

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANA CAROLINA DE ARAUJO CAMPOS MOREIRA**

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO  
(1827–1860)**

São Luís  
2024

**ANA CAROLINA DE ARAUJO CAMPOS MOREIRA**

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO  
(1827–1860)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

São Luís

2024

**ANA CAROLINA DE ARAUJO CAMPOS MOREIRA**

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO  
(1827 – 1860)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luís Velázquez Castellanos.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)  
Doutor em educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Frade (Avaliadora externa)  
Doutora em educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. César Augusto Castro (Avaliador interno)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iran Maria Leitão Nunes (Suplente)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

ARAUJO CAMPOS MOREIRA, ANA CAROLINA DE.  
O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO MARANHÃO IMPÉRIO  
1827-1860 / ANA CAROLINA DE ARAUJO CAMPOS MOREIRA. - 2024.  
216 f.

Orientador(a): SAMUEL LUÍS VELÁZQUEZ CASTELLANOS.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,  
MARANHÃO, 2024.

1. Ensino da leitura e da escrita. 2. História da  
Educação. 3. Maranhão Império. I. VELÁZQUEZ CASTELLANOS,  
SAMUEL LUÍS. II. Título.

Dedico este trabalho a Davi Francisco e Ana  
Laura, os tesouros da minha vida

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer a Deus. Sem a minha fé, com certeza não teria chegado até aqui, já que foi a ela em que me agarrei quando as dificuldades me assolaram e os sentimentos de desistência vieram em meus pensamentos. No entanto, seria impossível concluir esta pesquisa se também não estivesse ao meu lado pessoas incríveis que me orientaram, ajudaram e animaram.

Eu não teria nem mesmo começado a sonhar com esta pesquisa se não fosse pela minha mãe Kátia. Mãe, você foi essencial nesta jornada. Não apenas pelas suas palavras de encorajamento e orações, mas também porque era a mão que me socorria no dia a dia, o meu braço direito e esquerdo. Muitas vezes, se sobrecarregou com minhas demandas para que eu tivesse um tempo maior para estudar. Obrigada por tudo!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e a todos os professores que contribuíram com minha formação, me levando a refletir sobre os processos fundamentais da pesquisa. Agradeço de coração por todo o conhecimento compartilhado.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, pela sua contribuição ímpar na minha formação, desde a graduação até este momento. Um professor único que verdadeiramente se importa com o crescimento dos seus alunos e orientandos. Suas percepções e comentários foram essenciais, mesmo nas chamadas de atenção me fizeram crescer como pesquisadora e estudante. Sou grata por ter lhe conhecido e não poderia ter outra pessoa como orientador.

Ao professor César Augusto Castro que sempre trouxe leveza e alegria às reuniões de orientação, me fazendo sorrir mesmo quando estava tensa. Também por ter compartilhado seu vasto conhecimento na pesquisa histórica, além dos seus preciosos livros, suas contribuições elevaram o nível do meu trabalho.

À professora Isabel Frade pela disponibilidade em ler meu trabalho, por suas contribuições tão cuidadosas, sensíveis e sábias. Que honra!

Aos meus companheiros de luta e pesquisa, meus amigos do Nedhel, em especial Claudio, Elias, Rafael e Dani. Estivemos sempre compartilhando experiências, conhecimentos, conselhos, materiais e algumas lágrimas. Obrigado por me ouvirem e animarem.

Agradeço também aos meus filhos por todo o amor e carinho gratuito que recebo todos os dias. Mesmo que sejam ainda tão pequenos e não entendam a ausência da “mamãe” em alguns momentos, o amor de vocês foi o motor para que eu não retrocedesse.

Por fim, agradeço às minhas companheiras de trabalho da Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão. Sem vocês teria sido muito mais difícil. Obrigada pelas palavras de ânimo, a parceria, por todas as trocas de turno que prontamente vocês ofereciam quando eu precisava me ausentar, seja pra ir às aulas, seja pra escrever. Obrigada meninas!

## RESUMO

Neste estudo, que está inserido na linha de pesquisa História, Políticas Educacionais e Formação Humana, do Programa de Pós-Grauação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, analisa-se o ensino da leitura e da escrita e as respectivas concepções em uso no processo de escolarização das crianças pobres no MA do século XIX, tendo como recorte o período de 1827 a 1860, decurso em que se implementa uma política de expansão da escola primária. Problematiza-se em que medida as diversas concepções implícitas no ensino da leitura e da escrita contribuíram para a escolarização de ditas crianças, no intuito de compreendermos os significados atribuídos a este ensino, as visões de mundo e de instrução/educação que foram projetadas, bem como os entendimentos sobre o ser criança neste cenário, tendo em vista os embates e as relações de poder. Sustenta-se a investigação nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, com base em seus três eixos indissociáveis, no intuito de entendermos as formas de organização do ensino após a Lei de 1827, bem como, a política de implementação da escola por toda a província, segundo o ensino da leitura e escrita na sua materialidade e historicidade, haja vista a forma, frequência, dispositivo e estrutura em que se apresenta na documentação e na bibliografia: na primeira, o conjunto de relatórios de presidente de província e da Inspeção do Maranhão, Regulamentos da Instrução Pública, ofícios e alguns periódicos, assim como a legislação produzida na época; na segunda, a partir de três categorias específicas: o ensino da leitura e escrita, o processo de escolarização e a criança. Ficou claro que as concepções acerca do ler e escrever implicaram diretamente na sua organização e estruturação, como também estiveram entrelaçadas a outro grupo de ideias como a de segurança, moralidade, cuidado e proteção, já que a oferta deste ensino para a população pobre se fez a partir de duas vias no Maranhão: as escolas públicas e as instituições de caridade. Com isso, conclui-se que o ensino da leitura e da escrita no Maranhão Império se fez sustentado em diferentes representações acerca da criança, da escola e do próprio professor de primeiras letras, que resultaram também em práticas diversas.

**Palavras-chaves:** ensino da leitura; ensino da escrita; história da educação; Maranhão Império.



## ABSTRACT

In this study, which is inserted on the History, Educational Policies and Human Formation research line of the Postgraduate Program on Education at the Federal University of Maranhão, the teaching of reading and writing and the respective conception in use on the process of schooling poor children in MA in the XIX century are analyzed, between the years 1827 and 1860, moment in which is implemented a policy of primary school expansion. The question is to what extent the different implicit conceptions in the teaching of reading and writing contributed to the schooling of these children, in order to understand the meanings attributed to this teaching, the world and instruction/education views that were projected, as well as the understandings about being a child in this scenario, taking into account the conflicts and power relations. The investigation is based on the theoretical-methodological assumptions of Cultural History, based on its three inseparable axes, with the aim of understanding the forms of teaching organization after the Law of 1827, as well as the school implementation policy throughout the province, according to the teaching of reading and writing in its materiality and historicity, due to the form, frequency, device and structure in which it is presented in the documentation and bibliography: in the first one, the set of reports from the president of the province and the Inspectorate of Maranhão, Public Instruction Regulations, letters and some periodicals, as well as the legislation produced at the time; in the second, from three specific categories: teaching reading and writing, the schooling process and the child. It was clear that the conceptions about reading and writing directly impacted their organization and structuring, and also had been intertwined with another group of ideas such as security, morality, care and protection, since the provision of this teaching to the poor population was made from two routes in Maranhão: public schools and charitable institutions. We conclude that the teaching of reading and writing in Maranhão Império was based on different representations about the child, the school and the primary literacy teacher himself, which also resulted in different practices

Keywords: teaching Reading; teaching writing; history of education; Maranhão Empire.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da pesquisa .....	37
Figura 2 - Diferentes maneiras de apresentação dos Relatórios de Presidente de Província....	53
Figura 3 - Destaques do Relatório de 1849.....	58
Figura 4 - Exemplos de divulgação na sessão Casa Educandos Artífices .....	60
Figura 5 - Divulgação da leitura e escrita na sessão Instrução Pública .....	61
Figura 6 - Divulgação do ensino da leitura e da escrita em forma de mapas .....	62
Figura 7 - Divulgação do ensino da leitura e da escrita na sessão Tranquilidade Pública .....	63
Figura 8 - Destaque do Relatório 1839 .....	70
Figura 9 - Exemplos de textos e exercícios para o ensino da leitura e da escrita .....	85
Figura 10 - Exemplo de exercício de caligrafia .....	92
Figura 11 - Mapa demonstrativo das ocupações e instrução dos reus .....	94
Figura 12 - Estrutura da Inspetoria Pública no Maranhão .....	103
Figura 13 - Mapa dos professores da província .....	118
Figura 14 - Anúncio de aula de leitura e escrita .....	140
Figura 15 - Grade de horários das escolas públicas que ofertavam a leitura e a escrita.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o ensino da leitura e da escrita / a instrução pública primária (2011-2022).....	24
Quadro 2 - Dissertações e teses, sobre a História da Educação no Maranhão (2012-2022) ....	27
Quadro 3 - Instituições de atendimento à criança pobre em São Luís do século XIX. ....	78
Quadro 4 - Itens comercializados na província do Maranhão .....	105
Quadro 5 - Relação de utensílios para a escola de primeiras letras em Arayoses (1856) .....	127
Quadro 6 - Relação do material para a escola de Nossa Senhora da Vitória- Capital (1856)	128
Quadro 7 - Relação de alunos matriculados nas aulas de primeiras letras da capital da Província do Maranhão em 1855 .....	144
Quadro 8 - Relação de alunas matriculadas nas aulas de primeiras letras da Capital da Província do Maranhão em 1855 .....	.....

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Formas de divulgação do ensino inicial da leitura e da escrita .....	58
Gráfico 2 - Situações discursivas em que aparece o ensino inicial da leitura e da escrita .....	68
Gráfico 3 - Número de aulas primárias na província do Maranhão (1822-1860) .....	117

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.1</b>	<b>Início de um trajeto</b> .....	16
<b>1.2</b>	<b>Problemática da pesquisa</b> .....	17
<b>1.3</b>	<b>Objetivos da investigação</b> .....	21
<b>1.4</b>	<b>Percurso metodológico</b> .....	23
<b>1.5</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	36
<b>2</b>	<b>O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS FONTES</b> .....	40
<b>2.1</b>	<b>A pesquisa em História da Alfabetização: discussões sobre escola, criança, leitura e escrita.</b> .....	40
<b>2.2</b>	<b>A análise documental: o objeto na sua materialidade</b> .....	51
<b>3</b>	<b>INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: discursos e representações sobre a leitura e a escrita</b> .....	71
<b>3.1</b>	<b>O lugar da criança nos debates sociais e educacionais do Oitocentos</b> .....	71
<b>3.2</b>	<b>Ler e escrever para quê?: os sentidos do ensino da leitura e escrita</b> .....	86
<b>3.3</b>	<b>A profissão professor de Primeiras Letras: discussões sobre o trabalho docente</b> .....	98
<b>4</b>	<b>AS PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS MARANHENSES: tempos, cotidianos e métodos.</b> .....	110
<b>4.1</b>	<b>As tentativas de escolarização da criança pobre maranhense: entre escolas e instituições de caridade.</b> .....	110
<b>4.2</b>	<b>“Não há dinheiro para essas despesas, vá ensinando como puder”: os empecilhos na implementação das aulas de leitura e escrita.</b> .....	126
<b>4.3</b>	<b>A construção de um programa de ensino para a instrução primária: uma possível percepção sobre o tempo e cotidiano escolar.</b> .....	137
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	149
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
	<b>Apêndice A – Relação dos Presidentes de Província (1838 -1852)</b> .....	182
	<b>Apêndice B – Lista de tópicos/sessões dos Relatórios de Presidente de Província (1838 - 1852).</b> .....	184
	<b>Apêndice C – Termos de divulgação sobre o ensino inicial da leitura e da escrita.</b> .....	175
	<b>Apêndice D – Situações discursivas do ensino inicial da leitura e da escrita.</b> .....	178
	<b>Apêndice E - Tabela descritiva dos ofícios que citam professores de 1ª Letras.</b> .....	188
	<b>Apêndice G – Tabela com quantitativo de aulas públicas e particulares</b> .....	210
	<b>Apêndice H – Quadro comparativo dos Regulamentos da Instrução Pública (1855 – 1877).</b> .....	211

<b>Anexo A</b> – Mappa n° 12, 1844.....	213
<b>Anexo B</b> – Mapa n.º 4, Relatório 1858 .....	214
<b>Anexo C</b> – Relação dos educandos matriculados na Casa Educandos Artífices .....	215

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre leitura, escrita, criança, infância e escola é quase natural em nossa sociedade. O que se estabeleceu como alfabetização, o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua (Soares, 2003), passou por um processo histórico, social e cultural de constituição e escolarização, diferenciando-se na exigência de uma prática pedagógica/tempo escolar específicos. Esta trajetória lenta do processo de alfabetização acompanhou outra: a legitimação da escola pública e, conseqüentemente, o acesso dos mais pobres aos conhecimentos disponíveis.

Portanto, ao elegermos *O ensino da leitura e escrita na Província do Maranhão Império* como tema desta investigação, estamos tentando, nas palavras de Faria Filho (2000), desnaturalizar estas relações e o lugar que ocupam em nossa sociedade e na escola. Apesar de que nossa intenção seja abordar o ensino inicial da leitura e da escrita no período em foco, por questões epistemológicas e de fidelidade aos termos da fonte nos vimos obrigados a tratar do *ensino da leitura e da escrita como nomenclatura em uso na documentação*, já que não encontramos nas fontes termo correlato ao “ensino inicial” nem nas entrelinhas (na maioria das vezes!) que apontem para esse sentido específico de alfabetização.

Desta maneira, preferimos sermos fieis ao termo que aparece na fonte. Nesse sentido, para termos um entendimento sobre a sistematização destes saberes e seu acesso às crianças, mesmo as de origem social desfavorecida, se faz imperativo dialogar com diversos campos, inclusive com a própria História da Alfabetização, que vem se interessando por análises mais críticas de aspectos sociológicos, antropológicos, econômicos e políticos implícitos ao longo da sua história (Maciel, 2008). Essa necessidade de reflexão e ação tem resultado em um interesse maior em estudos históricos ao respeito, principalmente, de métodos e cartilhas<sup>1</sup>; mas, mesmo que este campo esteja ganhando mais espaços nas pesquisas, no que diz respeito ao Maranhão, elas são ínfimas. Por tanto, é nesse sentido que nosso tema é relevante, colocando em evidência um objeto que está longe de ser esgotado, em um tempo caracterizado pela emergência de uma sociedade em transição com diferentes demandas e problemas sociais, das quais, a urgente necessidade de ensinar as primeiras letras (ler, escrever

---

<sup>1</sup>Ver Boto (2004) em *Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático*; Frade (2010) em *Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX*; Mortatti (2000) em *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*; Vonijiak (2014) em *O Império das Primeiras Letras: Epítome de uma História de Cartilhas de Alfabetização no século XIX*; Albuquerque e Boto (2017) em *O Impresso Lições de Ler na História da Alfabetização no Império Brasileiro*.

e contar) em cadeiras públicas a uma grande quantidade de pessoas que estiveram até então distantes da escola era necessário.

### 1.1 Início de um trajeto

A escolha pela temática se justifica a partir de diversos motivos de ordem pessoal, acadêmica e profissional. Desde pequena, fui apresentada e incentivada pelos meus pais ao mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo de origem humilde. Quando iniciei meus estudos no curso de Pedagogia, já sentia curiosidade pela alfabetização. No entanto, foi somente quando ingressei como aluna de iniciação científica, no grupo de estudos Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL<sup>2</sup>, coordenado atualmente pelo professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (meu orientador), o professor Dr. César Augusto Castro e a professora Dr<sup>a</sup>. Diana Rocha Silva, que este interesse ganhou força. Na época, me utilizei da análise historiográfica como parte da minha pesquisa monográfica cujo título foi *A aprendizagem significativa da leitura e da escrita: relações possíveis entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de alfabetização de crianças*, defendida em 2014. Para o Mestrado em Educação, optamos em mergulhar no Maranhão Imperial e aprofundar as questões que ficaram latentes nessa temática: a leitura e a escrita (como objeto) e a história da educação (como âmbito de investigação).

Tal escolha fez ainda mais sentido em função de minha trajetória profissional. Ao ingressar no ensino público, deparei-me com as carências e falhas do nosso sistema de educação, e com discursos quase automáticos da própria comunidade escolar (pais, responsáveis, profissionais) sobre estas situações. Uma nova curiosidade começou a nascer e fui impulsionada a retornar ao ambiente acadêmico. A busca por respostas recaiu sobre período mais longo e nas representações sobre o ler e o escrever, sobre a escola e a instrução, que a cada época se disseminam entre os indivíduos e são tomadas como verdades absolutas. Tais inquietações se consolidaram no projeto de pesquisa submetido à seleção do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), em 2021, na linha História, Políticas Educacionais e Formação Humana, onde tive a alegria de reencontrar-me com meus professores queridos do NEDHEL.

---

<sup>2</sup> O NEDHEL foi criado em 2005 e objetiva desenvolver estudos, pesquisas e produzir inventários sobre História da Educação, História do Livro e da Leitura no Maranhão (Castellanos, 2015).



Assim nosso olhar voltou-se para o século XIX, embora se tenha considerado por muitos anos um tempo obscuro para a instrução e uma “idade das trevas” (Faria Filho, 2000, p. 1); visão que foi construída segundo Souza (2013), com a intenção de enaltecer a República e desmerecer tudo o que representava o passado. Nessa lógica, fizemos um recorte temporal entre 1827 a 1860, período em que percebemos as várias tentativas de implementar a Lei de 1827, no que tange ao aumento territorial de aulas de ler e escrever, seja via cadeiras de primeiras letras, seja pelas aulas primárias. Nosso marco é significativo já que podemos analisar a maneira como as escolas foram se organizando, as principais dificuldades e os discursos que fomentaram o processo de escolarização das crianças pobres.

As pesquisas em História da Educação que tomam o Império como período de investigação, vem crescendo a cada ano; repertório que representa o incansável trabalho de grupos de pesquisas nas Universidades<sup>3</sup>. Estudos como o de Albuquerque (2013), *O ensino de primeiras letras de alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolar*, que explora a instrução primária na província de Alagoas; o de Viana (2006), *Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em minas gerais (1830-1840)*, que trata das primeiras décadas do Brasil Imperial; além d’A *Escolarização Pública Primária em Piracicaba (1857-1897)*, de Rafael (2020), em que se revisita as escolas públicas primárias (provinciais/estaduais) num município do interior do estado de São Paulo, refletem este movimento de redescoberta ao respeito do tema proposto.

## 1.2 Problemática da pesquisa

Partindo do pressuposto que são as formas de ver e sentir o fenômeno que modelam as práticas da sociedade e justificam as ações dos indivíduos (Oliveira, 2013), optamos por entender nosso objeto a partir de dois eixos principais, que nem sempre estão explícitos; mas que mantêm entre si uma relação de confluência: 1) as concepções construídas em sociedade sobre o ler e o escrever, descortinando possíveis significados e sentidos; e 2) o processo de acessibilidade e permanência de crianças pobres à escola na província maranhense no Oitocentos. Na esteira destes elementos, nossa problemática de pesquisa sustenta-se em compreendermos em que medida as diversas concepções implícitas no ensino da leitura e da

---

<sup>3</sup> Ver Boto (2012); Gontijo e Gomes (2014); Marcilio (2016); Santana (2007).

escrita contribuíram para a escolarização da criança pobre na capital da província do Maranhão? Assim elegemos nossas principais categorias de trabalho. Justifica-se a primeira, a partir do que Chartier (1991) aponta: os homens constroem em coletivo representações que conferem sentido ao mundo e estas são matrizes de condutas e práticas. Sob este prisma, entendemos que as ações executadas em prol do acesso a estes conhecimentos pelas massas foram justificadas a partir de ideias e representações sobre o que deveria ser o ensino da leitura e escrita; isto é, em função de concepções várias. A escolha por nossa segunda categoria, explica-se pelo nosso próprio objeto, já que consideramos que estas aulas foram peças chaves dentro desse grande projeto de escolarização em massa pensada para o Oitocentos, e voltada, principalmente, para um extrato da população, definido pelo pertencimento geracional: os indivíduos entre sete a catorze anos (Gouvea, 2007).

Destarte, é em função das tensões e relações de poder entre ambas, que nossa problemática de pesquisa ganha relevância, já que a escola pública do século XIX, após a independência, foi destinada às crianças pobres (Veiga, 2008), o que significa necessariamente dizer que o ensino da leitura e da escrita (sustentado em concepções várias e diversas representações ao respeito), também foi voltado para este público. A relação posta é, portanto, lógica, nos propondo um trabalho pioneiro, levando em conta a quase inexistência até hoje de trabalhos locais ao respeito.

Em função disto, as questões norteadoras são:

- a) Quais concepções orientaram o ensino do ler e do escrever na sociedade imperial?
- b) De que forma se estruturaram estas as aulas?
- c) Quais características são possíveis perceber no processo de escolarização das crianças pobres no contexto maranhense?

Com a primeira destas questões, buscamos os significados que foram atribuídos pelos sujeitos daquela época a esses processos, as visões de mundo e de instrução/educação projetadas, bem como os entendimentos de criança que circularam neste cenário, tendo em vista os embates e as relações de poder que foram estabelecidas. Isto implica em debruçarmos no conjunto de hábitos, costumes e pensamentos na própria sociedade maranhense no período, nas diferentes maneiras de sentir e fazer, já que é somente “[...] a partir das práticas que, contraditoriamente, podemos ler o significado dado ao mundo para determinada época.” (Chartier, 1985, p. 28). É na busca por estes sentidos, que um outro conjunto de aspectos vem à tona: i) o processo pelo qual saberes elementares se tornaram escolarizados, transformando-se em matérias/conteúdos cruciais que estiveram presentes em todos os programas de ensino das instituições escolares e também daquelas que atuavam de forma indireta na escolarização

das crianças; ii) a maneira particular como, no Maranhão, os grupos se apropriaram dos discursos sobre a escola e a instrução que circulavam no país, bem como as ideias e princípios que deveriam sustentar as diversas práticas de ensino; iii) as representações construídas sobre o letrado e o ignorante, que envolvem as tentativas de captar-se o sentido do ler e do escrever, do respectivo ensino e do significado de aprender tais saberes para os diferentes grupos. Pensar ao respeito, é indagar principalmente, sobre as condições em que a escola, como modo de socialização específico, se apropriou de ditos saberes e estabeleceu profundas relações com a cultura escrita (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

No tocante à segunda questão, é fundamental nos voltarmos para as formas de organização do ensino após a Lei de 1827, quando a presença de um marco escolar passa a sistematizar práticas pedagógicas; ou seja, práticas intencionais que são exercidas com o propósito de concretizar processos pedagógicos (Franco, 2012). No caso do Maranhão, isto exige também ampliar o olhar para o conjunto de instituições, que embora não fossem escolas públicas, atuaram paralelamente na escolarização das crianças pobres e disponibilizavam cadeiras de primeiras letras, como o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios<sup>4</sup>, a Casa dos Expostos<sup>5</sup> e a Casa de Educandos Artífices<sup>6</sup>, as quais tornam visíveis os diversos tipos de infância vivenciadas na província.

Outro ponto chave que nos remete a esta segunda questão é o papel que o Estado provincial desempenhou na estruturação destas aulas. Como Souza (2013) tenta demonstrar, uma das características mais marcantes do modo de configuração da escola brasileira entre o século XIX e a primeira metade do século XX foi a descentralização, promovida pelo Ato Adicional de 1934, onde cada província precisou construir, estruturar e financiar seus próprios aparelhos de instrução. Desta maneira, é preciso entender a forma como o estado interviu neste departamento da administração pública, as estratégias de imposição traçadas, os vários dispositivos criados para a vigilância e controle do trabalho docente e as manobras elaboradas para pensar a instrução e contornar os problemas.

Para isso, é necessário também buscar compreender como se deu a produção e efetivação das leis na província do Maranhão. Neste ponto, é possível estreitarmos ainda mais

---

<sup>4</sup> Criada pelo Alvará de 2 de março de 1751 no século XVIII, pelo Frei Gabriel Malagrida. Baseado no plano educacional jesuítico, o Recolhimento esboçava os fundamentos do ensino feminino vinculado também ao ensino religioso. (Castro; Castellanos, 2021)

<sup>5</sup> A Roda dos Expostos em São Luís foi institucionalizada ainda no século XVIII, e, posteriormente foi transformada em Casa dos Expostos, sobrevivendo até 1946.

<sup>6</sup> Criado pela Lei Provincial nº 105, de 23 de agosto de 1841

a relação entre o geral e o local. Desta maneira, analisamos a ressonância das legislações nacionais (com destaque a de 1827 e o Ato Adicional de 1834) no contexto local, para entendermos como se deu a prática de tais dispositivos e os efeitos produzidos na realidade do Maranhão. Em paralelo, é evidente também o trabalho dos legisladores maranhenses, principalmente a partir da década de 50, quando percebemos um aumento considerado de leis e decretos (Castro, 2009), que reflete a preocupação das autoridades locais em organizar a instrução pública, sendo uma justificativa aceitável para o grande fluxo de dispositivos legais e locais encontrados nos primeiros anos de nação independente, que representavam, principalmente, as várias tentativas de garantir a afirmação do governo (Castro, 2017a).

No que diz respeito ao terceiro questionamento, intencionamos perceber as características do ensino da leitura e da escrita, conforme nomenclatura registrada nas fontes, no contexto maranhense, no intuito identificarmos as suas singularidades e, de forma geral, da escolarização de crianças pobres; processo diverso e desigual entre as províncias (Faria Filho, 2000), já que “cada uma investiu na estruturação do ensino de acordo com sua condição econômica e interesse político” (Castro, 2017a, p. 32). Esta questão é fundamental, não apenas para indicar semelhanças e diferenças entre a nação e o local; mas, principalmente, para estabelecer relações já que as trajetórias da escola pública se constituíram a partir do entrecruzamento incessante de pessoas, ideias, materiais e modelos de escolarização (Souza, 2013). É central para isso, mergulharmos na organização político-administrativa do Maranhão Imperial; perspectiva defendida por Costa (2019), uma vez que as lideranças locais exerceram um papel fundamental na promoção dos arranjos políticos, administrativos e econômicos, o que nos leva a considerá-la na viabilização de ações no âmbito da Instrução Pública, sendo só possível devido à “pretensa autonomia” concedida às Província via Ato Adicional de 1834, segundo Castellanos (2012, p. 201).

Diante do arcabouço político-administrativo, emergem diferentes visões de grupos sociais sobre a Instrução Pública; discursos conflitantes ao respeito que se dividem em duas tendências: a formada pelos detentores do poder e da voz política (grupo dirigente entre presidentes de província e inspetores públicos); os sujeitos que vivenciavam os problemas educacionais no dia a dia de suas aulas (os professores primários), com visões totalmente contrárias sobre instrução, escola e ensino. Nesta relação de forças entre estratégias de imposição e táticas de apropriação, é possível compreender as formas e maneiras como cada grupo construiu para si os discursos sobre a instrução. Por fim, é preciso ampliar o olhar para além da escola, para a dinâmica social a qual esta instituição, e conseqüentemente, o ensino da leitura e escrita se inseriram, além dos fatores extraescolares que vão influenciar, de maneira

direta ou não, na implementação do processo de escolarização. É a partir destes três pontos que acreditamos ser possível responder a nossa busca pelas individualidades; indícios, pistas e detalhes aparentemente negligenciados (Assis, 2018).

### **1.3 Objetivos da investigação**

Analisar o ensino da leitura e da escrita e as respectivas concepções em uso no processo de escolarização das crianças pobres no MA do século XIX é o nosso objetivo geral, visto que dito processo esteve intrinsecamente conectado à alfabetização considerando-se o ler e escrever habilidades a serem adquiridas (Maciel, 2008). Sua importância se justifica por entendermos que só é possível compreender a educação moderna quando concebermos as habilidades da leitura e da escrita como requisitos de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade (Boto, 2011). Ao entender que a escola agrega para si referências sociais, ideologias, representações, parâmetros sociais e que é “[...] tanto produtora, quanto produto da sociedade como um todo.” (Faria Filho; Sales, 2009, p. 24), fica claro a necessidade de se fazer esta dupla leitura: tanto da sociedade como da instituição escolar.

Identificar as concepções do ensino da leitura e da escrita em uso, registradas na documentação da época, se constitui em nosso primeiro objetivo específico, principalmente por ser neste momento que ideias sobre a escola e a criança, os conteúdos e a instrução, assim como do professor e do Brasil como nação, começam a circular na sociedade via livros, impressos e folhetins, publicizando e dando visibilidade ao tema, seja por meio de defesa ou de duras críticas, seja dissertando a favor da instituição escolar. A partir daqui é possível traçarmos o ideal de formação humana, já que podemos entender que é na escola que há “[...] produção de referências sociais [...]”. (Faria Filho; Sales, 2009, p. 23). Nesta mesma direção, estes conhecimentos também são percebidos como fundamental estratégia civilizatória para as massas (Faria Filho, 2000), o que nos faz compreender de que forma estes saberes elementares se inscreveram dentro do projeto civilizador do século XIX, em função de diversos pontos de vistas sobre o ler, o escrever e o contar até se constituírem como tal em disciplinas escolares, quando “[...] torna[ram]-se rubrica[s] que classifica[ram] as matérias de ensino, dando um caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar.” (Souza Junior; Galvão, 2005, p. 395), assim como, ao não se estabelecerem no currículo escolar de maneira pacífica; pelo contrário, é em função de relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais que se foram instituindo, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as (Souza Junior; Galvão, 2005). Além disto, a influência e o

papel desempenhado pela leitura e escrita (a partir de diferentes perspectivas) na difusão da escola pública, constitui-se um dos grandes desafios do período imperial, já que até então não se tinha uma escola estruturada, gratuita e acessível a todas as formações sociais; ou seja, a escola pública precisou construir um lugar para si, em concorrência a outras instituições educativas, como a família, a igreja e o trabalho (Faria Filho, 2000) e o fez principalmente, a partir das cadeiras públicas de primeiras letras. Assim, investigar as concepções da leitura e da escrita na perspectiva de um ideal de formação a ser alcançado, como poderoso artifício na construção de um processo civilizador e como mecanismo imprescindível no alargamento da escola pública, é entender que estas mesmas referências se constroem em um espaço-tempo simbólico e político de produção de sentidos (Silva, 2015).

