo-se esse em um exemplo bom e digno de ser imitado:

As câmaras municipais têm na lei de 1º de outubro de 1828 a atribuição de fiscalizar e promover o ensino. Sem recursos e incentivos, não satisfazem a prescrição legal; entretanto, em todos os países da Europa, à exceção da Rússia e da Inglaterra, as câmaras em grande parte fundam e subvencionam as escolas. ‘É um regime que pode-se adotar com feliz êxito’.

[...]

Ademais, é necessário que os professores, bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação. O título de professor deve bastar-lhe. A Alemanha, a Inglaterra, os Estados Unidos e felizmente agora a França dão a este título, quando dignamente obtido, toda consideração que lhe merece. ‘O exemplo é bom e digno de ser imitado’ (Minas Gerais. Relatório, 1880, p. 10 a 14, grifo nosso).

O inspetor geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rongel de Queiroz Carreira, em seu relatório dirigido ao presidente Teófilo Otonni, no ano de 1882, propõe que se crie na província jardins de infância para que as crianças se

libertem da negligência que preside a educação na primeira infância, *a exemplo do que já ocorria na “Alemanha, Bélgica, Inglaterra, União Americana, Itália, Suíça, França e República Argentina”* (Minas Gerais. Relatório, 1882, p. 16):

Conheço sobejamente o pendor que tem V. Ex para realizar nesta província o sistema de educação — Fröbel — criando aqui, ‘a exemplo’ da Alemanha, Bélgica, Inglaterra, União Americana, Itália, Suíça, França e República Argentina, estabelecimentos denominados — Jardins de infância — onde vão as crianças libertar-se da negligencia, que fatalmente preside à educação de sua primeira infância, período durante o qual, em geral, serve-lhes de mestre o acaso (Minas Gerais. Relatório, 1882, p. 16, grifo nosso)

Esse mesmo inspetor da Instrução Pública se refere, igualmente — em uma ‘circular’ anexa ao seu relatório — à necessidade de edifícios escolares na província. Para esse intento, pautando-se nos princípios da filantropia, afirma ter apelado ao patriotismo do generoso povo mineiro, constituindo, dessa forma, uma comissão de cidadãos ‘devotados ao bem público’, incumbidos de promover a obtenção de meios pecuniários para a aquisição ou construção dos prédios necessários. A contribuição voluntária, uma ‘nobre iniciativa do grande povo americano’, mostrava-se como uma fecunda lição a ser aproveitada pela província mineira:

Foi deste modo que, em poucos anos, e graças quase que exclusivamente à criadora e nobre iniciativa do grande povo americano, a receita da instrução pública nos Estados Unidos, resultante da contribuição voluntária, acusa anualmente uma arrecadação surpreendente, a qual, criteriosamente aplicada, lhe tem elevado o nível moral a ponto de nada ter que invejar às instituições seculares da Europa. Cumpre-nos, pois, ‘aproveitando tão fecunda lição’, elevar também, pela dedicação e esforços de todos, os créditos deste grande Império, nossa cara pátria, à altura pressagiada por quantos pensadores lhe tem procurado calcular o futuro (Minas Gerais. Relatório, 1882, p. 20, grifo nosso).

Se, por um lado, o léxico grifado nos discursos acima reportados nos leva a compreender quando José Veríssimo (1906) defende que a educação brasileira teria se organizado a partir de uma espécie de prática do arremedo aos países estrangeiros; por outro, embora a mobilização de termos feita pelos sujeitos dos discursos encontre-se em tal campo semântico, as abordagens historiográficas, privilegiadas pelo estudo que ora se apresenta, permitem-nos abordar a construção desses discursos como processos de apropriação. As nações estrangeiras podem ser tomadas como modelos ou exemplos, mas aquilo que se toma delas — exemplos, lições etc.— são conteúdos de apropriação. Isso, reiterando mais uma vez as orientações de Chartier (1991), na medida em que podemos afirmar que os sujeitos

produtores dos discursos sobre a educação em Minas Gerais se apropriaram dos conhecimentos em circulação naquele momento e lhes conferiam o sentido necessário para a organização do espaço ao qual pertenciam. Enfatiza-se, aqui, o papel da imprensa e dos impressos de uma forma em geral como efetivos promotores da circulação de conhecimentos. Destacam-se, do mesmo modo, as estratégias que possibilitavam o contato com esses conhecimentos — as viagens empreendidas, as exposições internacionais ou ainda a criação de bibliotecas.

