



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA VALENTIM BEAKLINI

*Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: Uma proposta de
educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889)*

RIO DE JANEIRO

2013



ADRIANA VALENTIM BEAKLINI

*Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: Uma proposta de
educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889)*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato

RIO DE JANEIRO

2013

B365 Beaklini, Adriana Valentim.
*Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: uma proposta de
educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889) /* Adriana
Valentim Beaklini. Rio de Janeiro, 2012.
129f.; 30 cm

Orientador: Nailda Marinho da Costa Bonato.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz (1885-1889) - Brasil.
2. Educação – Brasil - História. 3. Ensino profissional. 4. Inclusão social.
I. Bonato, Nailda Marinho da Costa. II. Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas. Curso de Mestrado em
Educação. III. Título.

CDD – 370.981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADRIANA VALENTIM BEAKLINI

***Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: Uma proposta de
educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889)***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato
Orientadora – UNIRIO

Prof^a Dr^a Angela Maria de Souza Martins
Membro Interno- UNIRIO

Prof^a Dr^a Libânia Nacif Xavier
Membro Externo – UFRJ

A Maria da Penha, Andrea e ao Roberto, minha família
que me acompanha e me incentiva na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado da decisão de investir na retomada da minha carreira acadêmica. Retorno esse marcado pela tentativa e erro de participar da seleção para o curso de mestrado duas vezes sem sucesso e somente na terceira, depois de amadurecer meus estudos, com a aprovação. Em todas às vezes minha família estava junto a mim, apoiando e lamentando quando o resultado era negativo, mas principalmente me incentivando a não desistir do meu desejo.

Agradeço à minha mãe, Maria da Penha, pelo carinho, dedicação, palavras de incentivo e o “colo” nos momentos de desânimo.

À minha irmã, Andrea, também historiadora e que opinou e apontou as incongruências das minhas ideias.

Ao meu marido, Roberto, pela compreensão, o apoio e o amor, visto que muitas vezes era preterido em relação à dissertação.

Aos meus colegas da turma do Mestrado em Educação da UNIRIO que com seus diferentes olhares e estudos ampliaram meu conhecimento sobre a área.

À Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato que acreditou na minha proposta de estudo e principalmente porque foi exigente, humana, paciente, franca e presente no processo de orientação.

À Prof^a Dr^a Angela Maria de Souza Martins que aceitou fazer parte da banca e que acompanhou o amadurecimento deste trabalho, com suas suaves intervenções.

À Prof^a Dr^a Libânia Nacif Xavier que depois de vários anos, pois foi minha professora na Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reencontro com grande felicidade fazendo parte da banca examinadora.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB), Gilton, Carlos, Isabella, Priscila, Elisabete, Zélia, Natacha, Osnir, Ana, Caren, dentre outros, que através das discussões, troca de textos, interesse em ajudar, foram importantíssimos na elaboração da dissertação e companheiros nas viagens para apresentação em congressos.

Aos profissionais do Arquivo Nacional, do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, da Biblioteca Nacional, do Museu Imperial e do Núcleo de Pesquisa e Orientação Histórica (NOPH/ Santa Cruz) que orientaram meus passos na localização da documentação.

À CAPES pela bolsa de fomento, que tornou possível minha permanência no Programa.

Aos profissionais da educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Enfim, agradeço a todos que acompanharam esse difícil processo de elaboração de uma dissertação, sempre torcendo e confiando.

E, na verdade, neste ponto não fazemos senão repetir lições há muito aprendidas, tão simples quanto fundamentais: a de que não podemos modificar o passado mas podemos modificar o conhecimento que dele possuímos a partir de interrogações diversas, e a de que um trabalho de tese é menos um tema em busca de um autor, e sim uma ou mais questões requerendo soluções. (MATTOS, 1994, p.3)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir dos indícios localizados em diversas instituições de guarda da memória, a criação da *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*, a expensas do imperador D. Pedro II, no ano de 1885, para filhos dos funcionários da Casa Imperial. A escola em questão estava localizada dentro da Fazenda de Santa Cruz, no Curato de Santa Cruz no Rio de Janeiro. Esta Fazenda contou durante sua trajetória com grande número de escravos e libertos, cabeças de gado, diversos tipos de cultivos e o manejo de técnicas avançadas. A instituição escolar tinha como objetivo o ensino profissional caracterizado pelo ensino de ofícios através de diversas oficinas, concomitante com o ensino elementar. Ela se inseria no contexto dos debates acerca da abolição, do projeto de civilização almejado para o Brasil e do direcionamento da população excluída para uma atividade produtiva. O ensino profissional, portanto, foi uma das propostas de inclusão de algumas parcelas da população (pobres, vadios, negros, etc) nesta proposta de “civilização”. Buscamos sustentação teórica em Norbert Elias, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVES: *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*, História das Instituições Escolares, ensino profissional.

ABSTRACT

This research aimed to analyze, based on the records found in several memory preservation institutions, the foundation of the school *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz* at the emperor D. Pedro II's expense, in 1885, for the benefit of the Imperial House employees' children. That school was located in the farm *Fazenda de Santa Cruz*, in the village of Santa Cruz, Rio de Janeiro. That farm gathered along its history a great number of slaves, freedmen, cattle, several kinds of crops and the use of advanced agricultural techniques. The school intended to provide professionalizing education through craft teaching workshops with a simultaneous elementary teaching. The school fell in the context of slavery abolition debates, the project of the civilization project desired for Brazil and the direction of the excluded population into a productive activity. The professionalizing education was therefore one of the proposals for inclusion of some population groups (poor, unemployed, African descendent people, etc.) in the "civilization" project. We sought theoretical support from Norbert Elias, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, among others.

KEYWORDS: *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*, History of Schools, professionalizing education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa do livro <i>Officina na Escola</i>	20
Figura 2: Mapa com os limites aproximados da Real Fazenda de Santa Cruz segundo o Tombo de 1731.....	60
Figura 3: Ponte do Guandu ou Ponte dos Jesuítas.....	62
Figura 4: Fazenda de Santa Cruz (1823? 1818?).....	63
Figura 5: Mapa do povoado da Imperial Fazenda de Santa Cruz, 1848.....	64
Figura 6: Marco Imperial.....	66
Figura 7: Estação de trem de Santa Cruz – 1881.....	68
Figura 8: Fachada da <i>Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa-Vista</i>	72
Figura 9: Livro de visitantes da <i>Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa-Vista</i> – 1883	73
Figura 10: Reprodução de pintura da fachada da <i>Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz</i>	75
Figura 11: Departamento Nacional de Produção Mineral – Urca/RJ.....	75
Figura 12: Foto atual do prédio da <i>Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz</i> . Ao fundo o prédio que abrigava o Palácio Imperial (prédio em branco e azul), onde hoje se localiza o Batalhão Villagran Cabrita (Exército Brasileiro).	76
Figura 13: Fachada da <i>Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz</i>	80
Figura 14: Sinos confeccionados nas oficinas da <i>Escola Mixta da Imperial</i>	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DOCUMENTOS, OLHARES E ESCOLHAS.	14
Do vestígio ao tema de pesquisa: o caminho percorrido.....	14
A busca e os documentos localizados	19
Dos questionamentos a uma abordagem teórica	24
CAPÍTULO I	
O CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL QUE ANTECEDEU A CRIAÇÃO DA ESCOLA MIXTA DA IMPERIAL FAZENDA DE SANTA CRUZ	32
1.1 - O desenvolvimento da educação como um projeto de Estado	37
1.2 - A Lei do Ventre Livre e a educação dos ingênuos	47
1.3 - O ensino profissional em terras brasileiras	52
CAPÍTULO II	
DE JESUÍTICA A NACIONAL: A TRAJETÓRIA DA FAZENDA DE SANTA CRUZ	58
CAPÍTULO III	
A ESCOLA MIXTA DA FAZENDA IMPERIAL DE SANTA CRUZ, UMA PROPOSTA EDUCACIONAL DE D. PEDRO II PARA SEUS SÚDITOS	70
3.1 - <i>Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz</i>	74
3.1.1- O prédio.....	74
3.1.2 – Funcionamento administrativo e pedagógico.....	83
3.1.3- O mobiliário e o material didático	94
3.1.4- Os sujeitos: alunos, professores e funcionários.	97
3.1.5- O mundo do trabalho: as oficinas	106
3.1.6- A Escola noturna.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	123
Anexo 1: Exemplo de carta de apresentação.....	124
Anexo 2: Termo de responsabilidade para utilização de imagens do acervo da Fundação Biblioteca Nacional	125
Anexo 3: Termo de autorização para uso de imagem do acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.....	127

INTRODUÇÃO

A escolha de um tema para a realização de uma pesquisa – ainda mais quando demanda um período significativo de tempo e dedicação – é feita por razões objetivas e subjetivas. Objetivamente, há o fato do tema a ser estudado ter proximidade com o conhecimento já acumulado em outros momentos de amadurecimento intelectual e acadêmico; a facilidade ou não de acesso as fontes; a possibilidade de uma análise de um tema ainda pouco explorado ou original; e mesmo a viabilidade do que se deseja pesquisar. Subjetivamente, há o “namoro” com o tema a ser estudado, quando nos apaixonamos e queremos saber mais e mais sobre aquele assunto/instituição.

Na minha trajetória acadêmica, diversas etapas estão sendo vencidas (já que aprendemos a cada dia um pouco mais) para realização de uma prática de pesquisa mais comprometida e consciente. Primeiro aproximei-me do tema da escravidão e da cidadania ainda na graduação, conhecendo-o um pouco mais através da pesquisa para a monografia, tendo por objetivo a conclusão do curso de bacharelado em História. Amadureci e ampliei esse conhecimento durante a pesquisa monográfica para o curso de especialização lato-sensu em História da África e do Negro no Brasil¹, realizado na Universidade Cândido Mendes (UCAM). Partindo do questionamento inicial acerca do que foi proposto em relação às crianças negras contempladas pela Lei do Ventre Livre (1871) foi analisado no trabalho final quais as ações do Estado brasileiro acerca destas crianças, nas áreas de educação, trabalho e direitos. O objetivo era localizar o negro liberto na estrutura social não como escravo, mas dentro de uma nova categoria social para este grupo, a de cidadão. Neste processo de investigação, encontrei em alguns textos breves relatos sobre a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, relacionando essa instituição escolar como sendo criada pelo Imperador Pedro II para atender a crianças negras do Curato² de Santa Cruz³. Inúmeras perguntas emergiram deste vestígio.

¹ BEAKLINI, Adriana Valentim. *Lei do Ventre Livre e cidadania: uma análise dos mecanismos de inclusão de crianças negras como cidadãos*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em História da África e do Negro no Brasil - UCAM. Rio de Janeiro, 2008.

² Definição extraída do Dicionário Michaelis: *cu.ra.to – sm (lat curatu)* 1 Cargo ou dignidade de cura. 2 Habitação de cura. 3 Povoação pastoreada por um cura. O cura corresponde ao pároco de uma localidade.

³ Parte da região do Curato de Santa Cruz, nos dias de hoje, é um bairro localizado na chamada Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

Este movimento de pensar, pesquisar e amadurecer a cada etapa foi fundamental para definir o tema de estudo proposto para pesquisa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)⁴, ou seja, investigar a criação, estrutura e funcionamento da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*. Examinar mais detidamente, buscando analisá-la no contexto sócio-histórico do final do século XIX era a intenção.

As discussões travadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB) propiciaram a delimitação do período deste trabalho investigativo entre 1885 e 1889. Período marcado pela criação da instituição escolar até a mudança do regime político, o início da República. O trabalho enfoca a proposta imperial de educação sugerida na concretização desta escola como parte de um projeto de modernidade e civilização.

Em 1890, a escola é incorporada ao Ministério de Instrução Pública, Correio e Telégrafos⁵, alterando o nome para Escola D. Pedro II; em 1893, ela é entregue a Câmara Municipal, ou seja, passou a integrar os quadros do Município; e finalmente, em 1920, os alunos são transferidos para outras escolas e o prédio é destinado à instalação de um hospital – no caso, o primeiro prédio que abrigou o Hospital D. Pedro II - com a finalidade de atender os casos de malária.

O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DOCUMENTOS, OLHARES E ESCOLHAS.

Do vestígio ao tema de pesquisa: o caminho percorrido

- Ouvi dizer que é difícil para um homem ter qualquer objeto de uso diário sem deixar a marca da sua individualidade sobre ele, de tal forma que um observador treinado não possa interpretá-la. Agora, eu tenho aqui um relógio que recentemente passou a ser meu. Você teria

⁴ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB) é coordenado pela Prof^a Dr^a Angela Maria de Souza Martins e pela Prof^a Dr^a Náilda Marinho da Costa Bonato.

⁵ Um novo período de reformas no ensino foi iniciado com a Proclamação da República. Logo em 1890 temos a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o primeiro dedicado à educação. O primeiro a ocupar o cargo de ministro foi Benjamin Constant Botelho de Magalhães, cuja primeira reforma da educação decretada na República levou seu nome. Embora limitada ao Distrito Federal, segundo Saviani, ela poderia constituir-se em referência para a organização do ensino nos estados. (SAVIANI, 2008)

a bondade de me dar uma opinião sobre o caráter ou os hábitos do último proprietário?

(...)

- Quase não há elementos – observou ele – O relógio foi recentemente limpo, o que me rouba dos fatos mais sugestivos.

(...)

- Apesar de insatisfatória minha pesquisa não foi inteiramente improdutiva – observou ele, mirando fixamente o teto com os olhos sonhadores e sem brilho. – Sujeito à sua correção, eu julgaria que o seu relógio pertenceu ao seu irmão mais velho, que o herdou de seu pai.

(...)

- Correto até aqui – eu disse. – Algo mais?

- Ele era um homem desleixado – muito desleixado e descuidado. Ele foi deixado com boas perspectivas, mas curtos intervalos ocasionais de prosperidade, e, finalmente, entregando-se à bebida ele morreu. Isso é tudo que posso deduzir.

(...)

- Então como, em nome de tudo que é sagrado, você chegou a esses fatos? Eles são absolutamente corretos em cada detalhe.

(...)

- Não, não; eu nunca adivinhei. Trata-se de um hábito chocante, destrutivo para o raciocínio lógico. O que parece estranho para você é somente assim, porque você não segue minha linha de pensamento ou observa os pequenos fatos sobre os quais grandes deduções podem ser feitas. Por exemplo, eu comecei afirmando que o seu irmão era descuidado. Ao observar a parte de baixo do estojo do relógio, nota-se que ele não só está amassado em dois pontos, mas está todo riscado e marcado devido ao hábito de manter outros objetos duros, tais como moedas ou chaves, no mesmo bolso. Certamente não é um grande feito presumir que um homem que trata um relógio de cinquenta guinéus de tal forma cavalheiresca seja um homem descuidado. Tampouco se trata de uma dedução muito exagerada dizer que um homem que herda um artigo de tal valor esteja suficientemente bem-provido em outros aspectos.

Eu inclinei a cabeça demonstrando que seguia o seu raciocínio.

- É bastante comum que os agiotas de casas de penhores na Inglaterra, quando aceitam um relógio, arranhem os números da caução com um alfinete no lado interno do estojo. É mais prático do que uma etiqueta na medida em que não há risco de o número ser perdido ou trocado. Há pelo menos quatro desses números visíveis com minha lente do lado interno de estojo. Inferência: seu irmão estava seguidamente endividado. Inferência secundária: ele tinha rompantes ocasionais de prosperidade, ou ele não poderia ter resgatado o penhor. Finalmente, peça-lhe para olhar a tampa interna onde fica o buraco para a chave. Observe os milhares de arranhões em torno do buraco – marcas onde a chave escorregou. Qual chave de um homem sóbrio poderia ter feito essas ranhuras? Mas você nunca vai ver o relógio de um bêbado sem elas. Ele lhe dá corda à noite e deixa essas marcas da sua mão vacilante. Onde está o mistério nisso tudo? (DOYLE, 2011, p.13-16)

Considerando a longa citação de Doyle que abre esta seção do texto, resgatamos então Carlo Ginzburg (1989) que aborda a questão do “fazer história” apontando para o

paradigma indiciário. A partir da análise do ofício de um crítico de arte (Morelli), um personagem de história de suspense (Sherlock Holmes) e de um psicanalista (Freud), o autor aponta a importância das pistas, dos indícios, dos vestígios na construção de uma análise mais profunda da realidade vivida, pois o conhecimento do médico ou do historiador é indireto e mediado pelo paciente ou pelo documento. Assim como na medicina que através dos sintomas é possível elaborar diferentes diagnósticos, mas sem atingir a doença; na história, os documentos permitem que diversas interpretações do passado possam ser elaboradas, mas o objeto em si é inatingível, tecemos versões de um evento à luz do nosso presente sobre o passado.

O objetivo da citação anterior é exemplificar um dos caminhos de como um pesquisador ou mesmo um médico ou um policial, geralmente trabalha. O médico, partindo de uma queixa de seu paciente, investiga através de exames clínicos e do relato do mesmo qual a possível doença e o tratamento correto. O policial, partindo de um delito, procura refazer os passos para identificar quem o praticou e o porquê. Já o pesquisador que tem como propósito analisar um objeto de estudo eleito por ele, também se utiliza de pistas que são deixadas no decorrer dos anos. Essas pistas ou vestígios são chamados de fontes.

Assim como Sherlock Holmes, deparamo-nos com uma breve frase durante a leitura dos textos para a elaboração da monografia do curso de especialização, que informava sobre a criação de uma escola, por D. Pedro II, no Curato de Santa Cruz, para os filhos dos servidores da Casa Imperial.

(...) fundaria, com suas próprias rendas, duas escolas destinadas a produzir homens para o trabalho manual, a primeira em 17 de janeiro de 1882, nas proximidades do Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, visando instruir os filhos de seus servidores, e a segunda, em 4 de setembro de 1885, expressamente aberta aos filhos dos antigos escravos da Côrte, na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (FONSECA, 1986, p.155)

A partir desta informação, observei através de pesquisa preliminar, que nos livros sobre História da Educação, poucos ou quase nenhum abordavam ou mesmo citavam tal instituição escolar. Luiz Antônio Cunha, no livro *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* cita somente a escola localizada na Quinta da Boa Vista.

Sem serem órfãos, desvalidos, cegos ou surdos, os filhos dos escravos libertos da Coroa receberam, também, sua escola profissional. Em

1882 foi criada, para eles, a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista. (CUNHA, 2005, p.118)

A esse vestígio inicial, somado às inquietações acerca da educação e dos libertos no período imperial, começamos a busca nas instituições de guarda de acervos visando amearhar documentação para compreender melhor a proposta do Imperador para a *Escola Mixta na Imperial Fazenda de Santa Cruz*. Poderíamos dizer “materializar” esta escola, pois tudo indica que até então não tinha sido localizado nenhum documento provando a sua existência.

As fontes escritas ou orais são os instrumentos de embasamento da pesquisa. Por fontes entendemos todos os tipos de informação acerca do “vir a ser” social no tempo, ou seja, todo e qualquer vestígio ou marca. Podemos incluir nesta noção os canais de transmissão da informação, ou seja, as formas em que foram preservadas e transmitidas. Portanto, fazem parte das fontes históricas textos (em livros, papiros, guardanapos, jornais, revistas, etc.), quadros, túmulos, fotografias, relatos, etc. É um universo infinito de documentação para realização da pesquisa histórica. As fontes podem ser comparadas às pegadas de um animal, ou seja, ela é uma marca de um evento que aconteceu em um determinado espaço-tempo.

...o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. (...) todo documento histórico é uma construção permanente. (KAMAL e TATSCH, 2011, p.12)

Jacques Le Goff, em seu texto consagrado *Documento/Monumento*, nos fornece instrumentais para pensar o documento dentro da estrutura de poder que permeia as escolhas de guarda e seleção das fontes. Segundo o autor, o monumento teria a característica de ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, nas sociedades históricas e assim o testemunho escrito teria uma importância pequena para ele. Já o documento, com o passar do tempo, evoluiu seu significado para “prova”, sendo apropriado no sec. XIX pela escola positivista, no sentido de prova histórica. O texto documental seria a fonte da verdade e o pesquisador deveria ter uma postura de distanciamento e objetividade na análise dessas fontes.

A Escola dos Annales no séc. XX amplia a noção de documento, apontando que a história se utiliza dos documentos escritos, mas que também podemos fazê-la quando os mesmos não existem. Segundo Le Goff (1995), a história foi fundada principalmente baseando-se em textos (documentos escritos), com este movimento de renovação passou

a utilizar uma multiplicidade de documentos, possibilitando que outras histórias emergissem. Essa modificação na forma de ver o documento permite que histórias até então pouco consideradas fossem trazidas para as discussões historiográficas, como por exemplo, a História de sociedades que integram o continente africano, onde a oralidade foi o meio utilizado por vários séculos para a difusão da memória dessas sociedades. Segundo Giordani,

A ausência de fontes escritas gerara nos historiadores coloniais profissionais a ideia de que os povos africanos situados ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível de ser estudada. Segundo o Professor A. P. Newton, em uma conferência (1923) diante da Royal African Society de Londres sobre “A África e a Pesquisa Histórica”, o continente africano não possuía “nenhuma história antes da chegada dos europeus. A história começa quando o homem se põe a escrever”. (GIORDANI, 2007, p.10)

Mas Le Goff vai além, quando percebe o que transforma o documento em documento/monumento, ou seja, a utilização do documento pelo poder confere ao documento a sua monumentalidade. O documento passa a ter uma dinâmica própria que deve ser desvelada, pois ele não é objetivo ou inócuo. Ele possui uma intencionalidade própria, dependendo de quem o produziu, para quem foi produzido e do por que foi selecionado e conservado. Afinal para cada documento preservado, milhares foram destruídos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1994, p.545)

O documento é produzido por um dado período histórico, dentro de uma racionalidade própria, com a intencionalidade de uma forma de pensar de quem o produz. Ele, portanto, reflete uma vontade da sociedade de transmitir uma imagem de si própria. Este movimento se traduz, de forma voluntária ou não.

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. (LE GOFF, 1994, p.548)

Sendo assim, o pesquisador não deve ser ingênuo, devendo analisar as condições de produção dos documentos/monumentos e não os tomando como verdade absoluta.

Segundo Kamal e Tatsch,

Todos eles (*pesquisadores*) enfrentam documentação ou adversa ou inteiramente silenciosa sobre o objeto desejado. O documento histórico é raramente “dócil”, “aberto” ou “fácil” (KAMAL e TATSCH, 2011, p.17)

A partir destas considerações iniciais, começamos a busca pela documentação desta instituição escolar em diferentes instituições de guarda da memória brasileira.

A busca e os documentos localizados

Todo o livro de história digno deste nome deveria incluir um capítulo, ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: <<Como pude apurar o que vou dizer?>>. Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio (BLOCH, 1987, p.66).

Os dados iniciais para o início da pesquisa eram somente uma ou duas frases citadas em livros sobre essa instituição, relatando o ano de criação da mesma. Através da data da criação, foi possível localizar, junto ao acervo de periódicos da Biblioteca Nacional, uma matéria no *Jornal do Commercio*, de 1885, descrevendo a escola e as comemorações acerca de sua inauguração. A matéria, do dia 26 de agosto de 1885, estava localizada numa secção chamada Gazetinha e tinha o título de *Escola da Imperial Fazenda de Santa Cruz*. Era um texto oficial de divulgação da instituição escolar. Ele informava sobre a localização, o espaço físico, a mobília, e no final discriminava o custo total da construção, equipamentos e materiais didáticos.

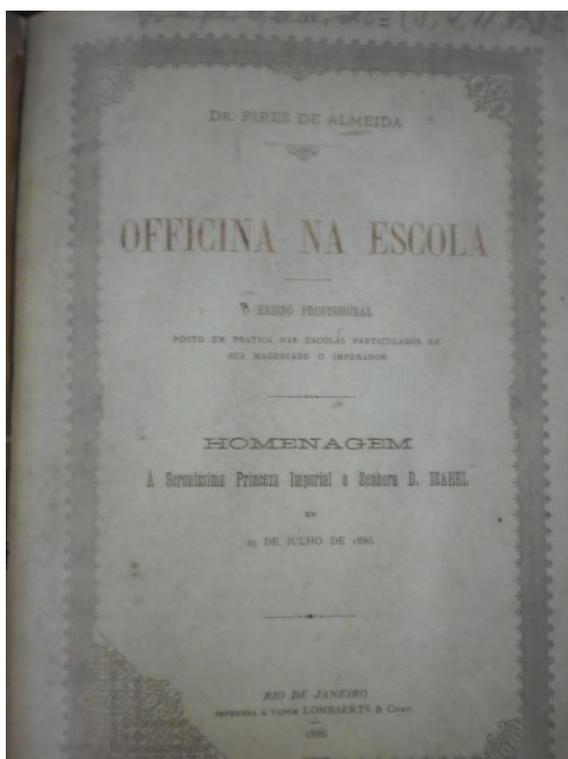
Partindo dessa informação inicial, começamos a esmiuçar os acervos nas diversas instituições de guarda de documentos, na busca por maiores informações. O trabalho de pesquisa documental torna-se difícil, devido a grande fragmentação das fontes em diversos acervos e o curto tempo destinado para a elaboração da dissertação, além, é claro, da dinâmica interna de cada uma destas instituições, ou seja, a organização do acervo tem uma lógica própria, dependendo do objetivo final da detentora do acervo e as solicitações para a utilização dos documentos diferem de uma

para outra. Uma biblioteca é diferente de um museu, que por sua vez é diferente de um arquivo e, às vezes, diferentes entre si. Graças à ajuda dos profissionais destas instituições que guardam a memória nacional, foi possível localizar preciosos documentos como fontes desta investigação.

A burocracia específica de cada instituição também é um entrave a vencer, por esse motivo a carta de apresentação⁶ fornecida pela orientadora vinculando a pesquisa a uma instituição e a uma finalidade, é de fundamental importância e necessária para legitimar a seriedade do trabalho desenvolvido.

Na Biblioteca Nacional, localizamos informações nos periódicos que, pode-se dizer, são o termômetro da tensão política que estava presente no final do século XIX. Localizamos também um folheto de 1886, intitulado *Officina na Escola*, de autoria do Dr. Pires de Almeida, elaborado especificamente para essa iniciativa do imperador.

Figura 1: Capa do livro *Officina na Escola*



Acervo: Biblioteca Nacional

⁶ Um exemplo de carta de apresentação encontra-se na seção Anexo desta dissertação. As cartas foram redigidas para as seguintes instituições: uma para o Arquivo Nacional, duas para o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (uma para a Subgerência de Documentação Especial e outra para a Subgerência de Documentação Escrita), uma para o Museu Imperial, uma para a Companhia Imobiliária de Petrópolis e uma para a Biblioteca Nacional.

É interessante notar que o autor deste folheto, Dr. Pires de Almeida, foi médico, formado no Rio de Janeiro e estudante de Direito por três anos em São Paulo. Foi arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria de Higiene na Corte, onde trabalhou nos serviços de arquivo e biblioteca; e membro honorário do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Ele publicou diversos livros, entre eles *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* e *Higiene Moral – homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro)*.

O IHGB foi criado em 1838, com o apoio financeiro e concessão de privilégios pela Coroa, assumindo o controle da produção científica e tornando-se um importante lugar para a construção da memória nacional. Provavelmente por ser um membro deste órgão e um difusor das ideias da Coroa, o Dr. Pires de Almeida, logo na capa, rende homenagem a “Sereníssima Princesa Imperial e Senhora D. Isabel” e se propõe a dissertar sobre o ensino profissional posto em prática nas escolas particulares do Imperador. A partir daí, uma nova dimensão da pesquisa é delineada, que é o tema do ensino profissional e como o contexto político-social da década de 1880 está impregnado pelo discurso do processo de civilização.

No Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) localizamos livros escritos no século XIX, que abordam especificamente o Curato, a Fazenda de Santa Cruz, a *Escola Mixta* dessa fazenda e as reformas educacionais. São referências os livros de Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império*, de 1936 e *A Instrução e a República*, de 1941; e de Benedicto Freitas, *Santa Cruz: fazenda jesuítica, real, imperial*, reeditado em 1985. Ainda temos os livros de Celso Suckow da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil*, de 1986, que versa sobre a história do ensino profissional no Brasil.

No Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, no Setor de Documentação Especial, na Série Instrução Pública, localizamos alguns documentos que apontam sobre como estava distribuída a malha escolar na atual Zona Oeste (região que hoje abriga parte da área da antiga Fazenda de Santa Cruz) da Cidade do Rio de Janeiro e ainda os conflitos gerados com a criação da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*.

No Arquivo Nacional inicialmente poucos foram os documentos localizados na Série Casa Imperial, que versavam sobre solicitação de emprego para professores na escola imperial, ou do início das aulas. Mas em visitas subsequentes, aguardando para ser atendida e ocupando o tempo foliando os instrumentos de pesquisa localizamos um

deles intitulado “Fazenda Nacional de Santa Cruz”, nome conferido a Fazenda no período republicano. O instrumento consistia em uma relação de documentos referentes a administração da Fazenda de Santa Cruz, desde do momento que ela se torna propriedade da Coroa, então chamada de Fazenda Real de Santa Cruz. Como sua identificação referia-se ao período republicano, causou inicialmente um entrave na recuperação destes dados.

Além de documentos sobre a administração da Fazenda no período imperial, localizamos relatos – que chamaremos de impressões – do seu administrador sobre as crianças dessa localidade no contexto de criação da escola. E também foram localizadas cartas de alforria – mais de 150 – que libertaram os escravos em 1872. Esta ação da Coroa foi expressa no artigo 6, §1, da lei do Ventre Livre que declara libertos, “os escravos pertencentes à nação, dando-lhes o govêrno a ocupação que julgar conveniente”. Essas cartas nos fornecem dados como sobrenome, idade e ocupação, permitindo o cruzamento de informações com outras fontes na procura por configurar a população residente em Santa Cruz.

No Museu Imperial, localizado em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, encontramos principalmente os dados sobre a construção do prédio, pagamentos e – a preciosidade – o regulamento para o funcionamento da referida escola. Essa pesquisa foi a mais delicada, visto que os documentos do Arquivo do Grão-Pará⁷ estão depositados no Museu Imperial e não foram doados pela Família Real, implicando que o mesmo ainda não pode receber o tratamento devido e, portanto não está organizado tecnicamente, somente ordenado. Por esse motivo, foi necessário verificar todas as pastas que compõem este arquivo, que são aproximadamente quatrocentas com número variado de documentos em cada uma delas. A solicitação para utilização desta

⁷Segundo a descrição divulgada pelo Museu Imperial, o Arquivo do Grão-Pará é formado pela correspondência trocada entre os membros da Família Imperial com outros soberanos e príncipes da Europa, tais como Francisco I, imperador da Áustria; Vitória, rainha da Inglaterra; Leopoldo I, rei dos belgas; Vitor Emanuel, rei da Itália; Nicolau I, imperador da Rússia e com outras personalidades da época, como a condessa de Barral, o conde de Lages, o conde de Nova Friburgo, o conde de São Clemente, o visconde e conde de Nioac e o visconde do Rio Branco. Integram ainda o acervo, documentos de caráter particular do período de 1499 a 1921 - Catálogo C do Inventário do Arquivo da Casa Imperial - e os referentes à organização e administração da Casa Real Portuguesa e da Casa Imperial Brasileira, desde a parte financeira de gastos públicos e de gastos pessoais de cada membro da família até incentivos à educação e às artes. Posteriormente, o Arquivo Grão Pará foi acrescido de outros documentos, tais como os da família Saxe-Coburgo; e conta também com um numeroso material iconográfico composto de gravuras, fotografias dos séculos XIX e XX, negativos, slides e daguerreótipos. Existem restrições para a reprodução dessa documentação. Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br>. Acesso em 19/02/2013.

documentação neste trabalho se deu junto a Companhia Imobiliária de Petrópolis⁸, onde também funciona o Antiquário da Princesa (Isabel), ambos de propriedade da Família Imperial. Inicialmente foi realizado um levantamento dos documentos pertinentes e com a lista pronta solicitamos a autorização para reprodução e utilização dos mesmos na dissertação, através de um processo junto a esta instituição. Infelizmente, a autorização não foi apreciada a tempo de conclusão deste texto dissertativo não nos permitindo “lançar mão” de imagens deste Arquivo para ilustrar a narrativa.