Verificar a estruturação das aulas de ler e escrever a partir dos Regulamentos sobre a instrução primária é o segundo objetivo específico, já que o entendimento de dita organização é possível por meio de três elementos centrais: as políticas públicas criadas para viabilizar este ensino; a análise dos programas de ensino e dos regulamentos, tanto da Instrução Pública, quanto das instituições que ofereciam estas aulas; além da lógica de formação dos professores. Dutra e Ward (2019) apontam que o governo provincial maranhense desde os anos 1820, preocupava-se com a organização de ações de amparo à crianças de origem social desfavorável. Estas ações representavam principalmente, a criação de instituições que atuaram também na escolarização de crianças pobres, ainda que com objetivos distintos. Mas também, Castro (2017b) nos comenta que uma outra estratégia pensada foi a criação de instituições reguladoras como a Inspeção da Instrução Pública; diferentes maneiras de intervenção do Estado e os modos como desempenha seu papel que incidem na escolarização desta parcela da sociedade.

Discutir as particularidades do processo de escolarização da criança pobre desenvolvido no Maranhão Imperial é o nosso último objetivo, o que implica compreendermos as características que a escola pública assumiu e sua articulação com o acesso ao ensino da leitura e da escrita, conforme a documentação, principalmente via cadeiras de primeiras letras. Nesta perspectiva, é necessário analisar a expansão da instrução pública no contexto maranhense em concorrência com a iniciativa privada; escolas particulares, que foram sendo institucionalizadas com maior frequência após os eventos da Balaiada, em 1839 (Castelo Branco, 2014). Também se faz necessário problematizar a questão dos materiais necessários para estas aulas, a partir dos requerimentos dos professores e em função da lógica por detrás destas escolhas e da relação estabelecida entre método e materialidade que está carregada de significados vários e de sentidos múltiplos sobre escola e a instrução, segundo Castellanos

(2012); pistas sobre o ensino do ler e do escrever, que nos apontará para as particularidades da escola pública desenvolvida como indícios.

#### **1.4 Percurso metodológico**

Para este estudo optamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, que tem como objetivo identificar os modos de construção de uma determinada realidade, em diferentes tempos e lugares (Chartier, 1985); isto é, não só nos possibilita uma “[...] reinvenção do passado [...]”. (Pesavento, 2012, p. 16), como também enxergar as formas discursivas e imagéticas que constroem o mundo social, haja vista as categorias de representação, prática e apropriação em uso.

A escolha do método histórico se sustenta, na crença de que a História é ciência e disciplina capaz de explicar estruturas e acontecimentos (Sauerbronn; Faria, 2006); sobretudo, quando utilizamos fontes documentais de natureza político-administrativo, como Relatórios de Presidentes de Província e de Inspectores da Instrução Pública. Registros em fontes primárias por indivíduos com altos cargos públicos que representavam a voz do governo, que foram elaborados para apresentar-se às Assembleias Legislativas com objetivo de convencê-la a atender as demandas e requisições. Método histórico que ao nos auxiliar na sistematização, aprofundamento e controle dos documentos, possibilita construir uma teia de relações de confronto e entrecruzamento de informações.

O método comparativo para indagar acontecimentos, processos e instituições também é usado, no intuito de verificarmos permanências, continuidades e, sendo precisamente na longa duração que articulamos diferentes realidades (litoral e continente), como também comparamos ambientes sociais distintos, tal qual propõe Bloch (1998). Não se trata apenas de perceber como problema, a falta de escolarização das massas, a insuficiência do ensino das primeiras letras, nem de como se movimentou entre duas realidades (a geral e a local); mas discernir as originalidades destas divergências e quais especificidades as distinguem, o que oportuniza um “[...] desmembrar do território das falsas semelhanças [...]; labor infinitamente mais difícil, mas também muito mais interessante.” (Bloch, 1998, p. 132).

A este debate soma-se a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, utilizada para a construção de um corpo teórico e metodológico, entendendo-a como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (Lima; Mito, 2007, p. 38), o que significa dizer, ir além de uma simples revisão da literatura. A segunda, a partir da análise dos documentos que “[...] traze[m]

vestígios d[o] passado vivido por uma memória coletiva de um determinado grupo social.”. (Souza; Giacomoni, 2021, p. 140), e que só tem sentido se guiada pelas “[...] indagações, as inquietudes [e] a problemática [...] que na constante comparação de documentos oferece a possibilidade de narrar o passado.”. (Luchese, 2014, p. 145).

Desta forma, para compor a coleção de materiais textuais que nos guiaram e que elucidam diferentes visões sobre nosso objeto, sistematizamos os estudos em três grandes blocos: a) aqueles que abordam o ensino da leitura e da escrita, como também a instrução pública primária no âmbito nacional; b) investigações acerca da história da educação no Maranhão Império; e c) trabalhos sobre a História Cultural, fontes e métodos. Entre aqueles que norteiam a produção nacional, *Instrução Elementar do século XIX*, de Faria Filho (2000), aborda os modos de construção da escola pública no Brasil; já Mortatti (2000), em *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994* e, em *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil* (2006), analisa indistintamente os métodos alfabetizadores e as cartilhas. Vidal (2004), por outro lado, em *Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)*, também reflete sobre as instituições escolares como lugar de produção de uma cultura singular. Estes são alguns dos grandes referenciais no campo da História da Educação. No entanto, queremos dar ênfase às pesquisas acadêmicas, produzidas no seio dos grupos de estudos das Universidades, na tentativa de visualizar como o nosso objeto tem sido construído nos últimos anos, em diferentes perspectivas e localidades. Assim, reunimos neste primeiro bloco, cerca de quatorze dissertações e oito teses que abordaram, um ou mais aspectos que se relacionam ao ensino da leitura e da escrita ou à instrução pública primária:

Quadro 1: Dissertações e teses sobre o ensino da leitura e da escrita / a instrução pública primária (2011-2022)

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
1.	Mariângela Dias Santos UFSE/ 2011	A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827)
2.	Fabiana Garcia Munhoz USP/ 2012	Experiência docente do século XIX: trajetórias de professores de primeiras letras da 5ª comarca da província de São Paulo e da Província do Paraná.
3.	Jacilene dos Santos Clemente UFPE/ 2013	Culturas escolares em Recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888)
4.	Suzana L. de Albuquerque UFAL/ 2013	O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares
5.	Natália Fortunato UFSC/ 2017	Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856-1892)
6.	Munique Santiago Medrado UFPR/ 2018	O circuito de produção e circulação dos manuais escolares para a instrução primária impressos na Província do Paraná (1854 – 1871)



7.	Vanessa Souza Batista UFOP/2018	A educação da “boa mocidade” sul mineira: considerações sobre o perfil do alunado da instrução primária (1824-1840)
8.	Daniel Aparecido da Costa UFAlf / 2019	O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX
9.	Gillyane D. dos Santos UFRN/ 2019	A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do Príncipe (1808-1889)
10.	Cintia Lima Raphael UNESP / 2020	A escolarização pública primária em Piracicaba (1857-1897)
11.	Ticiane Duarte da Silva UFRJ / 2020	Civilizar o sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução: escolarização no Curato de Santa Cruz (capital do Império) 1870 – 1889
12.	Ana Paula M. de Melo UEMG / 2020	Instrução pública feminina na Província de Minas Gerais na segunda metade do século XIX
13.	Adriana Santiago Silva UFSP/ 2021	Imperioso é o dever de preñar a todo o cidadão com a instrução primária: as escolas de primeiras letras de São Bernardo (1830-1889)
14.	Matheus Luamm S. F. Bispo UFS/ 2021	O Marquês de Pombal e a construção do ensino de primeiras letras (1757-1772)
15.	Carlos Antônio P. G. Filho UFPE/2016	Escola de primeiras letras o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XI (tese)
16.	Juliano Guerra Rocha UFUb/ 2019	História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886 (tese)
17.	Franciele Ferreira Franca UFPR/ 2019	Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do séc. XIX (1856-1892) (tese)
18.	Ana Cristina Pereira Lima (UFC) /2019	Infância e recolhimento: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX (tese)
19.	Lays R. B. M. M. Santos UFPB/ 2020	Histórias da profissão docente no Brasil: “porque no ensino os professores são tudo!” Parahyba do Norte. 1835-1885 (tese)
20.	Luana Frigulha Guisso UFES/ 2020	O discurso do poder provincial e a construção da educação feminina no Espírito Santo (1845-1889): entre conhecimentos consentidos e saberes negados (tese)
21.	Dilce Schueroff UDESC/ 2021	Instruir, medir, difundir: expansão da instrução pública primária catarinense (1870-1910) (tese)
22.	Dayana R. P. de Lima UFPE/ 2021	A docência primária em Pernambuco: estratégias e táticas de organização e hierarquização (1864-1888) (tese)

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro deste conjunto, Fortunato (2017) em *Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856 – 1892)*, aborda dito ensino na perspectiva da cultura material escolar, especificamente dos manuais e impressos que orientaram a formação do professor primário e as práticas no contexto dessa Província, o que contribui com nós pela riqueza de fontes e a análise de manuais, que muitas vezes também foram adotados no Maranhão. Se Santos (2019) em *A organização do ensino primário nacional e a disseminação das Escolas de Primeiras Letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)*, traz à luz a expansão de escolas e o modelo escolar como categorias de análise, partindo da província norte-rio grandense e, precisamente, da cidade atualmente nomeada Caicó; Rocha (2019), em *História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886*, analisa os ideários sobre o ensino inicial de leitura e escrita difundidos nas escolas no período, e contribuem ambos para o debate

acerca das maneiras diversas que se deu a organização deste ensino, dependendo da localidade, além das problematizações acerca da escolarização de crianças em idade escolar fora da escola.

Estas discussões também nos aproximam da tese *Infância e recolhimento: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX*, na qual Lima (2019), ao olhar para um grupo específico de menores e de instituições de recolhimento onde o ensino tem finalidades distintas, nos ajuda a desvelar as nuances nos debates acerca da criança, e como a infância é discutida a partir da ideia do abandono, da criminalidade e da pobreza, problematizando-se não apenas os espaços de recolhimento, mas também a disposição social, uma vez que a maior parte das crianças desvalidas estavam sujeitas a essas condicionalidades; perturbações que sofriam pela própria existência de origens familiares divergentes segundo o padrão imposto pela Igreja e demais instâncias. Estabelecimentos que acolhiam e, de certa forma, confinavam para reproduzir nas crianças valores e atitudes oriundos das próprias relações de classes e, que os aprendizados estivessem apropriados às diferentes situações de vida e à condição social; isto é, se configuravam em “[...] práticas de modelação [...] da infância e da adolescência.”. (Castellanos, 2019, p. 195).

Por outro lado, dois trabalhos precisam ser mencionados embora não correspondam ao período selecionado: *Instrução Pública e Projeto Civilizador: o século XVIII como intérprete da Ciência, da Infância e da Escola*, de Boto (2011) e *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*, de Inácio (2003). O primeiro, mesmo não sendo considerado uma tese original (segundo a própria autora), já que vários capítulos já tinham sido publicados, é uma referência necessária ao unir três eixos de investigação que são imprescindíveis para nós: a instrução como estratégia civilizatória (onde explana a forte influência do iluminismo no pensamento pedagógico); a descoberta da infância como marco geracional específico e; a relação destes dois primeiros eixos com os conhecimentos científicos e escolares. A segunda, para entendermos o processo de institucionalização das escolas de primeiras letras em outras províncias, a exemplo de Minas Gerais, usada aqui como instrumento de análise e comparação com o vivenciado no Maranhão.

Sobre a produção local, os materiais reunidos são principalmente originários dos grupos de pesquisas que atuam em ambas as Universidades Públicas do estado: a UEMA (ainda que não tenha o foco na História da Educação, encontramos um trabalho voltado para este campo) e a UFMA (com destaque ao Nedhel, que vem construindo em favor de uma historiografia da educação maranhense, algo que era quase inexistente até tempos atrás) além daquelas realizadas em outras Universidades, mas que tomam como localidade o Maranhão. Desta forma, pudemos localizar dez dissertações e teses.

Quadro 2: Dissertações e teses, sobre a História da Educação no Maranhão (2012-2022)

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
1	Samuel L. V. Castellanos UNESP/2012	O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições (tese)
2	Diulinda Pavão Costa UFMA/ 2012	O cenário educacional na princesa da baixada (1920-1960)
3	Joseilma Lima Castelo Branco UFSC/ 2014	Instituição da escola primária privada na Província do Maranhão (1834-1854)
4	Aldimar Martins Bottentuit UFMA/2016	Os discursos dos presidentes da Província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 a 1889
5	Wild M. dos S. L. Orlanda UEMA/ 2016	As primeiras letras nos sertões maranhenses: 1824-1841
6	Josivan Coelho UFMA/ 2017	A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)
7	Alexandre Ribeiro e Silva USP/ 2018	Este interessante ramo do serviço público: produção de reformas da Instrução Pública no Maranhão imperial (1838-1864)
8	Joseilma L. C. Castelo Branco UNESP /2019	Instrução pública: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834-1889) (tese)
9	Claudio Magno P. Farias UFMA/2020	A cultura administrativa e a sua influência na instrução pública primária no Maranhão Império (1843-1870): entre atos e fatos administrativos
10	Jarina Serra Santos UFMA/ 2022	Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860 - 1920)
11	Mateus de Araújo Souza UFMA/ 2022	A cultura material escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)
12	Andréia Monteiro Carvalho UFMA/ 2022	Vestir-se pela e para a escola: representações da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar no Liceu Maranhense (1894-1909)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a nosso objeto, encontramos apenas duas pesquisas, ainda que não tratem objetivamente o ensino da leitura e da escrita: 1) *Infância no Maranhão Império: a escolarização pública da criança pobre e livre no período de 1855-1889*, de Tavares (2009), que não apareça no quadro 2, visto ter sido produzida fora do tempo estabelecido para o levantamento; e 2) *As primeiras letras nos sertões maranhenses: 1824 – 1841*, de Orlanda (2016). Pela primeira, entendemos as diferentes estratégias com relação ao acesso deste público à instrução, em especial, a situação das crianças desvalidas e órfãs recolhidas nos Asilos, nos Recolhimentos e na Casa Educandos Artífices, quando coloca em evidência a dimensão simbólica via disciplinarização do corpo, da mente e dos hábitos e dos discursos sobre educabilidade. Pela segunda, quando aborda a instrução pública nas vilas e povoados que compõem o sertão maranhense e a ampliação da instrução elementar de forma geral nas localidades mais distantes da capital, o que é de suma importância já que oferece uma visão das diferentes formas em que se deu a escolarização no interior do território maranhense.

Também é preciso evidenciar as pesquisas de Castellanos (2012), Castelo Branco (2019) e Farias (2020). Na tese *O Livro Escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições*, como referência no âmbito da Cultura Material Escolar, ainda que Castellanos (2012) não aborde nosso objeto de forma explícita, nos oferece um rico panorama do contexto educacional do Maranhão no Oitocentos, além de contribuir no entendimento da lógica por detrás das escolhas dos livros e manuais permitidos na instrução pública, e consequentemente, para o ensino da leitura e escrita. Castelo Branco (2019) também em *Instrução Pública: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889)*, quando analisa o processo histórico de institucionalização de ditas escolas e o processo de escolarização. Já Farias (2020), em *A cultura Administrativa e sua influência na Instrução Pública Primária no Maranhão Império (1843 -1870): entre atos e fatos administrativos*, nos ampara para entendermos a estruturação política-administrativa do Maranhão, além de nos assessorar metodologicamente pelo exaustivo levantamento de fontes históricas. Por fim, é impossível realizar um trabalho historiográfico sobre o Maranhão Império e não referenciar o livro *Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889* de Castro (2009), que traz uma apuração e sistematização da legislação produzida no período.

Os trabalhos de Chartier (1991, 2010, 2011), Pesavento (2012) e Burke (2005) são alguns exemplos que integram nosso terceiro bloco de assunto, pois apresentam os aportes teóricos-metodológicos da História Cultural. O pensamento de Chartier (1991), em *A História Cultural – entre práticas e representações*, é um dos principais referenciais metodológicos para nosso trabalho, uma vez que as noções de representação, prática e apropriação estão inter-relacionadas. A primeira, entendida como “[...] esquemas intelectuais que criam figuras que dão sentido ao presente.”. (Chartier (1991, p. 17); ou seja, é sob elas que são produzidas as diferentes práticas que vão sendo interiorizadas, incorporadas e apropriadas por toda uma sociedade em uma época. A partir desta visão, acreditamos que “[...] as estruturas do mundo social não são um dado objetivo [...] todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.”. (Chartier, 1991, p. 27).

Pesavento (2012, p. 15) em *História & História Cultural*, também vem ao nosso encontro quando apresenta conceitos chaves como o de cultura, entendido como “[...] forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica.”; ou seja, há um sentido aplicado a todas as produções humanas, a palavras ditas e registradas, a coisas, a ações, e este sentido é implícito, é cifrado. Da mesma maneira, Burke (2005) em *O que é História Cultural*, para compreendermos o ensino da leitura e escrita como um conhecimento escolar e disciplinar,

problematizando questões para a interpretação dos fenômenos que antes eram tratados e explicados somente pelo viés econômico ou político; isto é, trazer à tona suas estruturas simbólicas, emergindo do pano de fundo não apenas a cultura geral, mas também a cultura escolar.

Para que isto aconteça, se faz imprescindível um tratamento analítico e crítico das fontes, rejeitando aquela tradicional historiografia que as toma como provas da realidade e uma tradução verídica dos acontecimentos (Barros, 2019). Trabalhar na perspectiva da História Cultural, nos possibilita problematizar, questionar e dialogar com o documento, que apesar de ser testemunho de um passado, só fala quando Interrogado (Bloch, 1998). O policiamento nesta relação com as fontes, deve ser ainda mais criterioso ao lidarmos com os chamados textos oficiais, como é o caso deste trabalho, que se utiliza principalmente dos Relatórios de Presidente de Província e de Inspectores da Instrução Pública, das legislações e dos regulamentos e programas de ensino primário. O rigor exigido ao historiador que bebe destas fontes, é sinalizado por Chervel (1990), quando alerta sobre a natureza deste tipo de registro (principalmente aqueles legais), já que é preciso ter em conta que tais textos são sempre criados visando a supressão, correção ou modificação de uma prática e não necessariamente sancionam uma realidade. Do mesmo modo, Le Goff (1990) elucida de que tais materiais não são brutos, objetivos e inocentes, mas exprimem o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro. Assim, não há possibilidade de uma leitura positivista na história que tentamos contar, pois o que queremos é, além de conhecer os fragmentos de uma realidade passada, também questioná-la e problematizá-la a partir do dito, e, sobretudo, do não-dito.

Elegemos como fontes primeiras e primárias os Relatórios de Presidente de Províncias do Maranhão. Estes registros materiais sempre nos chamaram a atenção. Acreditamos que seu uso amplia as oportunidades de análise pelas impressões e visões pessoais, que vão tornar cada um deles textos únicos. Ainda que tomemos documentos oficiais como nossas principais fontes, entendemos que não são uma versão incorrigível dos fatos, mas passíveis de críticas, interrogações e problematizações (Foucault, 1999). Pensando nisto, e afim de possibilitar um entrecruzamento de informações, mobilizamos uma série de outras fontes que nos deram suporte metodológico necessário. Destarte, a busca pela documentação nos acervos maranhenses muitas vezes se mostrou uma tarefa frustrante, visto a inexistência de vários documentos que seriam fundamentais para nós, como aqueles produzidos pelos professores (diários, exames, cartas) ou até alguns materiais didáticos importantes, como os livros e compêndios utilizados nestas aulas. Mesmo com todas estas lacunas, a seleção de documentos realizada pode ser considerada como fonte de conteúdo, segundo a classificação

de Barros (2019, p. 11), pois “[...] adquire[m] importância, principalmente, pelo [...] que transmitem.”.

Entre a documentação escolhida, apresentamos:

- a) **Relatórios de Presidente de Província:** documentos oficiais constantemente tomados como a voz do governo (Farias, 2020). Com estrutura singular, são organizados em seções, com números de páginas que variavam de acordo com a disposição do presidente e com uma certa periodicidade, já que eram entregues sempre nas aberturas da Assembleia Legislativa entre Maio e Julho, ou nos finais dos mandatos. Discursos para os presidentes justificarem suas ações (ou ausência delas) não apenas sobre a Instrução, mas com respeito a outros âmbitos do governo. No entanto, talvez o aspecto mais marcante deste tipo de registro seja a sua natureza híbrida, já que eram elaborados a partir de diversos documentos, oriundos de cada departamento da administração pública, caracterizando-se como síntese de outros relatórios, mapas estatísticos, ofícios e demais escritos oficiais que chegavam à secretaria do estado (Bottentuit, 2016). Em contrapartida, é esta qualidade que permitia constituir uma verdadeira rede de informações que iam e vinham de diferentes direções (Bottetuit, 2016), compondo uma rica fonte de pesquisa, e desta maneira permitirmos visualizar nosso objeto inscrito tanto no contexto da Instrução Pública, mas também em diálogo com diferentes âmbitos da sociedade.
- b) **Relatórios de Inspectores Públicos:** documentos oficiais que se dirigiam aos presidentes de província para apresentar dados sobre o estado da instrução na Província. Estes relatórios são imprescindíveis na medida em que aproximavam os representantes do governo da realidade vivenciada, já que muitas vezes não tinham contato direto com as escolas, nem com os seus problemas, constituindo-se estes pareceres um vislumbre do que acontecia nas escolas e das suas necessidades. Base para a construção de outros relatórios, como os formulados pelos chefes do Executivo, trazem discursos persuasivos que intencionam convencer o leitor/ouvinte, já que apresentavam informações técnicas e administrativas, avaliações, opiniões, críticas e visões acerca do progresso da escolarização pública, dos problemas encontrados eram colocados pelos inspetores, assim como sugestões e proposições que esperava-se serem acatadas pelo governo local.
- c) **Ofícios da Inspeção Pública:** ao contrário dos relatórios, apresentavam textos de comunicação rápida publicados quase diariamente; de constante periodicidade e com linguagem mais administrativa e burocrática, os inspetores faziam solicitações

e recomendações de caráter mais urgente, necessitando-se de respostas mais ágeis, com respeito às autorizações/negações de licenças aos professores, à requisição de compras de materiais para as aulas, à solicitação de abertura de concursos públicos, além de pedidos para a realização de exames de capacidade para o exercício da profissão docente, ainda que em alguns momentos possamos notar, argumentos mais persuasivos e subjetivos nas recomendações por um ou outro professor, ou nas justificativas em prol de alguma solicitação de gratificação/licença. É interessante perceber as diversas possibilidades que este tipo de documento nos apresenta, pela intensa troca de informações entre vários agentes envolvidos na estrutura de ensino; professores, delegados literários, secretários da Instrução Pública, e até mesmo famílias dos docentes ou das crianças, que entravam em contato com a Inspeção via documentação oficial.

- d) Legislações gerais e provinciais:** conjunto de leis e regras criadas e executadas a fim de regular a conduta humana (Farias, 2020), que nos permitem entender as ações dos governos para a resolução de demandas e problemas de uma determinada época. Aqui nos utilizamos da legislação educacional, que pode ser entendida como; isto é, ainda que tratem de um objeto próprio (neste caso, a instrução pública), estes dispositivos legais relacionam-se com outras normas dentro de um contexto social mais amplo. Desta maneira, um dos principais marcos foi a Lei de 15 de Outubro de 1827, por corresponder à primeira (e única) lei geral do ensino no Império. Também o Ato Adicional de 1834, ganha importância nesse contexto, por expressar um dos grandes princípios que regerá a administração pública da época: a descentralização política e administrativa (Nogueira, 1999), que impacta diretamente no andamento e funcionamento das escolas locais, já que foi a partir daqui que as províncias foram autorizadas a criar e normatizar seus próprios serviços de instrução, resultando em diferentes ações e níveis de financiamento entre elas. No que diz respeito às legislações provinciais, temos um conjunto expressivo destes dispositivos principalmente entre a década de 1950 e 1960 do Oitocentos (Castro, 2009). No que tange ao ensino da leitura e da escrita, os assuntos mais recorrentes eram a criação destas aulas na província, principalmente nos interiores, e as autorizações de licenças ou gratificações de professores de primeiras letras.

- e) **Regulamentos/Estatutos da Instrução Pública e de outras instituições de atendimento à criança pobre**<sup>7</sup>: a principal característica deste tipo de documento é a sua natureza normalizadora, já que demarcavam várias estratégias de imposição e controle do governo, principalmente ao trabalho do professor, definindo as normas, os horários de aulas e os deveres dos diferentes sujeitos (aluno, professor, inspetor, diretor), além de apresentarem um vislumbre da rotina escolar que se visava implementar. Fazem parte deste grupo 6 regulamentos/estatutos, sendo eles: os da Instrução Pública de 1854 e 1874<sup>8</sup>, o das Escolas de Primeiras Letras de 1877, o dos Professores da Província de 1854, o da Casa de Educandos Artífices de 1855 e o do recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios de 1841. Desta maneira, foi a partir deste tipo de documentação que pudemos entender o funcionamento destas aulas, ou ao menos, como se esperava que funcionassem; dispositivos disciplinares do ensino (Castro, 2009) e portanto, a partir deles, é possível captar as concepções defendidas, os métodos adotados e as orientações que ditavam as práticas pedagógicas institucionalizadas.
- f) **Programas de ensino**: apresentavam uma exposição dos conteúdos escolares selecionados para determinado nível de instrução, que seriam ofertados naquele tipo de escola/instituição. No caso do Maranhão, a exemplo de outras províncias, localizamos este tipo de documento enxertado nos Regulamentos e Estatutos, como uma seção específica ou capítulo, ainda que fique bem nítido no corpo do texto, as diferentes finalidades que ambos apresentam.
- g) **Impressos e Periódicos**: textos utilizados como forma de complementar e para confrontar informações. Alguns utilizados são *O Publicador Oficial* (1831-1841), *Diário do Maranhão* (1850-1911) e a *Revista da Instrução e Educação* (1877). Os dois primeiros por serem jornais de grande circulação, que se interessavam por diferentes aspectos da sociedade maranhense, entre eles a administração pública, muitas vezes publicavam sobre a instrução, seja por anúncios (de materiais a venda, esboçando vagas de concursos público para professores ou a abertura de alguma

---

<sup>7</sup> Referimo-nos especificamente à Casa dos Educandos Artífices, ao Recolhimento de N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Anunciação e Remédios.

<sup>8</sup> Optamos por utilizar apenas 3 dos Regulamentos publicados no Maranhão (1855, 1874 e 1877 – com título Regulamentos das Escolas de Primeiras Letras, já que o primeiro documento desta natureza que temos conhecimento (1847) se trata de um manuscrito de difícil leitura e que não tivemos acesso. Ver Castellanos (2017).



escola particular), seja por publicações de relatórios apresentados à Assembleias, ofícios ou até mesmo artigos de opinião sobre o tema. Já o terceiro periódico, apesar de ter sido uma revista menor, de pequena circulação e duração, publicava sobre a instrução, a escola e a infância, trazendo visão interessante. Em cada um deles, nosso objeto aparece de diferentes formas, seja na crítica, seja na defesa.

Após o levantamento e seleção dos documentos, a análise se orientou pelos três eixos fundamentais da História Cultural: a) a História do objeto na sua materialidade; b) a História das práticas nas suas diferenças; e c) a junção dos dois primeiros eixos apresentados de modo mais geral visando compreender as configurações sociais/culturais em que os sujeitos atuantes na instrução primária se inseriam, as mudanças nas estruturas psíquicas ou nas formas de se pensar o ensino da leitura e da escrita, e as armaduras conceituais em voga em função dos saberes elementares analisados aqui nas suas variações históricas (Farias, 2020; Santos, 2022; Castellanos, 2020a, 2022b, 2022c)<sup>9</sup>. No primeiro eixo, visamos levantar a história do ensino leitura e escrita na sua materialidade, a partir da forma, frequência, dispositivo e estrutura de como aparece nos Relatórios de Presidentes de Província.

No caso do nosso dispositivo (os relatórios governamentais), que seria o suporte material que viabiliza a divulgação destas aulas, identificamos que havia diferentes formas de apresentar-se este conjunto de documentos que chamamos de “Relatórios de Presidente de Província”. A sua natureza, nos dá pistas sobre as formas de produção destas falas e discursos, e estes se faziam em meio a uma complicada troca de informações burocráticas e, muitas vezes, falha. Os autores, outro ponto a ser analisado, mostraram-se um grupo heterogêneo, tanto nas formações profissionais, quanto na naturalidade; a diversidade de presidentes bem como as diferentes formas de registros e personalidades, vão impactar diretamente na forma como estes sujeitos apresentam os fatos, sobretudo aqueles ligados ao ensino da leitura e da escrita.