Podemos, com base nos discursos produzidos, afirmar que esses processos de apropriação se efetivaram, ou não, de forma refletida. Referimo-nos, aqui, a formas refletidas de apropriação quando os sujeitos procuravam demonstrar a aplicabilidade dos exemplos estrangeiros à realidade da província ou do Brasil. Identificamos no relatório presidencial de 1880, de Joaquim José de Santana, a experiência da Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França — países que dariam ao título de professor o valor que lhe é devido — como um ‘exemplo bom e digno de ser imitado’. Encontramos, no entanto, ponderações nesse mesmo discurso sobre os insucessos que poderiam advir dos atos de apenas copiar ou repetir servilmente aquilo que se praticava em outros países; a saber:

É bom, sem dúvida, conhecer-se tudo que produziram os grandes homens dos outros povos; porem, muito melhor ainda é saber servir-se do que eles fizeram, para fazer novas descobertas.

Na indústria, mesmo na agricultura, este espírito de invenção é sobretudo útil. As maquinas de exploração, em um país que tenha caráter especial, procedem certamente, dos mesmos princípios científicos, que no resto do mundo; diferem, porém em muitos pormenores, deixados ao espírito inventivo dos que as aplicam.

‘Copiar, repetir servilmente o que faz em outros países e condenar-se fatalmente a insucessos’, dos quais há já muitos a registra-se no Brasil (Minas Gerais. Relatório, 1880, p. 14, grifo nosso).

Ainda no domínio da apropriação das experiências estrangeiras, faz-se necessário dizer que essas se deram também como formas de negação da adequação de experiências de outros países no Brasil. Isto posto, a tomada das práticas de outras nações como parâmetros para a organização do campo educacional em Minas Gerais não representou, portanto, uma unanimidade. Mostra-se como um caso exemplar dessa posição, o discurso do presidente Joaquim Floriano de Godoy, no ano de 1873:

Os teóricos têm argumentado com ‘exemplos’ da Europa e principalmente da Alemanha; ‘mas seus argumentos são improcedentes ou inaplicáveis para o Brasil’.

Lá, a par de uma legislação previdente e adaptada aos costumes e índole do povo, há os grandes recursos do tesouro do Estado, as penas correcionais, a bolsa dos filantropos, as associações particulares, que põem em pé de igualdade a classe pobre com a dos protegidos da fortuna.

As populações condensadas, as vias de comunicação e a imediata ação dos governos e interessados [...] determinam no velho mundo a razão dos progressos da instrução (Minas Gérias. Relatório, 1873, p. 38, grifos nossos)

A partir do acima exposto, não nos parece que o presidente Floriano de Godoy fosse contrário ao desenvolvimento da instrução na província mineira. O que ele avalia é que muito ainda havia o Brasil de caminhar no desenvolvimento material para, assim, proceder ao modo dos países do Velho Mundo no terreno da educação. É o que deixa transparecer na sequência de seus argumentos: “As conquistas do espírito, sem o colorido do interesse material, não assentam bem aos que, como nós, apenas saímos do obscurantismo colonial, a um povo que ensaia sua vida política” (Minas Gérias. Relatório, 1873, p. 38).

NAÇÕES ESTRANGEIRAS: FREQUÊNCIA E PROPOSIÇÕES

Após análises das apropriações que mais se destacaram nos discursos sobre a organização do campo educacional na província mineira, tratemos da frequência com que os países foram citados, conjugada com o inventário dessas apropriações.