A curiosidade de conhecer o espaço físico concreto de existência desta instituição escolar levou-nos a visitar Santa Cruz e o Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica (NOPH-ECOMUSEU) sendo muito produtiva a visita. Primeiro porque permitiu compreender distâncias e o local que foi erguido o prédio. E segundo, porque tivemos o feliz encontro no acervo do NOPH com três sinos produzidos nas oficinas da *Escola Mixta da Fazenda de Santa Cruz* no ano de 1886 para a Igreja Matriz do Curato de Santa Cruz, que foram fotografados para esta pesquisa. Outro presente foi exposição de um quadro – pintado por um artista local – que retrata a fachada da escola. Estas imagens estão presentes no terceiro capítulo da dissertação.

Não podemos deixar de ressaltar a importância da internet⁹ como ferramenta de busca que, através de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a biblioteca do Senado Federal, da Biblioteca Nacional Digital, entre outras, que viabilizou o acesso ao texto completo de leis, do censo de 1872, de artigos, a imagens e tantos outros documentos.

Destacamos que no site do IHGB¹⁰ foi possível fazer o download do artigo de José de Saldanha da Gama, de 1875, sobre História da Imperial Fazenda de Santa Cruz, que estava localizado na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. No site da Biblioteca Digital do Senado Federal¹¹, encontramos para download um livro de

⁸ A Companhia Imobiliária de Petrópolis é uma instituição pertencente à Família Real e que tem o objetivo de gerenciar a venda e o pagamento do laudêmio, ou seja, o pagamento de uma taxa sobre a venda de todos os imóveis da região central da cidade de Petrópolis/RJ. A taxa corresponde a 2,5% do valor do imóvel vendido.

⁹ Segundo Gondra: “Os desafios colocados pela informática têm forçado os pesquisadores da área da História da Educação a desenvolver esforços variados no sentido de se apropriar e de se beneficiar dos recursos à disposição das chamadas novas tecnologias.” (In: FARIA FILHO, 2000, p. 4)

¹⁰ Site do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: <http://www.ihgb.org.br/>

¹¹ Site da Biblioteca Digital do Senado Federal: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/>

Tarquínio de Sousa Filho¹² com o título de *O ensino tecnico no Brasil*, do ano de 1887. Este livro faz uma análise sobre o ensino profissional no final do século XIX e aborda as escolas particulares do imperador.

Finalmente, não podemos deixar de pontuar a solidariedade e apoio dos amigos que preocupados, procuravam em sebos, livros que pudessem ajudar. Fui presenteadada com livros de extrema importância, como por exemplo, *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889) – História e Legislação*, escrito pelo Dr. Pires de Almeida, em 1889, e reeditado em 1989 pelo INEP/MEC/EDUC. Este livro é considerado raro e difícil de localizar, até mesmo em bibliotecas e que foi encontrado em um sebo. Agradeço ao colega do curso de mestrado, Gilton Francisco Sousa de Andrade, por essa contribuição fundamental.

Os documentos já foram em algum momento selecionados, organizados ou sobreviveram às intempéries. Portanto, se no início da pesquisa, a grande angústia girava em torno da existência ou não de fontes, a preocupação passou a ser a escolha de “como ver e ler” os documentos que foram localizados. É possível que diversos outros estejam se deteriorando no fundo de algum arquivo (ou depósito, melhor dizendo) sem tratamento algum, demonstrando a incompletude desta pesquisa. E tenho fé que algum dia, outro pesquisador possa complementar este trabalho.

Dos questionamentos a uma abordagem teórica

Do contato inicial até a busca abrangente de documentos através de pesquisas bibliográfica e documental procurando amealhar e conhecer o que existia sobre a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, diversos questionamentos permearam a construção do caminho escolhido para a análise desta instituição escolar.

A primeira refere-se ao próprio contexto de sua criação. Ela foi criada na segunda metade do século XIX (1885) e às expensas¹³ do Imperador D. Pedro II, sendo caracterizada como uma escola particular. Toda a sua despesa era suprida pelo mesmo. Portanto, não faz parte das chamadas escolas do Imperador¹⁴ criadas na década anterior

¹² Através da biografia de Octávio Tarquínio de Sousa (magistrado do TCU) que era filho do Dr. Tarquínio de Sousa Filho é possível saber que ele foi advogado, professor de direito e publicista. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em 02 de Julho de 2012.

¹³ Jornal do Commercio – 26/08/1885.

¹⁴ Após a Guerra do Paraguai, D. Pedro II doou o bronze da estátua equestre que seria erguida em sua homenagem para a construção de escolas. As escolas construídas, ficaram conhecidas como “Escolas do

no Rio de Janeiro. Este foi um momento conjuntural de mudanças e questionamentos acerca da mão de obra (escrava/livre), da organização da rede escolar, das ideias acerca da ciência, dentre outros. Mas principalmente porque a Monarquia já sentia a República em seus calcanhares tanto que apenas quatro anos depois a mesma foi implantada, ou seja, este período já configurava a decadência do regime monárquico. Porque o Imperador D. Pedro II destinou recursos para a criação e manutenção desta escola?

A segunda refere-se à localização dessa escola, visto que na época de 1885, ela estava localizada a mais ou menos 60 km do atual Centro do Rio de Janeiro. Considerada distante nos nossos dias, naquele momento então muito mais longe devido aos meios de transporte disponíveis – mesmo já tendo sido inaugurada em 1878 a estação de trem de Santa Cruz. Perguntamos então: o que justificava a criação da mesma neste local?

A terceira refere-se ao “currículo” da escola, o que era ensinado, visto que conjugava tanto o ensino de história, matemática, geografia, francês e outros, com o ensino de ofícios representado pelas oficinas de carpinteiro, marceneiro, ferreiro, alfaiate, entre outros.¹⁵ Como se chegou a este modelo de currículo?

E a quarta e última questão refere-se ao público alvo. O *Regulamento para a Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* define que somente seriam aceitos meninas e meninos de 5 até 14 anos de idade, sem moléstias contagiosas. Quem eram as crianças aceitas nesta escola? Será que a composição da população do Curato de Santa Cruz influenciou no corpo discente dessa escola?

Analisando o único censo realizado durante o período imperial - o Censo de 1872¹⁶ - verificamos que o contingente de população livre e escrava considerada em

Imperador”, caracterizando-se pela imponência que resulta da escola e da implantação e pela nobreza em seu acabamento e materiais. As escolas do Imperador são oito no total e foram fundadas na década de 1870. São elas: 1- Escola de São Cristóvão (Escola Municipal Gonçalves Dias - 1872); 2- Escola São Sebastião (1872); 3- Escola da Freguesia de São José (1874); 4- Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea (Escola Municipal Luiz Delfino - 1874); 5- Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória (Colégio Estadual Amaro Cavalcanti - 1875); 6- Escola da Freguesia de Santa Rita (Escola Profissional Feminina e, atualmente, Centro Cultural José Bonifácio - 1877); 7- Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho (Escola Municipal Orsina da Fonseca - 1877) e 8- Escola da Freguesia de Sant’Anna (Escola Municipal Rivadávia Corrêa - 1877). Todas gerenciadas pela municipalidade e recursos de particulares. (MORAES, 2009)

¹⁵ Conforme consta no Regulamento para a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, 1885.

¹⁶ Segundo Lima (2003), o censo geral em 1872 (no sentido de uma contagem dos habitantes) foi único no período imperial - apesar das várias tentativas anteriores demonstrarem a preocupação com essa questão. É interessante notar que a partir de 1872, o conceito “raça” assume importância nos censos. O Censo de 1872 inclui o registro da cor, talvez devido as discussões acerca da abolição da escravidão no

relação às idades de 05 a 15 anos (presentes – população de fato) no Curato de Santa Cruz, foi a seguinte:

		05 a 10 anos	11 a 15 anos
HOMENS LIVRES	Branco	84	24
	Pardos	81	56
	Pretos	39	33
MULHERES LIVRES	Branco	41	83
	Pardos	70	59
	Pretos	32	68
HOMENS ESCRAVOS	Pardos	12	9
	Pretos	17	9
MULHERES ESCRAVAS	Pardos	7	4
	Pretos	15	6
TOTAL		398	351

Sendo que o total da população residente nesta área do Curato de Santa Cruz era de 2689 pessoas, ou seja, as crianças entre 05 e 15 anos, somando mulheres e homens, correspondiam a aproximadamente 28% do contingente populacional desta área. Destacamos que ao escravo¹⁷ (homens e mulheres) era vetado o espaço escolar. Sendo assim, somente aproximadamente 3% do total da população de fato não poderiam frequentar uma instituição escolar. O número de pretos e pardos livres era superior ao de brancos. Seria esse um indicativo da possibilidade dessa escola receber em seus quadros crianças negras e pardas, caracterizando a composição dos alunos dessa instituição escolar?

A *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz* foi criada no período de discussões e ações acerca da educação, principalmente em relação à educação do negro,

território brasileiro e da Lei do Ventre Livre de 1871, que tornava imprescindível conhecer a população escrava e as crianças que seriam atendidas pela educação primária. Por este motivo, privilegiei a análise do censo de 1872 nesta dissertação.

¹⁷ Deve-se destacar que com a Lei do Ventre Livre, os escravos da Casa Imperial foram libertados, pois o artigo 6 da lei o determinava. Mas em Santa Cruz, as terras também eram arrendadas e esses possuíam escravos. Talvez este motivo justifique o número pequeno de escravos na Fazenda em 1872. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/biblioteca/>. Acesso em 03 de julho de 2012.

pois a sociedade brasileira estava debatendo sobre o fim da escravidão. Fonseca (2002) afirma que

Nos debates que ocorreram entre 1867 e 1871, encontramos a valorização da educação dos negros e toda a contradição oriunda dessa valorização, pois expressava o posicionamento de uma sociedade em que a educação em moldes escolares, por si só, era um privilégio. (FONSECA, 2002, p.45)

A educação foi eleita nas discussões como o instrumento privilegiado capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, introduzindo-os nas regras de civilidade e garantindo sua permanência nos postos de trabalho mais baixos e que não subverteriam a ordem social já instalada. Talvez por este motivo esta instituição tenha um caráter de aprendizagem voltada para o trabalho, para a formação de mão de obra. Os trabalhadores seriam iniciados nas regras da sociedade elitista, hierarquizada e com elites brancas como no caso do Brasil, procurando diminuir os conflitos que poderiam gerar a grande quantidade de negros ou mesmo brancos pobres nas cidades.

Diante do exposto acima, quais teorias e autores poderiam permear a discussão sobre o tema? Dúvidas infinitas afloraram neste momento. Como olhar a documentação? Quais caminhos deveria seguir este trabalho? Deparei-me então com uma fala de Lucien Febvre que dizia:

... o objeto de nossos estudos não é um fragmento do real, um dos aspectos isolados da atividade humana, mas o próprio homem, considerado no seio dos grupos de que é membro. (FEBVRE, 1970¹⁸ apud CARDOSO e BRIGNOLI, 2002, p. 349)

O Homem compreendido na sua relação com o Outro, portanto, a história como sendo essencialmente social e em constante movimento.

Frequentemente falamos em História Econômica, em História Política, em História Cultural, fragmentando a forma de “fazer” história. Mas não existem fatos exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou mesmo pode-se dizer que não existem essas divisões e que, por exemplo, o econômico pode estar intimamente ligado ao cultural na explicação de um fato histórico.

A História Social faz a religação dos saberes, indo na contramão do século XIX e início do século XX, em que a especialização dos saberes era uma tendência. O

¹⁸ A obra referida é: FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1970. No tempo da pesquisa não tive acesso.

ambiente que ela propõe é o interdisciplinar, dialogando com outras áreas do conhecimento. Ela nos remete à ideia de síntese dos vários aspectos relacionados a várias dimensões ou domínios historiográficos. Georges Duby afirma:

Que ela [a História Social] deixe de se considerar entretanto a seguidora de uma história da civilização material, de uma história de poder, ou de uma história das mentalidades. Sua vocação própria é a síntese. Cumpre-lhe recolher todos os resultados das pesquisas efetuadas, simultaneamente, em todos estes domínios – e reuni-los na unidade de uma visão global. (DUBY, 1971¹⁹ apud BARROS, 2005, p.15)

Mas devemos ressaltar que trabalhar dentro da perspectiva da História Social envolve que o pesquisador tenha preocupações sociais em examinar o passado. Um exemplo seria a História da Arte, onde infinitos livros se dedicam a descrição de estilos artísticos ou uma sucessão cronológica de descrições das vidas dos principais artistas, sem compromisso em relacioná-los com o social.

O caráter de síntese, de visão global e totalizante, que a História Social possui em sua gênese foi questionado e uma nova forma de abordar este domínio foi elaborada, a micro-história. A utilização da microanálise relaciona-se com a tentativa de distanciamento do modelo em geral aceito de uma história social que desde a origem assentou sua atuação no espaço macro.

...a micro-história nasceu como uma reação, como uma tomada de posição frente a um certo estado da história social, da qual ela sugere reformular concepções, exigências e procedimentos. Ela pode ter, neste ponto, valor de sintoma historiográfico. (REVEL, 1998, p.16)

Este método está relacionado com os procedimentos reais mais detalhados que caracterizam o trabalho do historiador, portanto, ela não pode ser definida somente em relação às microdimensões do objeto de estudo. Ela é uma forma de abordar o objeto de estudo a partir de uma lente de aumento do particular, articulando-o na sua relação com o geral. É a tentativa de construção de uma nova História Social que nota os indivíduos nas suas relações com outros indivíduos. Logo a ação social é entendida como o resultado de negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade unificadora que se impõe.

¹⁹ A obra referida é: DUBY, Georges. Les sociétés médiévales. Une approche d'ensemble In: *Annales*, E.S.C., janeiro-fevereiro de 1971. p.1-13 No tempo da pesquisa não tive acesso.

A Micro-História (...) escolhe como campo de observação um recorte micro-históricográfico – uma vida, um circuito de sociabilidade, uma prática social – e a partir desta gota d'água cuidadosamente escolhida busca enxergar algo do oceano inteiro. (BARROS, 2005, p.7)

A mudança da escala de análise é fundamental para a definição da micro-história. A redução de escala é um procedimento analítico e sua aplicação pode se dar em qualquer lugar, independente do objeto analisado. É uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental. Acredita-se que a observação microscópica revelará fatores que não foram observados.

Ela (*a micro-história*) afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. (REVEL, 1998, p.20)

A redução da escala é uma operação experimental justamente devido a esse fato, porque ele presume que as delineações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem, quando a escala de referência é alterada. (LEVI, 1992, p.155)

A discussão sobre a criação e o funcionamento da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* coteja diferentes searas. Esta instituição escolar não se esgota com uma análise apenas econômica, ou política, ou cultural e o que vem ao encontro com a proposta da História Social, mas ao mesmo tempo tem uma dinâmica própria que só pode ser analisada quando reduzimos a escala de observação.

Para (re)construir a história dessa instituição escolar, a micro-história foi “o norte”, a forma de abordar este objeto de estudo, além de eleger o campo da sociologia através da obra de Norbert Elias para dialogar com as fontes. O autor trata da relação entre poder, comportamento, emoção, envolvendo conhecimento sociológico, psicológico, antropológico e histórico. A principal obra tratada foi o livro *O processo civilizador*, pois nos apresenta a teoria dos processos de civilização e a teoria do controle das emoções.

Os conceitos de indivíduo e sociedade, para Elias, não são instâncias separadas e/ou antagônicas, mesmo porque não existe sociedade sem indivíduos e nem indivíduos que não formem sociedade; portanto, a teoria dos processos de civilização tem como base a defesa que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade

do indivíduo produz transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. E o contrário também acontece, ou seja, as transformações que acontecem constantemente nas sociedades produzem alterações nas estruturas de personalidade dos seres individuais que a compõem. O processo de civilização da sociedade ocidental desenvolve-se da constante correspondência entre as modificações das estruturas de personalidade e as alterações das estruturas sociais, sem que possamos identificar um ponto inicial para esse processo.

A estrutura do comportamento humano considerado civilizado está ligada com o desenvolvimento da estrutura das sociedades modernas, os Estados Nacionais. Para Elias, a civilização é o resultado de um processo de mudanças no nível de controle das emoções, visto que o mesmo está intimamente relacionado com o grande grau de entrelaçamento e interdependência entre as pessoas que fazem parte da sociedade. O nível de controle das emoções de qualquer sociedade, portanto, é proporcional ao grau de civilidade dessa sociedade distanciando-se da barbárie. O controle pode ser percebido de duas formas: o individual, na forma de autocontrole; e o controle social das emoções, na forma de código de conduta e de um padrão de comportamento.

É, portanto possível a convergência da teoria de Elias na compreensão do desenvolvimento do processo educacional brasileiro no final do século XIX, pois segundo Gondra,

Educar e civilizar são aí representados como atos solidários. Dupla ação a convergir para um único fim: eliminar os fatores adversos e produzir para os indivíduos um futuro novo, regenerado, sem vícios, grandioso, para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado... (GONDRA, 2004, p.22)

Gondra (2004) afirma que o século XIX, no Brasil, foi o século da “invenção” da forma escolar moderna, um modelo de intervenção na ordem social que separou crianças, jovens e adultos de seus núcleos sociais e dias do ano, seguindo uma rotina programada para cada dia, implicando na submissão dessa população à autoridade de um ou mais professores, sob cuja responsabilidade repousava (e repousa) a divulgação de saberes bem determinados, a partir de uma sequência prevista, com base nos procedimentos igualmente calculados. A escola seria – até nossos dias - o ambiente privilegiado para a apreensão dos códigos de uma sociedade civilizada. Nesta direção, os estudos de Gondra são muito valiosos para a compreensão dos discursos e ações

visando os processos de civilização pretendidos para a sociedade brasileira no século XIX.

Além dos autores citados temos a contribuição valiosa de Alessandra Schueler, Luiz Antônio Cunha, Maria Cristina Gomes Machado, Demerval Saviani, Marcus Vinícius da Fonseca, José Murilo de Carvalho, dentre outros. Todos esses autores ajudam a configurar o cenário do final do século XIX em relação à rede escolar, as mudanças sociais e a importância que o ensino profissional vai adquirindo; e a olhar para a instituição escolar que estudamos localizando-a no contexto sócio, político, econômico e cultural.

Buscando a organização do pensamento caótico com milhares de conexões para a elaboração de um texto, desenvolvemos o trabalho optando em realizar o movimento de relacionar o macro (a sociedade brasileira) com o micro (Santa Cruz e a escola). Sendo assim o trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, descrevemos o contexto histórico-educacional que antecedeu a criação da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, visando compreender as condições que permitiram a criação de uma instituição escolar que possuía uma proposta diferente das que já existiam no Brasil para o ensino profissional.

No segundo capítulo, expomos o processo de formação da Fazenda de Santa Cruz, procurando esmiuçar sua trajetória como um bem inicialmente dos jesuítas e depois da Família Real/Imperial, ressaltando as especificidades deste local e a relação econômico-afetiva com a Família Real/Imperial. Estes dados nos deram pistas de como estes fatores contribuíram para a escolha deste local para a criação do estabelecimento escolar pesquisado.

No terceiro capítulo, enfim, chegamos a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*. Neste capítulo apresentamos a escola, detalhando a sua estrutura física, seu regulamento, o currículo, dentre outros. Ou seja, expomos a proposta do Imperador D. Pedro II para a sua escola particular.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL QUE ANTECEDEU A CRIAÇÃO DA *ESCOLA MIXTA DA IMPERIAL FAZENDA DE SANTA CRUZ*

A constituição da forma escolar de educação no Brasil, desenvolvida ao longo do século XIX, esteve permeada por disputas e tensões, relacionadas aos projetos de nação e a própria formação do Estado e do povo brasileiro, que era profundamente excludente, com a presença da escravidão por mais de três séculos e uma população mestiça. Este processo atuou no sentido de criar e desenvolver a escola como um lugar específico destinado a educação de crianças e jovens, procurando uniformizar os conteúdos e, porque não dizer, manter a estrutura social, evitando conflitos. Era uma forma de incluir, mas cada qual em “seu lugar”.

O Relatório do vice-presidente de província do Rio de Janeiro, o Visconde de Villa Real da Praia Grande, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 01 de março de 1845, nos oferece uma importante pista para este estudo. Diz ele:

Não basta que tenhamos homens capazes de reconhecer nossas vitais precisões e de conceber os melhores planos em todo o gênero, é mister também que a nação esteja em estado de se convencer dessas precisões e de cooperar para a realização desses planos. A nossa primeira necessidade é a instrução, não a instrução concentrada em poucos senão derramada por todas as classes: *instruamos a nossa população, e depois iremos proporcionalmente exigindo dela que nos coadjuve na execução deste e outros projetos*, que só tem feliz êxito nessas nações, que tocaram o zenith da civilização. Aquele trabalho pois, que bom é ensaiar, não poderá sair perfeito.²⁰ (grifo nosso)

O Visconde de Villa Real da Praia Grande ao escrever esse relatório afirma a necessidade de um censo populacional, apontando para a importância que a instrução vai adquirindo no decorrer do século XIX; e mais que isso, indicando a tentativa de aproximação com as nações “civilizadas”.

As categorias teóricas desenvolvidas por Norbert Elias²¹ podem ser um caminho para a compreensão, deste processo de construção de uma “nação civilizada”,

²⁰ Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/775/>. Acesso em 09 de Julho de 2012.

²¹ Norbert Elias (1897-1990) foi um sociólogo alemão de origem judaica, que durante o governo nazista se exilou na França e posteriormente se estabeleceu na Inglaterra. Suas obras foram reconhecidas tardiamente e tratam da relação entre poder, comportamento, conhecimento sociológico, psicológico,

consequentemente da importância que a educação formal vai adquirindo e em qual proposta a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* se inseria. Devemos, no entanto, nos deter primeiramente na análise de algumas categorias teóricas desenvolvidas por Elias, como a teoria do processo de civilização e a teoria do controle das emoções. Elas conseguem correlacionar os níveis individual (micro) e coletivo (macro) na análise social.

O processo de civilização, portanto, advém do movimento de mudanças entre sociedade e indivíduo e vice versa. Ou seja, as transformações na estrutura social atuam na personalidade do indivíduo que por sua vez produz transformações na estrutura social a que está inserido. O processo de civilização surgiu da constante correlação entre as modificações das estruturas de personalidade e as alterações nas estruturas sociais. Não podemos definir quando começa um e termina o outro e vice versa.

A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (ELIAS, 2011, p.70)

Muitas vezes nem percebemos a mudança de nossos comportamentos. Um exemplo é a nossa relação cada vez mais “orgânica” com o meio digital que quase nos obriga a estarmos disponíveis 24 horas por dia, onde acessamos e-mails pelo celular e até mesmo mantemos afetividades sem trocar uma palavra falada com a pessoa em questão. Esta configuração não é dada, mas construída durante alguns anos e que altera nossa estrutura de personalidade e social.

O desenvolvimento na história dos Estados Nacionais, como expansão da estrutura das sociedades ocidentais modernas, configura o espaço para emergência da composição do comportamento humano considerado civilizado. Para Elias, a civilização implica em um processo de controle das emoções, pois está vinculado com o grau de entrelaçamento e interdependência entre as pessoas que compõem a sociedade. O grau de civilidade de uma sociedade é medida pelo nível de controle das emoções, quanto

antropológico e histórico. Dentre suas obras destacam-se *Os Alemães, Os estabelecidos e os outsiders, O processo civilizador* (2 vols.), *Mozart: sociologia de um gênio*, etc. (FARIA FILHO, 2011)

mais controle mais distante da barbárie. Esse controle pode ser tanto individual (autocontrole), como social (códigos de conduta e padrões de comportamento).

Dois outros conceitos que não podem ser esquecidos são a figuração e a interdependência. O conceito de figuração ou configuração expressa a ideia de que os seres humanos são interdependentes – estão continuamente em fluxo -, e possuem dinâmica própria. Podemos entender o conceito de figuração como o resultado do entrelaçamento de diferentes interesses e interações individuais, quer possuam direções convergentes ou divergentes, tendo como resultado algo que não foi planejado.

O conceito de interdependência, por sua vez, está intimamente ligado ao conceito de figuração, visto que a interdependência está presente nas relações sociais, ou seja, é o que liga os seres humanos. Os indivíduos constroem redes de interdependência que dão origem às figurações de vários tipos, como a família, a cidade, o Estado, etc.

Dentro desta perspectiva de análise e dialogando com Mattos (1994), podemos perceber que a consolidação do Império brasileiro ocorreu através de um jogo de semelhanças e diferenças. As semelhanças eram enfatizadas entre os homens livres do Império, por meio do reconhecimento com o “mundo civilizado”, que trazia consigo o ideal do progresso. Já as diferenças eram demonstradas pelas peculiaridades da nação brasileira frente às nações civilizadas. Segundo Mattos:

Se as instituições civis do Império não corriam “parelhas em perfeição com as das nações mais civilizadas da Europa”, distinguiam-se, não obstante, quer pelo modo pacífico como foram erigidas, quer pelo respeito que sempre os habitantes do Império haviam guardado pelo “direito sagrado de propriedade”, no curso de uma transformação. (MATTOS, 1994, p.11-12)

Por nações civilizadas podemos determinar as nações europeias, em especial a França, que eram as difusoras de ideias para todo o mundo, entendendo a civilização como um padrão de comportamento em relação ao outro considerado mais elevado e mais distante ao que é considerado incivilizado ou bárbaro.

Ele [*termo civilisation*] absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser - ...- um tipo mais elevado de sociedade: a ideia de um padrão moral de costumes, isto é, tato social, consideração pelo próximo, e numerosos complexos semelhantes. (ELIAS, 2011, p. 59) (grifo nosso)

Paulino José Soares de Sousa, ou Visconde do Uruguai, em 1838, após um período como presidente da província do Rio de Janeiro (1834-1836), escreveu:

(...) enquanto certas ideias não penetram a massa da população, enquanto não se tornam populares, muito difícil é que se estabeleçam e adquiram o desenvolvimento de que são suscetíveis. Quando elas se identificam porém como o modo geral de sentir, as coisas com facilidade se conseguem e caminham quase por si mesmas. (SOUSA, 1838 apud MATTOS, 1994, p.238)

Essa citação nos remete à teoria de Elias, onde o Visconde do Uruguai já sinaliza que é necessário que o indivíduo sofra modificações para que permita a entrada de ideias e o desenvolvimento de projetos na estrutura social. E ao mesmo tempo quando já foi aceito e absorvido pelo indivíduo, a sociedade como um todo também se modifica. Este movimento não tem início nem fim. A sociedade modifica o indivíduo e o indivíduo modifica a sociedade, ressaltando que o resultado final nem sempre é o almejado.

Mas como a educação formal adquire, no decorrer do século XIX, a importância que até nos nossos dias a ela é atribuída? Um caminho que pode ser a resposta a essa pergunta foi a influência das ideias iluministas e da própria Revolução Francesa. Esses foram movimentos que extrapolaram as fronteiras francesas para o mundo e difundiram um padrão de condutas considerado civilizado.

A nova concepção de mundo proposta pelo Iluminismo promove uma verdadeira guinada não só no campo social como também no educacional. Por exemplo, a ação dos revolucionários franceses, que sob o lema da liberdade, igualdade e fraternidade levaram os ideais iluministas às últimas consequências inaugurando um Estado que tinha em sua base o povo. Neste sentido, o propósito da educação iluminista era fundamentado na racionalidade subjetiva, visando formar o ser humano emancipado e livre de todas as amarras e tutelas combatendo, portanto o absolutismo e a Igreja. A capacidade criadora da racionalidade humana e a liberdade para criar e recriar a própria realidade caracteriza o ideal iluminista que postula a autonomia do sujeito que pensa e articula suas próprias ações.

Na perspectiva iluminista burguesa, a educação se constituiu como elemento de base para modificar a velha sociedade, uma vez que, procura tornar o homem novo esclarecido, livre e autônomo a fim de libertá-lo do domínio da religião, dos mitos e dos antigos costumes. À educação cabe transformar o plebeu e súdito em cidadão dotado de

direitos e deveres a cumprir, o que em última instância significa adaptar os sujeitos à nova ordem social liberal capitalista.

Portanto, à educação é destinada a função de disseminar a racionalidade como fonte de conhecimento e cultura, isto porque se tratava de formar um sujeito autônomo. O sujeito pensante, com autonomia para agir com base na sua própria capacidade racional, passa a ser o guia universal do agir humano em todas as dimensões.

Essa utopia iluminista, que acaba por influenciar a Revolução Francesa com seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, traz em seu âmago o perigo do povo instruir-se.

Contraditoriamente surge o pensamento de que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudanças. Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução às camadas populares. (BOTO, 1996, p. 52)

Portanto, as ideias iluministas e a Revolução Francesa foram fundamentais na reformulação de uma concepção de sociedade e conseqüentemente de uma pedagogia do século XVIII e XIX. Em Portugal, o Marquês de Pombal é o grande expoente na introdução dessas ideias.

A Reforma Pombalina não só expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias e incentivou a reforma do Estado visando à construção de uma nova nação, com a indústria, a intensificação do comércio e capitais provenientes de uma burguesia que vinha sofrendo um processo de fortalecimento; mas também foi uma grande difusora das ideias iluministas e liberais. A Reforma visava à formação de uma elite competente para aumentar o poder do rei e promover o desenvolvimento econômico, contraditoriamente ao Iluminismo que buscava combater justamente a figura do Rei, do absolutismo.