Com respeito à estrutura, percebemos que as notícias referentes ao ensino da leitura e da escrita e à instrução primária eram apresentadas quase sempre obedecendo a própria organização do ensino; na maioria das vezes, vinham antes, daquelas referentes ao ensino secundário, sendo os primeiros assuntos a serem discutidos pelos presidentes. Mesmo que estas aulas, muitas vezes, apareçam citadas superficialmente ou apenas como um número a ser

---

<sup>9</sup> Esta é uma metodologia de trabalho operacionalizada no NEDHEI, como tentativa de discutir-se e de modo mais tangível aplicar-se em diferentes objetos de pesquisa os pressupostos teóricos-metodológico da história cultural. Ver Farias (2020), Santos (2022), Souza (2022) e Carvalho (2022).

quantificado, se percebe também que a estrutura do relatório, segundo o número de páginas e a disposição das sessões e tópicos, mesmo que mantivesse um ligeira coerência, poderia ser alterada consideravelmente dependendo do perfil do autor. Também o contexto sócio-político interferia nestes aspectos, já que dependendo das demandas do momento dedicava-se um maior ou menor tempo para a discussão de certos assuntos, constituindo-se a leitura e a escrita, os primeiros pontos a serem levantados na sessão Instrução Pública, algumas vezes de maneira direta (quando se referenciam as aulas de leitura e escrita, ou aulas/cadeiras de primeiras letras) e em outras, de forma indireta (aulas/cadeiras primárias).

Em relação à forma, pudemos verificar que o ensino da leitura e da escrita aparece divulgado em duas ocasiões principais: na seção Instrução Pública e no item Casa Educandos Artífices. Também notamos que muitas vezes as menções a estas aulas eram feitas de forma implícita, por exemplo, quando se discursava sobre a instrução elementar ou quando se falava sobre as aulas primárias. É preciso apontar ainda que encontramos menções aos diferentes tipos de escolas que existiam na época, com destaque para a escola de primeiras letras, a escola elementar e a escola primária. A leitura e a escrita mantiveram-se como matérias principais e primeiras, mesmo diante das várias alterações curriculares, que resultaram nas diferenciações destes tipos de escolas ao longo do Oitocentos. Embora nosso objeto esteja diretamente associado às questões escolares, e, portanto, se revele em sessões que abordem este assunto, foi possível perceber outras formas de divulgação que não se relacionavam diretamente com a Instrução, como as referentes às questões de saúde e de segurança, mostrando que o ensino do ler e escrever não se sustentou apenas em discursos sobre a escolarização, mas também ampliou-se para outras instâncias da sociedade.

Já referente à frequência, como outro elemento importante neste primeiro eixo de análise da História Cultural, nos ajuda a perceber o movimento dos registros referentes ao ensino da leitura e da escrita pelo Relatório de Presidente de Província (nossa fonte principal), em função de seus ritmos, permanências e discontinuidades. É interessante que as aulas de leitura e escrita foi um assunto constante em quase todos, algumas vezes com maiores explicações e explanações, outras vezes citadas de forma superficial; aspecto que nos permite inquirir o nível de prioridade que cada governo deu a este ensino e à instrução pública como um todo, assim como à sociedade local. Também foi pela análise da frequência que identificamos as situações discursivas em que nosso objeto mais emergia, a presença de modelos escolares distintos, assim como os diferentes modos de escolarização na Capital e nos interiores.

O segundo eixo de análise de nossa abordagem, a *História das práticas nas suas diferenças*, se sustenta na questão bourdieuriana que indaga sobre o que fazem os diferentes sujeitos com o mesmo objeto que lhes é imposto? (Santos, 2022). Neste caso, seria interessante pensarmos sobre atos, gestões e reações de indivíduos ou grupos de indivíduos que estavam ligados às ações da escolarização e à imposição legal de abrirem-se escolas de primeiras letras tendo como agenda o ensino da leitura e escrita, por exemplo: a) os que representavam o poder provincial em função dos cargos político-administrativo e, portanto, responsáveis pelas ações executivas os presidentes de províncias e pela fiscalização das práticas dos Inspectores públicos, determinando regras, normas e condições que seriam legítimas para viabilizar a disseminação deste ensino, ou seja, que estratégias de imposição elaboravam ao ocupar ditos lugares de poder que garantissem o cumprimento da lei enquanto expansão das escolas de primeiras letras, o; b) os professores, que foram vistos em muitos momentos como principais atores no processo de escolarização e, contraditoriamente como perigosos por seus comportamentos imorais em outros, sendo principais alvos das ações normalizadoras do Estado, o que não significa dizer que não criavam ou elaboram táticas de resistências; e, sobretudo, c) as famílias, que se chocavam com os objetivos dos dirigentes nas questões referentes à obrigatoriedade escolar e às finalidades da instrução de suas crianças. Ao indagarmos sobre estes diferentes posicionamentos sobre um mesmo objeto, emergem as veladas relações de poder estabelecidas que se compreendem por meio do modelo polemológico de Certeau (2012), no qual, os sujeitos de poder e querer “[...] constr[oem] um lugar enfeitado pelos poderes invisíveis do outro, [criando estratégias que] são o cálculo d[estas] relações de forças.”. (Certeau, 2012, p. 99), enquanto os sujeitos submetidos a estas manipulações utilizam “[...] falhas que as conjunturas particulares vão abrindo, na vigilância do poder prioritário.”. (Certeau, 2012, p. 101). Assim, fica evidente que o ensino da leitura e da escrita se fez em meio a diferentes interesses e práticas, frutos dos modos de apropriação sempre particulares de cada grupo de indivíduos segundo os lugares de pertencas e da margem de manobra haja vista suas ações, profissões e funções.

O terceiro e último eixo de análise permite inquirirmos sobre as configurações/formações sociais instituídas neste processo por indivíduos ou grupos atuantes no ensino da leitura e da escrita, e perceber a atuação de ditos sujeitos segundo suas visões de mundo, a interação estabelecida e guiada a partir do nível de poder e o equilíbrio de tensões estabelecido por eles: professores, presidentes/inspectores e famílias. Já referente às mudanças nas estruturas psíquicas ou nas formas de pensar ao respeito via legislação, se faz necessário para entendermos como as discussões sobre os métodos de ensino, os ideais civilizatórios, os livros, manuais e cartilhas utilizadas e o pensamento pedagógico que orientara o ensino da

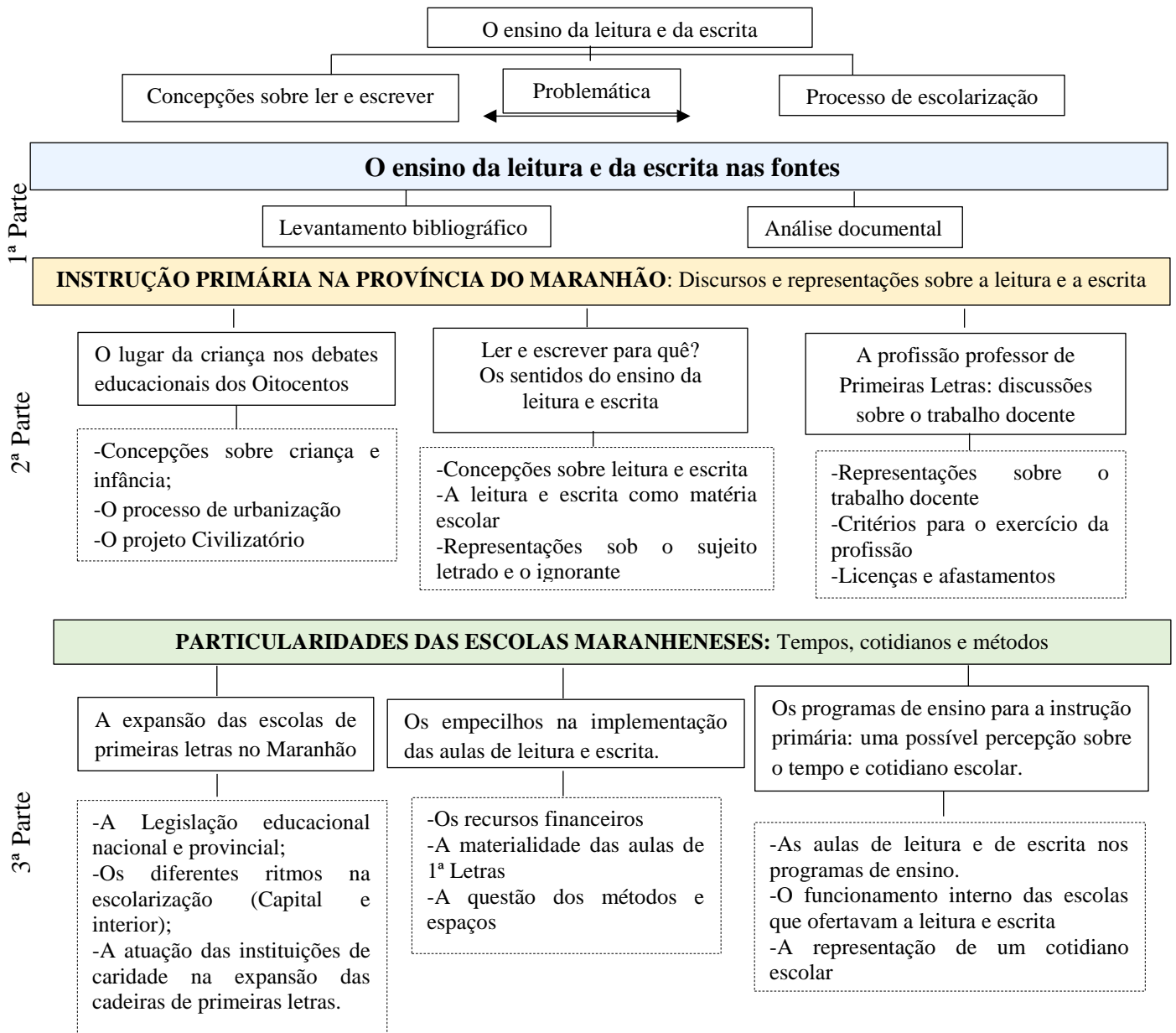
leitura e escrita vão sendo construídos e alterando-se a partir das leis e das reformas da instrução, como também a partir do surgimento de novas disciplinas como a psicologia que visa a criança e o processo de desenvolvimento e a sociologia que aponta para a socialização e interação no final do Oitocentos, que induzem a tratar o mesmo objeto (o ensino da leitura e da escrita) em novas perceptivas e abordagens. No caso das armaduras conceituais, é visualizar o ensino da leitura e da escrita segundo os valores e princípios que nortearam uma dada temporalidade, os conceitos usados em determinada época para definir, desenvolver e sustentar ditos conteúdos como conhecimento escolar, dotado de uma especificidade que pode mudar a cada tempo/momentaneidade e podem ser analisadas nas suas variações históricas.

### **1.5 Estrutura do trabalho**

Este trabalho se divide em cinco partes: introdução, três seções e a conclusão (ver Figura 1). Na introdução são apresentados os elementos constitutivos da pesquisa, a temática do ensino da leitura e da escrita, e os interesses que a justificam, a problemática, os objetivos, bem como a metodologia, a discriminação das fontes e os eixos de análise para o tratamento analítico dos dados.

Na primeira seção, *O ensino da leitura e da escrita nas fontes*, apresentamos o Estado do conhecimento acerca do nosso objeto, e também parte da análise documental realizada em relação a nossas fontes principais: os relatórios de presidentes de província. A segunda, *A Instrução de Crianças na Província do Maranhão: discursos e representações sobre o ensino da Leitura e da Escrita*, abordamos o lugar da criança nos debates educacionais, na perspectiva que o tempo da infância como produção sociocultural, é carregada pela ausência ou presença de sentimentos em relação a ela (Veiga, 2004). Esta seção, dividimo-la em 3 subitens, a fim de dar mais organicidade e espaço a todas as problematizações propostas. No primeiro subitem, *O lugar da criança nos debates sociais e educacionais do Oitocentos*, propomos uma discussão sobre o lugar da criança pobre nos debates educacionais oitocentistas, abordando a relação entre o processo de urbanização da cidade de São Luís, a criança, a infância e a escola, tendo em conta os diferentes tipos de infância no Maranhão Imperial; ou seja, problematizar o conceito de infância defendida na época e discutir as finalidades do ensino para este grupo geracional, principalmente pela instrução ser considerada uma estratégia civilizatória (Faria Filho, 2000). Neste sentido também foi preciso voltar o olhar para os materiais de leitura e o caráter moralizador do ensino para crianças.

Figura 1: Organograma da pesquisa



No segundo subtópico *Ler e escrever para quê? Os sentidos do ensino da leitura e escrita*, tratamos das representações sobre o ensino da leitura e da escrita, seus sentidos e caminhos adotados para atender às massas, o ideal de formação humana idealizado a partir destas aulas em busca da relação estabelecida entre concepções inerentes ao ensino das primeiras letras e as respectivas práticas pedagógicas, bem como as diferentes expectativas da família e do estado para a escola. No terceiro, *A profissão professor de Primeiras Letras: discussões sobre o trabalho docente*, discutimos o que significa ser professor de primeiras letras, tendo em conta o trabalho docente, os critérios para o exercício da profissão, a perspectiva dos inspetores e presidentes sobre o baixo interesse pela profissão.

Se nos dedicamos à dimensão simbólica da infância e do ler e escrever na segunda

seção; na terceira, n’*As particularidades das Escolas Maranhenses: tempos, cotidianos e métodos*, apresentamos alguns aspectos que nos possibilitam descortinar a organização interna destas aulas, a partir de vestígios e fragmentos de uma realidade escolar e das nuances nas escolhas pedagógicas, segundo o método, a construção dos programas de ensino, e outros aspectos que orbitam ao redor da e na escola. Para isso, os dividimos em três subtópicos. N’*A expansão das escolas de primeiras letras na Província do Maranhão*, apresentamos o processo de implementação destas aulas e as diferentes formas de acesso aos saberes elementares na Província do Maranhão pelas crianças em idade escolar, dando destaque às instituições filantrópicas e de caridade que atuaram como importantes espaços de instrução nas primeiras letras. Analisamos, portanto, o processo de implementação das aulas de leitura e escrita nas diferentes instituições que as ofertavam (com prioridade para as escolas públicas, as escolas particulares, o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e a Casa dos Educandos Artífices). As dinâmicas políticas que imbricavam o processo de escolarização, as tensões entre os grupos políticos, a atuação da Assembleia Legislativa também são questões que emergem ao debatermos sobre o processo de escolarização no Oitocentos, assim como o conflito entre estado/família e a concorrência das aulas particulares. No segundo, *Não há dinheiro para essas despesas: vá ensinando como poder – as dificuldades encontradas na implementação das aulas de leitura e escrita*, tratamos dos problemas encontrados no cumprimento da Lei de 1827, da falta de recursos para a Instrução Pública, da intensa criação de cadeiras de primeiras letras, bem como da materialidade referente ao ensino da leitura e da escrita que muitas vezes foi considerada uma aula dispendiosa, como também o problema com os métodos. No último subtópico, *A construção de um programa de ensino para a instrução primária: uma possível percepção sobre o tempo e o cotidiano escolar*, apresentamos a possibilidade de olhar o tempo escolar e o dia-a-dia da escola, a partir das representações ao respeito nos programas de ensino para a instrução primária. Expomos os diferentes currículos das instituições que ofereciam estas aulas, a discussão sobre horários e disposições de matérias/conteúdos e alguns fragmentos encontrados na documentação da Inspeção, entre outras publicações nos jornais da época e ofícios dos Inspectores, que permitem pensar sobre o cotidiano da aula de primeiras letras. Já na Conclusão apresentamos as considerações finais sobre aspectos que permearam o ensino da leitura e escrita, levando em conta as diversas relações de poder envolvidas, os diferentes interesses no “[...] jogo social no qual a escola foi inscrita.” (Orlanda, 2016, p. 15) e o processo intrínseco de implementação de um projeto de construção de identidade nacional via escola e instrução.

Nesta lógica, acreditamos que nosso trabalho apresenta um objeto que ainda se apresenta pouco problematizado no que diz respeito à historiografia local; motivo pelo qual contribuirá para a História da Educação Maranhense trazendo à luz aspectos velados, tradicionalmente esquecidos, mas ainda interiorizados em nossas vivências. Portanto, intencionamos colaborar com a construção da História da Alfabetização do Maranhão, tendo em vista a dimensão simbólica do ensino da leitura e da escrita a partir das representações culturais que sustentaram as práticas; sobretudo em um período tão distante quanto o século XIX. Partir desta premissa é entender que fazer História não é um acumular documentos, ou uma transcrição ou discriminação; mas é construir uma dinâmica e complexa relação entre problemas, fontes e objeto.

## 2 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS FONTES

Apresentaremos nesta primeira seção, nosso objeto a partir de duas vias: as produções nacionais que o levam em conta, e a maneira como ele aparece em nossas fontes principais. Antes de iniciarmos o debate em si, apresentamos detalhadamente nosso levantamento bibliográfico, composto por trabalhos produzidos na pós-graduação (dissertações e teses), em um período de dez anos, de diferentes Universidades. Nosso intuito não foi apenas mapear nosso objeto entre os estudos mais recentes, selecionando aqueles que tratavam de maneira mais próxima com o ensino inicial da leitura e da escrita, mas também verificar as maneiras diversas como os pesquisadores se apropriam do tema e se utilizam de instrumentos próprios para a realização de estudos dentro do campo da História da Alfabetização.

Também é importante apresentar parte da análise documental feita. Este trabalho foi realizado a partir da metodologia desenvolvida no Nedhel, que se faz a partir de três eixos da História Cultural. Pensamos com isso, tornar mais clara a maneira como realizamos o tratamento das fontes, além de expor de forma prática o uso destes princípios metodológicos que estamos utilizando. Fizemos um recorte entre os anos 1838 a 1852 (apresentados aqui), primeiro por que neste período haviam intensas discussões acerca do ensino da leitura e da escrita; segundo, por uma questão didática, tornando mais fácil a organização do texto, para eliminar densas informações que se repetiam. Assim, nesta primeira parte, divulgamos os resultados correspondentes ao primeiro dos eixos de análise: a história do objeto na sua materialidade, ou seja, a sondagem sobre a história do ensino inicial da leitura e da escrita, a partir dos discursos registrados nos Relatórios de Presidente de Província, nossas fontes prioritárias.

### **2.1 A pesquisa em História da Alfabetização:** discussões sobre escola, criança, leitura e escrita.

As produções voltadas para a instrução pública e primária no Brasil Império (1822-1888) têm ganhado mais espaço no meio acadêmico. Este movimento de redescoberta do período imperial (Faria Filho, 2000) suscitou tanto novas discussões sobre temáticas já conhecidas quanto revelou novos objetos de estudo. Um dos campos que se beneficia deste frenesi, sem dúvida, é a História da Alfabetização. Até os anos 80 não havia muitas pesquisas, como fica evidente no trabalho de Soares (1985). Esta situação começa a se alterar com a expansão de Programas de Pós Graduação nas universidades públicas pelo país, na década seguinte, que impulsionou as pesquisas de um modo em geral. Mesmo assim, o número de



trabalhos históricos sobre os saberes elementares (o ler, escrever e contar) ainda não são tão expressivos. Guimarães (2011) verificou que entre 860 dissertações e teses produzidas entre 1990 e 2009, as que tinham a alfabetização como tema, apenas 46 eram pesquisas históricas, portanto, 5% desse total. Se formos ainda mais criteriosos, a maioria daquelas produções tomam a República como marco temporal e pouquíssimas se referem ao Império.

Mesmo assim, há uma crescente no número de pesquisas acadêmicas que trazem à tona questões educacionais, referentes à leitura e à escrita a partir dos anos 2000; contudo, a História da Alfabetização, ainda é relativamente “recente”. (Maciel, 2008; Rocha, 2019). Curiosos para reconhecer nosso objeto em outras perspectivas, localidades e problematizações, realizamos um levantamento de dissertações e teses que levassem em conta o ensino da leitura e da escrita ou algum dos seus aspectos (Ver Quadro 1). Conscientes de que não se trata, de fato, de um estado da arte sobre o tema, já que para isso seria necessário um inventário muito mais amplo e um tempo maior para uma análise mais aprofundada, nos desafiamos a procurar e identificar trabalhos que abordassem nosso objeto, levando em conta duas outras categorias importantes para nossa pesquisa: a criança e a escolarização primária.

Em sendo assim, utilizamos duas bibliotecas digitais para a pesquisa bibliográfica: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA (TEDE). A primeira, por incluir no seu acervo trabalhos a um nível nacional. Já a segunda, na tentativa de conhecer a produção local, no que se refere à História da Educação. Desta maneira, conseguimos reunir 34 trabalhos ao total, sendo que 12 deles tratam especificamente do Maranhão Imperial (Ver Quadro 2). Portanto, apresentaremos nossas considerações acerca da produção nacional e local sobre nosso tema, bem como as contribuições de cada uma delas para esta pesquisa.

No que se refere ao grupo das pesquisas nacionais (quadro 1), utilizamos os marcadores “Primeiras Letras”, “Instrução Primária” e “Império” para filtrá-las no portal da BTBD. É importante também dizer que alguns deles, não foram possíveis encontrar a versão completa, motivo pelo qual não foram considerados. Destarte, dividimos os trabalhos pelas categorias em escolha, apresentando as discussões em três grupos temáticos: escolarização, criança e ensino da leitura e da escrita; porém, é preciso explicar que a maneira de organizar o levantamento é puramente didática, e que não significa que as pesquisas estejam engessadas apenas nesta ou naquela categoria. Nos trabalhos de Santos (2011), Munhoz (2012), Batista (2018), Costa (2019), Santos (2019), Raphael (2020), Silva (2020), Silva (2021), Clemente (2013), Lima (2021), Schueroff (2021) destacamos a discussão sobre a categoria escolarização.

Para Santos (2011, p. 6) a escolarização é um processo que estrutura a ação de ensino e aprendizagem, “[...] com o intuito de possibilitar a construção de um ensino institucional que priorize a formação dos indivíduos envolvidos.”. Este fenômeno é marcado pela paliativa supressão de qualquer traço de espontaneidade nos processos de transmissão de conhecimento e contínua sistematização dos saberes. Deste modo, o debate sobre a escolarização é amparado pelo processo de normalização que o ensino precisou passar, via documentos reguladores como leis, decretos e regulamentos, como também pelos compêndios adotados nas instituições, que refletiam não apenas estas regras, mas a estética a ser alcançada, como a ortografia das palavras, o tipo de letra a ser utilizada e o uso de maiúsculas e minúsculas. Sem embargo, embora Santos (2011) faça essa ponte entre Portugal e Brasil; Lima (2021, p. 34) evidencia por outro lado, que as práticas de escolarização entre as nações europeias e o Brasil foram distintas em seus sentidos, já que nas sociedades estrangeiras “[...] a escolarização foi utilizada para aproximar grupos populacionais distantes; aqui, tratou-se de utilizá-la para aprofundar os distanciamentos e as hierarquias entre os grupos sociais.”

Já Costa (2019), embora concorde em parte com esta noção defendida por Santos (2011) e entenda o papel da escola na desqualificação dos outros modos de transmissão de saberes e na legitimação da forma escolar de socialização, enfatiza outro aspecto da escolarização: a percebe como produtora de uma cultura escolar, “[...] que, aos poucos, vai se impondo aos demais âmbitos culturais da sociedade e modific[a] as formas de pensar.”. (Costa, 2019, p. 27). Nesta mesma direção, Clemente (2013) aponta que, de fato, o conceito de escolarização caminha “em par” com o de cultura escolar, sendo esta uma de suas facetas mais importantes, posto que, quando a norma culta partilhada entre a elite se estabeleceu como padrão linguístico e passou a se valorizar a fala aprendida na escola (se distanciando cada vez mais dos sotaques aprendidos oralmente), é que o ensino do ler e do escrever pôde ser ofertado às massas. Desta maneira, é evidente a importância destas pesquisas, uma vez que esclarecem a dinâmica estabelecida entre escola e sociedade: como uma invenção puramente humana, a escola é criada para atender demandas específicas da comunidade, e a ela é confiada a formação das futuras gerações, tirando da família e da igreja esta responsabilidade. Esta relação está hoje tão enraizada e naturalizada que elas se tornaram dependentes.

Silva (2020), também comenta que tanto o entendimento que enfatiza o caráter estrutural e formador da escolarização nas instituições de ensino - perspectiva de Santos (2011), quanto a percepção simbólica e cultural deste processo que evidencia a escola como um produto de representações - defendida por Costa (2019) e Clemente (2013), são aceitáveis. No entanto, a autora apresenta uma outra: a escolarização como um projeto político, que expandiu

instituições escolares de caráter público e privado, e disseminou conhecimento científico e doutrina cristã para a população livre nos Oitocentos. Sendo assim, um processo permeado por lutas e tensões entre grupos diversos e interesses conflitantes.

Fica claro que os autores partem de concepções distintas que se completam. Podemos entender então, que há três possíveis ênfases na construção de um debate sobre a escolarização: como estrutura, como cultura e como política. É possível ainda identificar que outras categorias orbitam em torno da discussão e foram constantemente trazidas à tona; uma delas, a de expansão escolar. Para Santos (2019, p. 25), há uma relação de causa e efeito entre elas, já que a primeira é definida como um processo de institucionalização escolar e a segunda trata “[...] das distribuições espaciais das escolas.”, sendo, portanto, um resultado direto da escolarização. Desta maneira, a expansão escolar no Oitocentos se fez orientada pelas demandas da escolarização (Santos, 2019). A principal delas, o analfabetismo, que beirava a 80% no início do Império, dado vergonhoso a recém formada sociedade imperial (Raphael, 2020). Desta maneira, o interesse original da elite brasileira em iniciar este projeto ambicioso era civilizar a população; porém já no final do período, seus desejos estavam em transformar esta grande massa em eleitores, já que por determinação da Lei Saraiva (1988), aqueles que não tinham domínio nem da leitura nem da escrita, eram vetados a participar do processo eleitoral (Raphael, 2020). Enquanto que a discussão sobre a escolarização em Santos (2019) é conduzida e entrelaçada ao processo de disseminação de escolas primárias, em Raphael (2020), é tratada por uma via mais politizada, com ênfase nas tensões entre grupos e seus diferentes interesses.

A outra ideia diretamente associada às discussões sobre a escolarização, foi a de obrigatoriedade escolar. Schueroff (2021), por exemplo, identifica que na província do Paraná foram criadas diversas estratégias para cumprir este objetivo, destacando a relativização das idades obrigatórias para a matrícula (principalmente em relação aos meninos) e a criação das “caixas escolas”; tipo de ajuda de custo para que as famílias pobres fossem incentivadas a matricularem seus filhos. Não podemos deixar de perceber que tanto no Maranhão quanto no Paraná (localidade em que a pesquisa da autora se concentra), os discursos sobre obrigatoriedade escolar sustentaram os de escolarização; no entanto, as maneiras como cada província encontrou de assegurar esta frequência na escola, e conseqüentemente o acesso das crianças ao ensino da leitura e da escrita, foram distintas: processos peculiares e singulares, à medida em que as ações, também foram diferenciadas.

Santos (2020), em *Histórias da profissão docente no Brasil: porque no ensino os professores são tudo!* comenta que todas as demandas sobre escolarização e expansão, vão produzir um outro efeito: a aceleração da profissionalização do professor de primeiras letras.

Neste sentido, frequentemente encontramos pesquisas que optam por discutir este tema a partir da perspectiva do trabalho docente. Para Santos (2020, p. 147) em sua tese, se faz necessário entender um associado ao outro, uma vez que este profissional, tornou-se, muitas vezes, a “[...] voz dos novos dispositivos da escolarização.”. Por este motivo, quando discutida pela perspectiva do trabalho docente, aparece como uma ação de controle, tanto por parte do Estado (que por meio dos regulamentos objetivavam normatizar a prática deste profissional) como também por parte dos professores. Por outro lado, Munhoz (2012) deixa claro que por meio do exercício profissional, os professores colocavam em execução estratégias de imposição que conduziram esta inserção da criança pobre à escola, e ainda por cima, demarcavam o início e o fim da escolarização dos indivíduos por meio dos seus registros e avaliações. Na contramão, para Batista (2018), que se preocupa em traçar o perfil do alunado no sul de Minas Gerais, a escolarização não se configura nem de perto como uma ação em que os professores e estado tivesse total controle; ao contrário é um processo que sofria diversas interferências, mesmo diante das tentativas de vigilância. O público e as condições financeiras das famílias, bem como a relação que era estabelecida entre elas e o trabalho são alguns dos pontos que fugiam ao controle dos docentes e impactavam a prática de escolarização como práticas desviacionistas ou táticas de apropriação (Certeau, 2012).

Fica claro que a escolarização tem sido uma categoria frequentemente utilizada nas discussões sobre a instrução no Oitocentos. Para o debate que nos propomos, é compreendida como um processo de múltipla natureza: política, social e cultural. Desta maneira, o ensino da leitura e escrita emerge como conteúdo escolar principal quando se falava sobre a ampliação da escola entre as massas. A isto, surge outra questão: o público prioritário ao qual esta escolarização, e conseqüentemente este ensino, deveriam alcançar: a criança pobre. Em sendo assim, como as pesquisas tem tratado as questões referentes à criança e à infância? Que lugar tem ocupado nos recentes debates? Encontramos entre o grupo apresentado no Quadro 1, dois trabalhos que se dedicam com mais intensidade a esta questão. Tanto Albuquerque (2013) quanto Lima (2019) discutem sobre o lugar que estes indivíduos ocupam na sociedade imperial, tornando-se também referenciais para nós. A História da Infância é utilizada em ambas as pesquisas na construção do referencial teórico, embora haja diferenças nas abordagens escolhidas: a primeira, a partir da inserção deste grupo à escola pública e, a segunda, pela perspectiva do trabalho infantil e o ensino profissionalizante.