Países	Nº de citações
França	42
Estados Unidos	21
Europa (países europeus)	15
Inglaterra	13
Alemanha	11
Holanda	6
Suíça	3
Bélgica	2
Áustria	1
Itália	1
Argentina	1

Quadro 1 - Países / Citações

Fonte: Os autores a partir dos documentos: (Minas Gerais, 1828-1833, 1835-1842, 1837-1889).

A frequência dos países segundo consta, conjugada com as reflexões até então empreendidas sobre o inventário das apropriações, possibilitam-nos estabelecer algumas pautas e relações: a França, que na primeira metade ocupa praticamente a totalidade das referências feitas, continuará como país mais mencionado ainda na segunda metade do século. A partir desse período, entretanto, justapostas às experiências francesas, serão mobilizados os feitos de outros países europeus e, principalmente, uma espécie de enaltecimento aos Estados Unidos, por seus prodígios no domínio da educação.

Dentre os países europeus, além da França — os adiantados, conforme se considera — destacam-se a Inglaterra, a Alemanha (Prússia) e a Holanda, como aqueles que apresentam as condições favoráveis para o êxito na difusão da instrução: legislação previdente, índole da população, vias da comunicação e transporte, população condensada, diferentes formas de subsídios à causa da instrução etc. A Alemanha e a Holanda são considerados como países clássicos da instrução pública. A Alemanha, ou Prússia, como país precursor da obrigatoriedade de ensino — desde 1763.

Ainda no inventário de apropriações, a França segue, na segunda metade, como paradigma no que concerne à organização do ensino em todas as dimensões. As experiências francesas — prescrições ou práticas efetivas — foram mais mobilizadas do que as de quaisquer outros países. Continuou reverenciada a lei Guizot, de 1833, como a grande inspiração para a organização do campo legislativo educacional da província mineira, como foi o caso da lei mineira nº 13, de 28 de março de 1835 (Minas Gerais, 1835), primeira lei orgânica da instrução pública. Os autores franceses desfrutaram, nos relatórios, de uma hegemonia em relação àqueles que são mobilizados para a busca de preceitos ou exemplos para a organização da instrução pública: não apenas os juristas ou literatos, como Victor Hugo, com atuação no campo da política educacional francesa, mas ainda, escritores de tratados de economia política, de manuais da indústria, da agricultura etc.

Mas essa França mesma, que não apenas prescreve, mas coloca em prática os princípios da instrução pública, com todos os seus *modi operandi*, não atinge os fins aos quais se propôs desde sua Revolução Liberal. Fins esses que se fizeram reverberar para as outras nações, principalmente por meio da figura de Condorcet e de suas proposições que protagonizavam o avanço da instrução pública no atendimento a todas as camadas da população, e no pleno desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas capacidades intelectuais.

Faz-se necessário ponderar e relativizar, no entanto, que as assertivas acima foram construídas com base nos dados dos relatórios analisados por este estudo. Buscamos, nos próprios relatórios, as justificativas que nos dessem conta do porquê das mobilizações das experiências das nações estrangeiras, e que, igualmente, possibilitassem estabelecer relações entre os dados quantitativos e qualitativos.

A França, foco das luzes do século, não conseguiu, já no avançado do século XIX, vencer a causa da instrução. Trata-se aí de uma relativização feita pelo presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1884, quando, diante do quadro ainda não animador do estado da instrução pública na província mineira, toma o exemplo francês. Este pode ser tomado como caso exemplar das reflexões acima:

Este estado parece satisfatório, quando na França, o foco das luzes do século, há pouco tempo ainda, apesar do vigoroso impulso que ali recebera a causa da instrução elementar do ministério Guizot em 1833 e da revolução de 1848, havia 423 comunas, onde completamente faltavam escolas públicas ou particulares para ambos os sexos (Minas Gerais. Relatório, 1884, p. 15).