Um dos aspectos mais marcantes do Iluminismo foi a defesa da educação leiga, sob responsabilidade do Estado e Pombal procura instituí-la no Império luso. Marrach afirma que no Brasil as ideias iluministas caracterizaram-se

.. com a proposta pedagógica de “dar luzes” aos cidadãos para formar a opinião pública, enquanto encontro de razão e verdade, a serviço de uma mudança política: a independência com república federalista, com os direitos e liberdades democráticas. Mas essas ideias não se desenvolveram o suficiente para romper a unidade da cultura, a

estrutura política da Monarquia, a dependência de Portugal e da Inglaterra, e nem sequer arranharam a verticalidade da estrutura social então existente. Nesse contexto, o Iluminismo brasileiro acabou ficando circunscrito a propostas de reformas políticas e pedagógicas fundadas no mito de que a felicidade dos povos encontra-se na razão, no saber e no progresso da ciência. É diferente do Iluminismo francês, que foi revolucionário. (MARRACH, 2009, p. 59)

Boto (1996), nos fornece uma pista valiosa dessa influência, quando afirma que, na Revolução Francesa,

A transformação política agenciara novos dispositivos de configuração do Estado. A estratégia de fabricar uma nova nacionalidade exigia, pois, uma mutação nos códigos de conduta nos registros da tradição. (...) A tarefa pedagógica principia pela utopia do homem novo: cidadão da política regenerada. O traçado do futuro havia sido criteriosamente antecipado pela profecia iluminista. (BOTO, 1996, p.111)

Um dos líderes ideológicos da revolução que atuou na instrução pública foi Condorcet. Ele apresentou um projeto de organização geral da instrução pública na França, que representava uma tradução para o campo educacional dos ideais iluministas. A instrução é necessária porque evitar o erro é uma condição primordial da liberdade. Além disso, deveria ser pública, pois se refere ao exercício da soberania.

Segundo Saviani,

... a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular. (SAVIANI, 2008, p.121)

A difusão da importância da escolarização formal no Brasil tem influência dessas ideias, mas a aplicação foi totalmente reformulada para um contexto onde a monarquia era o regime político e a escravidão, a fornecedora de mão de obra. Ou seja, a liberdade era para alguns e não para todos, assim como a instrução. Veremos a seguir como foi à construção do processo de desenvolvimento da educação como um projeto do Estado Brasileiro.

1.1 - O desenvolvimento da educação como um projeto de Estado

A educação desde o início da colonização ficou a cargo de religiosos, principalmente os jesuítas, e de iniciativas particulares. Por esse motivo, a reforma

pombalina (1759-1772) foi importante para o destino da educação no Brasil, e principalmente para a Fazenda de Santa Cruz. Essa reforma desencadeou o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o Império português. A Fazenda de Santa Cruz era propriedade da Companhia de Jesus e após a reforma ela é inserida como um bem da Família Real. Além disso, transferia-se a obrigação da garantia da educação gratuita a população para o Império luso, o que não aconteceu de forma homogênea para todos.

Nas diferentes regiões do Império Português, a ideia de educar e instruir a população, por meio de instituições escolares formais, foi adquirindo consistência no âmbito das políticas e das iniciativas públicas, a partir do final do século XVIII. A reforma pombalina constituiu numa tentativa de criar um sistema de ensino capaz de unir portugueses e europeus sob paradigmas da ilustração, reinterpretados e apropriados conforme o modelo de Estado absolutista, estamental e hierárquico, como o Império Português. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.22)

A chegada da Família real e da Corte portuguesa ao Brasil em 1808, devido aos avanços de Napoleão pela Europa e os atritos com Portugal, provocam a mudança da sede do Império luso e mudanças significativas na Colônia.

Ao se transformar em sede do governo, o Rio de Janeiro adquiriu estatuto de Corte, tornando-se o centro das decisões políticas e sede da monarquia, o que acarretou céleres transformações na vida cultural e social da cidade. (Ibid, 2008, p.23)

Além do grande fluxo populacional, foi necessário criar instituições político-administrativas que permitiram gerir o Império português a partir da Colônia. Ou seja, o centro político e cultural do Império português foi transplantado para a Colônia.

As medidas em prol da criação de instituições científicas e culturais e cursos superiores também estavam presentes, mas privilegiava a formação das elites políticas e intelectuais, os cirurgiões, os médicos, os militares para a defesa do território e quadros burocráticos para a administração e serviço do Estado, como engenheiros e técnicos. Em relação à instrução pública e ao ensino das primeiras letras permanecia o sistema de aulas régias ou também chamadas de aulas públicas²².

Estas modificações, somadas às turbulências em Portugal, resultam na Independência em 1822 como um movimento de manutenção do *status quo* e maior

²² Com o Alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que abolia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

liberdade que a Colônia agora possuía. O processo de Independência não foi tranquilo como a versão oficial tentou imprimir nos documentos oficiais da história. Várias revoltas²³ ocorreram neste período que ressaltavam as tensões sociais e a pluralidade dos projetos políticos em conflito.

O que estava em jogo, nas guerras de independência e nas revoltas regenciais, era a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do ser brasileiro em meio aos embates pela delimitação dos poderes locais e provinciais. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.27)

Diante deste quadro de disputas no processo de Independência, a questão do problema de construção da nação e do ser brasileiro é colocada. A “invenção do Brasil” – expressão utilizada por Gondra e Schueler no livro *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro* - foi um projeto político que procurou se efetivar no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no apoio às artes e à produção cultural. Essas ações procuravam criar um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, colaborando para a difusão da língua pátria, a criação de uma literatura nacional e o conhecimento da natureza, do território e da população do Império²⁴.

...a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a “barbárie” dos “Sertões” e a “desordem” das Ruas... (MATTOS, 1994, p.245)

A instrução elementar era destinada ao conjunto dos cidadãos e súditos do Império através das escolas públicas de primeiras letras. Elas eram consideradas fundamentais para a criação de laços e identidades entre os habitantes do Império, ou seja, visavam formar a identidade do povo brasileiro.

O objetivo da política de estabelecimento da instrução pública nas primeiras décadas que se seguiram à Independência consistia em produzir identidades e laços de interdependência sociais, integrando

²³ Alguns exemplos são: Movimentos revolucionários de Pernambuco, de 1817; Confederação do Equador, em 1824; Cabanagem, de 1835-40; Balaiada, de 1838-41; Farrapos, de 1835-45; Praieira, de 1848-50 e Revolta dos Malês, de 1835.

²⁴ A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, foi um marco desse processo de criação das tradições nacionais. Ele foi apoiado financeiramente e com concessão de privilégios pela Coroa e se dedicava a pesquisa histórica e geográfica. Tornou-se um importante lugar de construção da memória nacional.

os brasileiros, o povo, conjunto dos cidadãos ativos e inativos ao Estado. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.29-30).

O Brasil, portanto, estava forjando a identidade da população brasileira e estava em curso, o que poderíamos chamar, de projeto civilizador. Elias (1993) indica que o mesmo constitui um conjunto de mudanças na conduta e sentimentos humanos, rumo a uma direção específica. Mas esse não é um processo racionalizado ou o resultado de um planejamento em longo prazo.

Na verdade, nada na história indica que essa mudança tenha sido realizada “racionalmente”, através de qualquer educação intencional de pessoas isoladas ou de grupos. A coisa aconteceu, de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. (ELIAS, 1993, v.2, p.193)

Essa mudança não é uma ação que se desenvolve de forma consciente e premeditada.

Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. (ELIAS, 1993, p.194)

A dinâmica entre a sociedade e o indivíduo é relacional, permeada por contradições e tensões, envolvendo lugar/posição social (propriedade, trabalho, classe, etnia, gênero, geração, instinto, afeto, etc.) em relação de dependência. Os seres humanos são ligados entre si por formas de dependências recíprocas (a figuração), que seria uma formação social de dimensões variáveis, como por exemplo uma classe escolar, jogadores e um time, cidade, etc. A figuração então pressupõe uma série de interdependências que variam de acordo com a complexidade de cada sociedade. As formações sociais e mesmo o conceito de individualidade são produzidas historicamente através da existência de redes de dependência e interdependência humana, seja individuais e/ou grupais e/ou societárias. Sendo assim, qualquer sociedade é uma representação de funções interdependentes, onde a estrutura e o padrão concedem seu caráter específico. Até mesmo a função dos indivíduos é formada e mantida na relação com outras funções.

O século XIX, portanto, foi o período de construção de uma nova identidade para a nação brasileira que, paulatinamente, foi sendo modificada, principalmente nas formas de interagir, inseridas múltiplas representações, visando edificar um futuro

grandioso para o Brasil. Dentre as medidas que visavam formar uma nova população e novas condutas, instaura-se uma série de inovações que visam transformar a Corte num grande pólo centralizador da política e da modernidade tendo como referência a cultura européia.

A educação e a saúde foram os pilares deste processo e conjugadas num projeto de nação civilizada. A instrução foi sendo entendida como o instrumento capaz de subsidiar as bases da governabilidade. Essa ideia foi se solidificando e alcançando cada vez mais espaço e atenção no meio político. A saúde, por sua vez, se fortaleceu a partir do forte movimento em prol da limpeza da cidade do Rio de Janeiro. A Corte era considerado um local insalubre, repleto de moléstias e outras doenças. Os médicos são os atores principais na busca por soluções para sanar esse problema. Sendo assim, os campos da saúde e da educação se encontram, visando um projeto de nação.

Educar e civilizar são ai representados como atos solidários. Dupla ação a convergir para um único fim: eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo, regenerado, sem vícios, grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado...(GONDRA, 2004, p.22)

Na Constituição de 1824, que foi a primeira pós-independência, a instrução surge como um direito fundamental de garantia individual dos cidadãos brasileiros, ou seja, a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos²⁵. Incumbia-se, portanto, em legislar sobre o que era entendido como a maneira de se formar o povo. Claro que ela também definia quem eram considerados cidadãos neste período histórico e quem tinha direito a instrução. Negros, índios e mulheres tinham um status social diferenciado, principalmente os escravos, que eram considerados não cidadãos.

A primeira emenda à Constituição de 1824 foi o Ato Adicional de 1834, que desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias e transferiu essa obrigação para os governos provinciais. Esse Ato legalizou a omissão do poder central em relação à instrução pública. Devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos voltados para o ensino nos orçamentos provinciais e/ou mesmo pelo desinteresse da elite política na difusão da instrução pública primária e secundária, consolidaram-se as formas heterogêneas de educação e de acesso à instrução, em geral no âmbito doméstico ou familiar, durante parte do séc. XIX.

²⁵ Segundo Gondra e Schueler (2008), existiram lutas e protestos acerca das definições de cidadania determinadas na Constituição de 1824, inclusive entre os negros e os mestiços. No Período Regencial (1831-40), na cidade do Rio de Janeiro, temos a proliferação de pasquins exaltados e radicais, que lutavam pela igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, independente da origem étnica.

Segundo Saviani,

A instrução pública no Brasil, como se depreende dos relatórios dos ministros do Império, dos presidentes de províncias, dos inspetores de instrução pública, das falas as autoridades e dos analistas, de modo geral, caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX. (SAVIANI, 2006, p.18)

Já em 1847, podemos ver um movimento do governo para verificar a situação das escolas. O governo nomeou uma comissão com a tarefa de visitar as escolas públicas para conhecerem seu estado, mas não somente elas - as visitas se estendiam também aos estabelecimentos particulares.

Era a primeira vez que o Estado se intrometia no ensino privado, além de autorizações que concedia. (...) Sustentava-se que o governo não tinha nada a ver com a instrução particular, quando na realidade a moralidade pública exigia há tempo esta intervenção... (ALMEIDA, 1989, p.81)

As críticas em relação à educação versavam sobre a insuficiência quantitativa e falta de preparo dos profissionais, baixa remuneração e pouca dedicação dos professores, ausência de fiscalização das autoridades de ensino dentre outras. Era necessário, portanto, uma reforma na instrução pública. Sendo assim, em 1854, foi aprovado o *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte* ou também chamado de Reforma Couto Ferraz.

Conforme Saviani (2008), o Regulamento é um documento minucioso composto de cinco títulos, que são: título 1 – da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária; título 2 – da instrução pública primária; título 3 – a instrução pública secundária; título 4- do ensino particular primário e secundário; e título 5 – Faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares: penas a que ficarão sujeitos; processo disciplinar. O que está contido no título dois, em três capítulos, aborda a questão do magistério público, ou seja, determina sobre os professores adjuntos, nomeações, demissões, etc.

A instrução pública primária, as questões referentes aos professores e a regulação das escolas particulares tiveram destaque neste regulamento, mas principalmente tiveram ênfase na questão da inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas.

O Regulamento cria a figura do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, que era nomeado por Decreto Imperial, um instrumento de controle. Dentre suas atribuições, estava a de autorizar a abertura de escolas e

estabelecimentos particulares de instrução e a inspeção de escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, tanto públicos como particulares. Podemos perceber seu caráter centralizador quando analisamos o papel atribuído ao inspetor geral, que hierarquicamente tinha os delegados de distritos subordinados a ele.

A finalidade da escola, segundo ainda Saviani, era determinada pela noção iluminista do derramamento de luzes por todos os habitantes do país. Elias (1993, p.213) diria que: “Os contrastes em conduta entre os grupos superior e inferior são reduzidos com a disseminação da civilização, e aumentam as variedades, ou nuances, da conduta civilizada”. A educação era obrigatória e o não cumprimento implicava o pagamento de multa. Neste sentido, de acordo com o regulamento temos:

Art. 64 – Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 07 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias.²⁶

Claro que essa determinação referia-se aos habitantes livres e saudáveis, visto que também determinava:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§2º Os que não tiverem sido vacinados.
§3º Os escravos²⁷

Já havia uma preocupação com os pobres e o encaminhamento dos mesmos na sociedade. Aos alunos pobres, o Governo forneceria os objetos (uniforme, material, livros) necessários ao ensino. As escolas públicas primárias estariam divididas em duas classes. A primeira visando à instrução elementar – as escolas de primeiro grau – e a segunda, de instrução primária superior – as escolas de segundo grau.

Mas geralmente após a conclusão do primeiro grau, os alunos pobres eram enviados para as companhias de aprendizes dos arsenais, ou de Imperais Marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares. Caso eles se distinguissem, seriam encaminhados para os estudos superiores. A preocupação com a orientação dos pobres

²⁶ Fonte: Decreto nº 1.331^a – de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em 05 de Julho de 2012.

²⁷ Idem, Ibid.

para o mundo do trabalho já estava presente, mas a educação profissional não estava contida na esfera da educação pública e sim em ambientes próprios, voltados somente para o trabalho.

Devemos ressaltar somente que a educação das meninas já determinava a aprendizagem de ofícios dentro do sistema educacional regular.

Art 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários.²⁸

A partir da década de 1860, um problema se coloca para a Educação. As discussões acerca da libertação dos escravos e o movimento em prol da extinção lenta e gradual da escravidão elegem a Educação, aliada à questão do trabalho, como um dos principais mecanismos para a preparação das novas gerações de libertos.

... difundiu-se a crença de que a libertação gradativa de escravos deveria ser acompanhada da presença da escola para transformar “os ingênuos e os homens livres, parasitas da grande propriedade e da natureza pródiga, em trabalhadores submetidos às regras do capital”... (SAVIANI, 2008, p.163)

A Lei do Ventre Livre (1871) acentua a articulação entre liberdade e educação, pois a mesma seria o meio de preparação do negro escravizado para o status de livre.

O ano de 1879 foi um marco para a ação do governo no campo da Educação, visto que esse era o ano limite em que as primeiras crianças contempladas pela Lei do Ventre Livre estariam completando 08 anos e poderiam ser entregues ao Estado Imperial ou ficariam em poder dos senhores²⁹. E como não poderia ser diferente, em 1879, como afirma Saviani (2008), foi aprovado mais uma reforma no ensino primário, secundário e superior no município da Corte, que foi a Reforma Leôncio de Carvalho.

O Conselheiro Leôncio de Carvalho entendia que:

Sem a instrução, nenhum povo deve ser verdadeiramente livre, porque é ela que inculca no homem a consciência de seus direitos e reprime as paixões que, ao dar origem à anarquia, abrem um campo fácil a audaciosos empreendimentos da ambição. Distribuindo profusamente, em todas as classes da sociedade, os benefícios da indústria e do comércio e das artes, cujo sopro vivifica diminuindo os crimes e purificando os costumes, é a instrução que fecunda no coração do

²⁸ Idem, Ibid.

²⁹ A Lei do Ventre Livre colocava a possibilidade do ingênuo ficar sob a responsabilidade do senhor até a idade de 08 anos quando então decidiria se ficaria com essa criança até os 21 anos ou solicitar a indenização do Estado Imperial. No primeiro caso, o senhor seria o responsável pela educação do ingênuo; e no segundo, instituições deveriam ser criadas para receberem essas crianças. (FONSECA, 2002)

povo o germe de atos generosos e os nobres empreendimentos; fortifica seu caráter e lhe imprime a enérgica vitalidade da qual tem necessidade, para emancipar-se da tutela do governo, assumir a responsabilidade do auto-governo. (apud ALMEIDA, 1989, p. 182)

Em conformidade com essas ideias, em 1879, Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247, reformou o ensino primário secundário e superior no município da Corte. O texto da Reforma Leôncio de Carvalho é bastante extenso e composto por 174 itens agrupados em 29 artigos, eventualmente desdobrados em parágrafos e incisos, porém não ordenados em títulos ou capítulos.

O tom desta reforma foi marcado logo no primeiro artigo que determina livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, fazendo a ressalva que deveria garantir as condições de moralidade e higiene.

A referência “a moralidade e a higiene” remete a um movimento que se consolidou no ideário pedagógico brasileiro no Império e ao longo da Primeira República, que foi o higienismo. Ele ganha força a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo.

Segundo Silva Junior,

Interpretações em geral negativas sobre os efeitos da constituição da “raça” brasileira, principalmente pela mestiçagem deveriam ser superadas por ações para o melhoramento da raça, detecção precoce dos desvios morais e doenças causados ou agravados pela miscigenação e educação das massas que deveriam ter seus hábitos civilizados. (SILVA JUNIOR, 2012, p.18)

A medicina passou a ser a seara que regia não só a questão saúde/doença, mas aspectos muito mais abrangentes pois ditava comportamentos e posturas morais consideradas saudáveis.

A Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante e o serviço de inspeção. Rompe com a reforma anterior, quando regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários; e inova prevendo a criação de jardins de infância, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, subvenção ao ensino particular, dentre outras. Mas principalmente inova, pois em seu texto se coloca a possibilidade de criação de escolas profissionais.

Art. 9º Criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias escolas profissionais, e escolas especiais ou de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades.³⁰

Apesar das reformas educacionais indicarem a possibilidade de criação de escolas profissionais em seus textos, é possível encontrar em Tarquinio de Souza Filho, no livro *O ensino tecnico no Brasil*, de 1887 (dois anos depois da inauguração da *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*), a seguinte afirmação:

São grandes as lacunas do nosso systema de ensino público, sensíveis os seus defeitos, nenhum, porém, nos parece maior nem mais notavel do que a falta quase absoluta, de escolas technicas ou profissionaes, que se nota em nosso paiz. (SOUZA FILHO, 1887, p.46)

A Reforma Leôncio de Carvalho, ao ser debatida no Parlamento, deu oportunidade aos *Pareceres* de Rui Barbosa³¹, que lhe apôs um substitutivo em 1882. Nesse mesmo ano, foi debatido o projeto de Almeida de Oliveira³² e concluiu-se o ciclo de propostas de reformulação do ensino no Império com o projeto do Barão de Mamoré³³ (1886). Mas essas propostas não passaram da condição de projetos que não

³⁰ Fonte: Decreto nº 7.247 – de 19 de Abril de 1879. Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html. Acesso em 15 de Julho de 2012.

³¹ Rui Barbosa redigiu seus *pareceres* sobre a educação no Brasil a partir da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Rui Barbosa fez um detalhado levantamento sobre o ensino, tomando como suporte teórico os decretos e documentos que versavam sobre a educação nacional e internacional. (MACHADO, 2002)

³² O deputado maranhense Almeida de Oliveira apresentou um projeto de reforma do ensino em todo o país no ano de 1882. Ele propôs que o ensino religioso fosse facultativo; a criação de escolas práticas de agricultura e ofícios mecânicos, mas as escolas de 2º grau concentrariam os cursos profissionais; o ensino de línguas (inglês, latim, alemão, italiano e retórica) seriam facultativos; proibia os castigos corporais nas escolas; permitia que a mulher se estivesse matriculada em qualquer escola e nelas obtivesse os diplomas e graus científicos (mas todos os locais de ensino deveriam ter locais separados para as alunas do sexo feminino); propunha a autonomia das escolas, visto cada uma teria personalidade civil para administrar o patrimônio; dentre outras. (MOACYR, 1937)

³³ Ambrósio Leitão da Cunha (1825-98), Barão de Mamoré, foi advogado e juiz e ocupou vários cargos políticos, foi deputado diversas vezes, senador, presidente de quatro províncias e ministro do Império. No arquivo do barão de Mamoré, localizado no Museu Imperial (Petrópolis-RJ), encontramos documentos sobre a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e sobre a atuação do mesmo no campo da saúde pública quando ministro do Império, em 1885, pela criação do chamado “cordão sanitário”, que procurou preservar o Brasil da epidemia de cólera que estava arrasando o Uruguai. (BEDIAGA, 1997). No começo de 1886, então ministro do Império, nomeou uma comissão para estudar as bases de reorganização do ensino primário e secundário no Município Neutro e plano de desenvolvimento da instrução pública nas

conseguiram aprovação. A Reforma Leôncio de Carvalho foi o último artigo de lei desenvolvido pela política educacional do Império brasileiro.

1.2 - A Lei do Ventre Livre e a educação dos ingênuos

... a escravidão por instinto procedeu repelindo a escola, a instrução pública, e mantendo o país na ignorância e escuridão, que é o meio que ela pode prosperar. A senzala e a escola são pólos que se repelem. (NABUCO, 2000, p.134)

Na citação acima, extraída do livro *O abolicionismo*, Joaquim Nabuco nos aponta o caminho que a escravidão estava tomando como um problema nacional e a educação, por sua vez, ocupando o lugar de difusora das Luzes, do conhecimento e da Civilização.

A escravidão, após a segunda metade do século XIX, passou a ser considerada como um problema para a sociedade brasileira. O problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre deveria ser enfrentado para garantir a ordem pública. As pressões para que isso ocorresse eram tanto internas (as diversas formas de resistência dos escravos), quanto externas (exercidas por países da Europa). Somou-se ainda a revolta no Haiti³⁴ e a guerra nos Estados Unidos³⁵.

Diante desse cenário o governo brasileiro iniciou um processo de discussão sobre a questão da escravidão e a emancipação dos escravos. Segundo Fonseca,

A fórmula sugerida pelo Imperador era a de atacar indiretamente a escravidão: restringir progressivamente o trabalho escravo, de forma que fosse possível uma transição sem traumas para o trabalho livre. (FONSECA, 2002, p. 41)

Províncias e elevação do ensino secundário em todo o Império. Dentre as conclusões estava a importância das escolas funcionarem em prédios próprios e construídos para este fim, a liberdade para o ensino particular, a obrigatoriedade da instrução primária, a existência de duas escolas normais (uma para cada sexo) e autorização ao governo para criação de escolas profissionais e asilos industriais na Corte e nas províncias. (MOACYR, 1937)

³⁴ A revolta no Haiti, ou Revolta de São Domingos (1791-1804) refere-se ao processo de independência do Haiti. Ela foi a primeira colônia a se tornar totalmente independente na América, depois das colônias inglesas e constituiu um caso raro pelo fato de o movimento ter sido conduzido por descendentes de escravos africanos. É interessante notar que os escravos de origem africana compunham 90% da população neste local. Uma leitura complementar é o livro de Célia de Azevedo, *Onda negra, medo branco*, que aborda o impacto desta revolta no imaginário da população branca no Brasil do Século XIX. (FIGUEIRA, 2007)

³⁵ A Guerra de Secessão (1861-65) foi um conflito civil que consistiu na luta entre os Estados Confederados do Sul (latifundiário, aristocrata e defensor da escravidão) contra os Estados do Norte (industrializado, onde a escravidão tinha um peso menor na economia). Ou seja, os Estados Unidos era um país dividido. Refletiu no Brasil o temor por uma guerra civil no momento que se procurava a unidade da nação brasileira. (FIGUEIRA, 2007)

Uma das possibilidades discutidas foi à liberdade das novas gerações de crianças. Segundo passagem retirada do Diário do Rio de Janeiro, em 24/05/1871, em relação aos perigos da possível libertação de escravos de forma intempestiva, sem a devida orientação, diz que

...cuidou somente da ideia de emancipação abandonando os libertos aos vícios da falta absoluta de educação assim interrompe o movimento pacífico e generoso sentimentos cristãos dos proprietários excitando nos escravos paixões que ainda adormecidas pela resignação são perigosas.

Os escravos, portanto, seriam elementos brutos que, sem as amarras da escravidão poderiam ser um elemento de desestabilização da nação brasileira. A educação despontou como um dos principais mecanismos para a preparação dessas novas gerações. Atribuiu-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador assegurando a passagem da escravidão para o trabalho livre de forma gradual e segura, portanto, procurava-se evitar eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que formavam a elite brasileira que dominavam a economia do país. Educação e liberdade do ventre estavam articuladas e eram fundamentais na preparação dos negros para a liberdade.

O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. (SAVIANI, 2008, p.163)

O fato da criança, contemplada na lei de 1871, ficar sob o jugo do senhor até os 21 anos, colocava a questão se o senhor seria o responsável pela educação das mesmas. Quem iria educá-las estava em discussão, mas educá-las era fundamental. Este ponto suscitou grandes debates no período anterior à promulgação da lei que expressavam a posição da sociedade em relação a uma educação que era para poucos.

Durante a escravidão, as práticas educativas em relação aos negros escravizados eram praticadas no âmbito privado e dirigidas para a adaptação ao trabalho servil. Joaquim Nabuco, em *O Abolicionismo*, aponta que o instrumento pedagógico usado para o exercício deste tipo de educação era a violência, o chicote. A lei do Ventre Livre colocava em discussão essa ‘pedagogia do chicote’ (FONSECA, 2002) e um problema central ao libertar as crianças nascidas após 1871, que era: as crianças seriam livres e as mães ainda escravas. Sendo assim, a educação das mesmas seria igual a dos escravos?

Kátia Mattoso afirma que:

... apesar da lei de 28 de setembro de 1871 ter sido feita para crianças nascidas livres de mães escravas, o parágrafo 1º artigo 1º, ao facultar o senhor da escrava a utilização do trabalho dos ingênuos de mais de 08 anos, jogava estes novamente na escravidão. (MATTOSO, 1988, p. 42)

A lei permitiu que as crianças fossem reintegradas ao sistema escravista, pois, ao ter sua infância sob o domínio dos senhores, provavelmente elas teriam o mesmo tratamento dispensado aos escravos e também a mesma educação.

A responsabilidade da educação dessas crianças foi discutida para que os senhores fossem os responsáveis, mas criava-se outro problema que, segundo Fonseca, seria:

Os senhores passariam a ter dois códigos de condutas diferentes para o exercício de seu poder: um, em relação aos escravos que poderiam ser tratados como de costume, e outro, em relação às crianças nascidas livres de mulher escrava, que, além de serem, do ponto de vista formal, livres, deveriam ser submetidas a novas práticas educacionais. (FONSECA, 2002, p. 51)

Sendo assim, essas crianças teriam um novo status, pois poderiam ser poupadas, em algum momento do dia do trabalho, para receberem instrução. Fomentava o descontentamento do senhor, que perderia lucros, e dos escravos que não foram contemplados pelos benefícios. Havia, portanto, a necessidade de educar as crianças libertas pela lei e, ao mesmo tempo, o confronto com os interesses imediatos dos senhores.

Curiosamente, a palavra educação só aparece na lei uma única vez, no trecho abaixo:

Art. 2 - §3º - A disposição deste artigo é aplicável às casas de expostos, e às pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações para tal fim. (BAKAJ, 1988, p.420)

A palavra foi substituída por criação em todas as outras possibilidades de educar fora de estabelecimentos indicados pelo governo. Isso demonstra que os proprietários foram isentados de qualquer responsabilidade quanto à educação das crianças nascidas livres de mulher escrava. Ora, se os senhores não eram responsáveis e as mães escravas não poderiam se dedicar aos mesmos, as crianças acabariam por ser educadas no cotidiano da escravidão.

Educação e criação, em relação aos negros escravizados, eram quase sinônimas. A distinção de conteúdo entre as duas estava relacionada à instrução, em que a leitura e a escrita eram valorizadas. No debate sobre o assunto, havia uma polarização entre criação e educação: se consideravam educadas somente as pessoas que eram submetidas à instrução. Com isso, a diferenciação entre educação e criação foi demarcada.

Segundo Fonseca,

... criar representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento de forma que eles viessem a atingir a idade adulta, sendo paralelamente explorados como trabalhadores, e educar representava não só cercar os menores de cuidados, mas infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras”. (FONSECA, 2002, p. 55)

Essa distinção marcou a divisão da educação das crianças na dimensão pública e na dimensão privada. A dimensão privada, representada pela criação e exploração do trabalho do menor, utilizando os mesmos padrões educacionais aplicados aos escravos; e a dimensão pública, em que a educação se estabelecia em outras bases, contendo uma nova moral e a instrução (primeiras letras).

Os conteúdos a serem transmitidos estavam relacionados com a garantia da continuidade de uma hierarquia racial construída pela escravidão. A educação, portanto, foi associada aos negros como um fator importante para sua integração social e, assim, passou a ser um ponto fundamental no discurso e na ação do poder público.

Logo após a aprovação da lei do ventre livre, começaram a ser apresentadas propostas para a criação de associações e formas de instrução, isso porque não havia uma estrutura governamental capaz de recebê-las e criá-las, caso os senhores decidissem pela indenização. A realização de parcerias com particulares foi o caminho mais conveniente a ser tomado, como por sinal sugeria a própria lei.

Fonseca afirma que

Não contava dentre os objetivos do Governo do Império criar associações específicas para a educação dessas crianças. Mas sim, alocar os libertos e seus filhos, bem como outros grupos desfavorecidos socialmente, em algumas instituições que, em troca, receberiam incentivos financeiros e, no momento adequado, as crianças que nasceriam livres de mãe escrava, beneficiadas pela Lei do Ventre Livre. (FONSECA, 2002, p. 70)

O ano de 1879 foi um marco para a ação do governo e para a compreensão da educação dos negros no cenário do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, isto porque, este era o ano limite em que às crianças contempladas pela Lei do Ventre

Livre estariam completando 08 anos e poderiam ser entregues ao Estado ou ficariam em poder dos senhores. Também foi neste ano que a Reforma Leôncio de Carvalho foi posta em prática, reformando os ensinos primário, secundário e superior no município da Corte.

Dentre os eventos realizados após a aprovação da lei, temos os Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e o de Recife, ambos em 1878, visando discutir a crise da lavoura, em outras palavras, discutir a questão da abolição e a possível falta de mão de obra. Manifestou-se (do ponto de vista dos proprietários rurais) que a educação deveria estar voltada para o trabalho³⁶ e, dentro desse sistema, uma modalidade de educação para as crianças nascidas livres de mães escravas, com o objetivo que elas fossem úteis à ordem social estabelecida mediante a agricultura. A educação dos ingênuos deveria ter um caráter agrícola.

Segundo Fonseca, “essa reivindicação para criação do ensino agrícola foi uma constante no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre”. (FONSECA, 2002, p.83). Isso acabou gerando propostas para a criação de escolas com objetivos diferenciados. Uma, para os filhos de proprietários, que seriam centros de excelência que permitiriam a absorção e introdução de técnicas modernas na agricultura brasileira. A outra, que seriam as escolas-orfanatos, colônias ou escolas primárias, que promoveriam a habilitação profissional de ingênuos e pobres de maneira geral. A questão racial estava sendo equacionada com a questão da pobreza diluindo a mesma e diminuindo a visibilidade em relação a ela.