Infância, categoria que se mescla ao estudo sobre a criança, é entendida a partir do conceito de geração. Para Albuquerque (2013) esta via foge àquela marcada apenas pelo aspecto cronológico e permite a busca por representações de outras infâncias (condicionadas pela etnia,

raça e gênero) que foram construídas pela sociedade imperial, e “[...] cada segmento tinha um destino[,] cabendo às escolas de primeiras letras a matrícula das crianças livres e não abastadas, uma vez que [estas últimas] teriam como destino o ensino preparatório para o Liceu.”. (Albuquerque, 2013, p. 80). Sendo já preestabelecidos estes “destinos”, havia a separação entre os grupos infantis, e, conseqüentemente condicionava-se a oferta do ensino da leitura e da escrita. Desta maneira, a autora conclui que a escolarização não se fez de maneira igualitária nem mesmo entre as crianças pertencentes a um mesmo grupo. Crianças pobres, brancas e livres eram submetidas a práticas escolares diferentes de acordo com o gênero. Crianças escravas eram mantidas (ao menos oficialmente) distantes da escola. As indígenas, nem mesmo aparecem nas fontes consultadas pela autora. Ou seja, as ideias sobre infância e criança que circulavam no Oitocentos, também vão impactar diretamente a construção e organização da instrução pública, sobretudo, no que tange à oferta das cadeiras de primeiras letras.

Se cada grupo infantil tinha uma sorte já determinada, a relação com o trabalho futuro a ser desempenhado por estes indivíduos era um dos elementos balizadores para a prática pedagógica. Esta é uma premissa sob a qual Lima (2019) sustenta a sua análise, trazendo outra perspectiva sobre infância e criança. A discussão levantada na tese perpassa sobre o abandono, os abusos e crimes cometidos com as crianças consideradas “desvalidas”. Apenas a existência delas já indicavam uma ruptura na representação monolítica e patriarcal de família, já que a maioria destes indivíduos eram fruto “do pecado”, filhos fora do casamento ou órfãos que, quando não eram abandonados ou mortos, viviam em configurações familiares muito distintas, que destoavam daquela esperada (Lima, 2019). Neste contexto, a construção sobre infância e criança é orientada também por questões de honra e moral.

Desta forma, fica claro que somente a classificação etária não é suficiente para definir o que é ser criança em determinada época. Nem mesmo entender os sentidos da infância adotados por uma ou outra sociedade. Como se percebe, estas discussões são essenciais na construção do nosso referencial teórico. Entendemos assim que quando olhamos da perspectiva do nosso objeto, o ensino das primeiras letras, as pesquisas de Albuquerque (2013) e Lima (2019) contribuem ao desvelar estas representações que vão penetrar na organização do ensino elementar e produzir ações diferenciadas levando em conta as demandas sociais para cada tipo de criança: a escola pública acolherá aquelas pobres, mas que mantinham vínculos familiares, e livres, enquanto que o estado, preocupado com questões de higiene, moral, estética e até jurídica (já que o crime de infanticídio era frequente nestes contextos), recorrerá a instituições de caridade e filantrópicas para recolher crianças desvalidas, vadias, enjeitadas e órfãs.

Desta maneira, Albuquerque (2013, p. 52) conclui que a “[...] escola do período imperial tornou-se o principal lugar de aculturação da infância [...]”, pelo seu caráter regulador de comportamento e principalmente, por intencionar a adaptação destes indivíduos ao mundo dos adultos. Para Lima (2019, p. 52), da mesma maneira, “[...] o recolhimento da infância “desvalida” foi, expressivamente, um meio de administrar a pobreza no século XIX.”; ou seja, para além de adaptá-los, havia a clara intenção de reconfigurar sua própria existência, a fim de não serem um agravo no futuro, dotando-os de utilidade via instrução profissionalizante.

A partir destes marcos sobre escolarização e criança/infância pobre, nosso objeto fica cada vez mais descortinado. O ensino da leitura e da escrita aparece em todas as pesquisas dispostas no Quadro 1; mas queremos destacar aquelas que se dedicam a discuti-lo como categoria principal, a exemplo de Rocha (2019), Gonçalves Filho (2016) e Bispo (2021). Também Fortunato (2017) e Medrado (2018) o fazem a partir dos manuais pedagógicos, enquanto que Melo (2020) e Guisso (2020) a abordam direcionando-se para a instrução feminina.

A tese elaborada por Rocha (2019), *História da Alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886*, é de grande ajuda para o entendimento de nosso objeto. A discussão que envolve a categoria “ensino da leitura e da escrita” inicia com a própria problematização do termo. Entre os pesquisadores da história da Alfabetização, nem sempre há o consenso sobre qual terminologia é a mais adequada para designar estudos sobre o ensino do ler e do escrever em períodos anteriores à República. Isto porque o risco de anacronismo é grande, já que até o século XX, o termo alfabetização não existia. Desta maneira, o autor expõe a dificuldade em nominar este processo, sem recorrer a dita terminologia. A defesa de Rocha (2019) é pela utilização das duas categorias como sinônimas, pois a história do ensino da leitura e da escrita, na sua perspectiva, é a própria história da alfabetização.

Este posicionamento é interessantíssimo, já que, de fato, este campo temático é muito recente (Soares, 2003) e as reflexões apresentam pontos de vistas diferentes. Para alguns, é possível adotar o termo alfabetização em pesquisas históricas do século XIX, pois “[...] a história da instrução primária, da leitura e da escrita é a história da alfabetização.” (Maciel, 2003, p. 248); ou seja, é possível a utilização deste termo por ele ser habitual nos estudos brasileiros que compreendem o ensino e também a aprendizagem da leitura e da escrita, independente do momento histórico (Rocha, 2019). No entanto, consideramos mais pertinentes as advertências de Mortatti (2010) sobre a questão. Mesmo que se refiram a um mesmo processo, os sentidos, entre os tempos, nem sempre foram os mesmos, já que a “alfabetização” sugere um sentido moderno do termo, e conseqüentemente, mudanças discursivas importantes

sobre métodos, conceitos e práticas (Mortatti, 2010). Desta maneira, a importância de se utilizar corretamente a nomenclatura original que encontramos nos documentos oficiais, na imprensa pedagógica, nos manuais e na legislação, para se referir ao aprendizado da língua materna/pátria, está principalmente em preservar e compreender seus sentidos. É nesta perspectiva que adotaremos o ensino da leitura e da escrita, ao invés de alfabetização e até mesmo de ensino *inicial* da leitura e da escrita.

Por outro lado, Gonçalves Filho (2016), em *Escola de Primeiras Letras- o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século*, opta por tratar este ensino simplesmente como primeiras letras — terminologia que também adotaremos algumas vezes. Na tese, é articulado junto à compreensão do governo das escolas, e neste sentido, as escolas de primeiras letras, atuaram diretamente na consolidação do estado imperial como o provedor da instrução. Concordamos quando diz que a escola como instituição social, foi um importante instrumento para o manejo de mecanismos de controle e orientação do povo um aparelho para se estabelecer a governabilidade do Estado Imperial em detrimento a outras instâncias (família, igreja...); mas entendemos que ela também assumiu diferentes características ao longo do tempo, diferenciadas, principalmente, pelos seus conteúdos e matérias. Ainda assim, as discussões sobre o ensino das primeiras letras na província de Pernambuco, tornam-se muito próximas da nossa problemática. Já Bispo (2021) traz o objeto um pouco mais distante quando aborda a periodicidade, já que discute as políticas pombalinas para a implementação do ensino de primeiras letras no Brasil.

A partir disso, podemos entender a trajetória destas aulas até o momento da promulgação da Lei de 15 de Outubro de 1827, que é objetivamente o marco inicial para as discussões da nossa pesquisa, já que “[...] compreender o ensino de primeiras letras, é trazer a cabo o processo de escolarização por meio da alfabetização, dois processos interligados que objetivam o ingresso do sujeito no mundo por meio da ciência moderna.” (Bispo, 2021, p. 21). Desta maneira se estabelece a relação indissociável entre eles, constituindo-se a herança das reformas promovidas por Marques de Pombal, uma das principais características da instrução pública imperial: a divisão do ensino em relação ao público. A visão de Pombal foi interiorizada mais tarde por toda a classe intelectual que discursava em favor da escolarização do povo, e se resumia em que os mais pobres necessitassem, apenas, dos exercícios de ler, escrever e contar (que configuram a escola de primeiras letras); logo não frequentariam o que Pombal chamava de Estudos Maiores, enquanto o outro grupo (os mais ricos) teriam acesso a todo tipo de conhecimento e a todas as etapas do ensino para ocuparem no futuro cargos de liderança no Estado.

Este duplo caráter do ensino da leitura e escrita se fez orientado pela posição social e condições econômicas, para além de uma outra ramificação que interferia: a definida pelo sexo. Meninos e meninas tinham instruções diferenciadas, com sentidos e objetivos díspares, ainda que fossem submetidos a uma base ligeiramente comum: o aprendizado do ler, escrever e contar. Nesta direção, caminham as pesquisas de Melo (2020), ao interrogar-se sobre a instrução feminina em Minas Gerais, e a de Guisso (2020), no Espírito Santo. Para a primeira, o ensino da leitura e da escrita sob a perspectiva da História das Mulheres, não tinha o objetivo de promover a igualdade entre os sexos, mas inculcar em cada indivíduo o reconhecimento do seu papel em sociedade. Desta maneira, a escolarização de meninas tornou-se uma pauta a ser considerada entre o meio intelectual e foi debatida em diversas instâncias da sociedade por médicos, clérigos, políticos, filósofos, entre outros. Para a segunda, é a relação do binômio educação/instrução encontrada por Melo (2020) na imprensa da época, nos textos que se referiam às mulheres, os jornais utilizavam com frequência a palavra educação. No entanto, aplicado no mesmo sentido que a instrução escolar, apoiando-se na afirmativa que uma figura materna bem educada (ou seja, instruída) era na mesma medida importante para a educação do futuro da pátria. Desta maneira, quando se falava em educação para as mulheres, na verdade, estavam defendendo a instrução escolar, elementar e pautada nos princípios da moral e dos bons costumes.

Para Guisso (2020), a chegada das novas ideias iluministas de igualdade e progresso, do direito à instrução a todos, representou uma importante abertura para que as meninas tivessem acesso às primeiras letras fora do ambiente familiar. Mas a tradição católica, que ajudou a forjar os papéis sociais do homem (o chefe poderoso, dominador da esfera pública e a autoridade da família) e da mulher (delicada, frágil, reclusa ao ambiente familiar, submissa e maternal) não se rompeu, mesmo havendo a separação entre Igreja e Estado, motivo pelo qual a escolarização no século XIX, mesmo intencionando a instrução de meninos e meninas, se fez orientado para a manutenção das desigualdades entre os sexos. Estas considerações são de total relevância, já que uma das instituições que ofertava o ensino da leitura e da escrita era o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, instituição ligada à Igreja e voltada para o público feminino no Maranhão Imperial.

Uma outra vertente nos estudos do ensino da leitura e da escrita, é aquela que toma os manuais e os livros escolares como objeto. Neste sentido, destacamos Fortunato (2017) e Medrado (2018). É preciso ressaltar que este aspecto não será aprofundado por demandar um tempo considerável, o qual não temos. No entanto, é importantíssimo que nos familiarizemos com as discussões acerca do livro escolar e dos manuais, já que estes artefatos foram



ferramentas cruciais na orientação da prática pedagógica. Desta maneira, Fortunato (2017) contribui conosco quando discute sobre as concepções de leitura e de escrita que, segundo ela, podem ser desveladas a partir da análise destes materiais, dos saberes inscritos e dos princípios para a formação do professor. Em Santa Catarina, havia, ao que parece, uma variedade de concepções, dependendo, portanto, do material a ser utilizado. Já Medrado (2018), entende que os livros escolares serviram muitas vezes como “aquele que, na carência de acesso mais próximo da criança com o docente, auxilia-o com as informações para a caminhada do saber” (Medrado, 2018, p. 183). Estas questões levantadas nos fazem questionar sobre a realidade do Maranhão, já que é nítida a ausência destes materiais nos anos iniciais do Império.

As problematizações acerca da circulação e produção dos livros escolares na província do Maranhão foi um tema desenvolvido por Castellanos (2019) e Santos (2022) (Ver Quadro 2). A tese elaborada pelo primeiro, elege o livro escolar como principal categoria de análise; mas para além disso, traça um rico panorama da instrução primária oitocentista, dialogando conosco, principalmente, nas questões relacionadas à leitura e à prática leitora. Já Santos (2022), seguindo na mesma direção, apresenta uma discussão acerca dos autores maranhenses, muitos deles professores atuantes e importantes no ensino primário e secundário. Estes sujeitos aparecem constantemente em nossas fontes, por meio dos relatórios e ofícios da Inspeção Pública e são personagens centrais nesta história que desejamos desvendar. Desta maneira, Santos (2022) ao analisá-los a partir de suas obras, nos permite conhecer também as visões de mundo, de instrução e educação que defendiam e, conseqüentemente, imprimiam em sua prática.

As pesquisas reunidas no Quadro 2, de maneira geral, nos auxiliam a reconhecer o cenário educacional que se estabeleceu no Maranhão (Costa, 2012; Silva, 2018), bem como nas questões metodológicas (Farias, 2020; Carvalho, 2022; Souza, 2022, Bottentuit, 2016). Destacamos as pesquisas de Castelo Branco (2014; 2019), Orlanda (2016), Farias (2020) e Coelho (2017) que tratam especificamente da instrução primária, e conseqüentemente, nos leva a discussões sobre nosso objeto. Também é preciso referenciar a pesquisa de Tavares (2009), que não aparece no quadro 2, já que se localiza em um tempo além do delimitado por nós no momento da pesquisa bibliográfica, mas que traz questões e categorias de suma relevância.

Em *Instituição da escola primária privada na Província do Maranhão (1834-1854)*, de Castelo Branco (2014), encontramos as escolas particulares como foco; objeto pouco abordado diretamente, em termos de Maranhão, que nos permite entender a complicada relação público-privado que se estabeleceu na instrução de crianças. Em meio ao diálogo com as fontes, é possível perceber como este tipo de escola foi uma concorrente direta na escolarização pública

dos meninos e meninas. Já em *Instrução pública: história da escola primária no maranhão oitocentista (1834-1889)*, o debate é organizado nesta tese por elementos que a estrutura do ensino: a profissão docente, a inspeção pública e o programa curricular, segundo Castelo Branco (2019). Desta maneira, ao entrar em sintonia com o que nos propomos, mesmo que não identifique diretamente o ensino da leitura e escrita, nos permite pensar em como, dentro “[...] [d]o cenário catastrófico da escolarização pública maranhense no Oitocentos.”. (Castelo Branco, 2019, p. 202) as aulas de ler e escrever vão ganhar sentido?

Coelho (2017), para compreender o aparato burocrático criado para estruturar e organizar o ensino primário, e conseqüentemente o ensino da leitura e da escrita, estuda a Inspeção Pública no Maranhão Império, auxiliando-nos em captar as maneiras como o processo de escolarização nas primeiras letras se desenvolveu na província e de que forma os inspetores desempenharam seu papel no contexto educacional. Aqui a Inspeção Pública ganha destaque para nós à medida que centraliza as ações mais importantes em relação ao ensino: a fiscalização da prática docente, sugestões e análise de compêndios e materiais de leitura, a elaboração de relatórios sobre as demandas da instrução, assim como a normalização do trabalho do professor, entre outros.

Ainda nestas questões, Farias (2020) analisa os atos administrativos dos presidentes de província e inspetores públicos, trazendo contribuições similares às de Coelho (2017), já que nesta dissertação, aprofunda nas trajetórias dos sujeitos políticos, nos impactos da cultura administrativa na instrução pública, além de nos permitir entender as dinâmicas políticas e sociais nas quais a escola estava inserida, assim como pelas questões metodológicas, em função de um levantamento rigoroso de fontes e categorias. Ainda que não se limite ao ensino da leitura e escrita, já que abrange tanto o ensino primário quanto o secundário, Farias (2020) nos ajuda a entender as visões de mundo impressas nos documentos analisados destes governantes. Na mesma direção, Bottentuit (2016), que analisa os discursos destes presidentes sobre a instrução pública, é um trabalho de referência para nós, primeiro pelo seu rigoroso tratamento e análise dos relatórios de presidentes de província, que nos beneficiou por utilizar os mesmos documentos; o segundo, por nos fazer entender a natureza política das relações estabelecidas entre ensino, escolarização e sociedade, sobretudo em um contexto tão inconstante quanto o daquela época.

No entanto, são os trabalhos de Orlanda (2016) e de Tavares (2009) que mais se aproximam do nosso objeto. O primeiro, se dispõe a compreender a expansão das escolas primárias pelo continente, quando se distancia da capital e migra para a região dos sertões maranhenses, estabelecendo uma disparidade alarmante em relação à instrução elementar do

interior e da capital, em função de uma série de tensões sociais e políticas que por vezes paralisavam o andamento da escolarização nestas regiões, tanto na questão das aulas em si pela dificuldade na falta de materiais e o difícil acesso pelas matas, como também pela lotação dos professores para as áreas mais afastadas que se projetam nos diferentes modos que o ensino da leitura e da escrita se sustentara, sobretudo quando se compara o litoral (Capital) e o continente (o sertão). O segundo, quando escreve a favor da escolarização da criança pobre em São Luís e afirma que o acesso ao ensino das primeiras letras para crianças pobres maranhenses se fez por duas vias principais: as aulas públicas e as instituições filantrópicas; estas últimas determinantes para a expansão do ensino do ler e do escrever (Tavares, 2009).

Até aqui, a busca por localizar nosso objeto em pesquisas que abordassem diferentes localidades e perspectivas nos fez entender alguns pontos importantes, entre eles: 1) que o ensino da leitura e da escrita é uma categoria ainda pouco abordada; 2) que discutem o ler e o escrever a partir de outras categorias como instrução pública/instrução elementar; 3) que há uma riqueza de possibilidades que esta temática nos apresenta, por ser um objeto ainda inesgotado; e por fim, 4) que os estudos mobilizam um leque de opções, que vão desde os métodos até os livros escolares, da instrução de meninas até o trabalho docente, além do processo de escolarização.

## **2.2 A análise documental: o objeto na sua materialidade**

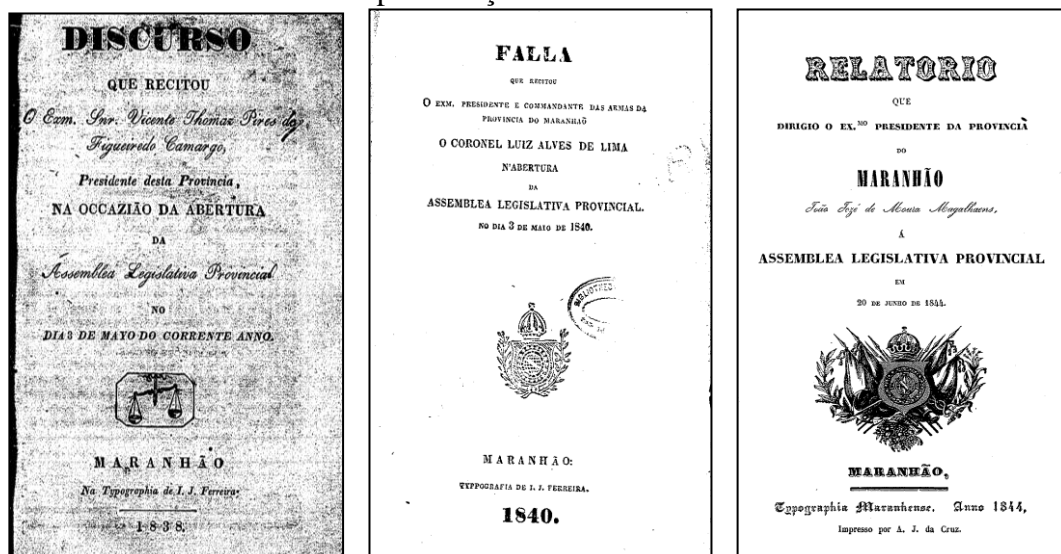
Neste item, apresentaremos o ensino da leitura e da escrita a partir das nossas fontes prioritárias, os relatórios de presidente de província, que representaram “[...] a voz do governo.”. (Farias, 2020), sustentando-nos em 4 aspectos: dispositivo, estrutura, forma e frequência; documentos que correspondem aos primeiros anos do Oitocentos, especificamente ao período de 1838 a 1852, onde incertezas e oscilações políticas eram constantes, momento em que a província dá seus primeiros passos em busca da implementação e consolidação da escola pública.

O primeiro aspecto que trataremos é o dispositivo pelo qual o objeto se veicula. No nosso caso, é entender a natureza dos relatórios de presidente de província por ser nossa fonte principal; embora possam identificar-se como Falla ou Discurso, fazem referência ao mesmo tipo de documento (ver figura 1). Estes podem ser caracterizados como registros feitos pelos chefes do Executivo, presidentes de províncias, no momento da abertura das Assembleias Legislativas, ou no fim do mandato de um representante, a fim de dar-se a conhecer as ações implementadas, dificuldades e sugestões. Portanto, nosso dispositivo é um documento oficial

(Farias, 2020); texto carregado de intencionalidades: convencer, provocar e influenciar o leitor/ouvinte, ou seja, os colegas deputados presentes nas ocasiões. De natureza híbrida, resultavam de outros documentos oriundos da Inspetoria Pública, dos delegados de polícia, dos diretores das instituições filantrópicas, das autoridades religiosas, do secretário de governo, entre outros. Cada departamento da administração pública produzia um parecer regularmente para o governo provincial; característica mais marcante que evidencia duas situações: a primeira, o complicado aparelho político-administrativo montado no Oitocentos; a segunda, a falta de conhecimento dos governantes sobre a realidade da província, já que muitos nunca chegavam a verificar a veracidade das informações recebidas ou a inspecionar as escolas e instituições por si mesmos.

A modo de exemplo, podemos usar a frequência das crianças nas aulas de primeiras letras com respeito à primeira questão: constantemente vemos os presidentes se justificarem (e até se desculparem) por não poderem apresentar um quadro fiel quanto a este quantitativo, já que a informação dependia do que os Inspectores Públicos relatassem, em função dos dados fornecidos pelos delegados literários de cada localidade da província, que dependiam a sua vez dos professores. Era comum inclusive, que nas introduções dos textos, já iniciassem justificando-se quanto às incertezas em relação aos dados apresentados, sinalizando que o pouco tempo no cargo não lhes dera segurança para apresentar um relatório mais bem formulado. Desta maneira, a troca de informações nesta rede de interdependências recíprocas segundo a função e posição de cada um nesse tabuleiro social, se fazia de forma lenta e burocrática (Elias, 2001).

Figura 2 - Diferentes maneiras de apresentação dos Relatórios de Presidente de Província



Fonte: Maranhão D, 1838; Maranhão F., 1840; Maranhão R., 1844.

Aliado a isso, os relatórios de presidente de província ainda apresentam outra característica importante: a diversidade de autores. O Maranhão vivenciou uma grande oscilação de cargos de chefia da província, tendo tido cerca de 40 presidentes (sem contar que mais de 40 assumiram o posto de forma interina) somente no Segundo Reinado, com 49 anos de duração (Costa, 2019). Esta intensa alternância, ocasiona também diferentes abordagens, registros e prioridades, já que na escrita “[...] é mais fácil dizer e não dizer.” (Pesavento, 2012, p. 86), ou seja, os diferentes tipos de discursos deixam escapar “[...] as digressões e as indecisões, registra[m] silêncios e oferece[m] lacunas, [...] nas suas estratégias de convencimento.” (Pesavento, 2012, p. 86). A cada presidente de província, tínhamos uma nova forma de argumentação de peso para as demandas de apelo, revelando que a subjetividade é muito presente neste tipo de documento, apesar de manterem uma lógica organizativa.

Como é possível visualizar no apêndice A, havia uma grande diversidade de autores nos documentos e podemos perceber que, a maioria era oriunda de outras regiões, alguns amigos íntimos do Imperador e de grande confiança, como o coronel Luiz Alves de Lima, enviado ao Maranhão para interferir em dos conflitos mais emblemáticos desta época: a Balaiada: “[...] a mais importante insurreição popular [na província] (1838-1841), com implicações no Piauí e no Ceará. Revolta provocada pela exportação do algodão, pela imposição das leis dos prefeitos e apoiada pela população mais pobre e pelos escravos.” (Castellanos, 2017, p. 46). Esta política de nomeação visava evitar que as províncias tivessem representantes locais, como maneira de certificar que estivessem em sintonia com a visão administrativa da Corte, e não fossem corrompidos pelas elites da região (Bottentuit, 2016). A frequente alternância do cargo político-administrativo de presidentes de província, no entanto, implicava em variações nos modos de produção destes vestígios.

Podemos perceber isto, quando levantamos as quantidades de vezes em que a leitura e a escrita aparecem em cada Relatório (apêndice A) e as páginas dedicadas à Instrução Pública. Enquanto que Sousa e Mello (1839) faz uso de 8 referências à instrução primária e ao ensino de primeiras letras, em momentos diferentes do documento, Luiz Alves da Lima (1840), o menciona apenas 1 vez, em forma de mapa ao fim do documento. Existe uma diferença nítida de discurso entre o professor (Sousa e Mello) e o coronel (Luiz Alves da Lima), cada um trazendo a público pontos que achavam relevantes. Por estas informações, nos parece que as questões escolares ganhavam um maior espaço no documento de 1839, enquanto que os assuntos militares aparecem com maior ênfase em 1840. Mais interessante é que ambos os textos foram produzidos no contexto da Balaiada, mas apenas no último é que temos um destaque maior para o conflito.

Existe, portanto, uma relação entre os autores e o dispositivo, e julgamos ser justamente esta característica que mais torna estes documentos tão complexos e desafiadores. É ainda, a partir desta influência dos presidentes sobre a fonte que é possível perceber tanta diversidade e variação na estrutura, na forma e na frequência, outros elementos que compõem a materialidade do documento, segundo o primeiro eixo de análise da História Cultural. Um grupo tão diverso de sujeitos, com formações diferentes e oriundos de outras partes da nação, com experiências díspares, enriquece nossa fonte, apresentando um dispositivo enredado nas diversas tramas, narrativas e imbuído de intencionalidades. Desta maneira, concluímos que a fonte facilita a divulgação do ensino da leitura e a escrita (nosso objeto), já que é um veículo propício à troca de informações entre inspetores, delegados, secretário, presidentes e legisladores, além de transparecer a lógica por detrás da sua construção, assim como a inclinação pessoal dos autores e é neste ponto que o ensino da leitura e da escrita vai ganhar realces, nuances e destaques à medida que o tempo e as prioridades vão mudando.

No que tange à estrutura (o segundo aspecto a ser analisado) dos assuntos referentes ao ensino da leitura e da escrita, os relatórios obedeciam a uma lógica organizativa clara; compostos por uma pequena introdução e subdivididos em seções correspondentes a cada departamento da administração pública, sugerem uma válida preocupação com a distribuição de informações que os compunham, haja vista um discurso fluído, principalmente pela sua extensão, que muitas vezes inúmeros anexos os complementavam. Na maioria, é possível visualizar a construção desta exposição de assuntos que tem familiaridade entre si e explicações detalhadas dos anexos, sobretudo quando estes eram mapas ou listas. Sem embargo, ainda que apresentem uma linha organizacional comum, não podemos verificar um padrão.

Em primeiro lugar, pelos diferentes eventos da vida pública e a intensa mudança de presidentes de província que vão implicar em alterações na prioridade de assuntos, como por exemplo, nos relatórios que correspondem aos anos da Balaiada, onde a questão da segurança pública e individual se fazia mais urgente e denotavam explicações mais longas, como também, nos anos de epidemia, como o sarampo em 1841, em que quantidade de páginas dedicadas à Saúde Pública supera a de anos anteriores. Já com respeito às aulas que ofertavam a leitura e a escrita, como as primeiras letras nesses períodos, percebemos que a estrutura dos informes ao respeito, não sofrem muita alteração no sentido de seguirem uma implícita ordem: primeiramente faz-se uma pequena introdução do assunto, normalmente uma breve avaliação da Instrução Pública, e, em seguida, lista-se os números referentes ao ensino (de alunos, de aulas, de cadeiras vagas), é nesta ocasião que encontramos nosso objeto.

Também notamos que haviam duas tendências na organização da estrutura: ou ela espelhava a própria ordem da Instrução Pública (ensino primário e depois o secundário) ou fazia-se por relevância (ensino secundário e depois primário). O teor das proposições deixa claro que, não importando a ordem em que fossem colocadas, as discussões sobre o ensino secundário ganhavam desdobramentos mais substanciais, assim como mais espaço dentro da sessão. Em segundo lugar, há a questão dos diferentes registros, expostos anteriormente. Alguns presidentes claramente eram mais prolixos e dissertavam com habilidade, dispensando mais páginas a suas explicações, enquanto outros eram extremamente sucintos em suas colocações. Aqueles presidentes com formação anterior em áreas ligadas ao direito, educação ou saúde, dispunham, em via de regra, de mais condições de dissertar sobre os assuntos. A exemplo, podemos indiciar o relatório do Dr. João Antonio Miranda (1843) (formado em Direito) que tinha 108 páginas mais os anexos, enquanto que o elaborado pelo Brigadeiro Manoel de Sousa Pinto de Lagos - 1º Barão de Turiaçu (político e militar - vice presidente em 1852) contava apenas com doze.

As discrepâncias quanto ao número de páginas e teor do registro, não podem ser explicadas apenas pela formação do autor, já que também sofriam alterações conforme o tipo de documento a ser apresentado, as demandas daquele contexto e o tempo em que o mesmo estava no cargo, tendo em vista as constantes intermitências no período. Em relação ao tipo de documento, queremos dizer que quando se tratava de um relatório específico para passar a administração para outro presidente tendia a ser mais longo, devido a todas as questões que necessitavam ser esclarecidas. Por outro lado, se em um mesmo ano o sujeito tivesse que prestar vários depoimentos acerca da província, poderia ser que suas considerações fossem mais curtas, como é o caso Figueira de Melo (1843), que em 1843, produziu dois relatórios para a Assembleia: o primeiro em 3 de maio, com 57 páginas, e o segundo em 7 de Setembro, com 13 páginas.