A partir da segunda metade do século XIX, quando os Estados Unidos aparecem como o país mais referenciado depois da França, os temas mobilizados não diferem em seu conjunto. O vai que colocar os norte-americanos em uma posição diferente daquela dos franceses será o enaltecimento daquele país pelo seu suposto prodígio na difusão da instrução para todas as classes em um curto espaço de tempo. Tomemos, mais uma vez, o discurso do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879:

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que ‘a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes’, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 28-29, grifo nosso).

Se os Estados Unidos se mostraram como ‘a menina dos olhos’ da educação de preceitos liberais, conforme demonstrado, também os prodígios dos progressos daquela nação, se não fizeram brilhar os olhos, muita surpresa causou aos ingleses, como registra o trecho — já citado — do relatório do presidente Rebello Horta, em 1879.

A comissão enviada pelo governo inglês a uma das exposições de New York, insistindo sobre a necessidade da instrução em larga escala, disse a tal respeito o seguinte:

‘Temos alguns engenheiros, alguns mecânicos, e um numero considerável de bons operários; mas na América parece que toda a população pertence a estas duas classes.

Não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa, ainda que aqui esteja conhecida e inventada desde muitos séculos. É alguma coisa terrível para os outros povos pensarem no avanço de uma nação composta de Francklins, de Stephensons e de Wats' (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 28-29 grifo do autor).

Interessante tomarmos as profissões que se fizeram mais notáveis aos olhos dos ingleses: engenheiros, mecânicos e operários, como a totalidade da população daquele país. E retomando algumas análises a esse respeito, o uso de um recurso hiperbólico na linguagem já denunciava aquilo que era mais notório. Vale ressaltar, igualmente, que, quando os ingleses afirmam que “[...] não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa” (Minas Gerais. Relatório, 1879, p. 29), a arte, no caso, refere-se à indústria.

Os exemplos acima, e muitos outros tratados no artigo, serviram para instituir, nos discursos, os Estados Unidos, na segunda metade do século XIX, como a pátria da uma educação liberal efetiva, a pátria do trabalho, das máquinas, das artes mecânicas e da engenharia; a pátria do progresso material. Na conjunção de progressos: o humano, por meio da instrução escolar de todas as classes, que fazia desaparecer as desigualdades; o material, porque seus trabalhadores, suficientemente instruídos e pagos, não falhavam na incumbência de suas tarefas de produção do progresso da nação.

Fechamos esse tópico enfatizando, de acordo com os dados analisados, as experiências francesas como as mais citadas e a evocação da França como principal paradigma na organização/configuração do campo da instrução pública brasileira: uma continuidade desde as primeiras décadas do século XIX. Já os Estados Unidos, a segunda nação mais reverenciada, enaltecida pelos seus feitos na suposta difusão da educação para todas as classes: condição que a teria elevado à condição de pátria do progresso material e humano, da indústria, das máquinas, da modernidade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para proceder às sínteses e trazer algumas reflexões sobre os resultados, voltemos à proposta da pesquisa: investigar a circulação e apropriação das práticas dos países estrangeiros por meio dos relatórios da presidência da província de Minas Gerais e problematizar, a partir daí, em que medida essas apropriações não apenas denunciaram quais eram os maiores enfrentamentos postos ao sistema de instrução pública da província no século XIX, mas, igualmente, serviram de parâmetros para a elaboração de propostas e resolução de problemas.

Partindo dos preceitos de Certeau (1982) sobre a operação historiográfica, após (re)leituras detidas dos relatórios, foi organizada uma espécie de inventário das apropriações das experiências estrangeiras no campo da educação. Os discursos

analisados evidenciaram quais princípios e finalidades deveriam reger a instrução pública primária e secundária. Uma ‘listagem’ de princípios e finalidades derivados daquilo que se mostrara como a reverberação dos ideais do iluminismo e liberalismo em terras mineiras. Uma listagem que se organizou, principalmente, em torno do léxico: ‘luzes, liberalismo, civilidade, civilização, progresso e modernidade’.