Portanto, os vestígios do passado nos apontam para a importância conferida à educação para a integração dos negros à sociedade nos debates travados na segunda metade do século XIX, no Brasil. A educação era a força motriz das mudanças que se encontravam em curso na sociedade brasileira. Ou melhor dizendo, a educação aliada a uma mudança no *status* conferido ao trabalho para a inserção dessa parcela da população tão numerosa e vista como um perigo em potencial. Há então um movimento de criação e expansão das escolas voltadas ao ensino profissional como veremos a seguir.

³⁶ A Reforma Leôncio de Carvalho determinava no artigo 9º, a criação de escolas profissionais (dar instrução técnica que mais interessasse as indústrias dominantes) e escolas especiais ou de aprendizado (visando o ensino prático das artes e ofícios).

1.3 - O ensino profissional em terras brasileiras

Como ressaltado anteriormente a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* possuía várias oficinas visando à aprendizagem de ofícios. Por esse motivo faz-se necessário abordar o desenvolvimento do ensino profissional em terras brasileiras.

O aprendizado profissional já estava presente no plano de instrução elaborado por Nóbrega e desenvolvido pela educação jesuítica. Segundo Saviani (2008), o plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); continuava com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e finalizava com duas divisões: uma para o aprendizado profissional e agrícola e a outra para o aprendizado da gramática latina, para os que visavam à realização de estudos superiores na Europa, mas principalmente na Universidade de Coimbra. Apesar da aplicação precária, da oposição no interior da Ordem jesuítica a este plano de instrução e da sua superação pela *Ratio Studiorum*, o aprendizado profissional esteve presente como meio de qualificar a mão de obra pobre, indígena e negra. Segundo Aranha (2006), podia-se encontrar “escolas-oficinas” para a formação de artesãos e outros ofícios, por iniciativa dos jesuítas nas missões guaranis.

Porém, o ensino profissional (ou de ofícios) desenvolveu-se de forma sistemática somente no período de transição para a formação do Estado Nacional brasileiro, a partir dos anos que a família real permaneceu no Brasil, quando foi criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros, de acordo com Cunha (2005).

A colonização do Brasil desde o começo, quando adotou as relações escravistas na produção e reprodução econômica, afastou a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Os escravos desempenhavam as mais diferentes atividades, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, dentre outras, afugentando os trabalhadores livres destas atividades, pois procuravam se distanciar de uma possível identificação com o trabalho escravo. Talvez por este motivo, as corporações de ofícios³⁷ não foram tão representativas no Brasil, como no continente europeu; mas elas existiram também aqui³⁸.

³⁷ As corporações de ofício são a “associação de pessoas de mesma profissão, sujeitas às mesmas regras. Na Idade Média, as corporações regulavam as condições de trabalho e determinavam os preços dos produtos” (FREIRE, 2004, p.386).

³⁸ Saviani declara, que na Europa, “as corporações de ofício tiveram um forte desenvolvimento a partir do século XII, atingiram o seu apogeu no século XIV entrando a partir daí, num lento mas contínuo enfraquecimento até serem formalmente extintas em fins do século XVIII e inícios do século XIX” (In:

Funesta consequência do triste regime da escravidão em que por largos annos temos vivido, o aviltamento do trabalho, o envelhecimento das carreiras industriaes, têm sido por sua vez uma das causas do desequilíbrio, que entre nós existe entre as diversas funções de nosso organismo.” (SOUZA FILHO, 1887, p.52)

Os homens livres se afastavam do trabalho manual procurando demarcar sua posição de não escravo esforçando-se para eliminar qualquer ambiguidade na classificação social. Essa foi a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive dos indivíduos que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

O trabalho manual passava, então, a ser “coisa de escravos” ou da “repartição de negros” e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é o que era. (CUNHA, 2005, p.16)

O trabalho, portanto, era definido como um castigo, e o ócio como uma meta a ser alcançada. Até mesmo o negro, quando livre, imprimia nas suas atividades cotidianas o mesmo padrão. Mattos (2004) aponta que grande parte da população livre era ou pretendia ser possuidora de escravos, ou seja, sempre que possível, para mostrar-se livre e distanciar o mais possível do lugar social do escravo, adquiriam escravos.

Mas nem todo ofício era exercido por escravos. Ao mesmo tempo em que se designava o trabalho manual (“pesado e sujo”) para os escravos, existiam atividades manuais que os brancos livres, geralmente pobres, queriam que ficassem preservadas para si. Procurava-se então “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício.

Diante deste quadro, foi justificável que algumas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las, resultando no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios seriam ensinados as crianças e jovens que não tivessem escolha, ou seja, aos delinquentes, abandonados e outros desafortunados.

Desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais,

SANTONI RUGIU, 1998, p. 1). As corporações de ofício chegaram ao Brasil quando já se encontravam em sua fase de declínio e foram extintas pela Constituição brasileira de 1824.

prendiam-se os miseráveis. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem *livremente* onde, como e para quem trabalhar. (CUNHA, 2000, p.91)

Sem grandes chances de atrair um contingente razoável da população para os ofícios considerados “coisa de escravo”, a solução encontrada foi impor a uma camada da população livre, mas desprestigiada na estrutura social brasileira o exercício de ofícios. Aliás, Cunha (2005) afirma que, sempre que é preciso “lançar mão” de forma compulsória de parcelas da população para exercerem algumas tarefas negadas pela sociedade são os vadios, os desocupados, etc, os “privilegiados” para atender a essa demanda.

No século XIX houve um adensamento sobre a discussão acerca dos “desocupados”, pois este período histórico foi também um período de mudanças. As discussões acerca da abolição da escravatura apontavam para o medo do despreparo dos libertos para interagirem na sociedade civilizada. Afinal eles eram considerados brutos e coisas na sociedade brasileira. Uma das soluções foi a de prepará-los para a vida como liberto, ou seja, através do ensino formal orientá-los para continuar atuando na esfera dos trabalhos manuais e que não se desvirtuassem para a vadiagem. A escola passou a ser o lugar privilegiado para que este liberto pudesse aprender as regras de civilidade na sua inclusão com status diferenciado do escravo. O ensino profissional despontou então como o meio para formação e retenção da mão de obra nas esferas do trabalho.

As primeiras instituições escolares criadas com a chegada da Família Real eram voltadas para o ensino superior, com o objetivo de formação de quadros de alta qualificação para a produção e a burocracia do Estado. Cunha aponta que essa posição era reforçada pelo caráter exclusivamente propedêutico dos níveis inferiores de ensino.

Este cenário se transformou com a abertura de algumas fábricas (de fundição de ferro e de pólvora) e, talvez o principal, o desconforto causado pela utilização de escravos pela Coroa portuguesa. A Inglaterra e Portugal tinham firmado o Tratado de Aliança e Amizade (ou de Comércio e Navegação) que previa a extinção do trabalho escravo. Sendo assim tivemos um aumento na demanda por trabalhadores e uma restrição na possibilidade de utilização da mão de obra escrava. Entre 1810 e 1812, a

solução alternativa empregada foi a tentativa de incentivar a imigração estrangeira suprimindo o Brasil de trabalhadores europeus e asiáticos³⁹.

Mas enquanto os novos trabalhadores não chegavam, pois neste momento não vieram em grande quantidade visto que a imigração só se intensificou no final do período imperial, alternativas como a utilização de brancos pobres, mulatos e negros livres tentavam adaptar o trabalho manufatureiro a força de trabalho não escrava existente no país. Mas outro problema se fazia presente que era a falta de formação técnica e social. Duas interdições atuaram para o não desenvolvimento da aprendizagem técnica pertinente: a primeira foi a proibição de abrir fábricas na Colônia, modificada somente com a chegada da Família Real e a segunda foi o mal-estar causado com a utilização de escravos nas fábricas após acordo firmado com a Inglaterra que previa a extinção do trabalho escravo.

A Constituição de 1824 foi importante, pois apesar de não tratar do ensino profissional, ela tem uma influência indireta. A Carta Magna determinava que:

Art 179 –

XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, á segurança, e saúde dos Cidadãos.

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Ofícios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres.

Não havia mais qualquer privilégio a nenhuma organização de garantia do monopólio do exercício de qualquer que fosse o trabalho e por esse motivo não havia porque da existência de corporações de ofícios. Ora, se o trabalho era um campo aberto a todos os indivíduos, as interdições e normas que as Corporações de Ofícios determinavam deixavam de existir. A lei inviabilizava o funcionamento das Corporações de Ofícios, provocando a sua extinção no Brasil.

Três anos depois, em 1827, foi aprovada a Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que regulamentava a organização do ensino público em todo o país, em todos os níveis. Nesta lei definia-se a aprendizagem de costura e bordado para as meninas e o de desenho para os meninos, já que o mesmo era necessário às artes e aos ofícios.

³⁹ Em 1812, de 400 a 500 chineses chegaram a vir para o Brasil. Também promoveu-se a vinda para o Rio de Janeiro de artífices portugueses através de um edital da Real Junta da Fazenda, publicado em Lisboa em 11 de junho de 1811, que afirmava que o governo pagaria a passagem do artífice e sua família, além de quatro meses de salário. (CUNHA, 2005)

Pode-se perceber também a movimentação da sociedade civil, que criavam estabelecimento para amparar desvalidos, mas que conjugavam com o ensino das artes e ofícios. Duas importantes instituições são: a Sociedade Propagadora de Belas Artes (1857), no Rio de Janeiro; e a Sociedade Propagadora da Instrução Popular (1873), em São Paulo.

A Sociedade Propagadora de Belas Artes tinha a finalidade de conservar e administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, que foi inaugurado em 1858, no Rio de Janeiro. O objetivo do Liceu era propagar e desenvolver entre os trabalhadores, a instrução necessária ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e ofícios industriais. Os cursos oferecidos eram gratuitos a qualquer indivíduo livre, sendo interditado somente aos escravos. É interessante notar que este estabelecimento não possuía oficinas especiais para realizar as aulas práticas, no período inicial de funcionamento. Somente com a República é que as primeiras oficinas foram criadas pelo novo regime de governo.

Já o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873 (dois anos após a Lei do Ventre Livre), com a denominação de Sociedade Propagadora da Instrução Popular, por iniciativa de Leôncio de Carvalho e um grupo ligado à elite cafeicultora local. Foi uma associação educacional privada, fundada com o apoio da maçonaria e utilizava-se dos recursos do Estado, que se propunha a ministrar de forma gratuita os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura, às indústrias. Podemos dizer que os Liceus tinham como objetivo a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho.

Mas não podemos esquecer as iniciativas em relação ao ensino agrícola, visto que o Brasil era essencialmente agrário. No período das décadas de 1870/80, podemos encontrar a criação de alguns estabelecimentos que se dedicavam ao ensino profissional de órfãos, como por exemplo: a *Colônia Orphanologica Cristina*, no Ceará, em 1880; a *Colônia Orphanologica de N. S. do Carmo do Itabira*, em Minas Gerais, em 1884; o *Asylo Agícola Isabel*, no Rio de Janeiro, em 1886; e o *Asylo dos Meninos Desvalidos*, no Rio de Janeiro, em 1875.

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política. (SANTOS, 2011, p.211)

O ensino profissional, portanto, tinha o objetivo de “adequar” as camadas da população mais desprivilegiadas a uma sociedade civilizada, utilizando-se da educação e do trabalho como meios para a aprendizagem dos códigos de conduta que os definiriam como indivíduos civilizados.

Dentro deste contexto, qual foi a importância e a intencionalidade de D. Pedro II na criação da *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*? E porque Santa Cruz? No segundo capítulo, conheceremos um pouco da história de Santa Cruz e da Fazenda Imperial, procurando expor a importância econômica e política desta localidade.

CAPÍTULO II

DE JESUÍTICA A NACIONAL: A TRAJETÓRIA DA FAZENDA DE SANTA CRUZ

A Fazenda de Santa Cruz, onde se localiza a *Escola Mixta Imperial*, ao longo da história, teve vários títulos que a qualificaram. Ela já foi jesuítica, real, imperial e com a República, nacional. Essas mudanças de nomes significaram também mudanças em sua gestão, cada uma delas imprimindo marcas específicas. Antes mesmo de se denominar Fazenda, algumas marcas já despontam na sua história.

José Saldanha da Gama, sócio do IHGB e um dos superintendentes que passaram pela Fazenda, escreveu um artigo sobre a *História da Imperial Fazenda de Santa Cruz* que foi publicado na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, em 1875. Ele procura com este artigo contar a história de criação e desenvolvimento da Fazenda. Gama (1875, p. 163) afirma que:

Com a experiência colhida nos dois annos e nove mezes em que exercemos o cargo de superintendente da Fazenda de Santa Cruz, julgamo-nos habilitado para reunir aqui os melhores elementos que mais tarde servirão até para uma historia desenvolvida; o que por certo não será despido de interesse no grêmio d' esta sociedade a que temos a honra de pertencer.

Ressaltando que a área física da Fazenda de Santa Cruz foi sendo amealhada no decorrer dos séculos. As primeiras mãos que tomaram posse desta terra foram as de Cristóvão Monteiro.

Cristóvão Monteiro foi um cavaleiro da Casa Real portuguesa, um dos fundadores da cidade do Rio de Janeiro e primeiro ouvidor-mor da Câmara desta cidade. Foi casado com a Marquesa Ferreira, que por sua vez era filha do capitão-mor Jorge Ferreira. Participou na incursão militar do governador-geral do Brasil, Mem de Sá, no combate à tentativa da primeira invasão francesa ao Brasil, na região da Baía de Guanabara, próximo ao local onde foi fundada a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Sendo assim, quando a região foi dividida em sesmarias e distribuída entre aqueles que participaram na expulsão dos franceses (claro que, os mesmos deveriam possuir bens para desenvolver a propriedade e dificultar novas invasões), Cristóvão

Monteiro requereu, sendo contemplado em 1567, junto ao Sr. Martim Affonso de Sousa, capitão e governador da capitania de São Vicente, a sesmaria que ia

... desde Sapegoara, aldêa que foi dos índios, até Guaratiba, que são quatro léguas boas ao longo da costa do mar, e estarão oito léguas boas da boca do Rio de Janeiro para cá, para contra Angra dos Reis, a qual terra que elle supplicante me pede, tem um rio d'agua doce quase no meio, que chama Guandu. (GAMA, 1875, p.168)

Cristóvão, junto com a esposa e os filhos (Elizeu e Catarina), usufruíram por um bom tempo as terras que recebeu. Porém com a morte do patriarca, em 1573, coube a Marquesa gerir este patrimônio. Poucos anos depois, a Marquesa sucumbe à enfermidade, mas antes a pedido prévio do marido e do filho Elizeu doa, em 1589, aos padres da companhia de Jesus, a metade das terras que possuía.

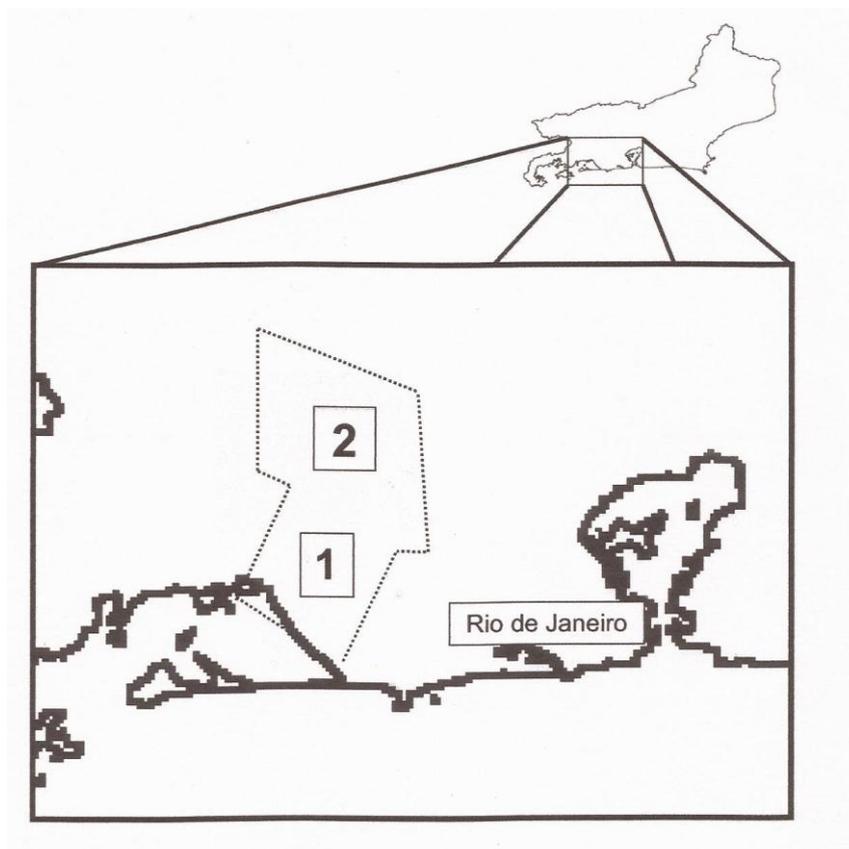
<<Deixo de esmola aos padres da companhia de Jesus a metade das terras, que tenho em Guaratiba, assim e da maneira que eu as tenho, para que encommendem a minha alma e a de meu marido a Nosso Senhor>>. (GAMA, 1875, p.171)

A outra metade das terras de Guaratiba, por direito de sucessão, coube a Catharina Monteiro, filha da Marquesa Ferreira. Mas essas terras foram negociadas em troca de terras “pelas bandas de Bertioga, na ilha de Santo Amaro”, em 1590. Os jesuítas, então, tomam posse de forma legítima das terras da grande sesmaria de Guaratiba.

Outro dono de terras nesta área é Manoel Velloso de Espinha. Segundo Gama (1875, p. 174), ele possuía “um pequeno terreno com 500 braças de testada e 1.500 de sertão, contiguo ao território que a companhia de Jesus havia adquirido”. Com o advento de sua morte, os herdeiros venderam as terras aos jesuítas.

A dissertação de mestrado de Carlos Engemann, intitulada *Os servos de Santo Inácio a serviço do Imperador: demografia e relações sociais entre a escravaria da Real Fazenda de Santa Cruz, RJ (1790-1820)*, nos auxilia na configuração espacial da formação da Fazenda de Santa Cruz. O mapa a seguir, retirado da dissertação de Engemann, é significativo, pois nos permite visualizar a localização e o lugar estratégico que a Fazenda adquire ao longo da história na economia do Rio de Janeiro.

Figura 2: Mapa com os limites aproximados da Real Fazenda de Santa Cruz segundo o Tombo de 1731.⁴⁰



- 1- Terras de Cristóvão Monteiro e da Marquesa Ferreira.
2- Terras de Manoel Velloso Espinha e seus filhos

No decorrer dos anos, os jesuítas continuaram a agregar mais terras às que já possuíam, através da compra, até que a composição territorial da fazenda fosse configurada, segundo Gama (1875, p. 207), da seguinte forma:

A fazenda de Santa Cruz tinha por limites: a freguesia da Sacra Família do Tingua em Vassouras; a linha do Curral Falso contigua à freguesia de Guaratiba até o mar; os terrenos de Marapicú, à leste, e com as terras de Mangaratiba, no ponto Itingussú, a oeste⁴¹.

⁴⁰ Fonte: ENGEMANN, Carlos. *Os servos de santo Inácio a serviço do Imperador: demografia e relações sociais entre a escravaria da Real Fazenda de Santa Cruz, RJ (1790-1820)*. 2002. 144f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

⁴¹ Hoje, essas mesmas terras compreendem o bairro de Santa Cruz, no município do Rio de Janeiro, e partes dos municípios de Barra do Pirai, Itaguaí, Mendes, Nova Iguaçu, Paracambi, Paulo de Frontin, Pirai, Rio Claro, Vassouras e Volta Redonda.

A grande extensão de terras da fazenda permitia que ela tivesse acesso ao mar, praia, mata, planícies, serra, montanha, etc. Sendo assim, os jesuítas desenvolveram neste espaço a policultura, que era a característica das grandes fazendas da Ordem. Em Santa Cruz havia plantação de arroz, feijão, mandioca, algodão e cana, mas essa não era a sua principal fonte de renda. Em seus campos desenvolvia-se a pecuária extensiva, inclusive com aluguel ou arrendamento de pastos. Os particulares que utilizavam essas pastagens vinham de outras províncias, e precisavam recompor os animais do desgaste da viagem para chegar ao mercado do Rio de Janeiro em bom estado para venda. O gado que era criado pela Ordem estava distribuído em 22 currais espalhados pela propriedade. Portanto, era na criação que residia a principal fonte de lucros.

A fazenda era uma “empresa” de sucesso, com criação de animais, plantações, pesqueiros, oficinas e indústrias⁴². Em seus domínios, havia uma aldeia de índios Carijós, administrada e catequizada pelos padres. Sem esquecer as obras de engenharia hidráulica que permitiram a transformação de campos pantanosos em férteis campos, Gama (1875, p.219) descreve algumas obras de engenharia, como por exemplo:

Dar água aos campos nos mezes de sêcca, e esgotar os campos nas épocas de inundações, tal foi o problema bem concebido e brilhantemente executado pelos filhos de Ignacio de Loyola. Temos descripto apenas uma parte das obras colossaes que os jesuítas deixaram em Santa Cruz; nada dissemos até agora acerca dos gigantescos diques de terra, e do desvio das águas do Guandú sob o império da vontade humana!

Uma dessas obras de engenharia foi a Ponte do Guandu, ou como também é conhecida, a Ponte dos Jesuítas. Ela foi construída em 1752 e destinava-se, além da travessia do interior para a capital, a regular o volume das águas das enchentes do rio Guandu e desviar parte das águas para o rio Itaguaí, por um canal artificial. Através de comportas de madeira projetadas na sua extensão, comboiava as águas decorrentes de inundações que prejudicavam a agricultura, matavam os rebanhos e destruíam as moradias da região.

⁴² Casa de farinha, olaria, forno de cal, serralheria, carpintaria, fiação, ouriversaria, etc. E mais tarde, durante o período imperial, a criação de um matadouro.

Figura 3: Ponte do Guandu ou Ponte dos Jesuítas⁴³



As terras recebidas da família Monteiro eram as melhores e mais acessíveis e foi neste local que os padres instalaram a igreja, a sua moradia, uma hospedaria (provavelmente para os viajantes que tinham relações comerciais com a mesma), uma escola de rudimentos e catequese para meninos, açougue, hospital, cadeia e diversas oficinas. O povoado formado em torno da sede era composto a maior parte por escravos.

O plantel de escravos da Fazenda era significativo. Acredita-se que a aquisição de negros para o trabalho na Fazenda ocorreu ao longo dos anos, com o aumento do número através do tráfico, doação ou mesmo como ressarcimento de dívidas. A verdade é que a Fazenda reunia em suas terras um grande número de cativos e a formação de famílias escravas era incentivada pelos padres na organização da escravaria.

Ainda no Rio de Janeiro, no final do século XVIII, Richard Graham encontra o seguinte quadro na Fazenda de Santa Cruz: dos 1347 escravos desta fazenda, 363 eram homens, 448 mulheres e 536 crianças de 14 anos para baixo. Dentre os homens adultos, 115 eram solteiros e 145 mulheres eram solteiras (incluindo nesse número 19 mães solteiras). Aponta ainda para o fato de que das 448 mulheres que viviam nessa fazenda, 212, ou seja, 47,3% viviam com seus maridos, 126 ou 28,1% viviam com seus pais e as restantes 110, ou 24,5% viviam independentemente. (SAMARA, 1988, p. 32)

Os escravos, além de trabalharem para os padres, trabalhavam em suas próprias lavouras e criações. Os domingos eram destinados ao descanso e às missas. Isso não quer dizer que não havia os castigos físicos. Eles estavam fixados de acordo com normas estabelecidas.

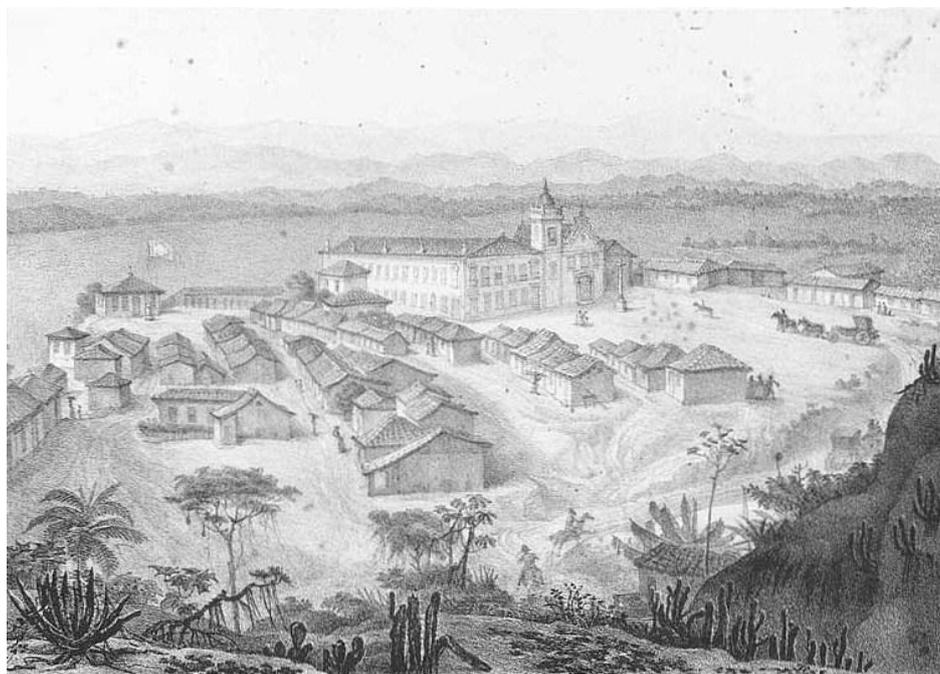
A política senhorial dos jesuítas era basicamente uma negociação, aos cativos era facultada a posse de um lote de terra e de cabeças de gado,

⁴³ Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/proj_ponte_jesuítas.shtm. Acesso em 21 de Junho de 2012.

porém lhes era exigida a disciplina e a moral que ordenavam à vida e que induzia a formação do pequeno império de Santa Cruz. A administração estatal não diferiu muito nesse sentido específico, ao contrário, se proclamava sua herdeira direta. (ENGEMANN, 2002, p.iv)

As imagens a seguir ilustram a organização espacial do núcleo principal da Fazenda de Santa Cruz. No início do século XIX, conforme a representação na pintura de Debret (Figura 4), ela se organizava com a Igreja e a residência dos jesuítas no centro da fazenda e nas laterais as habitações dos escravos. Em 1848, mudanças significativas podem ser percebidas com a utilização do espaço pela Família Real. Na figura 5, Engemann nos fornece um mapa do povoado da Imperial Fazenda mais detalhado onde a primeira informação que nos “salta aos olhos” é a retirada da Igreja do centro da mesma para dar lugar ao Paço Imperial e ao cruzeiro. A igreja nova é deslocada para o meio das habitações dos escravos, em que devemos ressaltar o grande número das mesmas no que poderíamos chamar de quarteirões dentro desta propriedade. Temos ainda um hospital (construído em uma área mais isolada), uma botica e a cadeia.

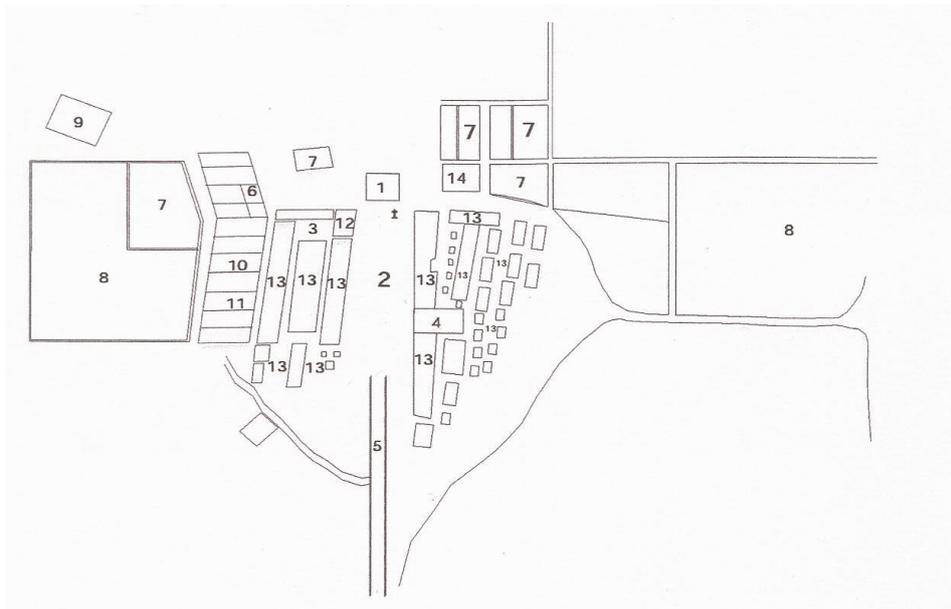
Figura 4: *Fazenda de Santa Cruz (1823? 1818?)*⁴⁴



Acervo: Biblioteca Nacional Digital

⁴⁴ Fonte: Jean-Baptiste Debret. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. v. 3. Paris, 1834. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/>. Acesso em 21 de Junho de 2012. A identificação da imagem consta da forma descrita na própria obra, portanto os pontos de interrogação após as datas apontam que a imagem não definia a data de criação e por isso a atribuição de datas aproximadas.

Figura 5: Mapa do povoado da Imperial Fazenda de Santa Cruz, 1848.⁴⁵



1. Paço Imperial (construído no lugar da antiga igreja) e cruzeiro.
2. Terreiro central.
3. Largo do Teatro.
4. Igreja Nova.
5. Estrada para a Corte.
6. Cadeia.
7. Hortas.
8. Plantações de capim.
9. Hospital.
10. Botica.
11. Hospedaria.
12. Conjunto com armazém, telégrafo e escrivão.
13. Habitações dos escravos.
14. Casa do vigário.

É interessante notar que com os jesuítas já existiam as oficinas e as escolas de rudimentos e ainda foi fundada uma escola de música, uma orquestra e um coral, integrado por negros, que tocavam e cantavam nas missas e nas festividades, quer na fazenda, quer na capital.

Agora o mais curioso: escravos e escravas, ainda adolescentes, eram iniciados por mestres-jesuítas no conhecimento da música sacra, formando corais, tocando instrumentos e gerando novos mestres. Pela arte e qualidade de seu desempenho, esses músicos foram tomando fama, e a escola foi ficando conhecida, tendo sido denominada Conservatório de Santa Cruz. (SCHWARCZ, 1998, p.223)

Mas os destinos dos jesuítas e da Fazenda sofrem alterações quando entrou em curso a Reforma Pombalina. O Marques de Pombal, então ministro em Portugal, empreendeu reformas em várias áreas visando transformar Portugal em uma metrópole capitalista, procurando seguir o exemplo da Inglaterra e, claro, procurando adaptar o Brasil (maior colônia de Portugal) a esta nova ordem almejada. Dentre as várias medidas tomadas uma delas foi, em 1759, a extinção da Companhia de Jesus e a expulsão dos jesuítas, devido a sua grande influência e poder. Sem dúvida, essa era a maior ordem religiosa em ação no Império luso.