Uns preocupados com a organização do texto, além das sessões, apresentavam subtópicos específicos para cada um dos assuntos a serem debatidos, como por exemplo, quando Herculano Pena (1849) decide incluir os assuntos “Seminário Episcopal” e “Recolhimento de N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Anunciação e Remédios” como tópicos dentro da sessão “Instrução Pública”, ao passo que seu antecessor, Joaquim Alvares do Amaral (1848) considerou mais pertinente separar estes assuntos, dedicando para cada um, lugares e espaços próprios dentro do relatório. Algumas outras variações na estrutura também podem ser observadas. Figueira Mello (1843) em seu segundo relatório à Assembleia, organizou seu texto por blocos de assuntos, provavelmente com o intuito de sintetizar as informações, visto que já tinha elaborado

outro mais detalhado no início do mesmo ano. Desta maneira, o documento apresenta apenas 5 sessões, aglomerando vários departamentos da administração pública dentro delas. No apêndice B, construímos uma espécie de índices, listando as partes de cada documento, a fim de visualizarmos as posições e prioridades dadas à Instrução Pública e ao ensino da leitura e da escrita, com o passar do tempo. Este exercício nos ajudou a entender também a lógica dos autores. No exemplo que citamos, as notícias acerca da instrução se encontravam no agrupamento “Culto religioso, Instrução, Beneficência pública, Cathequese e Civilização dos Índios.” (Maranhão, 1843b, p. 5). Notamos que estas ideias remetem a princípios, doutrinas e virtudes e neste sentido, fica nítido que para o autor, a escola e seus assuntos estavam envolvidos pela áurea da religião, da caridade e, principalmente, associados à noção de civilização.

Por outro ângulo, Franco de Sá (1847) utilizou uma estratégia similar. Também se atreveu a apresentar um relatório organizado de maneira diferente, contudo não para enxugar o texto, mas para, de fato, ordenar os assuntos por similaridade. Sendo assim, divide sua fala em 4 partes (ver apêndice B) e é possível perceber o cuidado ao agrupar as sessões para que fizessem sentido. Nesta disposição a prioridade das temáticas seguiu este curso: assuntos referentes ao cotidiano e vida social dos indivíduos agrupados na primeira parte; aqueles referentes às questões religiosas e caridade na segunda; já a terceira ficou reservada apenas para a sessão de “Finanças” (que pode nos revelar a importância do tema para o presidente), e na quarta e última parte, assuntos que se relacionavam ao progresso da província. É neste último que a Instrução Pública se localiza, deixando claro que, a escola e suas questões integravam o grupo de assuntos pertinentes para o desenvolvimento comercial e industrial do Maranhão. Posto desta maneira, é possível perceber entendimentos opostos entre Figueira de Mello (1843) e Franco de Sá (1847). Para o primeiro (como advogado e católico fervoroso), a instrução, e conseqüentemente o ensino da leitura e da escrita, estavam próximas a ideias religiosas (um entendimento bastante comum entre os presidentes), enquanto que, para o segundo (formado em Direito e jornalista), remetiam à ciência, prosperidade e avanço industrial.

Em relação à seção da Instrução Pública, de maneira geral, percebemos que a sua posição pouco variou nos primeiros anos do Oitocentos. Este assunto vinha (na maioria das vezes) logo após as explanações sobre Tranquilidade Pública e Culto Público. Parece-nos intencional que as explicações sobre este ramo da administração venham acompanhando àqueles ligados ao âmbito religioso, já que mesmo que a escola e a instrução tenham saído da tutela da Igreja, ainda certa proximidade se percebe, principalmente pelo caráter moralizador de ambas. Assim, é possível identificar que no início do Império, a instrução era um assunto



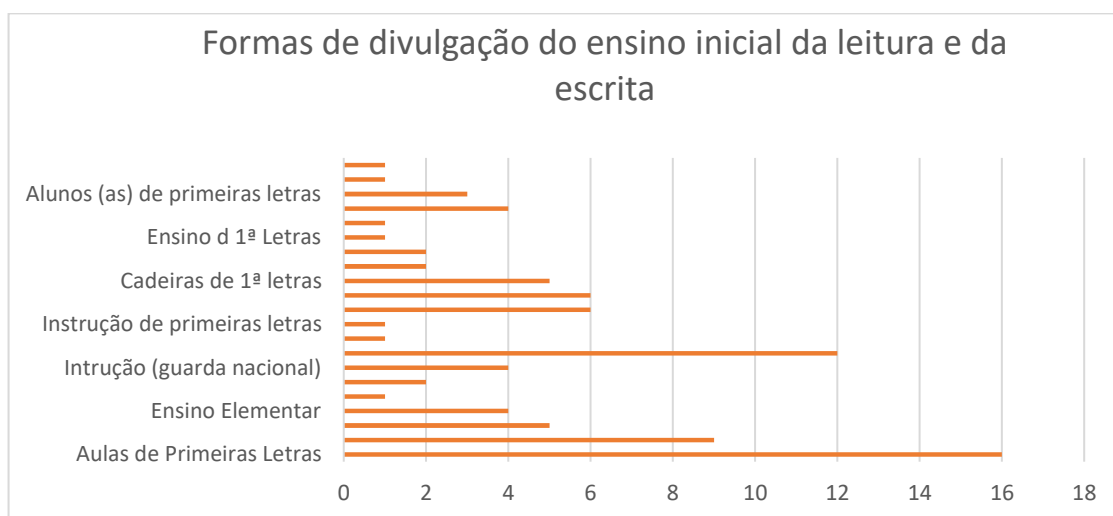
mais central, já que vinha sempre ocupando o terceiro ou quarto lugar na ordem de prioridades. No entanto, esta situação vai se modificando, como se observa no quadro comparativo do apêndice B; à medida que os discursos sobre a escolarização vão, de certa forma, enfraquecendo e sendo secundarizados por outros, chegando a aparecer em 12º lugar em alguns relatórios, assuntos como Finanças e Obras Públicas ocupam as primeiras posições.

Já admitimos a natureza híbrida deste nosso dispositivo, bem como desvendamos sua lógica organizativa. Mas, de que maneira, o ensino da leitura e da escrita é apresentado no documento? Que ênfases são dadas às aulas de ler, escrever e contar? Para isso, analisaremos a *forma* como o objeto aparece na fonte, como outro elemento para ser abordado no primeiro eixo de análise da História Cultural, a História do objeto (o ensino da leitura e da escrita) na sua materialidade. Quanto a isso, verificamos que a leitura e a escrita aparecem prioritariamente como matérias e por isto encontramos notícias a esse respeito nas sessões que se tratam das questões escolares: a seção Instrução Pública, que era dedicada a debater sobre evoluções, denúncias ou apelos que envolviam a escolarização da população, traz informações principalmente dos Relatórios de Inspectores Públicos e, da Casa Educandos Artífices, uma das principais instituições de caridade da época<sup>10</sup>. Tais aparições ao respeito não são uma surpresa, já que se relacionam diretamente à escola e a suas práticas. No entanto, se “[...] construir um discurso sobre o passado, é sempre ir ao encontro das questões de uma época” (Pesavento, 2012, p. 59), foi preciso ir além das sessões escolares, surpreendendo-nos ao encontrar assuntos referentes escondidos em outras falas e contextos. Por se tratar de uma matéria que foi base curricular para todos os modelos de escola da época, apresentamos no gráfico seguinte o levantamento realizado sobre os termos utilizados, considerando também as menções referentes a instrução/ensino/aulas/cadeiras primárias e elementar, por entendermos que são formas indiretas de se tratar o ensino de primeiras letras (Ver Apêndice C).

---

<sup>10</sup> Instituição criada em 1841, para atender as crianças pobres e desvalidas e dar-lhes uma formação em diversas áreas das artes mecânicas: carpinteiros, marceneiros, alfaiates, tanoeiros, etc. (Castellanos, 2017, p. 189).

Gráfico 1 - Formas de divulgação do ensino da leitura e da escrita



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Aqui encontramos cerca de 20 termos que se referem (de maneira direta ou indireta) ao ensino da leitura e da escrita — nosso objeto. Destacamos, no entanto, as mais utilizadas: “Aulas de Primeiras Letras” (16), “Escolas de Primeiras Letras” (12) e “Instrução Primária” (9); contudo, há pesos diferentes na utilização de cada um deles. Quando os autores falavam sobre aulas (e isto se aplica também quando utilizavam o termo cadeiras) fica claro que se reportavam a uma matéria escolar específica, a de leitura e escrita. Já quando utilizavam o termo “Escola de primeiras Letras”, na grande maioria, nos momentos de contabilizar os números de alunos matriculados nelas, não nos parece indicar uma simples classe, mas uma instituição específica. Para exemplificar, selecionamos dois trechos do mesmo relatório (1849) em que aparecem as duas referências: no primeiro, o termo “aulas de primeiras letras” aparece em meio a outras aulas (de Latim, Francês) denotando a ideia de turma ou classe; no segundo, “escolas de primeiras letras” ganha outra força, pois se trata de um modelo de escola, com uma organização curricular própria baseada nos saberes elementares: ler, escrever e contar. Inclusive aparece em meio a referências de outras instituições como a Escola Normal (citada no parágrafo seguinte) e da Casa Educandos Artífices.

Figura 3: Destaques do Relatório de 1849

<p>Os Quadros ns. 8 e 9—mostrão que além das Aulas do Lyceu existem creadas, e providas em diversos lugares da Provincia oito de Latim, frequentadas por 86 discipulos, duas de Francez por 39—e doze de primeiras letras para o sexo feminino por 228, além da de Esculptura, e Desenho appli-</p>	<p>O Quadro n. 10 mostra que das 39 Escolas de primeiras letras para meninos, que se achão creadas, além da da Casa dos Educandos Artífices, sò está vaga a da Villa do Riachão, e abandonada á muito tempo a da Vargem Grande, cujo Professor se ignora aonde exista, e que são frequentadas pelo numero total de 1:315 discipulos.</p>
---	--

Fonte: Maranhão, R. 1849.

Já a expressão “instrução primária”, carrega um conjunto muito mais amplo de conteúdos, práticas e sentidos. A maior parte das vezes, os autores a empregavam como uma das etapas da Instrução Pública, compreendendo as diferentes aulas, inclusive as aulas de primeiras letras e as escolas de primeiras letras. Assim, ao contrário das anteriores, cujas aparições vinham sempre acompanhadas de números e quantitativos, o uso desta expressão suscitava discursos mais reflexivos, aprofundados e filosóficos. Passemos agora para análise de outros usos, que podem ser verificados no Gráfico 1. Apresentaremos uma lauda do Relatório do ano de 1841, onde o ensino da leitura e da escrita é mencionado como “[...] instrução nas primeiras letras [...]”, uma das maneiras mais comuns de referir-se a estas aulas. Analisando a geografia da página, ela se localiza entre a sessão “Casa da Misericórdia.” (Maranhão, R. 1841, p. 59) — relacionada às questões de saúde pública — e o item “Recolhimento das Educandas.” (Maranhão, R, 1841, p. 64) — uma instituição ligada à Igreja, que dava assistência e instrução às meninas.

Figura 4 - Exemplos de divulgação na sessão Casa Educandos Artífices

### *Uma casa para Educandos.*

(63)

mava, pedindo-lhe mais circunstancia das informações, a fim de que alguma coisa a final se possa resolver, sendo meu intuito animar a competente Irmandade, se alguma existe. Tudo quanto a semelhante respeito se passar, chegará ao vosso conhecimento.

#### *TENTATIVA PARA HUM MELHORAMENTO.*

##### *Uma casa para Educandos.*

Esta Provincia, Senhores, pode sem grave dispendio receber um importante melhoramento, e tanto mais está no caso de o necessitar, quanto é certo, que as artes mechanicas entre nós conservão-se em ve-gonhoso abandono.

Com o estabelecimento, que tento na idea, e de que já em outra Provincia fui carinhoso protector, pretende o Governo conseguir d-us vantajosos fins: o 1.º se á desviar da carreira dos vicios desenas de moços, que não tendo de que vivão, nem quem promova a sua educação, crescent ao desamparo, e tornão-se inúteis e pesados á sociedade; o 2.º consistirá em animar as artes, e offerecer á Capital e á Provincia trabalhadores e ártífices, de que tanto necessita.

Um edificio, dirigido por um director habil, receberá os moços pobres, que forem offerecidos, ou escolhidos dentre os recrutados para o Exercito, ou mesmo recrutados pelos respectivos Juizes de Orfãos. Alli seão conservados, e mantidos debaixo de ordem militar, receberão instrucção de primeiras letras, e principios religiosos na primeira parte do dia, e se dirigirão ao Arsenal, obras publicas, e particulares, a fim de serem competetemente ins-

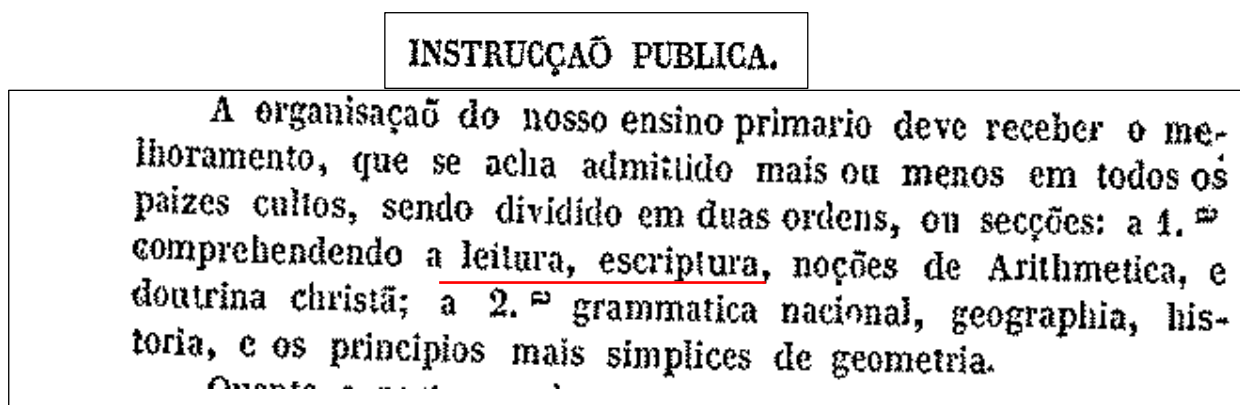
**Orfãos. Alli seão conservados, e mantidos debaixo de ordem militar, receberão instrucção de primeiras letras, e principios religiosos na primeira parte do dia, e se dirigirão ao Arsenal, obras publicas, e**

O Dr. João Antônio de Miranda (1841), presidente de província na época, ao dispor a ordem dos assuntos a serem tratados na ocasião, achou conveniente tratar sobre a necessidade do Maranhão em ter uma instituição de caridade que ofertasse o ensino das primeiras letras (e outros saberes, como o ensino religioso, além das oficinas a serem sugeridas para o aprendizado de uma profissão) a crianças abandonadas e desvalidas, depois de uma série de exposições sobre mazelas, doenças e condições de saúde que atingiam a população pobre.

Desta maneira, sob o título “Tentativa para hum melhoramento — Uma casa de Educandos.”. (Maranhão, R. 1841, p. 63), o presidente inicia seus argumentos evidenciando que a principal vantagem de se acolher tais sujeitos era “[...] desviar da carreira dos vícios desenhas de moços, que não tendo do que viv[er], nem quem promova sua educação, cresc[ia]m ao desamparo.”. (Maranhão, R. 1841, p. 63). Para Miranda (1841), o “desamparo” proporcionado pelas condições financeiras, remete também às questões sanitárias e de saúde, pois em outro momento do relatório, discorre sobre o considerável aumento de epidemias, como a de sarampo e coqueluche, que vitimava sobretudo as crianças mais pobres, devido às condições vulneráveis e insalubres às quais estavam expostas. É por este motivo que entendemos que o ensino da leitura e da escrita ganhava uma ênfase interessante, na perspectiva deste sujeito: dentro daquele contexto de instrução e cuidado (que tal instituição deveria oferecer aos seus educandos) nosso objeto assume também uma faceta assistencialista. Em sendo assim, podemos afirmar que havia uma associação (mesmo que indireta) entre saúde, instrução e pobreza. Fica claro que para João Antônio de Miranda, nestes “estabelecimentos de caridade” o ensino da leitura e da escrita, via cadeiras de primeiras letras, era prioridade visto que para estas matérias, como também para fazer contas, se reservaria a primeira parte do dia. É evidente que este presidente delineava, no momento de sua fala, um esboço para o currículo a ser implantado na instituição. Mesmo que tenha objetivos distintos de uma escola pública, a Casa idealizada ofertaria a mesma base curricular sustentada nos saberes elementares, entre eles o ensino da leitura e escrita.

Por outro lado, na sessão Instrução Pública, é possível perceber outros tipos de divulgações. Na primeira imagem (Ver Figura 4), o ensino da leitura e da escrita aparece de maneira similar à demonstrada na Figura 3: como um componente curricular básico. Na segunda, na figura 5, é exposto como um dado técnico a ser relatado. Esta última é comum acharmos nos mapas de frequência e anexados ao fim do relatório.

Figura 5 - Divulgação da leitura e escrita na sessão Instrução Pública



Fonte: Maranhão, R. 1847.

Na ocasião, Joaquim Franco de Sá (1847), sugeria a divisão do ensino primário em duas ordens: a primeira etapa compreendendo leitura, escrita, aritmetica e doutrina cristã; a segunda, além das já citadas, seria contemplada a gramática nacional, história e geografia e os princípios simples de geometria. Ainda que em ambos os momentos, a leitura e a escrita apareçam para nós como matérias, a ênfase dada nos dois momentos é diferente. Na figura 3, se esta matéria é inserida em um contexto mais assistencialista e de caridade nos moldes da cadeira de primarias letras; no segundo momento, estes conhecimentos fazem parte das tentativas de estruturação via currículo da escola pública elementar.

Se levarmos em conta a distribuição geográfica da página em que a encontramos, percebe-se que a sessão “Instrução Pública”, na qual localizamos esta referência, está agrupada a outras seções: Obras Públicas, Indústria, Colonização e Estatística; mesmo que na ordem fosse a primeira. Estes assuntos remetem às ideias de modernização e expansão da província, e o ensino da leitura e da escrita via instrução pública, atrelado aos “melhoramentos intelectuais” (Maranhão, R. 1847, p. 49) e materiais a serem executados no Maranhão.

É possível também perceber esta realidade quando, se trata sobre o orçamento do ano de 1847/1848. O presidente evidencia que “[...] nenhuma consignação exit[ia] [...]” (Maranhão, R. 1847, 44), apelando para a correção imediata da situação em função da ideia de progresso e melhoramento intelectual, uma vez que evidencia que tais esforços da Assembleia e do governo contribuiriam para o “[...] progresso da civilização no moral e material do paiz.”. (Maranhão, R. 1847, p. 44). Desta maneira, concluímos que o ensino da leitura e da escrita, quando entendido como matéria escolar, se mostrou associado às políticas assistencialistas (Figura 3) e ao processo de expansão e estruturação da escola pública elementar (Figura 4), sustentada em noções de civilidade e modernização.

Figura 6 - Divulgação do ensino da leitura e da escrita em forma de mapas

N.º 2.				
MAPPA dos Alumnos que frequentão algumas Aulas da Provincia.				
Localidade das Aulas		Freguezias	Meninos	Meninas
Primeiras Letras	Capital	N. Sr.ª da Victoria	62	53
	Idem	N. Sr.ª da Conceição	103	54
	Cidade de Alcantara	Santo Antonio	57	35
Latim	Idem	Idem	12	
<b>Total</b>			<b>123</b>	<b>125</b>
<b>OBSERVAÇÕES.</b>				
Existem 53 Aulas, á saber: 18 de Latim, e 44 de primeiras Letras, das quaes 9 são para Meninos, e 35 para Meninas.				

PRIMEIRAS LETRAS

Fonte: Maranhão, R. 1843 emitido por Jerônimo Martiniano Figueira de Melo.

Outra forma de se divulgar o ensino da leitura e da escrita, era no formato de mapas, anexados ao final dos relatórios (Figura 6). Estes tinham um claro objetivo de expor a quantidade de indivíduos matriculados nas instituições escolares, com a intenção de avaliar a expansão da escolarização na Província. É preciso dizer que esta é a principal maneira de divulgação do ensino da leitura e escrita nos discursos dos presidentes de Província e muitas vezes a única, pois à medida que algumas demandas vão sendo minimamente supridas (como o próprio aumento no número de cadeiras de primeiras letras, por exemplo), os documentos tendem a se tornarem mais objetivos e enxutos.

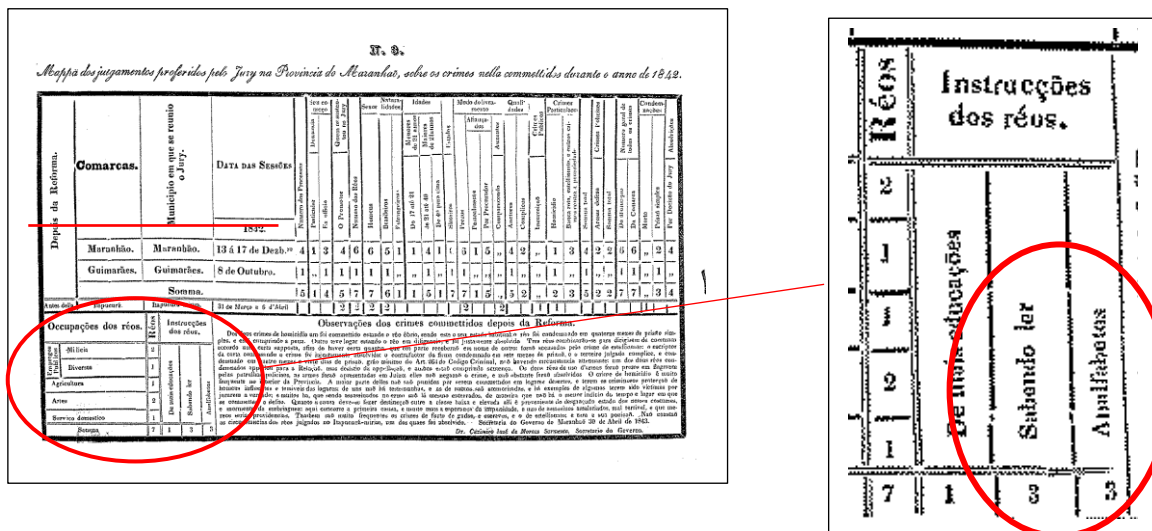
Percebemos que os presidentes, utilizavam estes dados para validar suas avaliações sobre a situação da Instrução Pública, utilizando-os como “prova” do andamento (ou não) das aulas públicas. É interessante dizer que nestes momentos as referências às aulas de primeiras letras eram sempre registradas em três direções: 1) criação/supressão de cadeiras; 2) informação sobre cadeiras vagas, e 3) quantidade de alunos matriculados/escolas em funcionamento (Ver Gráfico 2). Ao tratar-se do ensino da leitura e da escrita, nos parece que o texto assume uma função mais epistêmica, no sentido de dar a conhecer algo (Pesavento, 2012), que neste caso, seria o progresso da província, que presumia-se ser possível a partir do aumento das cadeiras de leitura e escrita, como já analisamos na figura 4.

Por outro lado, também podemos encontrar referências implícitas a estas aulas sem ser identificadas como “primeiras letras” ou “leitura e escrita”, quando os presidentes se

dedicavam a dissertar sobre o “ensino elementar” e/ou a “instrução primária”, entendemos que também se referiam a elas já que eram concebidas como os primeiros conhecimentos a serem objetivados (Maranhão, R. 1839). Partindo dessa premissa, é possível perceber que, os discursos tornavam-se mais argumentativos, abordando outros aspectos como a necessidade de inspecionar-se os estudos primários, os métodos a serem utilizados nesta primeira etapa, a urgência em normatizar-se este ensino e a valorização do modelo europeu de instrução. Se de fato, as palavras “[...] são formas de representação do mundo que constituem o imaginário.” (Pesavento, 2012, p. 86), podemos entender então que se os termos cadeira/aula de primeiras letras associavam-se mais às ações administrativas e aos “[...] mecanismos de governo [...]”. (Faria Filho, 2000, p. 137), quando se reportam à criação/supressão e ao levantamento de matrículas/freqüências, entre outros aspectos; então quando se utilizam os sufixos primária e/ou elementar, os sentidos se ampliam, abraçando não apenas o aspecto prático dos termos, mas também o teórico e o subjetivo, pois os presidentes imprimiam opiniões, soluções, críticas e visões sobre este tópico sustentados nos números e dados apresentados como na figura 5.

Mas talvez a forma mais interessante de divulgação do ensino da leitura e da escrita esteja nas sessões de Tranquilidade Pública, quando se apresentava uma classificação dos réus julgados na Província, a partir do grau de instrução, em três níveis: “analfabeto”, “sabiam ler” e “de mais educação” na figura 6.

Figura 7: Divulgação do ensino da leitura e da escrita na sessão Tranquilidade Pública



uma pena. Os réus são analfabetos 35, sabiam ler 16, e só 1 tinha mais alguma educação. Entre os crimes os

Fonte: Maranhão, R 1843; Maranhão, R. 1850.

A Tranquilidade Pública era o primeiro tópico a ser explanado pelos presidentes frente aos legisladores, apresentando-se logo nas primeiras páginas do documento. Em alguns deles encontramos este tipo de informação nas primeiras páginas; em outros, só vamos localizar nos anexos e nos mapas. Sejam em qualquer destas situações, não há muitas explicações, nem reflexões aprofundadas sobre o assunto, apenas nos é apresentado o nível de instrução dos réus de maneira prática e objetiva. É preciso dizer que nem todos os presos eram verificados, apenas aqueles submetidos a um julgamento público, na presença do juiz e júri, recebendo uma sentença. Os mapas desta natureza, anexados nos relatórios de Presidente de Província, deveriam trazer dados de todas as comarcas da província, oferecendo outras informações como ocupação, sexo e crime cometido, a idade, naturalidade e se foi afiançado ou não, assim como o resultado (condenação ou liberação) de maneira muito mais objetiva. No mapa de 1843, exposto na figura 6, por exemplo, consta o apuramento de apenas três Comarcas: Maranhão, que julgamos se referir à capital (sessão de 13 a 17 de dezembro); Guimarães (sessão de 8 de outubro) e Itapecurú (sessão 31 de março a 6 de abril). Enfim, fica claro que havia uma falha no levantamento destas informações, já que apenas três comarcas aparecem nos mapas, por dois motivos principais: a) a dificuldade de reuni-las, já que se dependia da troca de correspondência entre delegacias locais e secretaria do governo (que recebia os pareceres) e; b) o grande nível de impunidade, sobretudo nos interiores, onde se dificultava realizar a prisão dos delinquentes e também, em alguns casos, pela proteção dos infratores por pessoas mais ricas e poderosas da região, que comumente utilizavam serviços deste tipo.

No entanto, mesmo que não se explique a situação dos réus nos documentos passando como algo natural e prático, nem a relevância da classificação para a sociedade tendo em vista o nível de instrução, que para nós é crucial para o entendimento de nosso objeto, algo nos chama a atenção e nos faz indagar: porque os presidentes de júri, responsáveis por fazer o levantamento de números de crimes julgados, inserem a partir de 1840, este tipo de informação? Por que investigar e computar, entre tantas outras informações, o nível de instrução dos criminosos julgados? Qual a relação dos saberes elementares com a condição moral dos indivíduos? Se tem algum eco este ranqueamento na sociedade, então por que passa despercebido nos relatórios em forma de anexos e mapas, não colocando-se estas estatísticas em discussões diretas referentes à instrução, à moralização e a civilização via leitura e escrita? É evidente que havia um interesse em trazer à tona, para a Assembleia Legislativa, tais elementos. Mas quais e de que forma?

Ainda não temos respostas para todas estas inquietações, mas é importante dizer que a relação instaurada entre as aulas de leitura e escrita e as questões de segurança pública



são observadas a partir dos relatórios de 1843 e 1844, e estas datas a tomamos como as primeiras em que este tipo de dado aparece — período que coincide com a instauração da Inspeção da Instrução Pública em 1844; mesmo que fosse criada em 1843<sup>11</sup>. Os números demonstram que a maioria dos indivíduos que foram julgados ou eram totalmente analfabetos, ou apenas sabiam ler e que a medida que este levantamento foi sendo feito, os números também foram crescendo. Parece-nos que se estabelecia a partir deste dado, uma associação entre a criminalidade e o ensino da leitura e escrita, embora não esteja explicitamente registrado. E ainda mais: no parecer anexado ao relatório de 1843, enviado ao presidente Jerônimo Martiniano Figueira de Mello (1843), o secretário do governo daquele ano, o Dr. Casemiro Jose de Moraes Sarmiento, enfatiza que a maioria dos crimes de homicídio (considerado o pior entre os delitos) eram realizada no interior da província. Curiosamente, a escolarização nestas localidades caminhava sempre mais lenta que na Capital. Dados apresentados em mapas como os das figuras 5 e 6 evidenciavam o considerável contingente de crimes que aconteciam em regiões onde havia poucas aulas de primeiras letras, o que nos faz pensar que este tipo de informação, ajudava a reforçar a necessidade de aulas que oferecessem a leitura e escrita em função da moralização, da ordem e da civilidade, sobretudo nos interiores, visto que ali o grau de criminalidade era maior. A partir disto, observamos outra nuance deste ensino: também serviria ao propósito de prevenir comportamentos indulgentes; isto é, moralizar, civilizar e controlar via saberes elementares era uma questão de ordem e de governamentalidade.