Mostrou-se inequívoca nos discursos uma relação de causa e efeito entre instrução e civilização. Pela instrução se promoveria a civilização, grandeza e opulência dos Estados e, desse modo, ascender-se-ia à felicidade social. Razão pela qual não podemos desvincular a promoção da civilização — desdobrada nos princípios da civilidade, progresso e modernidade — da afirmação do Estado nacional. Diversas citações contenedoras desse sentido puderam ser encontradas ao longo do trabalho. O que foi analisado como uma perseguição, uma relação teleológica com a civilização; a ser impelida, sobretudo, pela força motriz da instrução.

Ao tomar os conteúdos dos discursos como referência, a civilização não se construiria na província de Minas Gerais, somente com a moral e bons costumes de um povo civilizado que se opunha ao bruto, selvagem ou perigoso, mas também deveria ser construída na marcha do progresso e da modernidade. A partir da segunda metade do século XIX, percebe-se uma ênfase sobre as necessárias bases econômicas e materiais para seguir rumo à civilização. Não que elas estivessem ausentes nos discursos anteriores, mas, sobressaem-se a partir desse período. O que nos permitiu uma aproximação do caráter diverso e processual da marcha para a civilização.

Por meio da análise das apropriações, em um tempo mais longo, foi possível identificar não apenas uma dilatação da semântica da ‘civilização’, mas igualmente uma dilatação dos referenciais ou lugares de ‘civilização’; no caso, as nações estrangeiras presumidas avançadas. A França, que, na primeira metade do século XIX, ocupou quase a totalidade das referências feitas, continuará como país mais referenciado ainda na segunda metade. A partir desse período, entretanto, justapostas às experiências francesas, serão mobilizados os feitos de outros países europeus e um notório enaltecimento aos Estados Unidos da América do Norte — país mais referenciado depois da França — por seus supostos prodígios no domínio da educação. Os Estados Unidos — a pátria do progresso, na qual a modernidade se evidenciava também por meio das profissões, às quais toda população parecia pertencer: operários, mecânicos e engenheiros. A nação que progredira na razão direta da difusão da instrução para todas as camadas da população; tal foi o eco que se pode ver reverberado nos discursos citados.

A identificação e a análise dos princípios e finalidades apropriados para a organização e solução de problemas para o sistema público de ensino primário e secundário não se conjugaram, no entanto, em uma consonância de propostas. Ao

contrário, flagrou-se uma tensão contínua nos discursos analisados, se considerarmos para isso não apenas a diversidade de proposições/projetos, mas, algumas vezes, questionamentos sobre a adequação desses mesmos princípios à realidade educacional de Minas Gerais naquele século. Nesse sentido, destacaram-se: gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A difusão da instrução popular se mostrou como o maior empreendimento educacional ao longo de século, para o êxito do qual foram pleiteados recursos, como a prática da filantropia. A inexecução do ensino obrigatório se evidenciou como o maior desafio para a expansão da instrução na província.

Destacamos, enfim, neste trabalho, o recurso da ‘circulação’ e ‘apropriação’ de ideias e conhecimentos como condição de possibilidade para que os dirigentes políticos e educacionais se apropriassem das práticas das nações estrangeiras. Nesse sentido, a imprensa periódica e a produção do impresso em geral evidenciaram-se como potenciais e efetivos propulsores desse fenômeno. A tomada dos exemplos das nações estrangeiras para a organização do ensino público da província mineira foi analisada como ‘processos de apropriação’. Embora este estudo atenha-se à análise dos conteúdos dos discursos, vale dizer que estes não foram vislumbrados apenas como contenedores de uma retórica vazia. O que pode ser afirmado considerando a peculiaridade do documento principal da pesquisa, na medida em que não apenas apresentava propostas para a melhoria do estado da instrução, no entanto, propunha-se a dar conta do estado da mesma, por meio de dados diversos: mapas de frequências, mapas das aulas e de professores, estatísticas variadas sobre a educação na província etc. A proposição e a efetiva criação das escolas profissionais de comércio e agricultura também podem ser tomadas como exemplares dessa reflexão. Obviamente, como se trata de uma fonte oficial, um estudo mais detido e verticalizado das práticas escolares, em seu cotidiano, nos permitirá aproximações mais precisas.