⁴⁵ ENGEMANN, Op. Cit.

Tristeza ainda maior podem ter sentido os curas de Santo Inácio que residiam na Fazenda de Santa Cruz. Lá, eram senhores de uma estrutura autosuficiente que contava com várias oficinas, escola, cadeia, hospital, botica,... É fácil imaginar algum dos últimos padres a sair do convento, dirigindo-se ao comboio que o levaria ao porto da Praça XV, tristonho, pensando enquanto observava o pó erguido com seus próprios passos. Estaria lembrando as histórias que ouvira recém-chegado sobre as origens da monumental fazenda, orgulho da ordem no Rio de Janeiro. (ENGEMANN, 2002, p.1)

A saída dos jesuítas inaugurou uma nova época nesta propriedade, visto que, a Fazenda de Santa Cruz foi uma das propriedades que foram incorporadas aos bens da Coroa, sendo então subordinada aos Vice-reis na Colônia. Durante quase cinquenta anos – período da expulsão dos jesuítas até a chegada da família real ao Brasil - algumas dificuldades foram encontradas na administração, passando por um processo de decadência e estagnação, não alcançando mais a organização e a rentabilidade do tempo dos jesuítas.

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, faz da Fazenda o local de veraneio e o antigo convento foi adaptado às funções de paço real – Palácio Real de Santa Cruz. Este local passou a ser a residência de verão da família real e, depois, imperial.

A Real Fazenda de Santa Cruz foi muito apreciada por D. João, que prolongava sua estada por vários meses, despachando, promovendo audiências públicas e recepções a partir da mesma. Nela cresceram e foram educados os príncipes D. Pedro e D. Miguel.

Neste período, afirma Araújo (2010), que o soberano português trouxe da China aproximadamente quinhentos homens destinados às plantações experimentais para o cultivo do chá, que durante quase um século foi uma atividade produtiva que atraiu técnicos e visitantes. Isto porque, a variedade chinesa de chá era muito apreciada no século XIX. Estes quinhentos homens foram divididos entre as plantações do Jardim Botânico e da Fazenda de Santa Cruz.

Após o retorno de D. João VI a Portugal, D. Pedro I continuou a ser presença constante em Santa Cruz, inclusive passando a sua lua de mel com a Imperatriz Leopoldina neste local⁴⁶.

A Independência do Brasil em relação a Portugal, em 1822, elevou o Brasil ao status de império e D. Pedro I, a Imperador. Assim, o Palácio Real foi transformado em

⁴⁶ A informação foi localizada em um texto complementar ao decreto 12524/93, do então prefeito Cesar Maia, com o objetivo de criar uma área de proteção do ambiente cultural do bairro de Santa Cruz. Disponível em <http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/legislacao.shtm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

Palácio Imperial. Uma curiosidade é que, após o evento simbólico as margens do rio Ipiranga, ainda em São Paulo, que marca o fim do processo que culmina na Independência, o Imperador e sua comitiva retornam e um dos lugares de descanso foi a Fazenda de Santa Cruz. Ou seja, primeiro a Independência foi comemorada na Fazenda antes mesmo de chegar ao centro político da Corte, visto que esta estava localizada em um lugar estratégico, no caminho entre a região de São Paulo e a Corte.

Figura 6: Marco Imperial⁴⁷



Mesmo após a abdicação do trono por D. Pedro I e seu retorno para Portugal, os seus filhos continuaram a frequentar a Fazenda Imperial de Santa Cruz. D. Pedro II e as princesas promoveram alguns bailes e saraus no Palácio Imperial. A presença do imperador começou a rarear com a construção não só de um novo palácio de veraneio, mas de toda uma cidade, que foi Petrópolis. Soma-se também o triste evento⁴⁸ que ocasionou a morte do filho do Imperador nesta propriedade.

No ano de 1833, o curato Fazenda de Santa Cruz por decreto foi desligado do termo de Vila de Itaguai e passou a ser do termo da cidade do Rio de Janeiro atendendo, aos anseios da população local. Por sua posição político-economica e estratégica, visto que tinha acesso tanto ao mar como aos caminhos dos “sertões” de Minas, foi uma das primeiras localidades do país a ter implantado um sistema de entrega em domicílio de cartas pelo correio⁴⁹. Foi também em Santa Cruz que o imperador D. Pedro II instalou a

⁴⁷ A imagem está disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Marco_Imperial.jpg. Acesso em 21 de Junho de 2012.

⁴⁸ Em 1850, Dom Afonso, primeiro filho do Imperador, tinha dois anos e a Família Imperial estava desde o Natal em Santa Cruz, quando, sem motivo aparente, o menino apareceu morto no seu berço. Disponível no site: www.petropolis.rj.gov.br. Acesso em 21 de Junho de 2012.

⁴⁹ Em 1842, foi inaugurada a primeira agência fixa dos Correios do Brasil. Disponível no site: www.dec.eb.mil.br/historico/brasilImperio/escola_eng.html. Acesso em 04 de Julho de 2012.

primeira linha telefônica da América do Sul, entre o Paço de São Cristóvão e a Fazenda.

Durante o período imperial, a fazenda era administrada por um superintendente que se reportava ao mordomo da Casa Imperial⁵⁰, mas não conseguia desenvolver todas as suas potencialidades. Schwarcz afirma que o único setor que não parava de crescer era o da escravaria, que tinha o total de 2128 em 1849 e em 1855 chegou a ter 2235 escravos.

A relação de trabalho com a escravaria também mudou em comparação com o tempo dos jesuítas. Persistiam aspectos da administração jesuítica, mas com elementos novos. Schwarcz aponta que “... os cativos eram agora ‘vestidos e alimentados à sua custa para o que tem os sábados, domingos e dias santos de guarda dispensados’”. (SCHWARCZ, 1998, p.227). E continuando com a autora, as crianças, que antes eram sustentadas pelos padres, passam a ser responsabilidade das suas famílias escravas. Temos ainda em 1860, queixas de fome entre os escravos, pois tinham lhes retirado o sábado e o domingo em troca de ração para que trabalhassem para a fazenda. E se por acaso entre os membros da família tivesse um fujão, nem a ração este núcleo familiar receberia.

A multidão de escravos – carpinteiros, ferreiros, curtidores, oleiros, sapateiros, enfermeiros, parteiras, dentre outros – estavam divididos em esquadras de trabalho, que era o sistema e denominação utilizada nos tempos dos jesuítas, e com essa organização eram elaborados todos os produtos da fazenda.

A fazenda ainda possuía terras arrendadas para terceiros, que eram as feitorias. Ao todo existiam três feitorias – Peri-Peri, Bom Jardim e Serra ou Santarém, que geravam uma boa renda, além de foros⁵¹ e laudêmios⁵². Schwarcz (1998) informa que, em 1875, mais de setecentos foreiros e arrendatários espalhavam-se por ali.

⁵⁰ A Mordomia-mor era uma repartição da estrutura administrativa existente no Paço Imperial, na qual servia o Mordomo da Casa Imperial. Essa repartição possuía muitos cargos e numeroso pessoal dos diversos serviços como: Escrivães, Escriturários, Arquivistas, Cirurgiões, Mestres, o pintor da imperial câmara, Advogado, e, ainda, o Almoxarifado, os criados particulares e os diversos empregados. (GENOVEZ, 2002, p.220)

⁵¹ Fonte: Dicionário Michaelis: foro - fo.ro - (ô) sm (lat foru) 1 Quantia ou pensão que o enfiteuta de uma propriedade paga anualmente ao senhorio direto. 2 Domínio útil de uma propriedade. 3 Encargo habitual.

⁵² Fonte: Dicionário Michaelis: Laudêmio - lau.dê.mio - sm (lat med laudemiu) Dir ant Compensação que o enfiteuta alienante pagava ao senhorio direto da coisa aforada, pela sua renúncia ao direito de opção na transferência do domínio útil. / Enfiteuta - en.fi.teu.ta - s m+f (gr emphyteutés) Pessoa que recebe ou tem o domínio útil de um prédio, por contrato de enfiteuse.

Apesar da forma de administrar ter recebido críticas, pois nunca alcançou a rentabilidade do período jesuítico, a sua renda era superior ao seu custeio, ou seja, a fazenda era lucrativa. Os próprios escravos rendiam bem, pois não somente atuavam como mão de obra na lida da Fazenda, mas também eram “mercadorias que rendiam bem”. Os escravos de ganho⁵³ eram alugados e os preços variavam de acordo com a sua especialidade, visto que alguns possuíam o domínio de um ofício.

Em 1878, foi inaugurada a estação de trem e finalmente, em 1881, D. Pedro II inaugurou o Matadouro de Santa Cruz, que devido ao ramal da estrada de ferro, abastecia de carne toda a cidade do Rio de Janeiro.

Figura 7: Estação de trem de Santa Cruz – 1881⁵⁴



Acervo: Biblioteca Nacional Digital

Podemos perceber, então, a importância desta região durante o todo período colonial e imperial. Importância não só econômica, devido a sua localização privilegiada e suas atividades produtivas, mas também afetiva para a Família Imperial.

⁵³ Os escravos de ganho eram cativos que tinham permissão de vender ou prestar serviços na rua e em troca ele deveria dar uma porcentagem dos ganhos para o seu dono. Eles (homens e mulheres) saíam às ruas como vendedores (de doce, refresco, linguiça etc.), pedintes, barbeiros, artesãos, até mesmo como prostitutas, etc.

⁵⁴ A foto integra álbum fotográfico da coleção Thereza Christina Maria pertencente ao acervo da Biblioteca Nacional Digital.

Somente com a República foi que Santa Cruz⁵⁵ perdeu muito de seu prestígio. E é neste local que, em 1885, D.Pedro II criou uma escola particular, a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*. A idéia de escola particular aqui refere-se a identificação da mesma como um ato pessoal do imperador e não do Estado Brasileiro, reforçando a ligação do mesmo com a região de Santa Cruz. Pires de Almeida, na capa do folheto *Officina na escola*, de 1886, destaca que essa escola implementava “o ensino profissional posto em prática nas escolas particulares de sua magestade o imperador”. Veremos, então, mais detalhadamente no terceiro capítulo a *Escola Mixta Imperial*.

⁵⁵ Hoje, a região é um bairro da região metropolitana do município do Rio de Janeiro e faz parte da jurisdição da 19ª Região Administrativa, que inclui também as regiões de Paciência e Sepetiba. Possui uma área territorial de 163,73 Km², com 1406 logradouros e 2.456.509 m² de área construída, Santa Cruz vai adquirindo características de cidade, com uma população bem superior a 314.000 habitantes, um comércio bem desenvolvido, com várias agências bancárias e inúmeras e diversificadas lojas, um sistema educacional com 97 escolas municipais, alguns colégios, estaduais, dezenas de colégios e escolas da rede particular de ensino e instituições de ensino universitário. A região conta na área da saúde com o Hospital Estadual Dom Pedro II, postos municipais saúde e diversas clínicas particulares. Abriga ainda duas grandes unidades militares das Forças Armadas (Base Aérea de Santa Cruz e Batalhão Escola de Engenharia), uma Delegacia Policial, um Destacamento de Corpo de Bombeiros, um Batalhão da Polícia Militar e diversos destacamentos da PM instalados em conjunto periféricos. O Fórum de Santa Cruz funciona com diversas Varas Jurídicas. Existem bibliotecas particulares, clubes desportivos, 67 praças e 4 largos, fazendo um total de 184.572 de área destinada aos parques e jardins. Em 2004 foi inaugurada a Cidade das Crianças Leonel Brizola, que funciona como Parque Temático da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, destinado, em especial, às crianças e adolescentes. Também já se encontram em funcionamento a Vila Olímpica e a Lona Cultural Sandra de Sá. Com o intenso desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, ocorrendo em todas as direções, é criada em Santa Cruz a Zona Industrial, provocando igualmente a sua urbanização, a exemplo da construção dos conjuntos habitacionais populares. Estão, portanto, localizados os três importantes distritos industriais de Santa Cruz, Paciência e Palmares, onde se encontram em funcionamento a Casa da Moeda do Brasil, Cosigua (Grupo Gerdau), Valesul, White Martins, Glasurit, Continac, Latasa, etc. Essas empresas atuam na área de siderurgia, gás, química, dentre outras. Disponível no site: <http://www.santacruzrj.com.br/>. Acesso em 03 de Janeiro de 2013.

CAPÍTULO III

A ESCOLA MIXTA DA FAZENDA IMPERIAL DE SANTA CRUZ, UMA PROPOSTA EDUCACIONAL DE D. PEDRO II PARA SEUS SÚDITOS

Cabe a Sua Magestade o Imperador a primazia na fundação das primeiras escolas-officinas no Brasil. Não podendo escapar ao Augusto Chefe de Estado, toda a extensão dos benefícios, que ao paiz adviram da propagação do ensino tecnico, o Sr. D. Pedro II, proclamando com exemplo a necessidade da organização de instrucção profissional, realisou com o mais completo exito a idéa das escolas-officinas, aproveitando para tão grandioso fim as escolas que, á sua custa, mantém na Imperial Quinta da Boa Vista e na Fazenda de Santa Cruz. Estas duas escolas, verdadeiros modelos em seu genero, pelas suas condições hygienicas e pela sua completa organização material e pedagogica... (SOUZA FILHO, 1887, p.75)

Como vimos nos capítulos anteriores, o século XIX foi um período de mudanças nas esferas política, econômica e social que incidiu também na instituição escolar, repercutindo no processo de institucionalização da mesma. No período jesuítico encontramos os rudimentos das chamadas *escolas-officinas*, denominação esta também utilizada por Souza Filho para caracterizar as escolas criadas pelo imperador D. Pedro II na década de 1880.

Souza Filho, na citação acima, nos indica a importância da *Escola Mixta da Imperial da Fazenda de Santa Cruz*, quando ressalta a relevância na difusão do ensino técnico pelo monarca brasileiro, mas principalmente quando a intitula como “escola-officina” estabelecendo uma diferença em relação a outras instituições educativas para ensino de ofícios que já existiam no país. Sua fala ainda demonstra a preocupação com as condições higiênicas e a organização material e pedagógica, formalizadas no Regulamento da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*.

De acordo com Pires de Almeida (1886), a partir de escolas⁵⁶ que já existiam, D. Pedro II fundou dois estabelecimentos de ensino primário e profissional⁵⁷ para ambos os

⁵⁶ Segundo relação de matriculas e frequência apresentado a Diretoria das Escolas Municipais e Suburbanas de 1882, podemos perceber já existiam algumas escolas no interior do Rio de Janeiro. Na localidade de Guaratiba, possuía um total de 83 alunos (36 meninos e 41 meninas); de Santa Cruz, o total de 52 alunos (14 meninos e 38 meninas); e em Campo Grande, o total de 29 alunos (11 meninos e 18 meninas). (Fonte: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

sexos, um em Santa Cruz e outro na Quinta da Boa Vista, como aparece na citação de Souza Filho.

Para Pires de Almeida (1886), o Imperador reconhecia a eficácia de exemplos práticos para convencer os espíritos mais obstinados e assim tomou para si a incumbência de empreender a criação de escolas para o ensino profissional. Através do exemplo do monarca e não do Estado Brasileiro, procurava-se difundir e organizar o ensino profissional.

Para além do ensino profissional, foi oferecido disciplinas elementares como o Francês, a música, a escrita e a história natural.

Os cuidados do monarca concentraram-se na primeira [da Quinta da Boa Vista]. Com a intuição do futuro que o caracteriza, percebia que a prosperidade do Brasil dependia, em grande parte, não somente da instrução primária popular, mas sobretudo, do ensino profissional. Partindo disso, quis que suas escolas se tornassem modelos cuja imitação inteligente e variada, segundo as necessidades locais, pudesse ser frutuosa para o país. (ALMEIDA, 1989, p. 201)

Ou seja, dentro da concepção iluminista de “derramar as luzes” por meio da escola e por este motivo ampliar a oferta da instrução primária tornando-a popular, no sentido de ampliação do número de pessoas atendidas pela escola. Mas principalmente profissional visto que “surgia no horizonte” a possibilidade de crise em relação a mão de obra com o fim da escravidão e aos primeiros embates culturais com os imigrantes.

Pires de Almeida, na citação acima, expõe que as escolas tinham a intenção de se tornarem modelos, visando o desenvolvimento do país. Modelo que divulgaria uma determinada estrutura de comportamento civilizado. Veiga (2002) informa que,

Os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização de maneira muito diferente daquele dos loucos, doentes ou criminosos, e de forma ainda mais particular, porque se refere a um setor da população com especificidades cada vez mais visíveis – a população infantil pobre –, síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras. (VEIGA, 2002, p.97)

O processo de escolarização e a universalização da instrução conjugavam-se para a ampliação dos modelos de domínio das emoções, dos sentidos de vergonha e pudor para o ordenamento e a paz social. Entendendo então que o processo de escolarização estaria presente na continuidade do processo de civilização. Veiga informa que

⁵⁷ A utilização do termo ensino profissional foi utilizado, pois no folheto de autoria de Pires de Almeida, *Officina na Escola*, de 1886, assim foram intituladas as ações desenvolvidas nas oficinas das escolas particulares do Imperador.

a escola estrutura-se como prática social com base no dispositivo escolarização; é produtora e reprodutora de formas sociais, da socialização, expressa na difusão da cultura escrita, do saber científico, e na produção dos talentos e da individualização. (VEIGA, 2002, p. 100)

A autora aponta que essa perspectiva implicou na homogeneização das relações de gênero e de etnia e que abriu caminho para os processos de inclusão diferenciada dos indivíduos na sociedade. Poderíamos dizer que D. Pedro II procurava através da criação dessas escolas difundir um padrão de civilização, impregnado da ideia da importância do trabalho para a formação do futuro cidadão brasileiro. As escolas particulares do Imperador deveriam estabelecer civilidades e dar visibilidade a uma nova configuração social em construção com o processo de libertação dos escravos.

Primeiro foi erguida e posta em funcionamento a escola localizada na Quinta da Boa Vista. Data de 04 de Setembro de 1863, a fundação da escola da *Imperial Quinta da Boa-Vista* que, por vários anos, funcionou em uma casa comum das dependências do paço, até que o Imperador solicitou a construção de um edifício próprio para a mesma.

Figura 8: Fachada da *Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa-Vista*⁵⁸



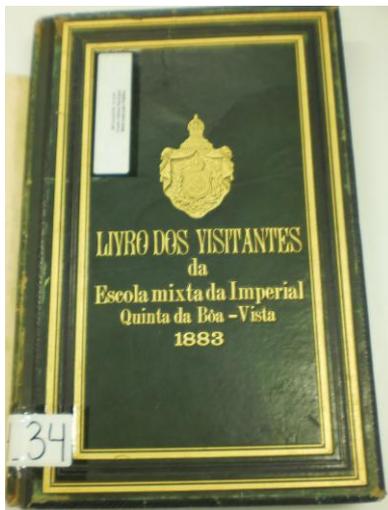
No dia 03 de junho de 1881, a primeira pedra do novo edifício da *Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa-Vista*⁵⁹ foi assentada e os trabalhos, dirigidos pelo

⁵⁸ Fonte: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Officina na escola*. Rio de Janeiro: Imp. A vapor Lombaerts & Cia, 1886.

⁵⁹ A escola já existia, mas sem um edifício próprio, desde 1868, e era destinada às crianças dos empregados subalternos da Casa Imperial. (ALMEIDA, 1989, p. 201)

engenheiro Antônio de Paula Freitas⁶⁰, se desenvolveram rapidamente, visto que a mesma foi inaugurada em 17 de janeiro de 1882. A construção, mobília, aparelhos para o ensino de ginástica e algumas peças das oficinas ficaram orçadas em mais de 60:000\$000.

Figura 9: Livro de visitantes da *Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa-Vista* – 1883



Acervo: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

O plano geral da construção abrangeu o edifício da escola, o galpão de ginástica e jogos, a casa das oficinas, o horto e os jardins. A escola possuía somente um pavimento, bastante elevado do solo, com ventiladores que tinham o objetivo de arejar continuamente o vigamento e o assoalho. Na parte central, havia um pequeno sobrado para uso particular dos professores, e um vão inferior para depósito. E estava preparada para atender a 100 alunos.

O tom adjetivado utilizado por Souza Filho e por Pires de Almeida deve ser relativizado, pois os mesmos eram intelectuais que aparentemente estavam em consonância com as ideias do imperador brasileiro. Souza Filho era professor de direito e publicista; e Pires de Almeida era membro do Instituto Histórico e Geográfico

⁶⁰ Antônio de Paula Freitas (1843-1906), engenheiro e professor brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro. Foi professor da Escola Politécnica e responsável pela obra da Agência Central dos Correios. Atuou nas obras de construção da Igreja da Candelária. Projetou e construiu (1874/7) o prédio da Imprensa Nacional, no Centro, que foi destruído por um incêndio e posteriormente demolido para abrir caminho para o atual Largo da Carioca. Também projetou e construiu, na Urca, o Pavilhão da Agricultura para a Feira Internacional de 1908, belíssimo prédio ainda existente inicialmente destinado à Faculdade Nacional de Medicina e que hoje sedia o Departamento Nacional de Produção Mineral. Disponível em http://www.relembrencas.com/2010_10_01_archive.html. Acesso em junho de 2012.

Brasileiro. Instituição esta criada com o objetivo de ser o lugar para a construção da memória nacional e apoiada pela Coroa.

Vejamos então a escola de Santa Cruz mais detalhadamente.

3.1 - *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz.*

Se em 1882 foi inaugurada a *Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa-Vista*, três anos mais tarde foi a vez da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*. Inaugurada em 25 de agosto de 1885, com o nome de Escola Imperial Dom João VI. Mas ela também era conhecida como “Colégio Grande”, devido às suas imponentes dimensões, e como *Escola Mixta Imperial*.

O estabelecimento de ensino de Santa Cruz, assim como o da *Quinta da Bôa-Vista*, tinha uma particularidade que as diferenciou das demais que existiam na Corte, que era o fato de terem sido escolas particulares fundadas pelo Imperador D. Pedro II, conjugando o ensino elementar e o profissional. Diferenciando-as das chamadas Escolas do Imperador⁶¹, fundadas na década de 1870, que eram mantidas pela municipalidade e por doações de particulares, como visto no primeiro capítulo.

A matéria publicada no *Jornal do Commercio* de 26/08/1885 e o regulamento da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* nos permitem conhecer um pouco da estrutura e funcionamento deste estabelecimento de ensino – as disciplinas, as oficinas, o prédio e as regras. A partir do contato com essa materialidade (mesmo que apenas descritas) – nossas pequenas pistas – tentaremos montar esse grande quebra cabeças que se configura com o curto período de existência dessa instituição escolar.

3.1.1- O prédio

O espaço físico de uma instituição escolar é uma forma de discurso, que exprime valores, técnicas arquitetônicas e inovações pedagógicas de um período histórico, ou seja, ele é uma construção cultural que expressa para além da sua materialidade, alguns discursos. A própria localização de um espaço escolar pode gerar imagens positivas ou negativas sobre a escola.

Na matéria do *Jornal do Commercio* de 26/08/1886, percebemos que a *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz* também foi denominada como “Colégio Grande”, indicando como o prédio era apreendido pelos habitantes locais, pois tal

⁶¹ Ver nota de rodapé 14, na página 24.

denominação expressava tanto o diferencial arquitetônico, pelas suas proporções, como por ser um projeto do Imperador D. Pedro II. Mas na mesma matéria nos deparamos com a seguinte afirmação em relação ao prédio: “A simplicidade e a modéstia não excluem a elegância nem a graça”.

O prédio era considerado simples, plenamente compreensível, pois se compararmos com as outras edificações levadas a cabo pelo engenheiro Paula Freitas, como o prédio que atualmente sedia o Departamento Nacional de Produção Mineral, no bairro da Urca/RJ; a escola de Santa Cruz foi muito simples, como podemos conferir nas imagens abaixo.

Figura 10: Reprodução de pintura da fachada da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*



Acervo: Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica

Figura 11: Departamento Nacional de Produção Mineral – Urca/RJ⁶²



Ao localizar o que ainda resta da escola percebemos que a fachada foi bastante alterada, com partes do prédio que foram demolidas, e que hoje abriga o Fórum de Santa Cruz. A visita ao espaço nos permitiu entender a sua localização privilegiada entre o Palácio Imperial e a estação de trens.

⁶² A imagem está disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/74696922>. Acesso em 10 de Janeiro de 2013.

Figura 12: Foto atual do prédio⁶³ da *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*. Ao fundo o prédio que abrigava o Palácio Imperial (prédio em branco e azul), onde hoje se localiza o Batalhão Villagran Cabrita (Exército Brasileiro).



Acervo da pesquisadora

Retornando a questão da dimensão do prédio no período em estudo, a simplicidade era relativa visto que tinha uma grande dimensão para a população local que até então não possuía uma escola em um prédio próprio, construído com a intenção de ser um espaço de aprendizagem. Em uma carta dirigida a Diretoria das Escolas Municipais Suburbanas, é possível ter a dimensão da falta de prédios próprios para função escolar em Santa Cruz. Diz ela:

Directoria das Escolas Municipaes Suburbana
15 de Janeiro de 1884

Illmos e Exmos Sres

A professora da eschola municipal de Santa Cruz, continua a reclamar contra o mau estado da casa, sobretudo pela incapacidade da sala do ensino em relação aos alunos que a frequentão.

Em o ano a Ilma Camara attendendo a justa reclamação da professora authorisou-me a mudar a eschola , porém a carência absoluta de casas com as comodidades precisas tem obstado o cumprimento d'essa ordem.

Os poucos edificios centraes que pela sua posição prestão-se o fim alludido estão occupados, regulando os alugueis de 20\$ a 120\$ por mez. Além disso acresce ainda que, talvez fosse necessario augmentar a sala de qualquer d'elles em relação a frequencia dos alumnos que vae em augmento conforme o rapido desenvolvimento da localidade. (Acervo: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

⁶³ O antigo prédio da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* abriga, nos dias de hoje, abriga o Fórum de Santa Cruz.

Não só não havia prédios construídos com a finalidade de abrigar escolas, como havia carência de edificações, necessidade de adaptação e aluguéis considerados caros por causa do desenvolvimento do Curato de Santa Cruz.

Ao mesmo tempo a criação da *Escola Mixta Imperial* impactou a região, visto que foi localizada uma carta que informa sobre análise da possibilidade de transferência de uma escola municipal próxima a mesma neste Curato devido à migração de alunos tanto por causa da saída de uma professora, como para integrar os quadros da escola do Imperador. Propunha-se transferir a escola municipal para a localidade de Fontinha, na freguesia de Irajá.

Diretoria das Escolas Municipaes Suburbanas,
12 de Março de 1886

(...) A falta de frequencia tem continuado maxima depois da abertura da Eschola Mixta Imperial que absorveu a maioria dos alunos frequentadores da eschola municipal colocada muito proxima d'ella. A eschola Imperial comportando 100 alunos de ambos os sexos como benevolamente informem o Exmo. Sr. Cons^o Superintendente em o 1^o de junho por (...), satisfazer as necessidades do lugar e pode segundo me consta, receber ainda alunos de ambos os sexos por não ter complectado o máximo da frequencia.

Motivado pela pouca concurrencia e de harmonia com o art. 14 do Reg, todas escholas municipais deliberou (...) Câmara em sessão de 11 de Fevereiro transferir a eschola municipal de Santa Cruz para a Fontinha freguesia de Irajá localidade pauperrima e cheia de analphabetos onde o ensino municipal pode ser mais concorrido e aproveitado.

Se a (...) Camara em sua sabedoria entender conveniente manter o ensino municipal em Santa Cruz, é necessario mudar de prédio, pois a casa onde funcionarão as aulas está muito arruinada precisando de reparos urgentes e concertos dispendiosos. (Acervo: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

A reação a essa possível transferência da escola municipal formalizou-se em outra carta que possuía um abaixo assinado da população local com 57 assinaturas, que dizia o seguinte:

Ilmos e Exmos Sres (...) Presidente e mais Vereadores da Ilma Câmara
Municipal da Côrte.

Informe com urgencia o Sr. Diretor das Escolas sobre o allegado nesta representação, declarando qual a frequencia ordinaria da escola mixta, aproveitamento, assiduidade dos professores . (...) 4 de Março de 1886. (...)

Nós abaixo assignados, cidadãos residentes no Curato de Santa Cruz vamos por meio deste solicitar de V. Exa. A reconsideração da Resolução da Ilma Camara que tranfere deste Curato para outra localidade a escola mixta que aqui mantinha.

Para isso com todo respeito ponderamos a essa Ilma Camara que a Escola que S. M. o Imperador tem neste Curato só comporta o numero de quarenta meninas, o qual se acha completo, ficando portanto as vinte e duas que se achão matriculadas na escola mixta municipal, que a Camara pretende transferir para a Freguesia de Irajá, sem ensino, porquanto a escola publica que funciona neste Curato é para os alumnos do sexo masculino, sendo a de meninas em Sepetiba, lugar que a Camara não ignora ser distante nove kilometros deste povoado, cuja distancia não pode ser vencida diariamente pelas meninas. (...)
(Acervo: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

A importância da escola é ratificada nesta tentativa de não perder a unidade escolar, mas ao mesmo tempo as cartas destacam: a precariedade do prédio que funcionava a escola municipal. A denominação “Colégio Grande” para a *Escola Mixta Imperial* provavelmente estava relacionada a essa falta de estrutura da região e ao impacto que este prédio e esta proposta criam no Curato de Santa Cruz.

Segundo Vidal e Faria Filho (2000), no final do século XIX, foi-se reforçando a importância da construção de prédios escolares específicos para a escola para uma ação eficaz junto às crianças. Este fato nos aponta para o êxito dos que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente a outras estruturas sociais de formação e socialização, como por exemplo, a família. Mattos (1994) afirma que, no Brasil, no século XIX, a educação escolar paulatinamente foi assumindo características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa. Ou seja, cada vez mais as decisões e ideias externas ao ambiente da casa influenciavam na sua dinâmica interior.

A *Escola Mixta da Imperial Fazenda* foi edificada a pouca distância da estrada de ferro D. Pedro II, no declive da colina onde estava localizado o palácio. Ela foi igualmente feita sob plano e direção do engenheiro da Casa Imperial, Dr. Paula Freitas, que segundo Pires de Almeida (1886), “procedeu a estudos especiaes em relação aos adeantamentos da pedagogia, não só sob o ponto de vista architectonico como hygienico”.

A preocupação com a organização e localização física deste estabelecimento escolar nos remete a um discurso que se baseava em certo determinismo geográfico e climático, para explicar as questões sociais, na colaboração com a elaboração de projetos e na legitimação intervenções. O discurso médico higienista, neste momento, possuía grande força na organização do espaço físico. Segundo Gondra,

A partir dele [modelo higienista] definem um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização e arquitetura dos edifícios escolares, organização da

rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos. (GONDRA, 2004, p. 165)

Durante o século XIX, várias dimensões acerca das representações sobre a Corte vieram influenciar a construção e desenvolvimento desta escola. A Corte era considerada uma cidade feia, que pouco se diferenciava da sede do período colonial. As ruas eram estreitas, escuras e sujas. A remoção de lixo, das coisas podres e dos excrementos humanos era feita em pipas ou barris, carregados nas cabeças dos escravos e despejados na Baía de Guanabara todas as noites. Os primeiros serviços públicos de saneamento e água surgiram somente na década de 1850 (GONDRA, 2011) e deles eram responsáveis os engenheiros franceses e técnicos ingleses.