Neste ponto, podemos imaginar que a partir da divulgação desses dados, a instrução elementar, via cadeiras de primeiras letras, da criança pobre, desvalida e abandonada, da mesma maneira, ganharia outro status. Para Eduardo Olímpio (1850; 1853) a origem da criminalidade estava principalmente na pobreza e na ociosidade dos indivíduos, pois, não encontrou nenhum criminoso que fosse homem de fortuna ou de importância na sua totalidade, eram “[...] indivíduos dados à crápula e ociosidade.” (Maranhão, R. 1853, p. 6). Ou seja, não apenas era importante que se ofertasse tais matérias aos meninos e meninas desafortunados, via instituição de caridade e cuidado (figura 4) para prevenir o desamparo indicado pelo presidente de província João Antônio de Miranda (1843), como também para se evitar que estes sujeitos, devido à ociosidade e à pobreza na vida adulta tornassem-se criminosos. Para além das questões

---

<sup>11</sup> Criada pela Lei n. 156 de 15 de outubro de 1843, mesmo que os primeiros ensaios acerca desta instituição tenham sido em 1841. No entanto, devido ao clima de insegurança que pairava sob o território maranhense, com alguns conflitos civis e políticos, ela só foi de fato instaurada em 1844.

sanitárias e escolares, parece que o ensino da leitura e da escrita também mantinha uma sutil relação com as de segurança individual.

Por fim, o último aspecto a ser exposto neste primeiro eixo de análise da História Cultural, é o da frequência. Este é talvez, o mais complexo já que leva a percepção do tempo enquanto estrutura (Barros, 2012); ou seja, é necessário para sua análise, termos em conta a longa duração como categoria metodológica. Para isto, mapeamos as situações discursivas em que aparece nosso objeto, seja na sua forma explícita (como cadeiras/aulas de 1ª letras), seja como leitura e escrita ou ainda como escola de 1ª Letras; mas também nas formas indiretas, quando se fala sobre a instrução primária de forma geral (Ver apêndice C e D). Em outras palavras, analisar a frequência como outro aspecto que faz parte da *História do objeto na sua materialidade* como primeiro eixo de análise; a História do ensino da leitura e da escrita.

Entre 1838 e 1852, as notícias sobre o ensino da leitura e da escrita foram constantes, embora nunca nos apareça na fonte o termo ensino inicial da leitura e da escrita, e nem fique claro, a qual nível deste ensino se referem as colocações (se destinado para crianças que não tinham nenhum contato com as matérias, ou se atribuído para aqueles que já tinham sido pré escolarizados, seja pela família ou em outros ambientes). Com exceção do Relatório (1852b), as narrações ao respeito aparecem em todos os registros. A dificuldade de verificar a frequência com que o ensino da leitura e da escrita é exposto no texto, é a variedade de termos utilizados (Apêndice C). As “primeiras letras” (seja quando se referiam a aulas, cadeiras, instrução, ensino ou escolas) revelam-se em 39 situações discursivas; para 21 menções que levavam o sufixo “primária” (instrução, cadeira, ensino, aulas e escola), além das 11 ocasiões em que aparece “elementar” na designação de instrução, ensino, educação e noções.

Até aqui fica claro que diferentes modelos de escolas coexistiram. No entanto, há uma preferência para dois deles: a escola de primeiras letras e a escola primária. É interessante pontuar que com relação à segunda, a encontraremos mais associada ou à “instrução” (9) ou ao “ensino” (6); a escola primária, propriamente dita aparecerá apenas uma vez entre 1838 e 1852. Neste caso, entendemos que possivelmente o modelo que compreendia “o ler, o escrever e o contar” teve uma frequência maior nos relatórios (12), por ser o modelo de escola mais difundido nas primeiras décadas do Império. Outro ponto importante é que as citações que levam em conta a instrução e a escola primária, quase sempre se encontravam em situações discursivas sobre a capital, ao passo que as aulas e escolas de primeiras letras relacionavam-se tanto à sede, quanto aos interiores.

Isto pode nos sugerir, que a escolarização do continente se fez prioritariamente via saberes elementares (ler, escrever e contar) enquanto que em São Luís, matriz política, social e

cultural, a escola assumiu características mais complexas, refletidas em um programa de conteúdos mais amplo (a escola primária). De certa forma, esta compreensão nos leva ao encontro de outras representações que marcavam as diferenças entre os polos litoral e continente. Os crimes mais violentos e em maior quantidade nas regiões afastadas, as aulas insuficientes nessas localidades, a presença de índios mais arredios nas matas que circundavam as estradas e os esconderijo para os escravos e para a formação de quilombos, são fatores expostos nos documentos que se contrapunham à imagem desenhada de São Luís, aclamada pelo maior nível de civilização em comparação a outras freguesias. Pensar assim, faz sentido então a implantação do modelo de escola primária mais complexo e com prioridade na sede da província.

Foi no relatório do presidente de província Sousa e Melo (1839) que encontramos a primeira citação das escolas de primeiras letras, curiosamente não registrada na parte correspondente à Instrução Pública; mas na de Hospitais, especificamente, referindo-se à Casa dos Expostos<sup>12</sup> (ver apêndice D). No ano anterior, o presidente Figueiredo Camargo (1838) tinha utilizado o termo “aula de primeiras letras” em função do mesmo estabelecimento. Já Antônio de Miranda (1841), identificara como “Instrução das primeiras letras” as aulas dispostas nessa instituição. Nestas três situações, o ensino da leitura e escrita é visto como estratégia de uma qualificação superficial, mas importante, para que estas crianças se tornassem úteis quando adultos.

A associação entre as entidades filantrópicas e o ensino da leitura e da escrita é nítida, se observamos as relações estabelecidas com a Casa dos Expostos, com o Recolhimento de N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Anunciação e Remédios e com a Casa dos Educandos Artífices, segundo se percebe no gráfico 2. Por 11 ocasiões, encontramos referências ao respeito nos discursos de alguma destas instituições; no entanto, há o “desaparecimento” deste tipo de aula nos tópicos referentes à Casa dos Expostos, após o relatório de 1841. A tendência é que as informações sobre as crianças recolhidas pela Casa da Roda, cada vez mais se tornavam sucintas, reduzindo-se a um único parágrafo ou a uma linha. Logo, inquietações surgem: se anteriormente a preocupação de se instalar uma escola de primeiras letras para instruir estes indivíduos era constante nessa instituição, que motivos emanaram para suprimir ditas aulas no estabelecimento? Não há

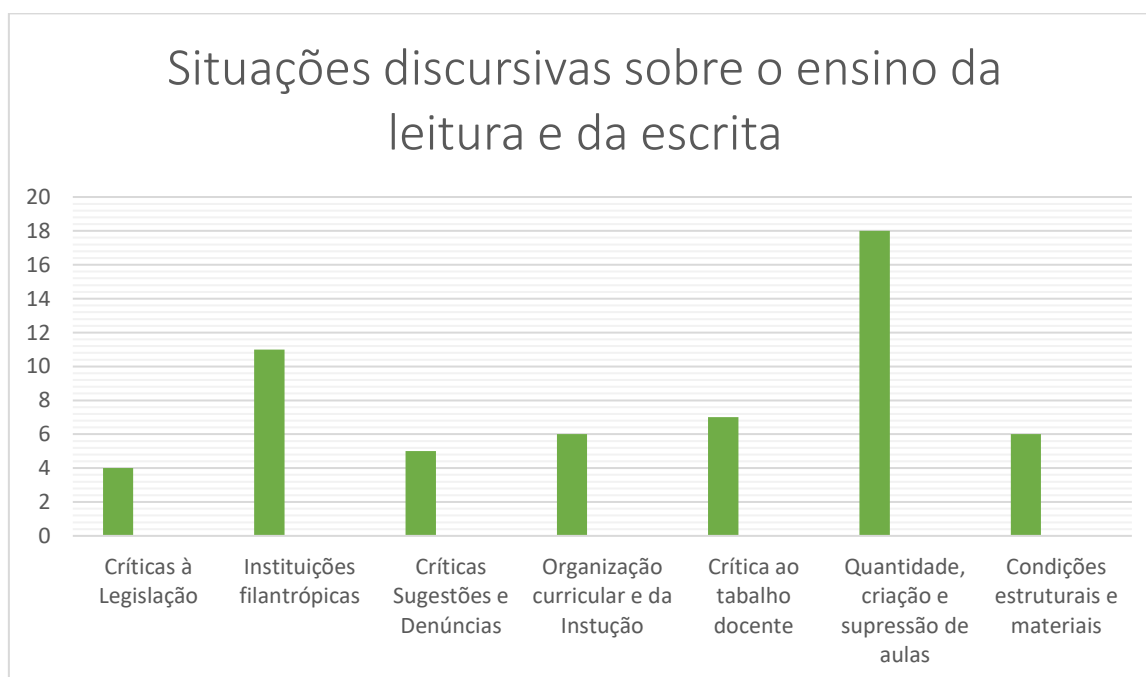
---

<sup>12</sup>A Roda dos Expostos em São Luís foi institucionalizada ainda no século XVIII, e, posteriormente foi transformada em Casa dos Expostos em 15/07/1837 para recolher bebês abandonados na Roda, que eram colocados no muro da Igreja (Dutra; Ward, 2019). Sobreviveu até 1946 e era administrada pela Irmandade da Misericórdia, anexa à igreja de São Pantaleão. (Nascimento, 2007).

nenhuma evidência palpável na documentação de que esta política fosse contínua; sem embargo, a criação da Casa dos Educandos Artífices, como um outro espaço para crianças desvalidas em 1841 nos faz suspeitar que levara o governo provincial a focar seus esforços nesta instituição. A solução encontrada foi impor a presença dos expostos quando tivessem idade propícia (Maranhão, R. 1855); no entanto, é preciso ressaltar que não havia muito espaço para a inclusão destes órfãos enjeitados pela superlotação desta Casa, segundo os registros. Por outro lado, nos chama a atenção, que o ensino ou escola de primeiras letras, ou apenas “Primeiras Letras” eram as nomenclaturas sempre usadas em dita Casa, para além das menções referentes ao cômputo de crianças que ensinavam e à qualidade dos trabalhos realizados que enalteciam a instituição diante da Assembleia.

Nessa lógica, identificamos 15 cenários da Instrução Pública, em que o ensino da leitura e da escrita se destaca. Destas, selecionamos as mais relevantes em termos de frequência, expostas no seguinte gráfico.

Gráfico 2 - Situações discursivas em que aparece o ensino da leitura e da escrita



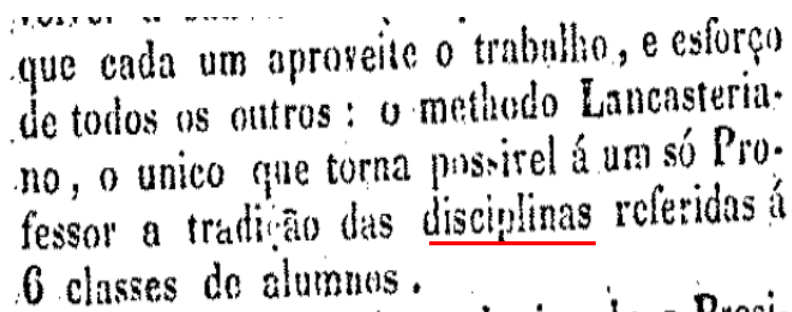
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

É, portanto, na quantidade, criação e supressão de aulas que as primeiras letras se tornam mais constantes. Isto evidencia a importância que teve a implementação do processo de escolarização da população nos primeiros anos do Império. O ensino da leitura e da escrita, como primeiras matérias a serem ofertadas, ganha destaque nos textos a partir desse viés mais objetivo, quantitativo e burocrático. Era necessário mapear os números de cadeiras e escolas de

primeiras letras por toda a província, para avaliar o processo. Outro aspecto que emerge a partir da análise da frequência é o uso dos termos disciplina e matéria.

Em primeiro lugar, o uso da palavra disciplina não denota o duplo sentido do termo. No período analisado, o encontramos prioritariamente nas sessões referentes a questões militares (“Guarda Nacional”, “Corpo Policial”), já que por muitos anos foi usado para impor-se regras e exigir comportamentos, na contramão de seu uso no sentido de conteúdos e de ensino (Chervel, 1990). Portanto, é no relatório de 1839 que os termos “leitura e escrita” aparecem pela primeira vez na fala de um presidente e se referenciam como matérias de ensino (ver apêndice D), embora a segunda menção apareça só em 1851, pelo presidente de província Eduardo Olímpio. No entanto, o que cativou nossa atenção foi a presença do termo “disciplina” no sentido mais escolar; Sousa e Mello (1839) foi novamente o primeiro presidente a empregar dito termo no sentido de conteúdos em duas ocasiões: em meio a uma discussão sobre os métodos (figura 8) e para se referir ao Liceu:

Figura 8: Destaque do Relatório 1839.



que cada um aproveite o trabalho, e esforço de todos os outros: o methodo Lancasteriano, o unico que torna possivel á um só Professor a tradição das disciplinas referidas á 6 classes de alumnos.

Fonte: Maranhão, R. 1839, p. 19.

Trouxemos esta primeira aparição do termo, por estar se referindo à “6 classes de alunos”, uma organização sugerida anteriormente. Entre estas seis turmas, a leitura e a escrita encontram-se na primeira delas. Nessa lógica, por mais que possamos sugerir que, indiretamente, as primeiras letras ganhariam status de disciplina escolar para o presidente, acreditamos que o uso do termo neste cenário, se fez por conta da distribuição das demais aulas, principalmente, aquelas que caracterizavam o ensino secundário. Da mesma forma, João Jozé de Moura Magalhães (1844) e Joaquim Franco de Sá (1847) utilizam o termo “disciplina” e “disciplina literária”, respectivamente, para intitular as aulas do Liceu Maranhense. À luz do debate sobre a História das Disciplinas, faz sentido que o ensino primário neste contexto, fosse composto por matérias ou conteúdos, sendo o ensino da leitura e da escrita o primeiro delas, já que era etapa de base, enquanto que os conteúdos do Liceu, designados por três vezes como disciplinas literárias, denotam o sentido formativo do homem cultivado (Chervel, 1990).

De tal modo, os relatórios revelaram-se uma fonte heterogênea, com diversas notícias sobre o ensino da leitura e da escrita, nosso objeto, mesmo que não deixe claro se inicial ou não. Ao mapearmos a forma, a frequência, o dispositivo e a estrutura como elementos do primeiro eixo de análise da História Cultural, para avaliarmos como se mostra nosso objeto na documentação, entendemos que o artefato em uso por si só é complexo pela riqueza de informações que nos possibilita. Concluimos que o ensino da leitura e da escrita via relatórios de maneira alguma é limitado; ao contrário, esteve no epicentro de discussões diversas: entre a escolarização e a saúde, entre a segurança individual e a caridade, entre outras possibilidades.

### **3 INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: discursos e representações sobre a leitura e a escrita**

Para iniciarmos o debate acerca do ensino da leitura e escrita, é necessário nos apropriarmos de outras discussões, envolvendo algumas categorias que estão implícitas neste processo de ensino via cadeiras de primeiras letras e de escolarização das massas. Desta maneira, nossa análise será realizada por três vias: 1) o lugar da criança nos debates educacionais no período; 2) os sentidos atribuídos ao saber ler e escrever; e 3) as representações acerca do professor de primeiras letras; aspectos que necessitam não só de um aprofundamento, mas também de uma interpretação correta, sobretudo quando se trata de uma investigação de cunho histórico, que leva em conta “atividades e criações de homens de outros tempos” (Farias, 2020, p. 110) na sua historicidade. Assim, os significados construídos em sociedade, a partir de diferentes fontes, e em função destes elementos que estão intrinsecamente conectados ao processo de escolarização, que fazem parte da estruturação do ensino destes saberes elementares no Maranhão, são necessários abordá-los e ressignificá-los à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural.

#### **3.1 O lugar da criança nos debates sociais e educacionais do Oitocentos**

A preocupação com a instrução dos meninos e meninas pobres no território maranhense foi uma pauta levantada com frequência nos textos oficiais. Em meio aos debates sobre a necessidade de escolas e de instrução para a população carente, as crianças se tornariam o principal público alvo para estas ações. Estes movimentos a favor da criança, trazem consigo não só um lugar diferenciado para este grupo geracional, mas também um novo sentimento em relação a elas no Brasil Imperial. É precisamente na tentativa de compreender a posição inédita que estes sujeitos passam a ocupar no meio social, político, cultural e, sobretudo, com respeito à instrução do século XIX, que esta subseção se constrói.

Utilizar a categoria criança nos estudos históricos significa para nós, pensar em como as ideias sobre estes indivíduos foram construídas em sociedade. De que forma, a escola contribuirá para a diferenciação entre estes indivíduos, principalmente, a partir da condição social (pobres e ricos) e do sexo (instrução feminina e masculina), resultando em diferentes ênfases na instrução e na educação destinada a cada tipo que integra estes grupos (Abrantes, 2014). A partir desta premissa, um dos primeiros pontos a serem esclarecidos é o que se entendia por criança no Maranhão Império. Que representações sobre ela são possíveis

perceber? E principalmente, quem eram estes indivíduos que poderíamos identificar como crianças pobres e livres?

O conceito de criança mostra-se relacionados a outros, como o de infância. Ainda que estejam muito próximos, estas são categorias diferentes entre si. Por algum tempo, percebemos que tais categorias foram muito demarcadas pelo aspecto etário (Maia, 2012). Para este trabalho, nos distanciamos destas formulações e nos aproximamos daquelas defendidas por Sarmiento (2005) em *Sociologia da Infância*, para o qual, a criança não se define apenas pelos aspectos biológicos, mas também pelos sociais e culturais, já que o “ser criança” vai variar entre sociedades, culturas, comunidades, com a estratificação social e até mesmo no interior de uma mesma família. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (Pinto; Sarmiento, 1997). Na mesma direção, a infância apresenta-se como uma categoria social do tipo geracional, “[...] é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade.”. (Sarmiento, 2005, p. 365). Colocados desta forma, entendemos que estes conceitos se constroem na prática social entre indivíduos, precisamente crianças e adultos e não são estáticos. Isso significa que a cada época e sociedade, lhes foram atribuídos um peso e um sentido que estão em processo contínuo de mudança.

No período imperial, podemos perceber uma resignificação acerca do universo infantil a partir das novas demandas sociais que surgem. Os registros feitos nesta época (sejam escritos, literários, fotográficos ou artísticos) revelam-nos apenas a perspectiva do adulto sobre a criança, já que a mesma não se fez autora da sua própria história (Gouvea, 2008). Ainda que seja preciso uma forma diferenciada de análise, tais visões também refletem o “[...] olhar da sociedade e a sua expectativa sobre [seu] universo [...]”. (Tavares, 2009, p. 21). Tanto Áries (1986), em *História Social da Criança e da Família*, quanto Mauad (2010), n’*A vida das crianças de elite durante o Império*, evidenciam que, neste momento histórico, surge um novo sentimento em relação a ela, que vai “[...] inspirar maior carinho e cuidado.”. (Mauad, 2010, p. 65), fazendo com que a sociedade do século XIX aos poucos, a enxergue e a retire do anonimato em que viviam (Áries, 1986).

Ainda assim, Del Priori (2010, p. 47) nos alerta que “[...] há pouquíssimas palavras para defini[-la] no passado.”; no entanto, nos dicionários da época encontramos algumas definições que podem ser um ponto de partida para se entender as concepções e representações acerca destes indivíduos. Em um primeiro exemplar, publicado em 1832, se define como “[...] a cria da mulher.”. (Pinto, 1832, p. 303). Já em 1858, como “[...] a menina ou o menino que se



cria [...]”. (Silva, 1858, p. 578), entendendo-se criar, como cuidar ou educar. Aqui já podemos perceber uma sutil evolução na percepção dos adultos. Enquanto que o primeiro a define por uma perspectiva mais biológica, demarcando sua existência a partir da espécie; o segundo apresenta uma visão mais humanista, associando-a ao cuidado e proteção. Se ser criança é necessitar de cuidados, podemos entender várias das referências e explicações feitas pelos chefes de Estado ao discursarem a favor dos meninos e meninas mais pobres deste grupo geracional, chamando-os, em algumas ocasiões, como “[...] filhos adotados do Estado [...]”. (Maranhão, R. 1843, p. 24). No entanto, este sentimento de proteção que vai permear as representações ao respeito, não é fruto de uma emoção de puro afeto, mas uma ideia de menoridade e de submissão em relação ao adulto, segundo Sarmiento (2005).

Nesse sentido, entendemos que uma das representações possíveis sobre este grupo de serem percebidas nos relatórios oficiais, era a do indivíduo que necessitava do controle do corpo e da repressão do comportamento. A preocupação em relação às crianças, vinha acompanhada de falas sobre a necessidade de salvaguardá-las dos desvios de caráter, como por exemplo: quando João Jozé de Moura Magalhães, presidente de província, em 1844, expõe que era “[...] necessário que o menino est[ivesse] colocado debaixo da influência duma tutela bemfazeja que [soubesse] inocular em seu espírito as doces afeições, e os sentimentos de dever e virtude.”. (Maranhão, R. 1844, p. 14), ou quando o autor do artigo *Religião* (identificado como J. P), advertira no *Diário do Maranhão*, em 1857, que “[...] o menino, que desde o berço [...] for-se habituando a modelar suas ações [...] adquirir[ia] pela virtude um amor tão sólido, que as paixões jamais poder[iam] distrai-lo.”. (Diário do Maranhão, 1857, p. 2). Dessa forma, a criança é percebida como um ser frágil, não apenas fisicamente, mas principalmente pelas condutas e por isto um objeto de fácil corrupção. Sarmiento (2007) ainda salienta que as representações da criança e da infância em distintas épocas históricas, são delineadas por aquilo que elas não são; ou seja, se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade. Podemos entender melhor isto, quando encontramos em Silva (1858), a definição do que seria o tempo da infância para a época:

Infante é o macho ou fema, da espécie humana de tão tenra idade, que ainda não fala, ou não pronuncia bem o que falla. O tempo da infância costuma contar-se desde o nascimento até os sete anos de sua idade. Menino é o macho da espécie humana sua puerícia, i. é, desde os sete anos até que aparecem os primeiros signaes da puberdade. (Silva, 1858, p. 198).

Castellanos (2019, p. 799) problematiza esta visão, quando entende que embora haja classificações de infância, a primeira (0 a 7), a segunda (7 a 12) e até mesmo uma terceira (12 e 13); “[...] os instrumentos disciplinadores e as estruturas de controle/modelamento [...]”

parecem apontar a adolescência como divisor de águas das práticas de ensino, dos controles morais, da sedução ao autocontrole e policiamento individual das emoções da criança e do adolescente.”. Em outras palavras, por mais que se registre um “fim da infância” a partir da idade de 7 anos, onde em tese o indivíduo é mais capaz, racional e até mesmo já poderia acompanhar os pais nas suas tarefas do dia a dia e aprender um ofício (no caso dos mais pobres) ou frequentar os colégios e internatos (no caso dos mais abastados) (Del Priori, 2010); na prática, a partir das normas institucionalizadas nas escolas e instituições escolares isso não se concretiza, sendo todos mantidos sob a custódia de um “[...] corpo de vigilância hierarquicamente organizado.”. (Castellanos, 2019, p. 798). Também fica claro do porquê os adultos, ao se referirem a crianças em idade escolar, escolhem sempre os termos “meninos”, “meninas” ou simplesmente “educandos”, já que era a partir de 7 anos que estes indivíduos eram admitidos nas instituições de instrução (Maranhão, 1855).

Encontramos na documentação, algumas vezes professores e inspetores explicando um pouco sobre os critérios que utilizavam para definir o nível de carência daqueles que chamamos de “crianças pobres e livres”. Francisco Baltazar, inspetor da Instrução Pública em 1853, nos dá uma ideia de quem era este público. Segundo ele, a grande parte, ou a maioria, dos alunos que frequentavam as aulas de primeiras letras no interior, eram tão pobres que nem meios para comprar papel e penas e muito menos livros tinham (Maranhão, R. 1853). No interior da província, o professor João Marcelino também comenta que sua aula foi frequentada unicamente por crianças pobres, que não possuíam condição alguma de comprar nenhum tipo de material (Maranhão, O. 1853). Fica estabelecido, portanto, um critério claro para determinar as crianças pobres: o poder econômico de seus pais. Mas, não somente o poder aquisitivo determinava a condição; também a origem e a formação familiar traziam novos critérios.

Em sendo assim, podemos identificar três grupos: 1) as crianças brancas e com baixas condições financeiras, identificadas apenas como os pobres; 2) as chamadas desvalidas, como grupo heterogêneo que poderia estar formado, tanto pelas “[...] submetida[s] a condições de vida [...] pobre ou miserável [...], mas que vivia[m] sob alguma estrutura familiar.”. (Nascimento, 2007, p. 2), quanto às órfãs (de pai ou de mãe ou de ambos); e, 3) aquelas abandonadas nas portas das igrejas ou hospitais, e mais tarde, deixadas nas Rodas e Casa dos Expostos identificados como “enjeitadas” ou simplesmente “expostas”. Para cada um desses grupos, políticas públicas passaram a ser pensadas para garantir a sobrevivência e o cuidado destes menores; estigmas que perduraram por todo o Império e inspirou uma série de medidas paternalistas.

Na maioria dos relatórios que mencionam a “mocidade” ou “os meninos e as meninas de tenra idade”, estão apoiados em sua maioria também por discursos sobre a escolarização. Os presidentes de províncias somente faziam referências a estes sujeitos, por exemplo, em dois momentos específicos das suas falas ou discursos na Assembleia Legislativa: ou na seção da saúde pública (muito superficialmente quando falam da Casa de Expostos) ou nos momentos relacionados à Instrução Pública e às instituições que operavam paralelamente na instrução/educação das crianças e jovens. O que nos leva a supor, que talvez as ideias sobre infância no Maranhão Imperial, também tenham sido construídas associando-se a outras, principalmente, à de escola. Nessa perspectiva, conseguimos visualizar estas associações quando João Silveira de Souza (presidente de província — 1860), defende veemente a necessidade de se transferir à Casa dos Educandos, os 5 meninos expostos de 9 a 10 anos, pois já se encontravam em idade para serem admitidos; preocupação externada para não se manter ditas crianças ociosas, sem acesso à instrução, que incluía além do aprendizado de um ofício, as aulas de leitura e escrita, onde eram “[...] educados os meninos órfãos e desvalidos [...]”. (Maranhão, R. 1860, p.15). Se Manoel Felisardo de Sousa e Mello (1839), quando expõe a dura realidade das crianças abandonadas na capital, afirma que estavam debilitadas e quase as encontrava semivivas, defendendo a respetiva instrução via escola de primeiras letras, pois somente por este meio quando adultos, “[...] não se tornar[iam] pesadas a seus Concidadões [...]”. (Maranhão, R. 1839, p. 40); para João Jozé de Moura Magalhães (presidente de província em 1844), “feliz [seria] o menino [...] cuja educação se faz[ia] debaixo da direcção e tutela d’um bom mestre e na alma do qual os estudos [...] contribuem para desenvolver os conhecimentos de Deos e do dever, e da verdadeira adhesão á todas as cousas honestas.”. (Maranhão, R. 1844, p. 6). Até aqui, aparentemente as crianças ganham visibilidade nas fontes a partir do marco escolar e, portanto, da ascensão da instrução gratuita a todos.

Todavia, as menções dos representantes do governo em função das crianças, aparecem de duas formas e bem sutis: como quantitativo (expresso no número de alunos matriculados, por exemplo) ou como alvo do discurso moralizador via instrução. Colocadas assim, muitas vezes passaram despercebidas para nós as narrativas sobre a criança pobre. No entanto, para descortinar as formas de se ver, sentir e pensar este sujeito, foi preciso “[...] ir ao encontro das questões [da] época.”. (Pesavento, 2012, p. 59); exercício pelo qual uma dúvida ficou latente: em qual momento, a criança sai do anonimato e fica no centro das atenções com um novo olhar?

Zenkner (2021) nos dá uma pista deste quebra cabeça, ao trabalhar com a história urbana de São Luís, na qual o processo de modernização da cidade (que ganhou força a partir

da segunda metade do século XIX) vai proporcionar mudanças significativas na vida social e cultural dos maranhenses, observando-se a partir da década de 1940 um aumento demográfico significativo<sup>13</sup>. Os avanços industriais, técnicos e científicos podem justificar o fenômeno de explosão populacional que se percebe não apenas no território maranhense, mas em diversas outras localidades, visto que com o acréscimo de pessoas, também surgiram novas cidades, assim como a formação de subúrbios, periferias e o alargamento dos perímetros urbanos (Zenkner, 2021), sem negligenciar-se a intencionalidade da elite ludovicense em consolidar São Luís no cenário nacional como uma grande cidade-capital, conceito que engloba não apenas as funções governamentais, fiscais e jurídicas, mas também o papel que assume como centro de informação, difusão cultural, consumo e divertimento (Zenkner, 2021). Neste sentido, acreditamos que a cidade de São Luís centralizou diversos papéis; além de ser a sede administrativa do território maranhense, também se firmou como uma das principais capitais comercial da região e também como um antro cultural rico e fluente.