REFERÊNCIAS

- Alves, C. (2011). *A educação nacional*, de José Veríssimo. In J. C. Handam & M. C. Xavier (Orgs.), *Clássicos da educação brasileira* (vol. 2, p. 27-47). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.
- Carvalho, M. M. C. (2011). Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In M. M. C. Carvalho & J. Pintassilgo (Orgs.), *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais* (p. 185-213). São Paulo, SP: Edusp.
- Certeau, M. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

- Chamon, C. S. (2005). *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa, PT: Difel.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos avançados*, 11(5), 173- 191.
- Cordeiro, J. F. P. (2006). A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. In *Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (p. 2412-2421). Uberlândia, MG. Recuperado de: www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf
- Faria Filho, L. M., Chamon, C. S., & Rosa, W. M. (2006). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Faria Filho, L. M., & Inácio, M. S. (2012). Minas Gerais, século XIX: a escola na cena pública. In L. M. Faria Filho. *Educação pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.
- Faria Filho, L. M., & Sales, Z. E. S. (2009). Escolarização da infância brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In L. M. Faria Filho (Org.), *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais* (p. 21-44). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.
- Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, SP: Thompson Learning.
- Hunt, L. (2001). *A nova história cultural* (3a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Resende, F., & Faria Filho, L. M. (2001). História da política educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2, 81-115.
- Veríssimo, J. (1906). *A educação nacional*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves. Recuperado de: <http://archive.org/details/aeducaonacional00vergoog>
- Warde, M. J. (2000). Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 37-43.

FONTES

- Minas Gerais. (1835). *Lei nº 13 de 28 de março de 1835. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores*. Arquivo Público Mineiro. Leis mineiras. Recuperado de:
<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtbusca/index.php?action=results&query=leis+mineiras>
- Minas Gerais. (1835-1842). *Presidentes da Província/Fallas*. Arquivo Público Mineiro. Divisão de Obras Raras. OR PERI 0012, séc. XIX.
- Minas Gerais. Conselho Geral da Província [CGP 4]. (1828-1832). *Registro de propostas do Conselho Geral da Província*. Arquivo Público Mineiro.
- Minas Gerais. Relatório. (1840). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>
- Minas Gerais. Relatório. (1854). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>
- Minas Gerais. Relatório. (1855). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>
- Minas Gerais. Relatório. (1859). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>
- Minas Gerais. Relatório. (1865). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>
- Minas Gerais. Relatório. (1873). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de:
<http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

Minas Gerais. Relatório. (1875). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de: <http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

Minas Gerais. Relatório. (1879). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de: <http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

Minas Gerais. Relatório. (1880). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de: <http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

Minas Gerais. Relatório. (1882). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de: <http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

Minas Gerais. Relatório. (1884). *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província (1837-1889)*. Recuperado de: <http://ddsnext.crl.edu/titles/171#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1389%2C-150%2C4249%2C2997>

RITA CRISTINA LIMA LAGES é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Educação (UFMG, 2013). Doutorado sanduíche pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA, 2011). Mestre em Educação (UFMG, 2007). Graduação em Letras e Pedagogia. Como pesquisadora, atua nas áreas: história das práticas de ensino; história do currículo e das disciplinas escolares.

E-mail: ritallages@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-0796-3363>

Recebido em: 11.05.2020

Aprovado em: 26.06.2020

Como citar este artigo: Lages, R. C. L. Projetos educacionais para Minas Gerais no século XIX: nações estrangeiras na vitrine. (2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e121>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).