Á saúde, pois se vivia em uma cidade doente assolada pelas epidemias de febre amarela e cólera⁶⁴, dentre outras doenças que ceifavam vidas, somava-se ainda ao fato de ser uma cidade iletrada e insegura, com a dimensão moral. Ou seja, em conjunto acreditava-se que essas condições produziram um ambiente favorável para a degeneração social. “Escravidão, educação, vícios, moda, bailes e leituras imprudentes configuravam práticas que conduzem a população ao mergulho na imoralidade”. (GONDRA, 2004, 95).

Esta medicina reivindicou para si a tarefa de ordenar o espaço, de civilizar os homens e de regenerar a cidade. No campo educacional, alguns estudos foram elaborados visando gerar contribuições higiênicas para aplicação nas escolas. Duas formas de se relacionar com a educação foram colocadas. A primeira refere-se à articulação da educação com outras preocupações mais específicas, ou seja, a educação como fundamental no combate a febre amarela, por exemplo. O conhecimento como uma forma de prevenir a disseminação de doenças. E o segundo, a relação entre medicina/higiene e educação, visando à produção de um homem e uma sociedade regenerada.

Se a cidade (espaço urbano) representava o “perigo”, o afastamento para lugares mais longínquos eram incentivados. Gondra (2004) afirma que eram aplicados argumentos climáticos, geográficos, geológicos, topográficos e botânicos que

⁶⁴ As epidemias de febre amarela ocorreram em 1850, 1852, 1853 e 1854; e em 1856, foi o ano da epidemia de cólera. (GONDRA, 2004, p. 92)

articulados constituíam a defesa de que educar requeria certo isolamento da cidade, um espaço próprio, visando a proteção contra o mundo das ruas dos vícios e das paixões.

Para a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, o local escolhido para erigir o edifício preenchia as condições esperadas como favoráveis. A área ocupava um dos lados das melhores praças de Santa Cruz e era suficientemente elevado em relação aos terrenos circunvizinhos, estando situado em uma posição central e de fácil acesso aos frequentadores da escola.

A área ocupada pelo terreno media 52 metros de frente e 42 de fundos, ou 2.184 metros², dos quais o corpo da escola ocupava 479 metros², o das oficinas, 333 metros², o galpão de ginástica 130 m² e os jardins a área restante. Com toda esta área disponível, o edifício estava inteiramente isolado das casas vizinhas, criando, portanto, as condições apropriadas para o regime escolar, segundo o que versava a época.

Figura 13: Fachada da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*⁶⁵



A orientação era considerada excelente, pois o edifício estava situado mais ou menos na direção leste-oeste, fazendo com que os raios do sol penetrassem nos dois corpos principais do prédio antes e depois do meio dia, sendo antes pelo lado dos fundos e depois pelo da frente. Esse foi fator determinante da forma em duplo T conferida à edificação. Os três corpos do edifício ligados entre si permitiam que qualquer pessoa passasse de um para outro sem se expor a chuva ou ao sol.

A arquitetura escolar também se tornava uma preocupação, pois devia conjugar o discurso médico com o objetivo do prédio, que era ser um colégio.

⁶⁵ Fonte: ALMEIDA, Op. Cit.

A escola, como qualquer outro edifício, obedece aos preceitos da arquitetura; tem também seu sentido moral, do mesmo modo que o templo, as academias, o teatro e outros edifícios. (JORNAL DO COMMERCIO, 26/08/1885)

Esta citação nos aponta que o prédio escolar estava e está, no seu projeto, impregnado por intencionalidade, simbologia, ideais e técnicas; ou seja, a que serve e para quem se destina.

E não somente isso,

... a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 45)

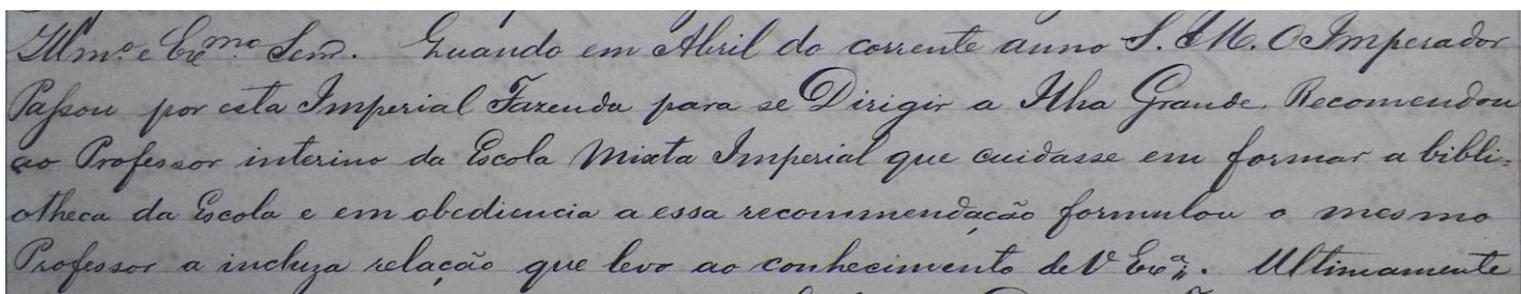
Sendo assim, o prédio da *Escola Mixta* tinha o papel de expor uma instituição modelo para o ensino profissional diferenciando-o das instituições que até então existiam no país, trazendo na sua estrutura física essas marcas.

Ele era composto de três corpos dispostos em duplo T, sendo que o da frente era ocupado pela classe, biblioteca e museu; o dos fundos pelas oficinas; e o transversal por um galpão destinado à ginástica. Além disso, possuía jardins para o recreio e instrução da infância, e um terreno para exercícios corporais. A distribuição interna compreendia um vestíbulo que dava acesso para qualquer das alas do edifício. Por uma galeria situada em frente à porta central passava-se para o galpão de ginástica e para as oficinas; por duas portas ao lado da galeria passava-se do vestíbulo para cada um dos vestiários dos meninos e das meninas; e por duas outras portas laterais passava-se a um lado para a seção da classe e no outro para a biblioteca e museu.

O museu seria um espaço pedagógico de aprendizagem, que se somava com a biblioteca que teria variados livros para estudo. Em 1886, encontramos no Regulamento da escola no artigo 38 a indicação de que a biblioteca e o museu foram organizados posteriormente a fundação da escola. Este artigo expõe que o professor diretor solicitaria ao superintendente o auxílio para a fundação de uma biblioteca e museu.

O Superintendente da Fazenda de Santa Cruz, em ofício do ao Mordomo da Casa Imperial, datado de Agosto de 1886, informa que após a visita de D. Pedro II a

escola, o mesmo havia recomendado a formação da biblioteca e em obediência a tal pedido é enviado uma relação⁶⁶ para aquisição de livros.

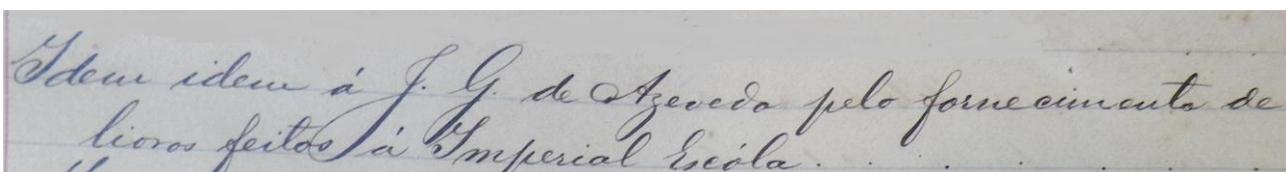


Ilmo. e Exmo. Sr. Quando em Abril do corrente anno S. M. o Imperador passou por esta Imperial Fazenda para se Dirigir a Ilha Grande, Recomendou ao Professor interino da Escola Mixta Imperial que cuidasse em formar a biblioteca da Escola e em obediencia a essa recommendação formulou o mesmo Professor a inclusa relação que levo ao conhecimento del' Ex^{ca}. Ultimamente

...Quando em Abril do corrente ano S. M. o Imperador passou por esta Imperial Fazenda para se dirigir a Ilha Grande, recomendou ao Professor interino da Escola Mixta Imperial que cuidasse em formar a biblioteca da escola e em obediência a essa recomendação formulou o mesmo professor a inclusa relação que levo ao conhecimento de V. Ex^a...

Acervo: Arquivo Nacional

A biblioteca, portanto, foi organizada no decorrer do período de funcionamento da escola. Encontramos no livro de “Receita e Despesa da Imperial Fazenda de Santa Cruz – 1885/1888”, localizado no Arquivo Nacional, que nos informa sobre a compra de alguns materiais para escola. Em 1886, destaca-se no fragmento abaixo a compra de livros:



Idem idem à J. G. de Azevedo pelo fornecimento de livros feitos à Imperial Escola.

Idem idem à J. G. de Azevedo pelo fornecimento de livros feitos à Imperial Escola

Acervo: Arquivo Nacional

A preocupação com a circulação do ar, a iluminação e o aspecto sanitário nos indica o quanto que este projeto era influenciado pelos preceitos higienistas e também pelas técnicas de ensino. O corpo das classes, por exemplo, ocupava somente um pavimento, bastante elevado do solo, que permitia por meio de aberturas convenientes, que o vigamento e o assoalho estivessem constantemente ventilados. Além disso, forneciam espaços para guardar objetos dos jardins e dos exercícios dos alunos.

As *privadas*, na já citada matéria no *Jornal do Commercio*, de 1885, também foram alvo de ordenamento. Elas foram distribuídas em dois cômodos diferentes e separados, sendo um para as meninas, situado ao lado da classe e sob a vigilância dos professores, e outro para os meninos, situado na galeria central, com o objetivo de servir

⁶⁶ Infelizmente esta relação de livros não foi localizada.

não só aos alunos que frequentariam a classe, como aos que frequentariam a ginástica e as oficinas.

A escola possuía oficinas, que através do ensino profissional buscava preparar as novas gerações para o trabalho, afastando-as dos vícios. As oficinas abrangiam os ofícios de carpinteiro, marceneiro, torneiro, ferreiro, serralheiro, alfaiate, sapateiro, oleiro, relojoeiro e funileiro, para os meninos; e para as meninas, as oficinas ou “aulas especiais de profissões adequadas à sua delicada organização”, tais como costura e corte de vestidos, bordados, fabrico de flores, desenho e aquarela aplicados à ornamentação. Segundo Pires de Almeida (1886), “... já constituem verdadeiras profissões entre nós, pois a pintura de leques, transparentes, bem como a indústria das flores artificiais dão resultado muito apreciáveis em nosso mercado”.

Havia ainda em um dos jardins uma pequena escola prática de floricultura, arboricultura, e mesmo agricultura, pois ali faziam experiências agronômicas, visando demonstrar ao aluno a importância da ciência na lavoura, assim como os instrumentos mecânicos auxiliam e como a química pode viabilizar a multiplicação dos produtos da natureza.

Este projeto de construção e aparelhamento da escola custou ao Imperador D. Pedro II a quantia de 70:033\$742, caracterizando-a como mais dispendiosa que a similar da Quinta da Boa Vista.

3.1.2 – Funcionamento administrativo e pedagógico

A escola contou com um regulamento, elaborado pelo professor interino José Bernardino Fernandes, que estabelecia as diretrizes que deveriam ser seguidas para o funcionamento da instituição escolar. O documento possui dez capítulos e quarenta e cinco artigos, que versam sobre o funcionamento administrativo e pedagógico. Através dele procuraremos analisar a organização pedagógica e disciplinar, os professores, os alunos e as oficinas.

O conteúdo e o método de ensino foram parte dos debates acerca da questão política da educação mais disseminada, porque não dizer popular, e os meios que permitiriam a sua concretização, ou seja, a busca por uma melhor organização da escola primária. Percebe-se a difusão da crença no poder da escola como um importante fator rumo ao progresso, a modernização e a mudança social.

O movimento de repensar o espaço escolar foi mantido pela circulação de ideias e modelos gerados nos países “civilizados”, abordando os mais variados temas de organização escolar, como as disciplinas, os livros, métodos de ensino, o mobiliário, etc. Os meios que possibilitaram a circulação das ideias foram, por exemplo, as Exposições Universais, que D. Pedro II geralmente visitava como chefe do Estado brasileiro procurando difundir no Brasil as teorias mais recentes.

Vejamos então a escola de Santa Cruz. As disciplinas ensinadas neste estabelecimento eram: instrução religiosa, leitura, escrita, gramática portuguesa, francês, elementos de aritmética, sistema métrico, geografia, história do Brasil, desenho linear e figurado, noções de história natural, noções de coisas, música, ginástica e costura; e os ofícios, de carpinteiro, marceneiro, torneiro, ferreiro, serralheiro, alfaiate, sapateiro, oleiro, relojoeiro e funileiro.

As disciplinas foram distribuídas em três classes da seguinte forma⁶⁷:

Disciplinas/ Classes	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
Instrução religiosa	Principais orações	Todas as orações	Dogmas, moral, culto e história.
Escrita	Formação das letras até a representação de palavras acompanhando progressivamente aos exercícios de leitura	Reprodução de frases	Ditado
Leitura	Conhecimento do alfabeto, formação de sílabas e palavras até princípios de leitura corrente.	Leitura corrente	Leitura corrente e expressiva
Aritmética	Leitura e escrita de números pequenos e prática das quatro operações fundamentais com o auxílio do contador.	Operações sobre os inteiros, frações ordinárias e decimais.	Proporções, regra de três e de companhia.
Sistema métrico	Conhecimento prático dos pesos e medidas.	Conhecimento de múltiplos e submúltiplos das diferentes unidades e das relações com o sistema antigo.	Resolução de problemas sobre o emprego dos pesos e medidas e explicações teóricas sobre os mesmos.
Exercício de linguagem	Reprodução verbal imediata das pequenas narrações ou fábulas.		
Desenho linear	Linhas retas, curvas quebradas e mistas.	Figuras planas	Representação dos corpos e resolução de problemas fáceis sobre as figuras planas.
			Desenho figurado
Musica		Rudimentos de música vocal,	Solfejo progressivo, coros a

⁶⁷ O quadro abaixo foi elaborado a partir dos dados apresentados pelo Regulamento para organização das classes para a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*.

		leitura musical a compasso, exercício de solfejo elementar, cantos de escola e religiosos.	duas, três e quatro vezes.
Francês			Gramática, temas, leitura, análise e tradução de mestres clássicos modernos.
Geografia geral			Continentes e oceanos, população e raças, montanhas e rios, países da América, com estudo detido dos adjacentes do Brasil. – Descrição sumária das outras partes da terra, Europa, Asia, Africa e Oceania.
História			História do Brasil- fatos memoráveis desde o descobrimento do Brasil, até o fim da guerra do Paraguai.
História natural			Noções sobre zoologia, botânica e geologia.
Gramática		Gramática elementar, recitação de cor de trechos de prosa e verso, análise lexicológica.	Gramática portuguesa – desenvolvimento de regras de fonologia, morfologia e sintaxe, análise sintática.
	Noções de coisas	Noções de coisas	
	Costura de chã	Costura – corte, feitiço, marca e crochê.	Trabalhos de agulha – tricô e bordados.

Segundo Pires de Almeida (1886),

O programma, como se vê do que ficou transcripto, é amplo, e organizado por mão de mestre; pois, não só comprehende todas as matérias necessárias á sólida e boa instrucção, como essas materiais estão agrupadas em escala sempre ascendente, de modo a acompanhar o desenvolvimento natural da intelligencia do alumno.

O programa foi organizado visando a aprendizagem progressiva dos conteúdos a serem ensinados. Podemos perceber na tabela que, na 1ª e 2ª Classes, existia a disciplina “noções de coisas” e provavelmente se referia ao método de ensino proposto na época, que era o método intuitivo⁶⁸. Esse método nasceu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi e consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento - a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.

Segundo Remer e Stentzler (2009), este método foi amplamente difundido na Europa na segunda metade do século XIX, onde o movimento de renovação pedagógica entrou na sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino, especialmente do ensino primário. No caso do Brasil, esse método foi introduzido inicialmente por algumas escolas particulares, representando uma inovação para o campo educacional. Ainda que identificado com o período republicano, este método foi difundido no final do período imperial.

O método intuitivo foi difundido como um instrumento pedagógico que possibilitaria a mudança na ineficiência do ensino escolar. Este método, segundo Valdemarin (2006), investe contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, e introduz um novo método de ensino, novos materiais, criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, etc. A adoção de um novo método que tinha o concreto, o racional e o ativo como guias para o ensino. A descrição sobre a *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz* indica que esse era o método utilizado para a orientação dos trabalhos educativos.

Não basta que o professor procure instruir pela palavra ou pelas lições os alunos que lhe são confiados; ele deve visar mais alto, inculcando aos alunos princípios de que guardem a lembrança, e que sejam o guia de toda a sua vida, e provocando as impressões exteriores em auxílio

⁶⁸ O método intuitivo já estava presente no Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho. Apesar de também ser conhecido como “lições de coisas”, já existem pesquisas que apontam que não podem ser considerados sinônimos.

do trabalho intelectual. Ora, nenhuma impressão é, para os alunos tão durável e eficaz como a do meio em que vivem e, portanto, a escola, onde eles passam a infância, essa fase da vida humana em que as impressões são tão vivas e fortes.

Para o aluno as lições do professor são a base da sua instrução; as impressões, porém, são a base da sua educação; e é fundado nestes princípios que tantos métodos se tem criado com o fim de melhor ensinar pelas impressões recebidas sob as vistas e os conselhos do professor.” (JORNAL DO COMMERCIO, 26/08/1885)

Rui Barbosa escreveu os *Pareceres*, em 1882, a partir da análise do decreto de Leôncio de Carvalho. Projeto esse que foi arquivado, mas que nem por isso deixou de exercer influência no pensamento educacional brasileiro, no qual introduz a ciência no programa escolar desde o jardim de infância até o ensino superior. Machado (2002) sustenta que Rui Barbosa entendia ser necessário organizar a instrução conforme as ideias científicas mais modernas. Neste texto o jurista afirma que:

Observando imediatamente as coisas, exercendo-se em ver, em discernir as formas, em avaliar a relatividade das distâncias e das extensões, em apanhar os sons, em lhes discriminar a intensidade, o timbre, a direção, a procedência, em apreciar pelo tato as superfícies, em diferenciar as sensações do paladar e do olfato, é que se acenderá, se apurará, se ativará na infância o instinto da observação, origem de toda a atividade intelectual e alimento de todo o amor do estudo do homem. (BARBOSA, 1946, p.63)

A lição de coisas seria o primeiro passo no processo educativo, onde a observação e as impressões dos alunos associadas às lições do professor eram a base da educação. Experimentar era a palavra de ordem. Ao observarmos a tabela com as disciplinas podemos perceber que, na 1ª classe, o ensino estava associado ao conhecimento prático e a reprodução verbal, com apenas introdução a escrita e a leitura. As disciplinas como Francês, Geografia, História e História Natural seriam trabalhadas somente na 3ª Classe.

Neste método, a criança aprenderia a língua materna a partir da verbalização e somente a partir da 2ª e 3ª Classe seria introduzida a forma concreta com o ensino da gramática. Em relação a matemática, ela estava dividida em aritmética e sistema métrico, utilizando-se de métodos concretos como o conhecimento prático de pesos e medidas e o manuseio de instrumentos para esse fim.

Contido no rol dos materiais didáticos, a taquimetria de Lagout. Esse método de geometria foi criado pelo engenheiro de pontes e calçadas Eduardo Lagout e procurou concretizar a geometria, através da evidência material: é a lição de coisas aplicada à

medida de extensos e volumes. A experiência utilizando materiais era valorizada na aprendizagem.

Souza (2000) afirma que, na abordagem intuitiva, o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A disciplina sistema métrico é um exemplo, na 1ª Classe aborda o conhecimento prático dos pesos e medidas até que na 3ª Classe introduz-se a resolução de problemas sobre o emprego de pesos e medidas e as explicações teóricas sobre os mesmos, realizando abstrações teóricas.

Pires de Almeida expressa que,

O ensino profissional ministrado nas escolas da Imperial Quinta da Boa Vista e de Santa Cruz, effectua-se sob o mais rigoroso programma moderno, pois colloca a theoria ao lado da prática, applica as regras da arte doutrinadas pelo desenho ao aperfeiçoamento da industria na execução da manufatura; assim é o desenho ornamental – apreendido pelo alumno na escola – é desde logo posto em prática pelo mesmo alumno na officina. A mecânica escolar tem immediata exemplificação na serralheria – as regras clássicas de architettura, na carpintaria, - e assim por diante. (ALMEIDA, 1886)

Pires de Almeida, neste trecho, nos expõe o movimento de aprendizagem, ou seja, a aproximação da teoria, das ideias abstratas, a prática do ofício ensinado nas oficinas. A presença de outros saberes, que se interligam com questões sociais e profissionais, estava presente neste currículo, como por exemplo, o desenho, a música e a ginástica. O desenho é uma disciplina que está diretamente ligada ao ensino profissional no século XIX. O ensino do desenho linear e figurado estava ligado aos saberes matemáticos e óticos que organizavam e representavam as formas e os espaços. Cunha afirma,

Aproximavam-nos a importância do aprendizado do desenho, tanto para os artistas quanto para os artífices, evidenciada pela evocação da Academia de Belas-Artes e do Conservatório de Artes e Ofícios de Paris. Como resultado de sua atuação, teriam se desenvolvido na França não só a pintura, a escultura, a gravura e a arquitetura, como, também, a manufatura. (CUNHA, 2005, p. 78)

A música e a ginástica tinham um papel semelhante, pois procuravam preparar as novas gerações para manter o corpo e a alma sãos. Provavelmente por esse motivo que se destaca na disciplina de música a aprendizagem dos cantos de escola e religiosos. Em relação a ginástica, o artigo 4º do Regulamento, determina que “Todos os alunos farão exercícios ginásticos e, conforme a idade aprenderão o ofício para que se sentirem com vocação.” Em consonância com os princípios higienistas, “educar deveria, pois,

significar a possibilidade de constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio” (GONDRA, 2011, p.535). A ginástica, portanto era importante dentro deste cenário para moldar o corpo são.

A presença de exercícios físicos na prática escolar apresenta-se, a partir do século XIX, somado a consolidação do campo da medicina e da institucionalização da escola. A consolidação do campo médico refletiu no cuidado com o espaço físico e com corpo através do incentivo da realização de exercícios físicos. De modo geral, o ensino da ginástica tinha como objetivo a regeneração da raça, a promoção da saúde, desenvolvimento de vontade, força, coragem, energia de viver e desenvolvimento da moral (OLIVEIRA, 2004). A ginástica científica se constituiu como uma síntese do pensamento científico e responsável por difundir novos códigos de civilidade; assim como a escola. Segundo Valdemarin, “alternar os estudos com exercícios físicos, além de ser adequado à capacidade física infantil, proporciona equilíbrio, e o equilíbrio é a primeira condição para a ordem” (2006, p.98)

Rui Barbosa, nos *Pareceres*, sobre a necessidade de exercícios físicos, afirma que:

O cérebro desenvolve-se pelo exercício que lhe é peculiar. Mas esse exercício é duplo: compreende a ação consciente do cérebro, no pensamento (cerebração) e a ação inconsciente do cérebro dirigindo os movimentos do corpo. Ambas são essencialmente indispensáveis à evolução desse órgão. (BARBOSA, 1946, p.70)

A ginástica que Rui Barbosa defende é:

... uma influência tão moralizadora, quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. (...) Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades. (BARBOSA, 1946, p.80)

Interessante notar que este autor defendia a ginástica para ambos os sexos, mas claro que, no caso feminino com exercícios “suaves, acomodado ao sexo” e no masculino, aproximando-os aos exercícios militares. Isso porque atribuía aos movimentos militares, a precisão, a decisão e a energia, que seriam excelentes para o cultivo das forças corpóreas, eficaz na educação de caráter viril.

O ginásio erguido na escola e os materiais utilizados na execução do exercício físico se aproximavam destes movimentos mais viris, pois ele consistia em um galpão

com 16 metros de comprimento sobre 8,50 de largura, construído sobre as colunas de ferro fundido, aberto dos dois lados e em comunicação com as oficinas. Os elementos que o compõe:

... achão-se armados um pórtilo munido de colunas varas moveis, cordas de nós, trapézios, argolas e escadas de cavilhas; as paralelas para exercícios braçais; o salto e o respectivo trampolim, e outros jogos ginásticos apropriados a infância. (JORNAL DO COMMERCIO, 26/08/1885)

No projeto da instituição escolar de Santa Cruz, as preocupações com as boas condições de luz, ar e acústica, a comodidade higiênica dos alunos e os exercícios foram distribuídos visando alternarem com os trabalhos de “inteligência”, organizava-se tanto o aspecto físico como o moral. Podemos perceber uma aproximação com o pensamento de Rui Barbosa, expressando o ideal de corpo são, mente sã; quer dizer, o corpo e o espírito eram inseparáveis e deveriam ter atividades específicas para o desenvolvimento de cada um.

Todas as atividades eram organizadas dentro de um período de tempo que foi construído historicamente. Na *Escola Mixta da Fazenda de Santa Cruz*, a matrícula ocorreria nos dias 07 de janeiro e 01 de julho de cada ano e encerraria no fim dos respectivos meses. De acordo com o Regulamento deveria existir um livro especial para esse fim, ou seja, o registro das matrículas. Ao fim de cada trimestre, o professor diretor deveria remeter à Mordomia da Casa Imperial, por intermédio da Imperial Fazenda, um mapa dos alunos matriculados com o grau de aproveitamento obtido.

Segundo Souza, “o tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola” (1999, p. 129). Os tempos da escola passam a ser marcados por ritmos e regularidades: o tempo da obrigatoriedade escolar, do ano letivo, os horários de aula, etc. Pedagogicamente, a divisão do tempo é um dispositivo de organização escolar; mas economicamente, ele acaba por afastar a criança do mundo do trabalho (pelo menos por uma parte do dia), visando prepará-la para o mesmo. E comporta ainda a aprendizagem de utilização e posturas em relação a este tempo, colocando questões como a pontualidade, a ordem, o aproveitamento do tempo e a dimensão disciplinar. A organização do tempo escolar, portanto, transmite uma ordem que experimentamos e aprendemos na escola.

Na *Escola Mixta Imperial*, o período letivo compreendia do dia 07 de janeiro a 30 de novembro e as aulas funcionavam das 8h da manhã às 3h da tarde, havendo um intervalo de ½ hora para o recreio e descanso dos alunos. Embora o Regulamento não estabeleça como eram distribuídas as disciplinas e o ensino de ofícios, Tarquinio de Souza Filho se pronuncia quanto a isso da seguinte forma:

Nas escolas da Quinta da Boa Vista e da Fazenda de Santa Cruz, a par instrução científica e litteraria, dos conhecimentos theoreticos, ministra-se a instrução technica, os conhecimentos práticos. As diversas officinas que já funcionam, as que terão que funcionar de futuro e os exercícios de agricultura pratica, formam ao lado das sciencias e das letras, um admirável conjunto de ensino technico. (SOUZA FILHO, 1887, p. 75)

Um fator de análise para esta divisão temporal refere-se aos hábitos culturais, como nos chama atenção Souza quando diz: “No final do século XIX, denominava-se almoço a refeição realizada por volta das 7 horas da manhã, jantar a refeição das 11 horas e ceia aquela realizada entre 3 e 4 horas da tarde” (1999, p. 134). A escola estava criando um novo sentido na divisão e utilização do tempo que implicou, por exemplo, na mudança dos hábitos alimentares. O tempo não era mais governado pela natureza e sim cronometrado e preciso pelo *tic-tac* dos relógios.

O calendário escolar determinava algumas situações que previam a não realização de aulas. São eles: feriados na escola, além de domingos e dias santos de guarda. São listados: os dias de festa nacional marcados por lei; os dias de luto nacional declarados pelo governo; os de entrudo, desde a segunda-feira até a quarta-feira de cinzas; e os dias da semana santa até a 1ª oitava de Páscoa. O entrudo pode ser considerado como o embrião do carnaval atual, nos chamando a atenção como às tradições culturais perduram no tempo histórico. O calendário escolar, portanto, seguia uma cronologia civil e religiosa, estabelecendo os limites temporais de funcionamento da escola (início e término do ano letivo, o tempo de trabalho e de descanso, as férias, os recessos, etc), procurando conjugar o tempo escolar com o tempo social.

Nesta organização do tempo escolar, a avaliação corresponde ao término de um período e início de outro. As avaliações, na *Escola Mixta Imperial*, eram compostas de prova escrita, oral e prática nas disciplinas de arte (música e desenho, por exemplo). Elas eram presididas pelo superintendente da Fazenda e os examinadores eram o professor diretor e outra pessoa habilitada a ser nomeada pela proposta do professor diretor. Todos os alunos eram avaliados de acordo com a classe a que pertencessem,

sendo que havia a possibilidade de progressão de classe caso o aluno se mostrasse habilitado na matéria da classe a que pertencia. Um dispositivo de incentivo eram as premiações para os melhores alunos, mas o regulamento não chegava a apontar quais seriam essas premiações.

No ofício datado de 30 de novembro de 1885, enviado ao Conselheiro Mordomo da Casa Imperial pelo Conselheiro Superintendente da Fazenda, este comunicava as férias e descrevia o processo de avaliação dos alunos em apenas dois meses de funcionamento da escola:

...Corre-me o dever de communicar a V. Ex^a que se darão hoje as férias na Escola Imperial tendo feito exame de sufficiencia dez alumnos, 5 de cada sexo, sendo examinadas nas matérias seguintes: leitura; analyse lexiologica; syntatica; arithmetica, comprehendendo fracções ordinárias e decimâes; regra de trez; (rezoveldo, digo rezolvendo vários problemas n'esta espécie) princípios de geometria; história do Brazil até o 3º governador; geographia = preliminares, conhecimento de arimethica, digo conhecimento da America, com especialidade do Brazil; systema metrico; historia sagrada; religião e francês até a linguagem, por só ter 2 meses de estudo... (Acervo: Arquivo Nacional)

Como já vimos anteriormente existia nessa região algumas unidades escolares funcionando e por este motivo essa avaliação foi possível com tão pouco tempo. Fato este que indica a migração de alguns alunos de uma escola municipal para *Escola Mixta Imperial*.

A disciplina tinha seu lugar de destaque, compondo todo um capítulo do regulamento. Era vedada a entrada de qualquer pessoa estranha à escola, excetuando o caso de algum visitante autorizado ou autoridade superior. Em relação aos alunos, em caso de alguma indisciplina as penas eram: repreensão, privação do recreio, assistência em pé aos exercícios, retenção na escola até meia hora depois de findos os trabalhos, expulsão temporária e expulsão definitiva. A pena era aplicada de acordo com a progressão das indisciplinas, por exemplo, um aluno que no mesmo dia tivesse mais de uma repreensão estaria sujeito a pena de privação do recreio ou se brigassem ou dissessem impérios e palavras inconvenientes poderiam perder o recreio e assistir em pé aos exercícios e se a falta fosse considerada grave poderia ser retirado da sala e até da escola. A expulsão era considerada como um último recurso, caso todos os outros se esgotassem ou se houvesse desrespeito intencional ao professor. Mas nenhuma outra pena era admissível como, por exemplo, castigos físicos.