Ao respeito, o Dr. João Antonio de Miranda (presidente de província em 1841), já justificara quando diz que “[...] se ate agora o Maranhão não podia deixar de ter um lugar entre as províncias atrasadas em seus melhoramentos phisicos, [era] de esperar [...] que bem depressa se [colocasse] na linha de distincção, que por innúmeros títulos lhe compet[ia].” (Maranhão, D. 1841, p. 77). Nessa lógica, parece que os melhoramentos físicos da cidade foram, portanto, idealizados como maneira de obter prestígio social e, principalmente, fazer jus ao título de Atenas Brasileira<sup>14</sup>. Nas primeiras décadas do Império, a capital chegou a ser a quarta cidade mais importante do Brasil, ocupando esta posição graças à produção e exportação de diversos produtos, destacando-se o algodão (1780-1820) e o açúcar (1850-1870). Desta economia agroexportadora surge uma elite latifundiária, patriarcal e escravocrata que buscou a todo custo importar hábitos, costumes, trajes e trejeitos das sociedades europeias, inspirando-se principalmente na corte francesa (Abrantes, 2014).

O crescimento econômico e populacional favoreceu tanto a expansão do ambiente urbano, com a chegada de ricos comerciantes europeus e fazendeiros, possibilitando a

---

<sup>13</sup> Os dados populacionais no início do Império são muito escassos. Para José Candido, jornalista d’*O Farol* (1827 – 1831), na província havia cerca de 20.000 habitantes em 1828 (ed. 2, 1828). Em 1875, a população maranhense, já era estimada em 359.040 habitantes, segundo Castellanos (2012).

<sup>14</sup> A questão do epíteto da Athenas Brasileira foi objeto de muitas polêmicas entre os historiadores. Ainda que tenha sido tomada como uma invenção da elite (Lacroix, 2008) e uma moeda de troca segundo Borralho (2010); Castellanos (2012) admite a sua representatividade nos espaços de sociabilidade, principalmente em referência à produção, circulação e concorrência de livros escolares locais com a produção nacional e estrangeira; isto é, senão uma Atenas Brasileira de fato, ao mesmo o foi de direito.

construção da maioria dos casarões localizados hoje no centro da cidade, além da edificação de prédios públicos emblemáticos como o Teatro União<sup>15</sup> e a Biblioteca Pública, quanto exigiu também uma política de regularização deste mesmo espaço e de seus habitantes. A preocupação com os melhoramentos dos serviços públicos foi constantemente sinalizada pelos representantes do governo provincial, reservando para esta pauta seções específicas nos seus relatórios e discursos, intituladas “Obras Públicas” e também “Iluminação Pública” presentes em quase todos os documentos analisados, principalmente naqueles da primeira metade do século XIX.

Nestas ocasiões, as estradas e calçadas eram uma das principais preocupações dos relatórios, assim como a limpeza das ruas e o abastecimento de água e luz. Em um deles, encontramos o presidente de província Antonio Miranda preocupado com o Largo do Joao do Vale, onde encontravam-se “[...] meia dusia de casinhas arruinadas que o afeia[vam].”. (Maranhão, R. 1841, p. 84) e ainda em 1851, Eduardo Olímpio (presidente de província) traz uma relação de calçadas que tinha autorizado a reforma, justificando que “[...] as ruas desta capital, alias formosa pela grandesa e elegância de seus edifícios, precisa[va]m de calçadas. E este é um melhoramento que deveria ocorrer pelos cofres da municipalidade.”. (Maranhão, F. 1851, p. 24).

Enquanto o processo de urbanização da cidade vai promovendo o conforto de uma minoria, com suas casas opulentas, feitas de pedra, cal e revestidas com azulejos vindos diretamente de Portugal, desfilando-se trajés de “[...] seda [...], de uma infinidade de matizes, [com] enfeites de fitas apropriadas e botões moderníssimos.<sup>16</sup>” e uma vida social movida por bailes, recepções familiares e idas ao teatro; esta renovação urbana, por outro lado, vai empurrar a “[...] população pobre e mestiça para os cortiços e para a periferia da cidade, convivendo com a sujeira e as doenças.”. (Abrantes, 2014, p. 67). Neste cenário de contrastes sociais, um questionamento persiste: onde encontramos as crianças das famílias mais pobres? Dividindo os mesmos espaços que seus adultos e/ou aprendendo a partir do cotidiano vivenciado? Expostos a todo tipo de perigo e doenças (fato que se tornará questão de saúde pública a partir do aumento da mortalidade infantil na Província) e/ou vivendo livremente nas ruas?

Em 1841, se o presidente de Província, Dr João Antônio Miranda, externara suas preocupações com a saúde infantil, ao constatar que o número de crianças que morriam por ano

---

<sup>15</sup> Hoje conhecido como Teatro Arthur Azevedo.

<sup>16</sup> Propaganda da casa de Agostinho Valle & Filho, publicada no periódico *A Flecha*, 1880.

era desproporcional ao restante da população: 1/3 de crianças menores de 10 anos que foram registradas por febres, sarampo e a coqueluche (catarrão) consideradas como causas comuns (Maranhão, R. 1841); segundo Aluísio Azevedo, em sua obra naturalista *O Mulato*: as crianças se encontravam “[...] nuas, com as perninhas tortas pelo costume de cavalgar as ilhargas maternas, as cabeças avermelhadas pelo sol, a pele crestada e os ventrezinhos amarelentos e crescidos, corriam e guinchavam, empinando papagaios de papel” (Azevedo, 2003, p. 2). Situação que vem agravar-se mais ainda, com o fim da Balaiada (entre 1838 e 1841), quando um enorme número de crianças órfãs, abandonadas e extremamente pobres começaram a perambular e mendigar nas ruas e espaços de São Luís (Castro; Castellanos, 2021), o que vai tornar-se um problema de ordem social, higiênica e cultural. Fica claro que a urbanização da cidade, pelo fato de evidenciar cada vez mais a distância entre clivagens sociais (elite e o restante da população) foi um dos aspectos que fizeram com que a criança pobre e livre ganhasse um espaço dentro das políticas públicas.

Nesse sentido, era necessário um lugar que ocupasse o tempo livre destes sujeitos, que os retirasse das vias públicas e os desviasse da carreira dos vícios (Maranhão, R. 1841), preparando-os para o trabalho e para viver em sociedade, ao inculcar-lhes bons costumes e práticas. Os discursos sobre a escola e as vantagens da instrução dos mais pobres (prioritariamente, sobre o ensino da leitura e escrita) ganham força e colocam a instituição escola como “[...] berço da educação civil e moral.”. (O Farol, 1829, ed. 104, p. 10) ou, ainda como a única forma da sociedade chegar ao mais alto grau de civilização. Para Áries (1987, p. 11), a presença desta instituição na vida social e privada da criança muda as perspectivas acerca da infância, principalmente, porque a escolarização proporcionaria o seu “[...] enclausuramento [...]”. Esta perspectiva faz muito mais sentido quando olhamos para as instituições que foram criadas para a infância pobre, expostas no seguinte quadro:

Quadro 3: Instituições de atendimento à criança pobre em São Luís do século XIX.

INSTITUIÇÕES	CARACTERIZAÇÃO
Casa dos Educandos Artífices	Instituição onde meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, além de aprenderem ofícios tais como: sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros.
Companhia de Aprendizizes de Marinheiro	Instituição do tipo internato, criada a partir da iniciativa do governo imperial. Recebiam meninos dos colégios de órfãos, das casas de educandos e meninos recolhidos nas ruas pelas polícias. Eram treinados para desenvolverem serviços nos navios de guerra.
Casa de Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédio.	Criado pelo padre Malagrida, era voltada para a proteção e educação de órfãs pobres de pai e mãe ou somente de pai. Geralmente filhas de casamentos legítimos.

Casa ou Roda de Expostos da Santa Casa de Misericórdia	Surgiu por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia. Recebia bebês deixados na Roda, mantendo em anonimato o autor ou autora do abandono. O sistema de criação era feito por amas-de-leite contratadas por este estabelecimento.
Asilo de Santa Teresa	Substituiu a Casa de Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédio. Oferecia meios para que as meninas se tornassem futuras mães de família, garantindo seu lugar na sociedade. Obtinham instrução sobre educação para o lar.
Educandas de Vera Cruz	Criada em 1850 pela Mesa da Irmandade da Santa Cruz do Senhor Bom Jesus dos Passos, com o objetivo de educar meninas pobres e desvalidas, tendo como modelo o Asilo de Santa Teresa. Devido às dificuldades da Irmandade, as meninas recolhidas eram distribuídas pelas famílias dos sócios.
Escola Agrícola do Cutim	Criada com a finalidade de educar as crianças nas práticas agrícolas utilizava o método da oratória

Fonte: Tavares (2009).

Entre estes estabelecimentos escolares, ganham relevância para nossa pesquisa, a Casa de Educandos Artífices – criado pela Lei Provincial n. 105, de 23 de agosto de 1841, e o Recolhimento de N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Anunciação e Remédio (instituído a partir do alvará de 2 de março de 1751), que ficavam encarregados da infância desvalida, orfã e também abandonada, na medida que recebiam alguns dos “expostos” quando estes atingiam “[...] a idade de aprender algum ofício.”. (Maranhão, R. 1845, p. 8). Outro motivo, é o fato que além destes sujeitos serem “[...] sustentados, vestidos, e quando doentes tratados na Casa, [também] receber[iam] instruções de primeiras letras e princípios religiosos.”. (Maranhão, L. 1841); ou seja, além de servirem ao Estado como um espaço assistencialista, estas instituições também atuaram como importantes veículos na difusão do ensino das primeiras letras.

Um outro aspecto que dá visibilidade a esta parcela da população, foi o projeto civilizatório almejado pela elite brasileira. Em São Luís, movidos pelo mito da origem francesa da cidade, os mais ricos, enviavam seus filhos mais velhos para estudar em internatos e universidades fora do país, e quando voltavam, promoviam um circuito de ideias e ideais estrangeiros (Castelo Branco, 2014). Para além da província ludovicense tornar-se mais urbanizada via melhoramento nos serviços urbanos e arquitetônicos, também o desejo de se formar uma sociedade civilizada aos moldes de Alemanha, Inglaterra e França era latente.

Para este fim, a instrução e as práticas do ler e escrever seriam estratégias que contribuiriam para que a sociedade atingisse o “grau de perfeição” esperado (Maranhão, 1853). Neste sentido, percebemos a grande necessidade de se organizar a escola pública como espaço social, onde o ensino da leitura e escrita fosse difundido aos mais pobres que viviam mais distantes das boas práticas consideradas civilizadas. É partindo dessa premissa, que a escola será montada em função do público, ao qual, ela se destinará: uma com saberes elementares

para as massas, e outra, com conteúdos e matérias exclusivos para um grupo seletivo de indivíduos.

Desta maneira, para cumprir com o objetivo de inserir o pobre à vida social (Faria Filho, 2000), estabeleceu-se a escola de primeiras letras como a principal maneira de acesso dos mais necessitados aos saberes escolares. A medida que esta instituição vai se modificando, acrescentando conteúdos e matérias, enriquecendo seu programa escolar, vemos surgir outras formas de “ser” escola com características próprias. Encontramos neste período três principais formas de identificar a escola: a de primeiras letras, a elementar e a primária.

Para Faria Filho (2000), a escola de primeiras letras se configuraria como aquela que ensinaria os rudimentos do saber: o ler, escrever e contar, ainda que na lei de 1827, que mandava criar este tipo de escola em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, ficara determinado que os professores ensinariam

[...] a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Brasil, 1827, art. 6).

O fortalecimento do Estado e da própria instituição escolar como espaço social, provocou que a escola de primeiras letras, passasse a ser identificada como “[...] instrução elementar [...]”. (Faria Filho, 2000, p. 138). Foi a Lei n. 234 de 20 de agosto de 1847 que autorizou o governo do Maranhão a “reorganizar o ensino público, tanto **elementar**, quanto secundário.”. (Maranhão, L. 1847, art. 15, grifo nosso). Da mesma maneira, a instrução elementar vai representar a inclusão de novos saberes, como os rudimentos da gramática, da aritmética e do ensino religioso (Faria Filho, 2000), configurando-se a organização das matérias/conteúdos nesse nível de instrução mais orgânico em função de novos saberes e práticas.

A partir da década de 60, a escola passará a ser identificada, prioritariamente, como primária, e isto significa também alterações curriculares importantes (Faria Filho, 2000). No Maranhão, a escola primária também se dividirá em dois graus:

[...] as de 1º grau, lecionando ‘leitura e escrita; as quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros, decimais e quebrados; [o] Sistema métrico decimal; [a] Gramática portuguesa; [o] Catecismo e noções de história sagrada’; já as de 2º grau, além das citadas, se exigira ‘o desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas até proporções inclusive; [a] Gramática geral e [a] análise dos clássicos; [para além da] Geografia e história do Brasil; História sagrada mais desenvolvidas’ (Maranhão, 1874, art. 2).

É portanto, a partir dos currículos montados no Oitocentos, que podemos perceber o aperfeiçoamento da escola voltada para os mais pobres, tendo sempre o ensino da leitura e a



escrita, seja ele inicial ou não, como matéria essencial para a instrução e educação. Para Faria Filho (2000), enquanto a nobreza visava neutralizar os comportamentos mundanos via regras e normas de comportamentos civilizados, o Estado necessitava aparelhar-se de instrumentos para governar via escola. Neste contexto, a instrução e, principalmente, o ensino da leitura e da escrita, atuava também como mecanismos do governo, a partir de duas ações: orientação e controle; ações que direcionam o povo para um projeto de construção da identidade nacional, sendo preciso criar nas crianças (futura geração), sentimentos de pertencimento e patriotismo puro e claro via saberes elementares (ler, escrever e contar). Talvez, seja por isso que haja tantos saberes relacionados à educação moral e cívica nos programas curriculares das escolas no período, como evidenciam Castellanos (2012) e Tavares (2009). A escola de primeiras letras, a escola elementar e a escola primária se constituíram em possibilidades de submeter o povo ao governo central, moldando as mentes infantis para perpetuar valores e ideais perseguidos pela sociedade, seja em função das diversas formas de se organizar matérias/conteúdos específicos, seja em função de diversas finalidades.

Este processo civilizatório perpassa pela própria noção de formação social. Quando entendemos que as sociedades “[...] não são mais do que figurações de homens interdependentes [...]”. (Elias, 2001, p. 43), compreendemos que “[...] o processo de civilização consiste, antes de mais, na interiorização individual das proibições que, anteriormente, eram impostas do exterior.”. (Chartier, 1985, p. 110). Nessa perspectiva, entendemos que as diferenças entre clivagens sociais nesse processo, não aconteceu puramente por questões econômicas, mas também em função de um campo simbólico, onde diversas práticas ressignificadas por apropriações de vários sentidos apontam para a desigualdade de ditas práticas via diferenciação (Castellanos, 2022a). Neste sentido, acreditamos que a instrução toma um importante papel, já que também poderia proporcionar a criação de monopólios de autocondicionamentos; ou seja, “[...] cada indivíduo [sendo] educado no sentido de um autocontrole rigoroso.”. (Chartier, 1985, p. 110), que aprimora comportamentos.

Dentro da proposta de civilizar a população, seria necessário a inserção de crianças e adultos nas escolas, em “[...] busca por costumes perfeitos, inspirando[-lhes] o amor da virtude, da moral, da religião e do trabalho pelo derramamento duma sólida instrução civil e religiosa.”. (Maranhão R. 1844, p. 4). No que se refere à pedagogia para crianças, Rousseau, Pestalozzi e Herbet (Tavares, 2009) apresentam vários argumentos para institucionalizar a moral como fio condutor de toda educação voltada para os menores. Se para primeiro, a moralidade surge com a sociabilidade, o que implica dizer também que a criança “[...] é constituída de uma única e invariável estrutura interna.”. (Boto, 2011, p. 169) que seria o estado

de natureza do homem; para Herbet, a moral também era um elemento central na educação de crianças, motivo pelo qual seu governo “[...] deveria se dar pelo objetivo de transformar a natureza da mesma – selvagem, rude [e] desregrada em um comportamento ajustado à boa conduta.”. (Tavares, 2009, p. 44). Partindo dessas concepções, podemos perceber a sua influência, quando se explica a importância da escola para a criança pobre, pois “[...] não h[avia] coisa mais perigosa à mocidade do que a vida ociosa, mas de muitos vícios e por isso muito interessa à boa educação.”. (Maranhão, 1841).

Para o sexo masculino, a educação moral se fazia mister para o surgimento de homens íntegros, civilizados e, principalmente, úteis [à] nação por meio de suas forças físicas (Maranhão, I. 1853); na contramão, para a condição feminina, voltava-se para a criação das virtudes que, naquela época, esperava-se de uma mulher, principalmente a submissão (Abrantes, 2014). Ainda mais que boas esposas, os princípios morais se faziam imprescindíveis na educação deste gênero, segundo os Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios da cidade de São Luís do Maranhão, pois eram

[...] mimosas plantas neste precioso jardim, do qual ao depois transplantadas a outros terrenos produzirão frutos deliciosos das virtudes cristãs: deste abrigo de jovens educadas sairão mães de famílias que darão cidadãos úteis ao Estado, defensores da pátria, ministros zelosos e edificantes do altíssimo, e farão a felicidade das gerações futuras (Maranhão, 1841, parte 1).

Em relação ao professor, estas questões permeiam a profissão, infiltrando-se tanto nas práticas via controle dos comportamentos/reputação, como do material pedagógico/livros escolares, quanto na formação acadêmica a partir das matérias selecionadas nos programas de ensino das instituições formadoras. Rigor em relação ao adulto que exerceria esta carreira, que segundo Sousa e Mello (1839):

Quão corruptor seria o exemplo de um professor de costumes derrancados, e perversos, para aqueles que aprendessem debaixo de sua direcção e quanto seria instante arredar o espectáculo da devassidão dos olhos da mocidade que n’estas Aulas devem ser ainda mais instruída na pratica das virtudes, do que no conhecimento das sciencias. (Maranhão, D. 1839, p. 21).

Aqui fica nítida a visão deste presidente sobre a importância do aprendizado das boas virtudes e costumes: este se sobressairia até os conteúdos científicos; mas não ao ato de ler e escrever, pelo menos no gênero masculino. Por outro lado, é possível perceber que para Sousa e Melo (1939), a aprendizagem era fruto do exemplo e da observação; concepção defendida também por um dos colaboradores do *Diário do Maranhão*, identificado como J.P, quando, afirma, ao tratar sobre religião, que “[...] a educação moral [...] consist[ia] em doutrina e exemplo.”. (Diário do Maranhão, 1857, ed. 50). Talvez por acreditarem que o comportamento do professor seria um canalizador para boas práticas, é possível verificar a conotação deste

princípio moralizador na formação inicial do profissional, já que que entre várias outras disciplinas, deveriam aprender

3ª. Cadeira – Moral em geral, noções preliminares, utilidade da moral. Fundamentos da moral. A consciência, distinções, fundamentos entre o bem e o mal, apreciação dos sistemas que tentam explicar o fundamento da moral; a lei moral, lei eterna, natural e positiva e lei humana. Diversos motivos de nossas ações. Sanção moral. Destino do homem. Imortalidade da alma. Moral especial, moral religiosa ou deveres do homem para com Deus. Culto interno, externo, público. Moral individual. Deveres para com a alma, inteligência, vontade e sensibilidade. Deveres para com o corpo. Moral social. Deveres para com o homem em geral, para com a família e o estado. (Maranhão, 1874, 1ª parte).

Não obstante, outros conhecimentos intitulados “‘Modo de aperfeiçoar as crianças, Defeitos nas crianças e meios de corrigi-las’; ‘Influência da disciplina na educação das crianças.’”. (Maranhão, 1874, parte 1), podem ser identificados. A presença destes conteúdos, também revelam a orientação pedagógica da época para dito ensino, que se baseava em uma pedagogia, que além de instruir nos saberes escolares, visava o controle moral, cívico e até mesmo corporal dos meninos e meninas. Acreditamos que essa inclinação é fruto tanto do ideário iluminista de alcançar o status de homem civilizado, que predominou como pensamento filosófico do século XIX, “[...] pertinaz, obstinado, disciplinado, tenaz e concentrado, trabalhador e civilizado” e a partir destas qualidades seria o “[...] operador da força e do poder que impulsionariam o crescimento e vigor do Estado.”. (Boto, 2011, p. 339-340), como também, das concepções em voga sobre a criança e a instrução via saberes elementares.

No que tange aos professores, após a criação da Inspeção Pública em 1843, ficou determinado que “[...] a escolha dos compêndios pertencer[ia] à congregação [;] mas[,] uma vez escolhidos, só poder[iam] ser mudados com o consentimento do Governo.”. (Maranhão, L. 1843); embora a sua operacionalização date de 1844<sup>17</sup>. Portanto, o professor só poderia “lecionar pelos compêndios e livros aprovados pela instrução pública.”. (Maranhão, 1877, Cap. II, art. 7). Nesses rigorosos procedimentos, encontramos “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ser ensinados, e, a inculcação de condutas a serem seguidas.”. (Julia, 2001, p. 1) Esta é uma das estratégias de imposição verificadas, já que tratava não apenas do controle de conteúdo a ser disseminado, mas também da prática pedagógica do docente. Havia uma enorme dificuldade de adquirir e distribuir estes materiais, principalmente, nas primeiras décadas do Império. No início da institucionalização das aulas públicas e com a implementação

---

<sup>17</sup>De acordo com Castelhanos (2012, p. 226), os eventos da Balaiada (1838-1841) acabaram por dificultar o funcionamento da Inspeção, sendo possível operacionalizá-la, de fato, em 1844, quando “[...] os ânimos foram apaziguados.”.

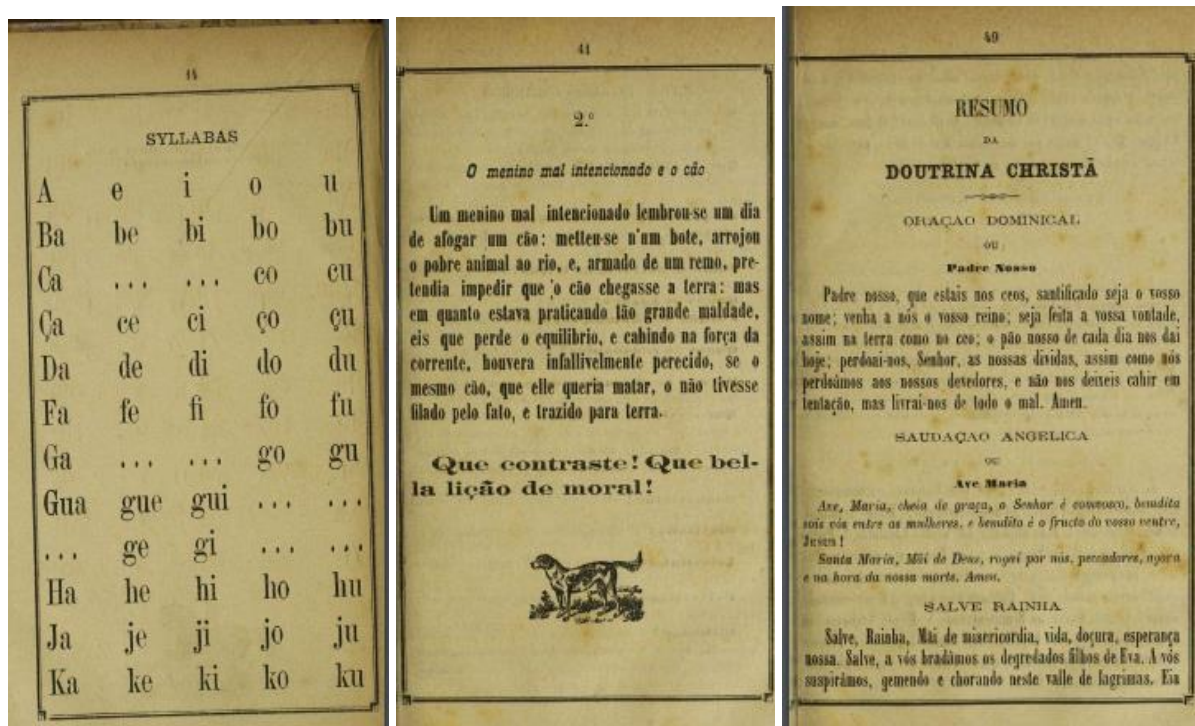
da Lei de 1827, observamos pouquíssimos materiais da cultura escolar (entre eles, os livros) que pudessem atender ao professor como suporte das práticas.

A falta era tanta que em 1839, Sousa e Mello (presidente de província) propõe uma gratificação a quem traduzisse os compêndios, que serviriam para “o exercício de leitura” sendo complementado pelos “[...] factos mais interessantes da História em Geral, e principalmente, da História Portuguesa e do Brasil.” (Maranhão, D. 1839, p. 19). A maioria dos livros adquiridos para as aulas de primeiras letras eram estrangeiros, que vinham principalmente de Portugal e França, ou nacionais, oriundos do Rio de Janeiro (Castellanos, 2012). Também há a presença de livros de autores maranhenses, conforme atesta Santos (2022, p. 95), sendo professores bem conceituados no cenário educacional e há traços comum entre eles que os identificam: a maioria eram escritos por indivíduos que, por terem ido cursar o ensino superior no estrangeiro, principalmente França, Inglaterra e Portugal, “[...] imprim[i]am na sociedade maranhense seus ideais [...] muitas vezes pautados nos padrões da Europa.”, o que reforça nossa ideia, de que estes materiais aprovados, sejam estrangeiros, nacionais ou locais deveriam apresentar uma visão muito precisa da sociedade que se queria projetar, regida pelas virtudes e os bons costumes. Não tomaremos os livros adotados nas aulas de primeiras letras como objeto de análise nesta pesquisa, já que isto demandaria um tempo que não temos. O que queremos explicitar é que para que houvesse a aprovação da Congregação do Liceu ou da Inspeção da Instrução Pública (no caso das obras destinadas às aulas de primeiras letras) era preciso que tais materiais estivessem alinhados ao projeto moralizador de infância.

Na busca por estes materiais, encontramos no ofício de 2 de agosto de 1853, uma correspondência do secretário de instrução pública João Isidoro Pereira para o Inspetor Francisco Balthazar (26/01/ 1853 a 30/12/1853) Em anexo do documento, uma lista de pedidos indicara um compêndio para ser usado nas aulas de leitura e escrita. Se tratava de uma obra intitulada *Novos methodos para aprender a ler*, de Achiles Monteverdes. Interessante é que raramente encontramos este tipo de artefato de maneira tão clara, já que a maioria dos livros e compêndios registrados na documentação da inspeção era em referência ao ensino secundário. Nos chama a atenção este caso isolado, já que não encontramos o compêndio em nenhuma outra lista de material. O professor João Marcelino da Silveira, professor de 1ª Letras em Cururupu, foi quem solicitara e na ocasião pediu 12 exemplares e mais 12 de *Grammatica Portuguesa*. Apesar de abreviar-se o título para *Novos métodos para a prender a ler*, acreditamos que o professor se referia ao *Método facilimo para aprender a ler, tanto a letra redonda como a manuscrita, no mais curto espaço de tempo possível*, publicado pela primeira vez em Lisboa, no ano de 1836.

O livro é composto pelos alfabetos maiúsculo e minúsculo, as famílias silábicas, uma série de exercícios e também textos para o treino da leitura. Parece que há uma divisão implícita do manual em duas partes: a primeira tratava dos aspectos da leitura e escrita em si, e a segunda, traz textos de caráter religioso, que evidenciam o papel dado à leitura por muito tempo como suporte para a doutrinação religiosa (Hebrárd, 1990). Além disso, os pequenos textos na primeira parte, eram em sua maioria, fábulas que traziam sempre a lição de moral ao fim. Depois aparecem as lições religiosas, a exemplo dos 10 mandamentos e de orações como o Pai Nosso. Portanto, o material de ensino da leitura e da escrita pedido pelo professor de Cururupu, refletia o princípio moralizador que norteava a instrução pública destinada às crianças. Neste exemplo, a moral, a religião e a instrução são três facetas do mesmo processo, como fica claro na seguinte figura.

Figura 9: Exemplos de textos e exercícios para o ensino da leitura e da escrita



Fonte: Monteverde (1878).

Por fim, era preciso que a família também fizesse seu rigoroso papel de “[...] educar religiosamente seus filhos, ensinado-lhes [...] os princípios da sã moral.”. (Revista Da Instrução e Educação, ed. 32, 1878), ao passo que para Herculano Ferreira Pena (o presidente de província em 1849), era necessária a escola para “[...] prevenir os efeitos da ignorância de muitos pais de famílias que nem sab[ia]m apreciar as vantagens da educação.”. (Maranhão, F. 1849, p. 35). Há portanto, visões contraditórias sobre o papel dos pais na formação da criança.

Por um lado, encontramos estes vocativos sobre a família, desenhada como uma instituição sagrada e supostamente capacitada para ser a mentora e orientadora da moral dos filhos; por outro, uma grande desconfiança por parte do Estado, que representavam os pais como ignorantes, indolentes e desleixados. Diante destes debates, podemos concluir que a partir do processo de urbanização da cidade e do projeto civilizador da população, e depois de adotar-se ações de instrução e educação dos sujeitos como princípio moralizador, a criança pobre encontra um lugar social, que será sustentado em concepções e representações sociais e culturais: o que é ser criança e os tipos de infância na sociedade maranhense oitocentista.

### **3.2 Ler e escrever para quê?: os sentidos do ensino da leitura e escrita**

É correto afirmar que a escola pública no Brasil, apesar de ganhar contornos com a política pombalina, vai se consolidar de fato, a partir do período imperial, tendo como uma das bases curriculares o ensino da leitura e da escrita. Afirmamos isto, pois a indicação destas aulas estará presente em todos os programas e regulamentos voltados para os pobres, além, é claro, da própria Lei de 15 de Outubro de 1827, que na listagem de matérias obrigatórias, para abrir-se escolas de primeiras letras, o “[...] ensinar a ler, escrever e contar.” (Brasil, 1827, art. 6) era prioritário. É importante entender como a leitura e a escrita vão se tornando saberes escolarizados, que na perspectiva de Faria Filho (2000), são aqueles que o espaço escolar, como ambiente legítimo para a instrução das novas gerações vai se apropriando, sistematizando-os e organizando-os a partir de regras impessoais e normas. Para isso será preciso adentrarmos um pouco na História das disciplinas escolares e buscar na Teoria da forma escolar, defendida por Vincent, Lahire e Thin (2001), algumas elucidações.