As regras disciplinares associadas às premiações tinham a função conformar os instintos e reforçar os mecanismos de controle exercidos em dupla face, tanto pelo indivíduo como pela sociedade. Os educadores buscavam, portanto, procedimentos eficazes para estabelecer hábitos civilizados na relação entre professores e alunos.

3.1.3- O mobiliário e o material didático

A preocupação com o espaço e mobiliário escolar se faz presente no processo de institucionalização da escola que procurava atender maior número de crianças, dentro da lógica de difundir as luzes. No caso da *Escola Mixta*, tudo indica que o método a ser utilizado foi o método intuitivo. Os defensores de tal método debatiam em torno da necessidade do espaço de sala de aula para o desenvolvimento das atividades.

... a escola foi, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...) para os quais não era possível mais ficar adaptando espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução. (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p. 24)

Neste método partia-se do conhecimento concreto e da observação, para o conhecimento abstrato, conferindo grande destaque aos materiais didáticos a serem utilizados e resignificação de outros como, por exemplo, os livros.

Nesse contexto, o livro assume uma função diferenciada na instrução: passa a ser menos utilizado pelo aluno como depositário primordial das lições a serem memorizadas e torna-se o material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita... (VALDEMARIN, 2006, p. 92)

Somado a isso o desenvolvimento dos saberes científicos, especialmente a medicina higienista (como já apontamos anteriormente), se aproximando do fazer pedagógico exerceram influência na criação da necessidade de um espaço específico para a escola. Os profissionais da medicina teciam críticas acerca das péssimas condições das moradias e dos demais prédios que influíam na saúde da população em geral. As instalações escolares não fugiram a essa crítica.

O espaço é o palco da relação entre objetos e ação que transforma e redefine sentidos para o mesmo. Por esse motivo, o mobiliário proposto para a escola no século XIX teve todo um cuidado especial, considerando as propostas científicas que visavam assegurar a cronologia regular das condutas. A negociação entre a quantidade e as

medidas da banca ou do banco, precisos às práticas de ensino, tem destaque na constituição do espaço escolar. A configuração do tempo regular de condutas dos alunos constitui uma das aspirações do espaço escolar para a transmissão simultânea e pode ser viabilizada com um determinado mobiliário. Os utensílios escolares também têm sua importância, pois mediam as relações entre móvel, espaço e ações. Eles são, portanto ferramentas, extensões materiais do exercício docente e discente da atividade escolar em constituição.

O mobiliário foi construído segundo modelo desenvolvido pelo Dr. Paula Freitas e pesquisado em diversos países da Europa para chegar a um consenso da forma higiênica de construção e uso do mesmo. A mobília já era utilizada na escola da Imperial Quinta da Boa Vista, e na Associação Promotora de Instrução, e que também estava exposta no Museu Escolar Nacional⁶⁹. Portanto, ela mereceu cuidados do ponto de vista higiênico e na construção, porque,

... é um fato suficientemente estudado e reconhecido que não somente ao meio em que as crianças vivem, como nos hábitos escolares, devem elas atitudes defeituosas, que muitas vezes determinarão moléstias, perturbações circulatórias ou respiratórias, e congestões do cérebro ou da vista. (JORNAL DO COMMERCIO, 26/08/1885)

Segundo Gondra (2011), considerava-se a época que a escola influenciava na saúde das novas gerações, podendo atuar na produção ou agravamento de doenças, como a miopia, desvios da coluna vertebral, raquitismo, etc. O mobiliário, portanto, deveria ser pensado cientificamente para evitar essas moléstias. O espaço da escola, assim como o da casa, deveria sofrer intervenções para a prevenção de doenças e na organização de posturas na dinâmica escolar. Ou seja, difundia-se através da ação sobre o indivíduo e o ambiente, no controle das emoções buscando uma nova postura considerada civilizada para a sociedade brasileira.

A matéria do *Jornal do Commercio*, de 26/08/1886, expôs como eram os mobiliários da escola. As mesas e bancos (ou bancos-carteiras) estavam distribuídos em sete bitolas diferentes, sendo três em estrados de madeira e as quatro restantes sem

⁶⁹ O Museu Escolar Nacional foi citado na matéria do *Jornal do Commercio*, de 26/08/1885, e localizamos, na Biblioteca Digital do Senado Federal (<http://www2.senado.gov.br/bdsf/>), um catálogo da biblioteca do museu do ano de 1885. O Museu Escolar Nacional foi inaugurado em 02 de dezembro de 1883 e estabelecido nos salões desocupados da Imprensa Nacional. Seu acervo era composto de objetos de ensino doados por governos e cidadãos estrangeiros.

estrados, porém aparafusados no assoalho. As bitolas⁷⁰ diferenciavam-se pela altura da borda inferior da mesa e da borda superior do banco para inclinação da taboa da mesa e pela distância do banco à mesa. As três primeiras bitolas eram dotadas de estrado, porque as mesas, sendo muito baixas poderiam ser incomodas para os professores que precisariam curvar o corpo, quando tivessem que fazer qualquer correção aos alunos que sentassem nesses locais.

Os bancos-carteiras foram construídos para um só aluno e possuíam intervalos entre si. Os das primeiras bitolas achavam-se na frente e os outros distribuídos uniformemente até o fundo da classe. Em cada mesa existia um tinteiro embutido na taboa, uma pequena cavidade para o lápis e a caneta, e embaixo da taboa uma prateleira para guardar livros.

A mesa do professor foi construída segundo o modelo belga existente no Museu Escolar Nacional, assim como a taboa preta para os exercícios aritméticos. A do decurião⁷¹ foi construída segundo um dos modelos ingleses expostos no mesmo museu.

Ao cuidado para que os móveis tivessem formas e dimensões apropriadas à estatura dos alunos, soma-se a preocupação em adotar condições necessárias de luz suficiente e convenientemente dirigida. A luz chegava aos alunos pelo lado esquerdo das mesas, segundo as recomendações higienistas. Para isso, a sala estava disposta de forma que só num de seus lados existissem janelas, e no outro uma extensa parede destinada à exposição dos quadros de história natural.

É interessante notar que a leitura também foi alvo de higienização - os romances deveriam ser instrutivos. As leituras deveriam ser selecionadas para evitar as consideradas perniciosas ou malditas.

A leitura como um perigo. A leitura como uma solução. Oscilando de um polo a outro encontra-se a decisão de censurar ou de autorizar a leitura nas escolas. Do lado do perigo, as obras imorais, e os romances. Do lado da solução, as obras consideradas moralizadoras e higiênicas. (GONDRA, 2011, p.543)

⁷⁰ Fonte: Dicionário Michaelis: Bitola - bi.to.la - *sf* **1** Medida ou modelo por onde alguma obra deve ser feita. **2** Estalão, padrão. **3** Craveira. **4** Norma. **5** Largura de via férrea. **6** Diâmetro de um arame. **7** *V malheira*. **8** *Náut* Grossura de um cabo. *Medir tudo pela mesma bitola*: não distinguir entre o bom e o mau.

⁷¹ Fonte: Dicionário Michaelis: decurião - de.cu.ri.ão - *sm* (*lat decurione*) **1** Chefe de decúria. **2** Aluno mais adiantado de uma classe e que a dirige por incumbência do professor.

A biblioteca foi sendo formada para oferecer um bom número de livros à instrução e passatempo – não só dos alunos – como aos professores. Os volumes eram cuidadosamente arrecadados em estantes espaçosas e bem arejados. Possuía obras de literatura clássica, pedagogia, literatura nacional, romances instrutivos e dicionários de todas as línguas vivas. Contava com inúmeros livros em francês, alguns com dedicatória de Vitor Hugo que D. Pedro II conheceu em uma de suas viagens a Europa. Dentre os materiais didáticos, a escola possuía um aritmômetro⁷² de Arens, um contador portátil (semelhante aos de bilhar, nas paredes), uma coleção completa de mapas de história natural de Paul Gervais⁷³ (adotado também no Colégio Pedro II e indicado na Reforma Benjamin Constant, já no período republicano), os de taquimetria de Lagout (método demonstrativo dos teoremas de geometria, em figuras), mapas geográficos das cinco partes do mundo (os continentes) e uma caixa de pesos e medidas, entre outros objetos.

Para se avaliar a importância do ensino primário naqueles áureos tempos basta mencionar a existência de um bem equipado Museu de História Natural em uma das salas, onde um "esqueleto humano" constituía o terror dos alunos ali encerrados como castigo, contemplando na obscuridade ambiental, grandes estampas de animais anti-diluvianos e o esqueleto movendo seus membros à menor trepidação do móvel que o encerrava... (FREITAS, 1985)

Através dos escritos de Benedicto Freitas podemos saber que até um esqueleto humano e estampas de animais se apresentavam como materiais didáticos para o ensino neste estabelecimento de ensino, aproximando a aprendizagem e os materiais didáticos do discurso científico.

3.1.4- Os sujeitos: alunos, professores e funcionários.

A escola não é composta apenas de prédio, mobiliário e materiais de ensino, mas temos outra dimensão a considerar que seria seleção dos sujeitos que a compõem. Esses sujeitos, a quem se destina e quem realizava este trabalho, deveriam estar conformidade com a proposta determinada por este projeto de escola.

⁷² Fonte: Dicionário Michaelis – aritmômetro - a.rit.mô.me.tro - *sm* (*aritmo+metro*²) Tipo primitivo da máquina de calcular moderna.

⁷³Paul Gervais (26 de setembro de 1816 - 10 de Fevereiro de 1879) zoólogo e paleontólogo francês, em 1835, interessou-se pela pesquisa paleontológica como assistente no laboratório de anatomia comparada do Museu Nacional de História Natural de Paris. Em 1841 obteve a cadeira de zoologia e anatomia comparativa na Faculdade de Ciências de Montpellier, onde tornou-se reitor em 1856. Ele foi o autor de monografias importantes no campo da zoologia e paleontologia. Disponível em: <http://www.catalogomultimediale.unina.it/?p=313>. Acesso em 11 de Setembro de 2012.

Os alunos que comporiam o quadro da escola seriam as crianças entre 05 até 14 anos de idade e não seriam aceitas crianças portadoras de doenças contagiosas. A interdição a portadores de doenças contagiosas refletia as diretrizes dos higienistas e estava presente também na legislação existente no Estado Imperial.

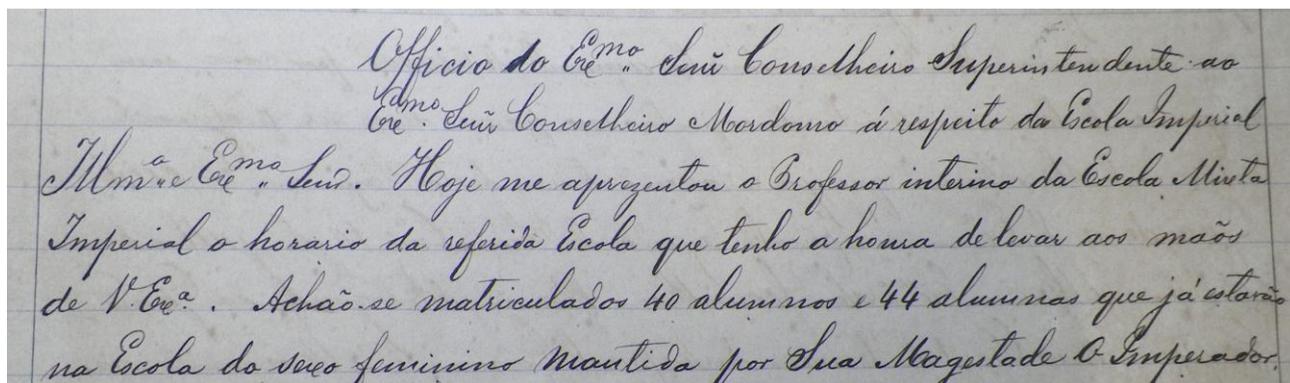
Temos a utilização do uniforme que é um importante elemento da cultura material gerada pela escola, seja como componente de controle dos corpos, seja como estratégia de visibilidade a projetos institucionais. Os alunos da Escola Mixta Imperial vestiam uniformes, que seriam de brim pardo para os meninos e gorro com as iniciais a retos preto E.M.I. (*Escola Mixta Imperial*) e de musselina branca, para as meninas, tendo no braço esquerdo um laço de fita escarlate com as mesmas iniciais. Eles seriam produzidos na oficina de alfaiataria da escola.

Os médicos higienistas também versam sobre a questão do vestuário. O vestuário para além de proteger o corpo das intempéries do ambiente, foi atribuído outra função. Uma passagem que ilustra bem a indicação dos higienistas é a indicação do Dr. Coutinho em sua tese de 1857:

Antes da puberdade o menino produz menos calorico, entretanto pelos jogos próprios da idade, pelos movimentos que elle executa, a produção do calorico é sufficiente; segundo a diversidade das estações fazem-se necessários vestuários diversos, assim estabeleceremos: no verão os alumnos devem usar roupas de linho ou algodão, porque os tecidos destes vegetaes recebem e perdem o calorico rapidamente; no inverno devem usar roupas de lã, porque recebem lentamente e guardão o calorico por mais tempo, e alem d'isto isolão o corpo da influencia dos agentes esternos e conservão melhor a caloridade do corpo. A lã tem outras vantagens, e o algodão, bem que em menos escala, participa d'ellas; estes tecidos não se impregnaõ promptamente de humidade como o linho, o que depressa molha-se, condensa o produto da transpiração cutânea e resfria o corpo; os tecidos de lã e algodão deixão escapar pelas suas malhas os vapores aquosos, - não condensam a humidade, que molhando apenas o tecido logo se evapora. (apud GONDRA, 2011, p. 184)

Gondra destaca a preocupação com a descrição minuciosa dos tipos de tecido (lã, seda, linho e algodão) devia-se a uma dupla função no interior do discurso médico: ordenar a vestimenta dos educandos e regular o modo de vestir das mulheres. Aliava-se ainda a preocupação da forma adequada de uso e de manutenção dos uniformes. Sendo assim o uniforme, o vestir dos alunos, deveria estar baseado nos fundamentos da medicina e da higiene, que cobririam e protegeriam os corpos de forma adequada. Além de “uniformizar” a expressão da individualidade na forma de vestir.

O público da *Escola Mixta Imperial* diferia da idade determinada na Reforma Leôncio de Carvalho, que estabelecia a idade de 07 a 14 anos, ou seja, há um deslocamento para baixo na idade mínima de ingresso nesta escola. Seriam matriculados apenas 50 alunos de cada sexo. Durante a pesquisa localizamos um ofício do Superintendente da Fazenda de Santa Cruz destinado ao Mordomo da Casa Imperial informando a matrícula de 40 alunos e 44 alunas já no ano de inauguração, em 1885.



Officio do Ex^{mo} Sr. Conselheiro Superintendente ao
Ex^{mo} Sr. Conselheiro Mordomo à respeito da Escola Imperial
M^{me} Ex^{ma} Sr. Hoje me apresentou o Professor interino da Escola Mixta
Imperial o horario da referida Escola que tenho a honra de levar aos mãos
de V. Ex^a. Achão-se matriculados 40 alumnos e 44 alumnas que já estão
na Escola do sexo feminino mantida por Sua Magestade o Imperador.

Oficio do Exmo Sr. Conselheiro Superintendente ao
Exmo Sr. Conselheiro Mordomo à respeito da Escola Imperial
Ilm^o Exmo. Sr. Hoje me apresentou o Professor interino da Escola Mixta Imperial o horário da referida
Escola que tenho a honra de levar aos mãos de V. Ex^a. Achão-se matriculados 40 alunos e 44 alunas que
já estavam na Escola do sexo feminino mantida por Sua Magestade o Imperador.
Acervo: Arquivo Nacional

Interessante notar no ofício acima que alguns alunos(as) migraram de outras escolas para o estabelecimento mantido pelo imperador D. Pedro II, nos fornecendo mais pistas do impacto da *Escola Mixta* no cotidiano escolar da região do Curato de Santa Cruz.

O Regulamento da escola não explicitava outras interdições além das moléstias contagiosas. Alguns autores, como Celso Suckow, afirmavam que a escola contemplaria as crianças que seriam filhos dos antigos escravos da Corte, mas até então nenhum documento havia sido apresentado comprovando tal afirmação. Este autor, no estudo sobre o ensino profissional no Brasil, afirma que o Imperador D. Pedro II,

(...) fundaria, com suas próprias rendas, duas escolas destinadas a produzir homens para o trabalho manual, a primeira em 17 de janeiro de 1882, nas proximidades do Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, visando instruir os filhos de seus servidores, e a segunda, em 4 de setembro de 1885, *expressamente aberta aos filhos dos antigos escravos da Côrte*, na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (FONSECA, 1986, p.155) (grifo nosso)

Ao mesmo tempo, o Brasil estava vivendo a proximidade do fim da escravidão e a imperiosa necessidade expressa pelas elites de intervir na situação social dos desvalidos, com a questão racial apresentando-se diluída nesta grande discussão. Esta escola também receberia estes ingênuos ou libertos conjugando educação e trabalho?

Investir na criança através do processo de escolarização era apresentá-la as regras de civilidade na sua relação com o outro e principalmente através dos códigos e regras de conduta exercer o controle de seus impulsos. Para Elias,

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que os adultos. *Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta.* Na criança, não são apenas as ideias ou apenas o comportamento consciente que se veem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado por instintos [...] Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. (ELIAS, 1994, p.30) (grifo nosso)

A criança é forjada dentro da relação com os adultos (mais velhos e poderosos) treinando o controle dos instintos, das emoções, para integrar a sociedade civilizada. Estes mecanismos de controle são tão internalizados que o próprio indivíduo (autocontrole) se vigia para evitar a vergonha ou remorsos e representar um status social.

O Regulamento não determina outra interdição a não ser as moléstias contagiosas e nem apresenta o perfil dessa criança que seria matriculada na escola. Por sua vez, os documentos consultados que foram gerados pela Casa Imperial também não expressavam essa preocupação. Mas durante a pesquisa no Arquivo Nacional, localizamos algumas pistas que confirmam a informação de que a escola atendia a ingênuos e a pobres. Em um despacho de 04 de setembro de 1885, sobre a aprovação de valores do vencimento dos professores identificamos a seguinte passagem:

Rogo a V. Ex^a de beijar a Augusta Mão de S. M. o Imperador n'este faustoso dia em que um futuro esperançoso se desdobra para os *pobres* d'este Curato por meio da Alta Mumificencia do mesmo Augusto Senhor.

Os *menores libertos* que já lhe devem a liberdade hirão agora dever-lhe também os meios de adquirir honestamente nas officinas e na Escola o pão do espírito e do Corpo. (Grifo nosso) (Arquivo Nacional)

Este trecho já nos mostra um caminho que a escola atenderia aos pobres e menores libertos. Quando diz que “os menores libertos que já lhe devem a liberdade”

refere-se à ação do imperador em libertar todos os escravos que pertenciam a Família Imperial logo após a Lei do Ventre Livre (1871), pois a mesma assim o determinava no artigo 6, §1, declarou libertos, “os escravos pertencentes à nação, dando-lhes o govêrno a ocupação que julgar conveniente”. Em seguida afirma que nas oficinas e na Escola receberiam os meios para sobreviver honestamente (o pão do espírito e do corpo).

Outro ofício, acerca de outra proposta de indicação de professores, de 28 de agosto de 1885 afirma que:

... grande utilidade que só reconhece quem como eu observa com pezar que dezenas de menores se entregão a vadiação sem a esperança de um futuro que lhes proporcione honesto meio de subsistênciã, fazendo se necessário adoptar-se algumas *medidas que os obriegue a frequentar o estabelecimento*, como por exemplo, *tirar a casa de habitação aos libertos que não levarem seus filhos á escola ou ás officinas*. (Grifo nosso)

No trecho acima se destaca o incentivo a educação compulsória das crianças provenientes de lares de libertos, podendo até resultar na perda da residênciã da família. Era importante que as crianças não ficassem expostas a vadiação sem uma perspectiva de futuro, sem que fossem introduzidas nos códigos da boa conduta.

Em outro ofício do Superintendente da Fazenda com o Mordomo da Casa Imperial de 23 de outubro de 1885, o ensino profissional é um incentivo e meio de retirar as crianças da vadiagem.

... estas officinas como já disse a V. Ex^a são de grande utilidade com o fim de desviar muitas dezenas de ingênuos que vivem em perfeita vadiação, tornando-se alguns delles gatunos e adquirindo o pernicioso vicio do jogo, sendo poucos os que procurão aprender um offício, pescando ou matando preás, pelos campos. (Acervo: Arquivo Nacional)

Para Rodrigues (2006), a vadiagem estava ligada a figura do liberto e ao temor que a sociedade tinha do negro que iria abandonar a condição servil no final do período imperial. Associados ainda ao fim da escravidão têm o pensamento cientificista que difundiu a ideia de que o Brasil era um país propício à ociosidade, visto que era um lugar de abundância de vegetais, frutas e animais, que poderiam garantir a subsistênciã do indivíduo sem a necessidade de trabalhar.

Apesar do discurso da época, como ressalta Rodrigues, e do trecho acima expressar que poucos se interessavam em aprender um ofício, preferindo pescar ou caçar preás nos campos, os ofícios trocados entre a Superintendência da Fazenda e o

Mordomo da Casa Imperial, mostram o contrário visto que logo na inauguração já havia 40 alunos e 44 alunas, quase a quantidade total que a escola se dispunha a aceitar.

A *Escola Mixta* da Imperial Fazenda de Santa Cruz atendia também aos libertos e ingênuos, procurando ensinar-lhes os códigos da sociedade civilizada e ensinando uma profissão para que os mesmos integrassem de forma produtiva, pelo trabalho, a sociedade ordeira.

Profissionais destinados à administração e ao ensino foram contratados para viabilizar esta proposta. São eles: um professor diretor e uma professora; um professor do ensino de francês e desenho figurado; um professor de música, para os alunos, sendo esse ensino ministrado às alunas por professora; um mestre para cada oficina; um porteiro e um servente.

Localizamos, no Arquivo Nacional, três cartas apresentando e solicitando a vaga de professor diretor, visto que o mesmo deveria ser casado com uma professora e que ambos ficariam incumbidos do ensino de quase todas as disciplinas. Todas as cartas foram escritas no período de abril a setembro de 1885, mas somente em 01 de Agosto de 1886 foram nomeados oficialmente os professores da *Escola Mixta*. Esclarecendo que os escolhidos já estavam trabalhando interinamente mesmo antes de oficializar a nomeação.

A primeira do Sr. Francisco Zacharias de Freitas, de nacionalidade portuguesa, alegava ter criado e mantido por um período de seis anos, uma escola gratuita para meninos e um curso noturno para adultos na freguesia da Gávea; ter lecionado francês na escola da Sociedade Propagadora da Instrução na freguesia da Lagoa; e que no momento estava sem meios de subsistência para si e sua família. Ressalta ainda que a sua mulher, D. Emília Carvalho de Freitas, lecionava português, trabalhos de agulha, incluindo bordado e piano.

Em resposta a essa solicitação, o Delegado de Instrução Pública, Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego, enviou uma carta ao Superintendente da Fazenda de Santa Cruz informando que o Sr Francisco Zacharias tinha baseado a sua solicitação no fato de ter sido habilitado a lecionar para o ensino primário pelo aviso do Ministério do Império de 21 de Maio de 1872. Apresentou ainda atestado de pessoas ilustres, como o Conselheiro Lafayette, Antão, Valdetaro e do Dr. Carlos F. Taylor; duas certidões, uma do secretario da Sociedade Propagadora da Instrução à Classe Operária e outra do secretario da Irmandade de Nossa Senhora da Conceição da Gávea; e por fim, um

atestado do Cônego Augusto Ferreira de Lacerda. Todos esses documentos levam a conclusão pelo Delegado de Instrução Pública que o Sr. Francisco Zacharias lecionava com muita proficiência as matérias que se propunha. Mas ressaltou que, em relação à esposa do requerente, nenhum atestado foi apresentado para provar a habilidade da senhora para lecionar.

A segunda do Sr. João Pereira Monteiro Torres, solicitou para si e sua esposa, D. Antonia Sayão Torres, tal cargo. Ele informou na carta que foi habilitado pelo Conselho de Instrução Pública da Corte para lecionar português e aritmética, em virtude do aviso da Secretaria do Império de 22 de Abril de 1879, mas reconheceu que não prestou exame para esse fim. Ele adicionou ainda dois atestados: um de Paulino Martins Pacheco que era engenheiro, agrimensor e professor vitalício do extinto Instituto Comercial e Delegado interino da freguesia de Sant'Anna; e outro de João Baptista Pimenta Soares de Meneses que era professor de línguas e geografia, ex-vice Reitor do Externato Rufino, ex-diretor do Internato Livramento, Doutor em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, Facultativo clínico dos Hospitais da Misericórdia e da Sociedade Portuguesa de Beneficência. Esses atestados ressaltam que o Sr. João era um excelente auxiliar no ensino de materiais da instrução primária e reconheceu-o com aptidão moral e intelectual para dirigir um estabelecimento de instrução primária, no caso a *Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz*.

E por fim a carta que apresentava o professor adjunto Sr. José Bernardino Fernandes e sua esposa, D. Emília Augusta do Nascimento Fernandes. Esta foi assinada pelo Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego que era Delegado de Instrução Pública.

D. Emília possuía um título da Inspeção de Instrução que a habilitava a ensinar leitura, caligrafia, gramática portuguesa, aritmética, religião, história do Brasil, geografia, desenho linear e musica vocal. É interessante notar que tal senhora foi considerada uma boa professora, pois possuía uma matrícula que a habilitava a lecionar para 40 crianças e suas aulas tinham uma frequência alta entre 36 e 37 alunas, que segundo expresso na carta, não acontecia nas escolas públicas onde a frequência girava em torno de $\frac{3}{4}$ dos matriculados. E por fim, a conduta irreprimível de tal senhora considerada uma excelente esposa, mãe e filha.

Já o Sr. José Bernardino Fernandes era professor adjunto há 14 anos, dedicado, visto que lecionava além das horas marcadas nos Regulamentos dos estabelecimentos

de ensino que trabalhou. Foram elencados, então, os atestados de bons serviços aviados por Benjamin Constant⁷⁴, Conselheiro Cerqueira, Neves Leão, Lopes de Araújo, dentre outros. E por fim, abordava os métodos práticos utilizados por este professor para “animar” os seus alunos através do estabelecimento de prêmios, sendo um deles levar o melhor aluno a Corte para visitar os principais estabelecimentos. Criou também um teatrinho para o exercício de memória e os acostumar a falar em público. Lecionava ainda as matérias de: leitura, caligrafia, gramática portuguesa, aritmética (fazendo uso do Arithmometro de Arens), geografia e história do Brasil, religião, desenho linear e princípios gerais de geometria.

Ao analisar as informações sobre os candidatos para o cargo de professor diretor, junto com suas respectivas esposas, “salta aos olhos” algumas características. Uma delas é a necessidade de que o professor fosse casado com uma professora, pois sendo uma escola mista cada um atenderia a um segmento diferente. A escola era mista que não quer dizer que ambos os sexos realizassem suas atividades juntas, ou seja, as atividades masculinas e femininas teriam seu espaço e com professores próprios de acordo com cada sexo, conforme a época.

A segunda refere-se à importância dos atestados redigidos por pessoas que se destacavam na sociedade imperial. Neste caso, pois era uma escola particular criada pelo Imperador D. Pedro II e a escolha era realizada pelo mesmo, quem “falava” sobre o candidato conferia a ele maior ou menor prestígio.

E a terceira e última é a formação dos professores que pleiteavam a nomeação para o cargo. Em nenhum deles, a formação do docente em uma instituição para esse fim, como a escola normal⁷⁵, é ressaltada. Nas três cartas, dois dos professores foram capacitados a lecionarem através de avisos de órgãos do Império Brasileiro, sendo que

⁷⁴ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833/1891) nasceu em Niterói e em 1852 ingressou no Exército. Estudou engenharia na Escola Central e astronomia no Observatório do Rio de Janeiro, na mesma época em que ensinou matemática no Imperial Colégio Pedro II. Em 1887, fundou o Clube Militar, importante centro de propaganda republicana do qual se tornou presidente. Em 9 de novembro de 1889 presidiu a sessão na qual os membros do Clube Militar decidiram pela queda da Monarquia. Após a proclamação da República assumiu a pasta da Guerra no governo provisório e, em 1890, foi aclamado general-de-brigada em comício público. Nesse mesmo ano passou a chefiar o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Elaborou uma reforma no ensino baseada nos princípios do positivismo, corrente filosófica que considerava a educação uma prática anuladora das tensões sociais. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

⁷⁵ Couto Ferraz, quando foi presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói (criada em 1835, em Niterói/RJ), pois considerava as Escolas Normais como onerosas, ineficientes em relação à qualidade da formação e insignificantes quanto ao número de alunos que formavam. (SAVIANI, 2008). Em 1880, foi criada a Escola Normal da Corte.

um admite que sequer tivesse se submetido a algum tipo de prova; e o terceiro foi descrito como professor adjunto.

A partir da Reforma Couto Ferraz, em 1854, encontraremos a denominação de professor adjunto. Couto Ferraz mostrou-se cético na formação de professores acerca da eficiência da Escola Normal e vinculou a formação do docente com a atividade prática.

Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. ... Eis como, pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2008, p.133)

O candidato escolhido para dirigir e ministrar aulas foi o Sr. José Bernardino Fernandes, um professor adjunto, ou seja, que aprendeu na sua atividade prática e que agregava as suas atribuições trabalhar além da hora, deter conhecimento de como manusear materiais científicos para o aprendizado do aluno, a utilização de prêmios como incentivo ao estudo, etc. Além de ser um “homem de família”, já que junto dele residia a esposa, filhos, mãe e sogra. Esposa essa qualificada para assumir como professora da *Escola Mixta*.

O professor, já interino, José Bernardino Fernandes elaborou o “Regulamento da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*” em 1886. E sobre o seu cargo e de sua esposa estabeleceu que o professor diretor e a professora fossem nomeados por decreto. Tinham como atribuições realizar a inspeção geral do estabelecimento de ensino; observar e fazer cumprir as disposições do regulamento, aconselhando os outros professores que se afastarem do cumprimento de seus deveres, repreendendo os empregados negligentes e até mesmo suspendendo-os até 15 dias; indicar os nomes do porteiro e do servente; realizar todas as despesas que estivessem autorizadas, ou mesmo despesas emergenciais. Caso o professor diretor estivesse impedido de tomar essas decisões, recairia na professora (sua esposa) a responsabilidade.

Eles também eram responsáveis pelo ensino de quase todas as disciplinas, excluindo-se do ensino de francês, desenho figurado e música, para os meninos e francês, ginástica e desenho figurado, para as meninas. Haveria ainda um curso noturno que funcionaria das 7 às 9 horas e seria regido pelo professor diretor. O casal trabalhava, portanto, em período integral, da manhã até a noite.

É interessante notar que os professores de ginástica, Manoel Gonçalves Correia, e o de música, Carlos José Maria, lecionavam tanto no estabelecimento de Santa Cruz como no da Quinta da Boa Vista, que era possível graças ao rápido⁷⁶ deslocamento proporcionado pela Estrada de ferro D. Pedro II.

Os professores e mestres das oficinas deveriam comparecer à Escola e dar as lições nos dias e horas marcados e, no caso de impedimento, comunicar ao professor diretor com antecedência. Deveriam propor aos alunos todos os exercícios que pudessem desenvolver a inteligência e ressaltava que deveriam ter o máximo de cuidado na instrução, sem distinção de pessoa alguma. Seriam responsáveis também pela manutenção da ordem e disciplina nas respectivas aulas. Mas também eram previstas sanções aos professores que não cumprissem seus deveres, segundo o Regulamento,

... que por negligencia ou má vontade não cumprirem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês ou infringindo qualquer das disposições deste regulamento ou as decisões de seus superiores...

As penas seriam as seguintes: admoestação, repreensão, suspensão do exercício por três dias, suspensão por um mês e até mesmo a perda de lugar. As três primeiras penas seriam impostas pelo professor diretor, a de suspensão por um mês pelo superintendente e a perda de lugar pela Mordomia por proposta do superintendente.

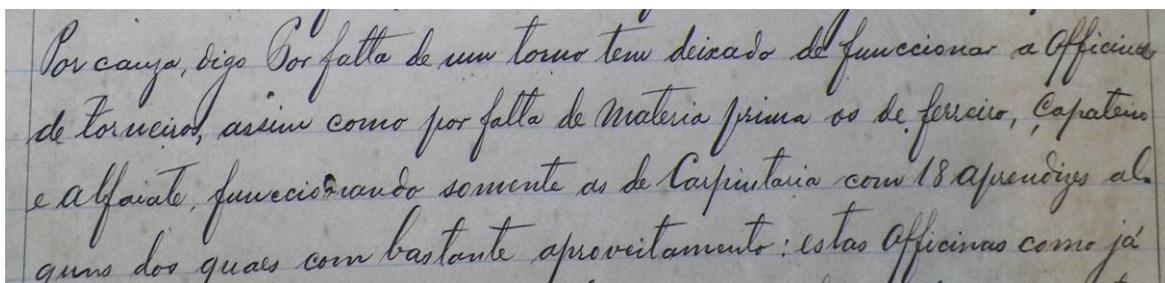
3.1.5- O mundo do trabalho: as oficinas

A escola oferecia os seguintes ofícios: carpinteiro, marceneiro, torneiro, ferreiro, serralheiro, alfaiate, sapateiro, oleiro, relojoeiro e funileiro. O regulamento apenas informava que a escola disponibilizava as oficinas acima, mas o contato com as fontes nos permitiu entender que não foi imediata e sem problemas o início do seu funcionamento.

Diferente do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que não dispunha na sua fase inicial, de oficinas especiais para realizar as aulas práticas, a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* já possuía a estrutura física faltando algumas máquinas e matéria prima para seu funcionamento no ano de sua inauguração. Em ofício do Conselheiro Superintendente ao Conselheiro Mordomo da Casa Imperial a respeito da

⁷⁶ O deslocamento realizado pelos trens da estrada de ferro D. Pedro II poderia ser considerado rápido para a época, visto que o outro meio de transporte possível era o “lombo” do cavalo ou de burro.

Escola, em outubro de 1885, informa que a oficina de ferreiro não estava funcionando por falta de um torno, as de sapateiro e alfaiate por falta de matéria prima e somente a de carpintaria que se destacava por seu aproveitamento.



Por causa, digo por falta de um torno tem deixado de funcionar a officina de torneiros, assim como por falta de materia prima os de ferreiro, Sapateiro e alfaiate funcionando somente as de carpintaria com 18 aprendizes alguns dos quais com bastante aproveitamento: estas officinas como ja

Por causa, digo por falta de um torno tem deixado de funcionar a oficina de torneiros, assim como por falta de matéria prima os de ferreiro, sapateiro e alfaiate, funcionando somente as de carpintaria com 18 aprendizes alguns dos quais com bastante aproveitamento...

Acervo: Arquivo Nacional

Mas apesar destes problemas reafirmava a grande utilidade das oficinas visto que retirava as crianças da vadiagem e as afastava do vício. O Conselheiro caracteriza essas crianças como ingênuos, definindo o público alvo como sendo negros nascidos livres. A importância da educação e do trabalho, conjugados para forjar um cidadão integrado a ordem vigente.

Segundo Benedicto Freitas, além do aprendizado, as oficinas realizavam trabalho “para fora”, como na de carpintaria com as obras de talha e torneado, mesas, bancos, balcões e venezianas. Na de alfaiataria, com o exercício preparatório do corte, elaboração dos uniformes da banda da Fazenda e dos alunos da Escola, e também recebiam encomendas para “serviços para fora”.

Mas foi a ferraria que adquiriu notoriedade local e circunvizinha. Nesta oficina funcionava uma fundição que confeccionava tanto objetos de utilidade prática como obras artísticas. A direção desta oficina estava a cargo do mestre Batista Iriarte, um espanhol, que segundo Benedicto Freitas, estava integrado à vida social de Santa Cruz.

A localização de três sinos produzidos pelos alunos para a Igreja Matriz de Santa Cruz, no acervo do Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica (NOPH-ECOMUSEU), nos confirma a operacionalidade da oficina de ferraria já no ano seguinte de inauguração da escola.

Figura 14: Sinos⁷⁷ confeccionados nas oficinas da *Escola Mixta da Imperial*
Fazenda de Santa Cruz



Acervo: Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica

As oficinas da *Escola Mixta* gravavam renda para a escola. Podemos compará-la com o Asilo dos Meninos Desvalidos, que era uma instituição similar, pois tinha uma proposta de educação profissional, mas que se diferenciava por ser do Município e com uma proposta de internato. O Asilo possuía oficinas que eram um lugar de aprendizagem de um ofício e recebiam encomendas externas, portanto também era um lugar de geração de renda para a manutenção do conjunto asilar e, neste caso, para a economia dos cofres públicos. Mas o lucro das oficinas garantia, no Asilo, o depósito

⁷⁷ Os três sinos localizados estão sob guarda do Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica (NOPH) e foram confeccionados, no ano de 1886, na oficina da *Escola Mixta* por encomenda da Igreja Matriz do Curato de Santa Cruz.

nas cadernetas da caixa econômica escolar para o grupo de alunos-aprendizes que faziam parte destas oficinas.

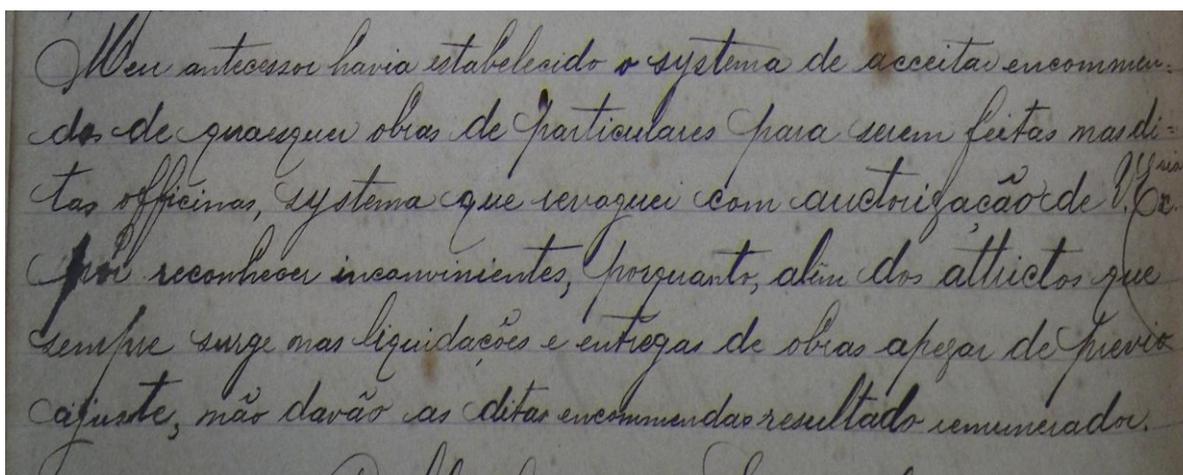
Segundo Souza,

A Caixa Econômica Escolar foi criada pelo ministro Manoel Pinto de Souza Dantas, pelo decreto de 19 de abril de 1879, artigos 4º, §4º. Ela funcionaria em todas as escolas públicas de instrução primária do município da Corte e os *depósitos seriam feitos pelos alunos a partir de pequenas quantias que os pais ou protetores dariam*. Os depósitos posteriormente recolhidos à Caixa Econômica do Estado, que restituiria ao aluno quando ele deixasse a escola. (SOUZA, 2008, p.84) (grifo nosso)

Souza aponta a realização de depósitos pelos pais ou protetores dos alunos na Caixa Econômica Escola do Asilo. A documentação consultada referente a *Escola Mixta Imperial* não indicava que qualquer contribuição fosse solicitada aos pais ou protetores dos alunos.

As encomendas externas a *Escola Mixta* sugeriam que as oficinas também seriam uma fonte de renda para a escola, mas ao mesmo tempo não localizamos informações se alguma parcela era repassada aos alunos, a exemplo da caixa econômica escolar existente no Asilo dos Meninos Desvalidos.

Por fim no ano de 1888, por ocasião da troca de Superintendente da Fazenda de Santa Cruz é estabelecido que a confecção de encomendas para terceiros foi suspensa, com a aquiescência do imperador, sob alegação de não gerar um resultado positivo de renda e atritos na entrega das encomendas, conforme documento abaixo.



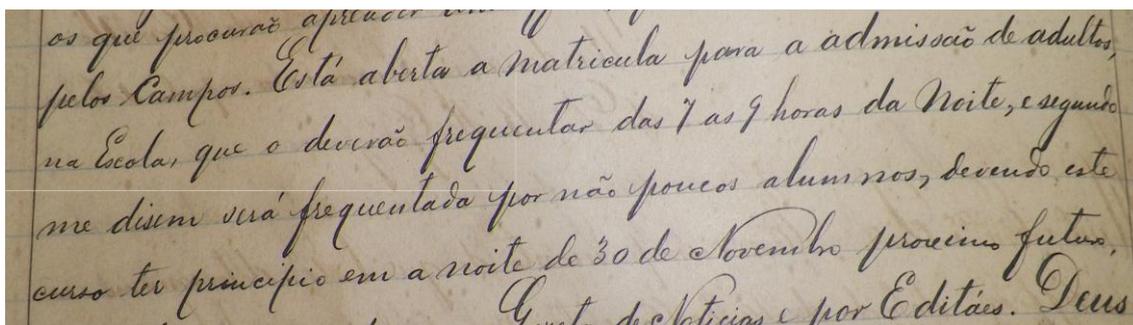
Meu antecessor havia estabelecido o systema de aceitar encomen-
das de quaisquer obras de particulares para serem feitas nas di-
tas officinas, systema que revoguei com auctorização de V. Ex.
por reconhecer inconvenientes, porquanto, além dos attritos que
sempre surge nas liquidações e entregas de obras apesar de prévio
ajuste, não darão as ditas encomendas resultado remunerador.

Meu antecessor havia estabelecido o sistema de aceitar encomendas de quaisquer obras de particulares para serem feitas nas ditas oficinas, sistema que revoguei com autorização de V. Ex. por reconhecer inconvenientes, porquanto, além dos atritos que sempre surge nas liquidações e entregas de obras apesar de prévio ajuste, não darão as ditas encomendas resultado remunerador.

Acervo: Arquivo Nacional

3.1.6- A Escola noturna

E por fim, o regulamento previa a existência de um curso noturno. Ele funcionaria das 7 às 9hs, como nos confirma o ofício do Conselheiro Superintendente ao Conselheiro Mordomo da Casa Imperial a respeito da Escola, em outubro de 1885.



... Está aberta a matrícula para admissão de adultos, na Escola, que o deverão frequentar das 7 as 9 horas da noite, e segundo me dizem será frequentado por não poucos alunos, devendo este curso ter principio em a noite de 30 de Novembro proximo futuro...

Acervo: Arquivo Nacional

O curso noturno seria regido pelo professor diretor e nele seriam observadas todas as disposições do curso diurno, com a diferença de que o ensino se limitaria à escrita, leitura, aritmética, quatro operações sobre números inteiros frações ordinárias e decimais, noções essenciais de gramática, sistema métrico e instrução religiosa, principais orações, salvo se algum aluno se mostrar com vocação para o ensino mais adiantado e quiser continuar.

Segundo o ofício do Superintendente da Fazenda de Santa Cruz ao Mordomo da Casa Imperial, no ano de 1886, deveria-se

... ainda observar que muitos d'esses ingênuos que não podem frequentar a escola, já porque o número de alumnos esteja completo já, porque lhes falta o vestuário e calçado, poderão frequentar as officinas com a sua bluzo de operário e descalços, uma vez que a isso sejam obrigados por qualquer meio policial. (Acervo: Arquivo Nacional)

A falta de condições ideais e de vagas para a escola diurna não os impossibilitaria de estudar e aprender um ofício. Essa parcela das crianças poderiam frequentar as oficinas, para a prática do ofício e na escola noturna, aprender pelo menos o básico do ensino elementar.

No ano de 1888, já se registrava o total de 28 alunos matriculados e cinco concluintes neste ano, que se retiravam com o conhecimento de leitura, escrita e aritmética (4 operações sobre os inteiros).

N.º 4.

Escola Mixta Imperial durante o anno de 1888.

<i>Curso Diurno.</i>	
<i>Matriculados</i>	<i>Doventa.</i>
<i>Termo medio da frequencia diaria.</i>	<i>Setenta e um.</i>
<i>Retiraram-se promptos.</i>	<i>quatro.</i>
<i>Curso Noturno.</i>	
<i>Matriculados</i>	<i>Vinte e oito.</i>
<i>Termo medio da frequencia diaria.</i>	<i>Vinte e sete.</i>
<i>Retiraram-se com conhecimento de leitura, escripta, e</i>	
<i>Arithmetica (4 operações sobre os inteiros.) - cinco.</i>	

Acervo: Arquivo Nacional

Com a apresentação e análise deste estabelecimento de ensino, a *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz*, terminamos aqui este “pequeno exercício” de (re)contar uma pequena parte de uma história esquecida na memória brasileira. Observamos que na construção do texto, diversas outras formas de análise e de relações podem ser tecidas, mas que nenhum trabalho pode ter a pretensão de ser a única forma de pensar um evento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo foi um grande desafio, pois não trabalhamos com uma instituição escolar estudada exaustivamente pelo meio acadêmico, mas sim com uma escola que com o passar do tempo, dos ideais e do sistema político foi sendo paulatinamente esquecida. Abordar a história da *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* foi antes de tudo uma tentativa de dar visibilidade a uma iniciativa que havia sido preterida na escrita da história da educação brasileira. Talvez por conta do silêncio em torno de iniciativas acerca do seu público alvo, os libertos.

Através de múltiplas fontes, que estavam dispersas e que se complementavam foi possível (re)contar parte da história desta instituição que a cada informação revelada gerava novos questionamentos e diversas outras conexões. O sentimento que fica, nesta despedida, é de termos apenas arranhado a superfície de um tema tão rico.

As questões que nortearam a pesquisa, que estão presentes na introdução deste texto, foram importantes para estabelecer a organização da narrativa, procurando compreender a criação da escola no microcosmo da região de Santa Cruz e sua relação neste processo de mudanças na macroesfera dos acontecimentos políticos-econômicos-sociais.

Vimos ao longo desta dissertação que a criação da escola se deu em meio de um cenário de mudanças na sociedade brasileira. O país mudou no campo político-administrativo, de Colônia a Império e depois República; no campo econômico de uma atividade puramente agroexportadora a um esforço para a industrialização; no campo das ideias, a procura de definição de quem era o brasileiro e incentivo da nacionalidade; na mão de obra, a transição do trabalho escravo para o livre; a introdução da necessidade de escolarização e da medicina higienista como mediadoras na relação do indivíduo com o mundo que o cercava. Como podemos notar muitas foram às mudanças que incidiram sobre o dia a dia do país e do indivíduo, que vieram a forjar uma nova forma de interagir e se portar tanto no ambiente interno, da casa, como no externo, no mundo do trabalho. A escola também foi impactada por mudanças e formas de pensar que em última instância refletiram na institucionalização da mesma.

A *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz* foi uma iniciativa do imperador, que refletiu as discussões do final do século XIX, sobre a liberdade do negro e o que fazer com os libertos e os pobres. Extratos da população considerados um

potencial perigo para a nação. Como instituição, ela foi criada com objetivo de oferecer um tipo de especialização do trabalho e formação técnica, que para a elite era imprescindível nas relações de trabalho que se instaurava com o processo de liberdade, que culminou na abolição total da escravidão. O ato de instruir e educar essa parcela da população significava incorporá-la ao mundo da técnica racional e científica, ao mesmo tempo em que conformava um trabalhador cidadão, ou seja, um trabalhador que estaria apto a enfrentar novas relações sociais e transitar em códigos de conduta próprios. Nesse sentido, a *Escola Mixta Imperial* também agregava o papel de civilizar este público através do ensino não só de disciplinas e ofícios, mas de hábitos que possibilitavam o acesso aos princípios morais e higienicos da sociedade burguesa.

A região de Santa Cruz igualmente sofreu com todas estas mudanças. Inicialmente resignificando sua importância econômica durante a história do Brasil. No período real/imperial, visto que já não mais pertenciam aos jesuítas, relacionou-se com o local como uma parte das propriedades da Família Real estabelecendo relações não só econômicas, mas também afetivas com o espaço. Durante a República, ela perdeu seu prestígio sofrendo paulatinamente fragmentações territoriais.

O currículo da escola nos apontou para uma proposta de educação que estava em consonância com as ideias de Rui Barbosa, ou mesmo, com as ideias republicanas. Os futuros cidadãos do império, os pobres e os negros, foram educados dentro de um projeto de intervenção científica na educação, procurando a formação de um homem novo. A preocupação com o ensino da ginástica, com a organização do prédio, com os materiais didáticos, são expressões dessa proximidade de pensamento. Mas algumas dúvidas ainda permanecem sem respostas, como por exemplo, porque a escola foi fechada nas primeiras décadas da República se o projeto se aproximava tanto com as propostas republicanas?

Já nestas últimas linhas, podemos afirmar que o texto não é conclusivo, visto que inúmeras perguntas emergiram da elaboração deste trabalho sobre diversas outras questões. A rede escolar, por exemplo, que existia na região conhecida hoje como Zona Oeste (Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz) foi como abrir as cortinas de uma informação nova e que permitirá, no futuro, uma análise mais apurada dos “sertões” cariocas. E tantos outros assuntos, que somente no contato com os documentos foi possível nos encantar e perceber que ainda falta muito a ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. (Série Memórias da Educação Brasileira)
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, Marcelo Silva. Chineses no Rio de Janeiro: notas sobre nação território e identidade através da prática comercial e religiosa. *Cadernos do CEOM*. Chapecó: Santa Catarina, Ano 23, nº. 32 – Etnicidades, 2010. p. 221-240.
- BAKAJ, Branca. Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários e Lei Áurea: a grande triologia abolicionista. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 25, nº 98, abr/jun. 1988. pp. 399-459.
- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946, vol. X, t. II.
- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947, vol. X, t. IV.
- BARROS, José D'Assunção. A História Social: seus significados e seus caminhos. *LPH – Revista de História da UFOP*. nº 15, 2005.
- BEDIAGA, Begonha. O arquivo histórico do Museu Imperial e as pesquisas sobre o século XIX. *História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro, Vol IV (2), Jul-Out. 1997. pp.365-373.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. S.l.: Publicações Europa-América, 1987. (Coleção Saber, 59)
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Encyclopaidéia)

- BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente. Rio de Janeiro: UERJ/FE, 1996. (Dissertação de mestrado)
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002
- CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Perfis Brasileiros)
- CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Glamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 45-59.
- CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.
- DOYLE, Arthur Conan (Sir). *O Signo dos quatro*. Porto Alegre: L&PM, 2011. (Coleção L&PM Pocket; v.183).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 2: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ENGEMANN, Carlos. *Os servos de santo Inácio a serviço do Imperador: demografia e relações sociais entre a escravidão da Real Fazenda de Santa Cruz, RJ (1790-1820)*. 2002. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2002. Dissertação (Mestrado em História Social)
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Agosto 2000, nº14. pp.19-34
- FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da; ROCHA, Dora. *História em curso no Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. São Paulo: Editora do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. (Coleção Aprender)

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

GENOVEZ, Patrícia Falco. Os cargos do paço Imperial e a Corte no Segundo Reinado. *MÉTIS: história & cultura*, v. 1, n.1, p. 215-237, jan./jun. 2002. pp. 215-237.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp 143-180.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIORDANI, Mário Curtis. *História da África: anterior aos descobrimentos*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.), FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) e VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Historial, 6)

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GONDRA, José Gonçalves. *Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. “A leveza dos bits: História da Educação e as novas tecnologias”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias – Questões para a História da Educação*. Campinas e Bragança Paulista: Autores Associados e Ed. Univ. de São Francisco, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, jan/jun. 2001. pp. 9-43.

- KARMAL, Leandro e TATSCH, Flávia Galli. “A memória evanescente”. In: PISNKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 9-28.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (O Homem e a História)
- LE GOFF, Jacques. “Documento/monumento”. In: *História e Memória*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Repertórios). pp. 535-549.
- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. (Biblioteca básica).
- LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção educação contemporânea).
- MARRACH, Sonia. *Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (Descobrimos o Brasil)
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.
- MATTOSO, Kátia M. de Queiros. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*. Escravidão. São Paulo, v. 8, nº 16, mar/ago, 1988. pp. 37-55.
- MORAES, Madison Oliveira de. *Escola do Imperador (1870-1886)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. (Monografia)
- NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha. 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

- OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de e LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Ginástica geral a escola: uma proposta metodológica. *Revista Pensar a Prática*. Goiás, v. 7, n. 2, 2004.
- PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995. (O Homem e a História). pp. 177-213.
- REMER, Máisa Milènne Zarur e STENTZLER, Márcia Marlene. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Paraná, 2009. pp. 6334-6345.
- REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RIZZINI, Irma. *Domesticar e Civilizar: crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial*. s/l, s/d.
- RODRIGUES, Cristiane. *A construção social do vadio e o crime de vadiagem (1886-1906)*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2006 (Dissertação de mestrado).
- SANTONI RUGIU, Antônio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação)
- SAMARA, Eni de Mesquita. A Família negra no Brasil. *Revista História*. São Paulo, nº 120, p. 27-44, jan/jul. 1988.
- SAMARA, Eni de Mesquita. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (História & ... Reflexões, 10)
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.), FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) e VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Historial, 6)
- SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SCHWARCS, Lilia Moritz. *D. Pedro II e seu reino tropical*. São Paulo: Claro Enigma, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. *Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos, 1875-1894: caminhos possíveis*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. (Dissertação de mestrado).

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº51, novembro/2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p. 127-143, jul./dez 1999.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.), FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) e VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Historial, 6)

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 2002, nº21, pp. 90-170.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FONTES ELETRÔNICAS

BRAZILIAN GOVERNMENT DOCUMENT DIGITALIZATION PROJECT. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/index.html>. Consultado em Julho de 2012.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm.

Consultado em Janeiro de 2013.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Consultado em Julho de 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html. Consultado em Julho de 2012.

BRASIL. Decreto n. 715A de 04 de setembro de 1890. Declara de utilidade pública, para serem expropriadas, as escolas da fazenda de Santa Cruz e da Quinta da Boa-Vista. Disponível em

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=51684&norma=67487>. Consultado em Julho de 2012.

DEBRET, Jean-Baptistet. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. v. 3. Paris, 1834. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/>. Consultado em Junho de 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Consultado em Agosto de 2012.

SOUZA FILHO, Tarquinio de. *O ensino tecnico no Brasil*. Rio de Janeiro Imprensa Nacional. 1887. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/242353/1/000032665.pdf>. Consultado em Julho de 2012.

Recenseamento do Brasil em 1872. Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php?titulo=Recenseamento%20Geral%20do%20Brasil%201872%20-%20Imp%20E9rio%20do%20Brasil&link=Imperio%20do%20Brasil.

Consultado em Julho de 2012.

ACERVOS, FONTES E DOCUMENTOS MANUSCRITOS E IMPRESSOS

Arquivo Nacional

Série Casa Imperial

SDE 027A (Doc. 13, 14, 18A, 20, 71 e 117)

SDE 030 (Cx. 19C – PAC. 18, Doc.6)

Série Fazenda Nacional de Santa Cruz

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro: Série Instrução pública – Códices

11.4.7 – Minutas de ofícios e professores

11.4.23 – Estatística de frequência e matrícula

12.1.12 – Requerimentos e ofícios (1882-1889)

12.1.8 – Provimentos de lugares, mudanças de escolas, reclamações e ofícios (1880-1892)

12.4.24 – Ensino particular (1884-1886)

12.4.25 – Ensino particular (1884-1887)

12.4.26 – Ensino particular (1887-1889)

12.4.34 – Livro de visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa-Vista

Biblioteca Nacional:

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Officina na escola*. Rio de Janeiro: Imp. A vapor Lombaerts & Cia, 1886.

Periódico: Diário do Rio de Janeiro de 1871 e 1885/6

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai, 1986. 5 volumes.

FREITAS, Benedicto. *Santa Cruz: fazenda jesuítica, real, imperial*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1985. 3v.

GAMA, José de Saldanha da. História da Imperial Fazenda de Santa Cruz. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Tomo 38. Parte II. 1875.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império (Subsídios para a História da Educação no Brasil)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1937. 3v. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 5ª, Brasiliana, vol. 66)

_____. *A instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

Museu Imperial – Arquivo histórico:

Arquivo do Grão Pará

Arquivo da Casa Imperial do Brasil (sigla: POB): Maço 195 – Doc. 8826 - Regulamento para a Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz

ANEXOS

Anexo 1: Exemplo de carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de maio de 2012

Ao Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Setor de Documentação

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

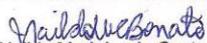
Prezados Senhores

Apresento **ADRIANA VALENTIN BEAKLINI**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa **A Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz** (título provisório) autorização para acesso, consulta, fotografar e uso de fontes do Setor de Documentação do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Profa Dra. Nairda Marinho da Costa Bonato

Orientadora - PPGEd/Unirio
Prof.ª Nairda Marinho da Costa Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO

Anexo 2: Termo de responsabilidade para utilização de imagens do acervo da Fundação Biblioteca Nacional



MINISTÉRIO DA CULTURA
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL

TERMO DE RESPONSABILIDADE PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DO ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL

Eu, ADRIANA VALENTIM BEARKLINI,
(nome da pessoa legalmente qualificada para assinar o termo)

portador (a) do CPF nº _____, na qualidade de () pessoa física/

() representante legal do (a) _____
(razão social da empresa)

_____ CNPJ nº _____, domiciliado(a) à

(no caso de pessoa física, preencher com endereço completo - rua, número, bairro, cidade e CEP - e telefone residenciais, no caso de

representante legal de pessoa jurídica, informar o endereço completo e telefones da empresa ou órgão representado), declaro:

- a) Concordar que não será autorizada a reprodução de originais que possuam fac-símiles, negativos ou diapositivos ou cópias digitais, em razão da necessidade de preservação do acervo. Nesses casos serão usadas as reproduções existentes;
- b) Utilizar as reproduções do acervo da Fundação Biblioteca Nacional cujas referências vão relacionadas ao final para única e exclusiva reprodução em:
DISSEMINAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO;
- c) Estar de acordo em mencionar o crédito à Fundação Biblioteca Nacional por ocasião da sua utilização na forma: "Acervo da Fundação Biblioteca Nacional - Brasil"
- d) Assumir o compromisso de não utilizar as imagens em outros trabalhos, edições, tiragens e publicações que não os especificados na presente solicitação e não repassar a terceiros as reproduções que me forem cedidas
- e) Estar ciente que o descumprimento desta disposição acarretará na suspensão temporária do acesso do usuário ao serviço de reprodução da Fundação Biblioteca Nacional pelo prazo de 6 (seis) meses;
- f) Estar ciente do pagamento de retribuição pela preservação da integridade do acervo, de acordo com as finalidades declaradas no item b e os valores pré-determinados;

Relação dos documentos a serem reproduzidos:

LIVRO - ALMEIDA, Di. Pires de. Oficina na Escola. Rio de Janeiro
Imprensa a vapor Bom Baixos e Comp. 1886.

- Referente a:
- capa - 2 fotos
 - contra capa - 2 fotos
 - gravura - 1 foto (entre as pag 8 e 9)
 - pag 9 e 10. (2 fotos)
 - Gravura - 1 foto (entre as pag 16 e 17)
 - Dedicatória - 2 fotos

Rio de Janeiro 23 de junho de 2012

Adriana Valentim Beakline
ASSINATURA

Autorizado em 23/04/12

Rutonio J. F. de Sant'Anna
RESPONSÁVEL PELO ACERVO

Rutonio J. F. de Sant'Anna
Divisão de Obras Gerais
Fundação Biblioteca Nacional
Matr. SIAPE 0224858
Bibliotecário - CRB / 7-2968

Anexo 3: Termo de autorização para uso de imagem do acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

**Secretaria Municipal de Cultura
Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DO ACERVO

As reproduções dos documentos relacionados no **Pedido N° 045/2012 da Subgerência de Documentação Especial** pertencente ao acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, no total de 03 (três) imagens, **serão entregues** de acordo com o Parecer da Procuradoria Geral do Município / PGM, exarado no Ofício n° 143 do C/DGDI/ARQ de 05/09/1997, a

Razão Social ou Nome: Adriana Valentim Beaklini

CNPJ ou RG:

Endereço:

Cidade: Rio de Janeiro

Estado: RJ

CEP:

As imagens digitalizadas em 72 DPI, JPG, sem tratamento serão cedidas apenas para a utilização informada pelo solicitante estando vedado seu emprego sem a autorização, por escrito, desta Instituição, de acordo com a Lei 9610/98, em quaisquer outros meios ou veículos, onde haja acesso público ou privado com faculdade de reprodução ou cópia em meio eletrônico, magnético, impresso ou de outra natureza, assim como sua inclusão em banco de dados para uso posterior.

O não cumprimento destas normas implicará em multa de 100 (cem) vezes o valor de cada imagem indevidamente utilizada.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

**Secretaria Municipal de Cultura
Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**

A autorização solicitada tem validade para o desenvolvimento do projeto de pesquisa "A Escola Mixta da Fazenda Imperial de Santa Cruz", devendo ser renovada a cada novo processo. Será obrigatório identificar cada imagem publicada mencionando: "Acervo AGCRJ" ou "Acervo Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro".

O acesso que o Município outorga ao beneficiário não autoriza a reprodução de obras cujo direito autoral patrimonial seja de terceiros, nem exime o beneficiário do exercício de qualquer direito moral. O Município do Rio de Janeiro não se responsabiliza pela identificação do titular dos direitos autorais dos elementos listados.

Rio de Janeiro, de _____ de 2012.

Diretora
Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

Data: 13/06/2012.

De acordo:

Adriana V. Beaklini
(assinatura do responsável,
com nome legível)

CPF