Pensar o ensino da leitura e escrita, seja o inicial ou não, a partir desta premissa, não se trata apenas de analisá-lo como conteúdo programático, já que estes são apenas meios utilizados para o alcance de um fim (Chervel, 1990); pensá-los nesses termos, é compreendê-lo a partir das suas finalidades, dos momentos de permanências/ausências e intermitências na documentação, tomando-o como “[...] um organismo vivo.” (Viñao, 2008, p. 14). Segundo Chervel (1990, p. 14), para se realizar uma história do ensino, é preciso também entender que “[...] a instituição escolar é, a cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam em uma delicada arquitetura.”, o que significa dizer que em cada sociedade, tempo e cultura, há um grupo de finalidades sociais, políticas, culturais, religiosas, psicológicas que se impõe a ela.

Ao mesmo tempo, como forma de responder a estas expectativas e objetivos impostos, a escola cria um conjunto original de ensinamentos que vai estruturar a sua função educativa. São estas criações, que Chervel (1990) chama de disciplinas escolares. Nesta direção, podemos compreender que a leitura e a escrita precisaram ser dotadas de uma especificidade nas formas e maneiras de se ensinar, além de um tempo escolar distinto. Para isto, é preciso se perguntar: a quais necessidades sociais, políticas, psicológicas e culturais a escola de primeiras letras que surge no Brasil Império vai tentar atender? Quais são as finalidades que possibilitaram a transformação da leitura e escrita em uma disciplina escolar viável para as massas?

É nesta tentativa de encontrar o fio condutor do processo de escolarização destes saberes elementares, que encontramos no trabalho de Jean Hébrard (1990) alguma luz sobre esta questão. A evolução das práticas e saberes elementares, saindo de um conhecimento *savoir-faire*, dotado de uma coerência débil, para se tornarem saberes ensináveis e sistematizados, apropriados pela e na escola das primeiras aprendizagens, pode se justificar por duas vias: a primeira é para se entender como se escolarizam as práticas culturais, cuja distribuição sempre foi desigual e permanecem assim até hoje; a segunda, é o próprio refinamento da problemática e dos métodos de pesquisa que ainda hoje tentamos nos apropriar, já que como o próprio Hébrard (1990) reflete: existe, de fato, um lugar para o ler-escrever-contar na história das disciplinas?

Desta maneira, é possível entender que os saberes elementares, por mais que já estivessem de certa forma naturalizados, quando nos deparamos com as escolas do século XIX, passaram na verdade, por uma trajetória longa, sendo concebidos como suportes para a doutrina cristã e instrumentos necessários para a gestão da vida e da ocupação, até serem disciplinarizados pelas instituições escolares. Assim, o “[...] ler-escrever-contar [é] um conjunto de práticas desde logo identificáveis e identificadas, constantes ao nível da longa duração, mesmo que variem com o tempo as modalidades e o grau de competências esperado dos alunos.”. (Hébrard, 1990, p. 67). Que elementos caracterizam esse processo de disciplinarização? Podemos citar três: um tempo específico, um espaço singular e um profissional especializado; instrumentos “[...] sem os quais a transmissão não poderia ter lugar [...]”. (Hébrard, 1990, p. 68). É assim que os saberes elementares, vão aos poucos saindo do ambiente familiar, onde a mãe é frequentemente considerada digna de assumir estas aprendizagens e passam ao domínio escolar, onde há um especialista (professor) cujas competências advém de uma habilidade técnica e pedagógica.

Destarte, era preciso abrir espaços para inserir o povo em uma prática que até então lhes era estranha, já que o direito à instrução era distinção de uma minoria. Diante disso, é aprovada em 1824 a primeira Constituição do Brasil, que determinava a instrução como “[...] gratuita a todos [...]”. (Brasil, 1824, art. 179). A abertura da escola para a população, também implicou na tomada de alguns conhecimentos, que anteriormente não necessariamente eram restritos a ela. É neste ponto que acreditamos que a leitura e a escrita, vai ser instituída como um saber necessário a ser ministrado como matéria a esta nova representação de escola (acessível aos menos favorecidos), que vai reivindicá-lo como conteúdo comum a todos, sejam ricos ou pobres. No entanto, este processo de “[...] inserção do pobre [...] à vida social.” (Faria Filho, 2000, p. 140) não refletia em nenhum momento, um desejo de equidade entre clivagens sociais; ao contrário, era esperado um aprendizado mínimo e elementar (por meio do ler, escrever e contar) daqueles que não integrariam o grupo de futuros intelectuais, dirigentes e políticos. Apesar da leitura e escrita ter sido agregada ao rol de saberes escolares, é perceptível que as finalidades da escola de massas não se afinariam de igual forma para todos os grupos. Por exemplo, quando Luiz Antônio Vieira da Silva (Inspetor Interino da Instrução Pública), quando substituiu Francisco Balthazar da Silveira, entre 1 de março de 1853 a 8 de julho de 1853, afirma no seu relatório que:

[...] para [a grande massa] não [se] pode exigir preparatórios de grande monta; e a não ser desenvolvimento de sua razão, e o aperfeiçoamento do seu caráter, o de que ela mais precisa é de saúde e força, e de conhecimentos elementares como sejam ler, escrever, contar e etc. As escolas públicas destinada para esta classe tem nos países civilizados merecido sempre atenção do estado (Maranhão, I. 1853).

Nos parece que, ainda que houvesse a intenção de disponibilizar os conteúdos para a grande população, a elite encontrou um meio de proteger seus status intelectual. Fica muito claro que a leitura e a escrita fariam parte da prática escolar do pobre e do rico; mas com intencionalidades distintas. Isto podemos entendê-lo a partir da análise que Elias (2001) faz da sociedade de corte, na qual, a nobreza, sentiu a necessidade de evidenciar constantemente seus status como inatingível por meios de diversas práticas; costumes, roupas, comidas e hábitos que a distinguisse das outras formações sociais, e mesmo que, algum elemento do conjunto de valores cultuados se tornasse popular, sendo incorporado pelos demais grupos, seria ressignificado ou substituído por outro, de forma a manter-se sempre a hierarquia social. Da mesma maneira, podemos entender que o saber ler, escrever e contar poderiam fazer parte destas práticas de distinção entre as clivagens sociais na sociedade imperial brasileira, já que mais de 90% da população era analfabeta no início do século XIX (Aranha, 2006) e, desta forma, para o grupo seletor e detentor destes saberes, era exigente “[...] se destacar, se diferenciar



daqueles que não faziam parte do grupo social, de se evidenciar socialmente.”. (Elias, 2001, p. 84).

Uma forma nítida desta estratégia, a encontramos na própria Carta Magna, que ao mesmo tempo que determina a gratuidade da instrução; por outro lado, dispõe alguns mecanismos que limitavam o número de pessoas que teriam acesso às atividades políticas e administrativas. O eleitor, por exemplo, teria que ter renda estabelecida nos termos da Lei e estar apto a concorrer a cargos públicos; condições que se configuravam em fazer parte do grupo que tomaria decisões e participaria ativamente da administração do país, devendo ser também uma “pessoa de saber, capacidade, e virtudes [...]”. (Brasil, 1824, art. 45, inciso III), o que já excluía grande parte da população do direito de voto. Exigências que de certa forma, associavam-se à própria escola e a seus saberes.

Levando-se em conta o critério da renda, possivelmente este indivíduo, além de instruído, também seria detentor de posses, com acesso a diversos tipos de bens culturais. É neste sentido que percebemos que o domínio da leitura e da escrita elevaria a posição de um sujeito escolarizado, já que é esta “[...] escolarização [que] determinaria quem assumiria os principais cargos administrativos na Província, os cargos secundários (funcionalismo público) e quem ficaria com os cargos de menor prestígio social — os ofícios (sapateiros, artesãos, agricultores, entre outros)”. (Marcilio, 2006, p. 24). Ler, escrever e contar seriam preceitos mínimos para qualquer tipo de atividade burocrática e exercício de profissões consideradas intelectuais, já que no meio a esta dinâmica social, onde “[...] os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico.”. (Chartier, 1991, p. 100), estas práticas representavam habilidades úteis para a produção e manutenção da sociedade hierárquica e patriarcal. Instituição escolar que para a elite significava preparar os futuros líderes e dirigentes da sociedade; para a população pobre (principal clientela da Instrução Pública) funções simples que justificassem a mão-de-obra barata e a inserção no mercado.

Seguindo nesta direção, a Teoria da Forma Escolar vem contribuir com nossa análise, na medida que concebe a escola vinculada à cultura escrita e à existência da objetivação dos conhecimentos via disciplinas escolares; condições que lhe possibilitam se tornar o “[...] ponto de passagem obrigatória para um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividade e a posições sociais muito diferentes.”. (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 28). As disciplinas, que na visão de Chervel (1990, p. 28) são criações originais da escola, na perspectiva de Vincent, Lahire e Thin (2001) são saberes escriturais formalizados, objetivados, delimitados e codificados que se relacionam “[...] tanto ao que é ensinado, quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos, quanto às práticas dos mestres.”.

É a instituição de um sistema fixo de transmissão de saber, sustentado em formas sociais escriturais, que permitem à escola pedagogizar as relações sociais de aprendizagem; ou seja, o aprender antes estava associado ao saber-fazer, à observação das práticas de forma variável: cada um aprendia segundo a sua vivência. Neste sentido, podemos entender que os saberes incorporados à escola, como o ensino da leitura e a escrita, passaram a ser codificados e estruturados a partir da lógica das formas sociais escriturais, por um método, um conteúdo, uma maneira específica de transmissão e socialização: a escolar. Faria Filho (2000) já sinalizava que até a instituição das aulas públicas de primeiras letras, este ensino tinha um caráter quase doméstico, já que as crianças aprendiam com os parentes em casa, principalmente a mãe. Também Castellanos (2012) contribui com esta hipótese, ao comentar que era comum que um só membro da família se escolarizasse e o resto ajudasse na formação.

Neste sentido, a escolarização das relações impõe regras de ensino e aprendizado e um modo de socialização que todos deveriam seguir e aprender. Em sendo assim, vai promover, não apenas a transmissão do conhecimento objetivado e sistematizado na forma de disciplina escolar; mas também vai possibilitar o aprendizado de “[...] formas de exercício de poder.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 30). Ainda que os autores estejam se referindo, principalmente, aos colégios franceses da época, também nas escolas primárias podemos perceber a imposição de dispositivos que visavam submeter tanto adultos quanto crianças a uma norma, a uma hierarquia, como por exemplo, quando se determinava via Regulamentos, Leis e Estatutos, o regime destas instituições, estabelecendo-se normas tanto para os professores (como se comportar, os métodos a serem utilizados, os castigos a serem aplicados, entre outros), como também para os educandos, que precisavam se adequar a um rigoroso sistema de horários, de conteúdos e dos modos de conduta.

Segundo os autores, a “[...] codificação da organização das próprias práticas e saberes escolares é correlativo de processos extra-escolares [...], e deste modo, está indissociavelmente ligada a um modo particular de organização e de exercício de poder.” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 31). Assim, leitura e escrita inscritas nestes saberes codificados vão colaborar para práticas do exercício de poder, controladas e promovidas via escola. Desta forma, percebemos que o estabelecimento desses saberes como matérias sistematizadas (e mais tarde como disciplinas escolares), não se deu de forma simples e natural, mas foi um processo permeado por tensões entre intenções e práticas.

No entanto, ainda queremos entender as representações construídas sobre eles, quais sentidos foram dados a estas aulas e sob qual visão de homem, instrução e educação, a escola do ler, escrever e contar se ergueu. Diante deste desafio, uma pergunta sempre nos

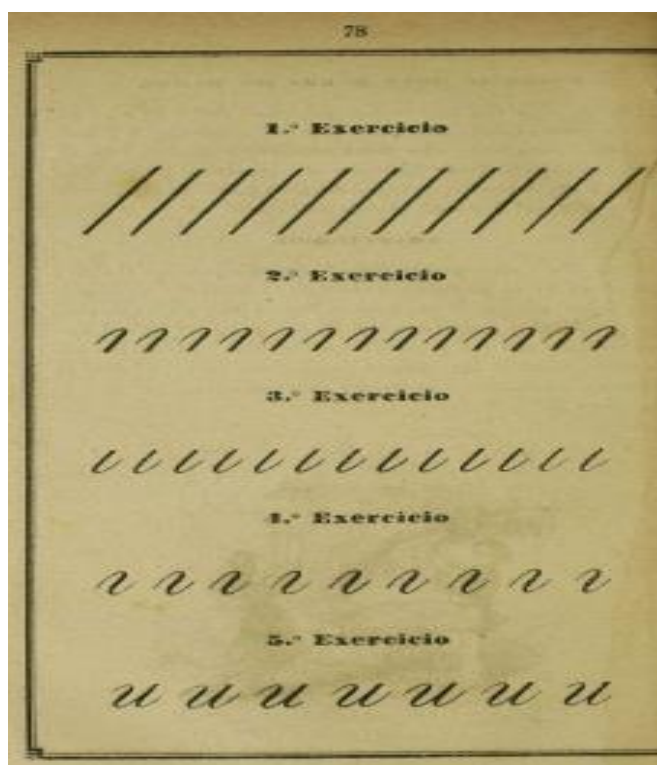
perseguiu: é possível identificar as concepções de leitura e escrita defendida em seus currículos? A escassez de fontes é, com certeza, um grande obstáculo. É importante ressaltar que o uso das palavras *alfabetizado* não existia no início do século XIX, era mais comum encontrarmos os termos letrado e ignorante e mais adiante o termo analfabeto que foi usado como categoria analítica quantitativa nos censos de população. É nesta dicotomia entre o sujeito analfabeto/ignorante e o letrado, que se vai orientar e sustentar várias das concepções que permeiam o ensino da leitura e da escrita, afinal, seja ele para iniciantes ou não, “[...] autor e [...] leitor são reconhecidos como participantes de uma dada comunidade letrada devido aos modos que se apropriam dos textos.” (Reis, 2016, p. 2) e é esta apropriação (ou a ausência dela) que poderá ditar em muitos aspectos seu lugar na sociedade.

O *Diccionario de Língua Portuguesa*, de Antônio de Moraes Silva (6. ed. 1858), traz uma definição bem direta para leitura e escrita. A primeira sendo uma “[...] acção ou ato de ler, ou expor doutrina como mestre.” (Silva, 1858, p. 272) e a segunda como “aquillo que se escreve, cópia.” (Silva, 1858, p. 914). Tanto um quanto o outro, a partir dos verbetes, eram vistos como habilidades de prática, uma como *ação* e outra como *cópia*; então podemos imaginar que grande parte da estruturação do currículo escolar desta etapa da instrução, será de forma que as crianças e jovens pudessem praticar por várias vezes estes saberes. Talvez por exaltar esta dimensão prática, uma das estratégias pedagógicas mais comum no Oitocentos — na verdade, uma herança do ensino jesuítico — para o ensino da leitura, era a oralização e leitura em voz alta (Vojniak, 2014). A leitura, nos parece, era uma prática mais acessível, já que era comum às pessoas terem alguma experiência com ela, nem que fossem como ouvintes de declamações em público, ou até de leituras feitas por um membro da família (Castellanos, 2012). Neste ponto, a publicação de periódicos foi essencial. Como por exemplo, a *Revista de Instrução e Educação* (1877-1878), que além de ter um custo baixo (se comparado a outros artefatos culturais que circulavam na época), entregava-se aos sábados justamente para servir de leitura para as famílias aos domingos, e como comenta o redator do *Diário do Maranhão* (1877), Antônio Rego, em nota sobre a estreia do referido periódico, “[...] demonstra o desejo [...] [de] difundir luzes, fazer apreciada a instrução [...] [e assim] concorrer para que a classe desfavorecida e a dos artistas, em geral, [pudessem] entregar-se a uma leitura amena, que lhe entret[ivesse] o espírito a par da instrução que lhe proporcione.” (Diário do Maranhão, 1877, n. 1200, p. 3). Enfim, situações leitoras mais amplas, socializadas e de fácil contato.

A escrita, por outro lado, era uma prática mais isolada e de menos acesso, já que para se colocar em exercício, o sujeito precisava ser detentor desta habilidade singular; a leitura, ao contrário, poderia acontecer de forma indireta. Em um ensino baseado na repetição, ela

ganha sentido ao ser utilizada mais como um suporte da leitura, uma “[...] substituta da memória e como recurso principal da atividade escolar de registro do conteúdo transmitido ao aluno.” (Vonjak, 2004, p. 26). No compêndio elaborado por Achilles Monteverdes (1838, p. 76), um dos poucos que temos registros como possível material de ensino para os professores de 1ª Letras do Maranhão, é possível perceber tais ideias. A própria organização do manual reflete isso: primeiro vêm conhecimentos para o aprendizado da leitura, como as famílias silábicas, o próprio alfabeto (bastão e cursivo), pequenas fábulas e orações. Somente depois, na parte dos exercícios, que seria então quando os alunos teriam a oportunidade de treino e prática, que vemos referências à escrita. O autor define a escrita como “[...] a arte de traçar bem as letras [...]” e sob o título “As regras da escripta”, enumera uma série de normas para seu aprendizado, incluindo como segurar corretamente a pena e depois breve explicação e aplicação, que é basicamente a cópia destes traços, como explicita a seguinte figura para o aprendizado da letra “u”:

Figura 10: Exemplo de exercício de caligrafia



Fonte: Monteverde (1878).

Destarte, parece haver uma concordância, entre os intelectuais da época que a ação de ler, de escrever e de contar se constituíssem conhecimentos essenciais para a escola popular, conhecimentos comuns em todas as instituições, sendo escolas públicas, privadas ou até mesmo nas casas de caridade. Isto porque a escola destinada às massas era basicamente para aprender os “rudimentos elementares ou do saber”, como explicita o dr. Eduardo Olímpio quando declara

que naqueles espaços “[...] dar-se[-iá] uma instrução mais simplificada e menos transcendente.”. (Maranhão, R. 1855a, p. 18). Assim, o presidente deixa claro o seu posicionamento em concordância com a maioria dos seus semelhantes ao abordar a questão da escolarização: leitura, escrita e fazer contas são conhecimentos elementares e simples, se comparados aos outros disponíveis nos seguintes anos escolares.

O sentido dado a estas matérias se constrói a partir de um debate mais amplo sobre o próprio papel da instrução no século XIX: a regeneração do homem. Nessa lógica, o conhecimento foi concebido como uma verdadeira luz, que ilumina os caminhos perversos do homem: “[...] a escola a seu turno, [era] o templo cujo sacerdote — o professor lança à frente das gerações novas o batismo do ensino, para que a sociedade receba homens fortalecidos com a luz da alma — a instrução.”. (Revista de Instrução e Educação, 1877, n. 8, p. 1). É nesta dicotomia entre as luzes (saber escolar) e as trevas (ignorância) que a leitura e a escrita vão ganhando sentido na sociedade como um saber que separa o homem civilizado do ignorante. Esta relação com a civilidade, ainda ganha outros contornos quando nos deparamos com as discussões sobre a obrigatoriedade de matrícula. Esta era justificada a partir dos estigmas da criminalidade, pobreza e imoralidade em discursos vigentes na época, tão presentes em dizeres como: “[...] das classes populares, saem, não só absolutamente, mas também relativamente a maior parte dos criminosos.”. (Revista da Instrução e Educação, 1877, n. 2, p. 2). Ainda o presidente de província, Antônio Candido da Cruz Machado, em 1856 reforça que é

A falta de educação, e a ignorância do menino [que] faz germinar o vício no coração do homem, e a sociedade colhe amargos fructos de sua indiferença. Os tristes resultados deste abandono, em que se deixa a maior parte da população, actuão contra a prosperidade do paiz e a segurança individual; [...] contra esta porque assim o attestão as estatísticas criminaes, em **que a maior parte dos indivíduos levados aos tribunaes ou não sabem ler e escrever ou sabem mal**. (Maranhão, R. 1856, p. 24, grifo nosso).

Portanto, é possível algumas interpretações. Primeiro, fortalece-se a ideia de que a criminalidade é quase natural ao homem ignorante, que na maioria das vezes faz parte das camadas mais pobres da sociedade, as quais não sabem nem ler, nem escrever. Esta forma de pensar era recorrente na sociedade imperial e vai perdurar como um estigma social por muitos anos. Esta associação entre leitura, escrita e criminalidade podemos visualizá-la diante dos mapas dos presos, produzidos na época e divulgados nos momentos de reunião da Assembleia Legislativa, como no seguinte exemplo, apresentado pelo senhor Manoel José do Amaral, ao presidente Jeronimo Martiniano Figueira de Mello, em 3 de Maio de 1843:

Neste fragmento do documento, percebemos que a questão do nível de instrução dos réus era um aspecto importante a ser evidenciado, já que estava presente na maioria dos

mapas referentes aos crimes da província. Neste caso, por exemplo, podemos verificar que cerca de 66% da totalidade dos presos eram completamente analfabetos e apenas uma pequena parcela de 36% sabiam ao menos ler, o que reforça nossa ideia de que a leitura era um conhecimento muito mais acessível à população do que a escrita. No ano seguinte, o mesmo delegado também verificou que do total de sujeitos julgados por algum crime, 10 eram analfabetos, 21 sabiam apenas ler e apenas 1 tinha “[...] maior educação [...]”. (Maranhão, R. 1844, mapa n. 12)<sup>18</sup>. Em outro relatório, entregue ao vice-presidente de província, o Dr. Joao Pedro Dias em 1857, percebemos que o total de sujeitos analfabetos tem um aumento significativo de 93 indivíduos, enquanto que 21 sabiam apenas ler, totalizando 155 pessoas indiciadas por algum crime (Maranhão, R. 1858, mapa n. 4)<sup>19</sup>. Ainda é possível verificar que deste total, 2 sujeitos tinham entre 14 a 17 anos e 10 deles estavam na faixa etária entre 17 a 21 anos. Indivíduos que estavam ainda em idade escolar.

Figura 11: Mapa demonstrativo das ocupações e instrução dos réus

**MAPPA demonstrativo das occupações, e instrução dos Réos varões contemplados no Mappa N.º 12.**

Occupações dos Réos varões.		Réos.	Instrução dos Réos varões.					
Empregados Públicos.	Clero.....		De mais educação.....	Sabendo ler.....	Analfabetos.....			
	Milicia.....	5						
	Justiça.....							
	Fazenda.....							
	Diversos.....	1						
Agricultura.....	18							
Commercio.....								
Artes.....	4							
Letras.....								
Nautica.....								
Serviço domestico.....	2							
Sem officio.....	5							
Escravos.....	3							
<b>SOMMAS.</b>		<b>33</b>				<b>1</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

Fonte: Maranhão, R. 1843, mapa n. 12.

Uma questão que fica latente é se há réus que são classificados em modalidades e uma delas é a de saber ler e escrever, onde esta população teria aprendido estes conhecimentos? Que nível de leitura e/ou escrita seriam suficientes para, em uma avaliação, serem considerados leitores? Como era feita essa verificação? Castellanos (2022c, p. 8) comenta que apesar da

<sup>18</sup> Ver Anexo 1.

<sup>19</sup> Ver Anexo 2.

escola almejar produzir o leitor ideal, a presença de leitores “[...] não legitimados [...], anônimos e indômitos [...] são indicativos das diferentes formas de lidar [...] com a leitura durante o Império.”. Não há como medir, portanto, até que ponto a escola esteve influenciando nestes níveis de aprendizado, mesmo que tenham estado matriculados em alguma aula de leitura e escrita, ou em uma aula de primeiras letras. O que sabemos é que estes réus tinham algum conhecimento da leitura, o suficiente para serem classificados como “sabiam ler e/ou escrever.”, mas há também possibilidades que não tenham necessariamente aprendido na escola, já que “[...] os locais das primeiras aprendizagens são tanto não-escolares, quanto escolares.”. (Hebrárd, 1990, p. 66). No entanto, mesmo assim, nos parece que estes dados apresentados em Assembleia, reforçavam as falas sobre a necessidade de expansão de escolas na província e a disseminação das primeiras letras (em que a leitura e a escrita eram conhecimentos chaves), acreditando-se que era com a “[...] com a educação de todas as classes [que] ver[ia]mos restabelecer [...] a segurança individual.”. (Maranhão, I. 1853).

Em segundo, é possível perceber que se acreditava que para conter-se a perversidade do adulto (visto que a maioria dos infratores eram de 21 a 40 anos), era preciso instruir a criança. Neste ponto, podemos entender de que maneira as concepções sobre a criança vão se relacionar ao ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, Tavares (2009, p. 49) constata que “[...] as instituições voltadas para a infância desvalida presentes no século XIX, apresentavam um caráter normalizador [...]”, ganhando a leitura e a escrita, sobre este prisma, uma maior importância na aprendizagem infantil, já que serviria em conjunto a outros conhecimentos, também como forma de prevenção dos comportamentos perversos.

Mas! Que tipo de homens e mulheres era desejado formar? No caso das meninas, Antônio Cruz Machado, presidente de província (1856-1857), afirma que “[...] cumpr[ia] sempre não perder de vista que sua educação e instrução deve[ria]m estar em harmonia com o lugar que como esposas, mães de famílias, ou donas de casa, lhes est[ava] reservado na vida doméstica.”. (Maranhão, R. 1856, p. 25). Fica claro que as aulas para a população feminina só tinham sentido se associadas à função social da mulher no período; sujeita a ser dona de casa, boa esposa e mãe dedicada. Não obstante, as poucas cadeiras de ensino destinadas a elas, ainda eram secundarizadas pela doutrina religiosa e o aprendizado das prendas domésticas, podendo-se falar de uma escolarização mínima para as mulheres maranhenses. Não entanto, no caso das aulas dos meninos, “[...] tem-se reconhecido necessário na Inglaterra, na França, na Alemanha e em outros países adiantados na civilização, adaptal-as [às] diferentes ocupações dos homens na sociedade.”. (Maranhão R. 1856, p. 24); instrução do sexo masculino que se fazia em direção às futuras profissões que estas crianças deveriam se dedicar. De tal modo, podemos destacar a

Casa dos Educandos Artífices como instituição que preparara profissionalmente os meninos para este trabalho industrial.

Até aqui, percebem-se diferenças entre a instrução e educação feminina e a masculina, originadas a partir dos papéis idealizados pela sociedade imperial do que seria o homem e a mulher, tendo inclusive diferentes sentidos entre as clivagens sociais. Para a população menos favorecida, a instrução do menino voltava-se para a formação de um indivíduo que contribuiria com o progresso social a partir de um ofício e força física (Maranhão, R. 1856, p. 24), enquanto que a menina, seria instruída/educada para ser esposa subordinada ao marido, responsável pelo lar e pela criação das crianças, e/ou capacitada para trabalhar para as famílias mais abastadas, no caso das mais pobres. Entretanto, em qualquer destas situações, encontramos na leitura e na escrita um aprendizado comum: a libertação da ignorância, que deveria ser muito bem controlada, bastando “[...] dirigir [o] caráter pela educação moral e ministrar [...] simples conhecimentos elementares, como sejam ler, escrever e contar, e desenvolver suas forças físicas.” (Maranhão, R. 1856, p. 24).

A relação entre família e Estado sempre foi tensa, pelos interesses muitas vezes conflitantes e pelas expectativas que se contrapõem. Das famílias, esperava-se que cumprissem o papel de enviarem os seus filhos às aulas e desta forma se evitar que se “[...] inutilizassem] os sacrifícios do Estado.” (Maranhão, F. 1851, p. 12); por outro lado, ditas famílias não pareciam depositar nas escolas muitas expectativas ou esperanças. Isto fica claro quando em 1859, João Lustosa da Cunha Paranaguá (presidente de província de 1858 a 1859), verificara que a maioria dos pais “[...] tira[vam] os filhos das escolas, logo eles [começassem] a ler e a escrever com algum desembaraço.” (Maranhão, R. 1859, p. 13); desinteresse das famílias que era medido pela frequência das crianças, assunto muito debatido entre agentes do Governo. Thomás Figueredo de Camargo (presidente de província do Maranhão em 1838), ao discursar ao respeito, comenta que “[...] em geral, o numero que frequent[ara] as Aulas publicas [era] menor que os do que seguem as particulares.” (Maranhão, D. 1838, p. 10); portanto, medidas mais assertivas em relação aos pais de famílias ou tutores que não mandassem as crianças para a escola foram necessárias.

De fato, haviam aulas de ler, escrever e contar de iniciativa privada e cresciam a cada ano. Estas eram anunciadas nos grandes jornais de circulação e se desenvolveram mais na Capital do que nos interiores. Isto fica registrado na fala de João Marcelino da Silveira, quando diz que sua aula era composta apenas por meninos pobres, já que os que tinham fortuna eram mandados para a Capital para estudarem as primeiras letras (Maranhão, O. 1853). Interessante, no entanto, que as aulas particulares não pareciam querer atrair apenas os de grande fortuna,



como dizia João Marcelino, mas também aqueles, que mesmo não sendo muito ricos, tinham alguma quantia; ou seja, não eram da elite, mas tampouco eram tão pobres. Nossa suposição vem da presença de algumas expressões que vinham como observações nestas propagandas e que nos chamaram a atenção. Um exemplo está no *Farol*, em 1830, na seção Avisos, que tornava pública a abertura de uma aula de primeiras letras na Rua Grande, casa 21, para meninos e a “[...] preços cômodos [...]”. (O Farol, 1830, ed. 239). No entanto, não fora divulgado quais seriam estes preços considerados cômodos, mas fica subentendida a possibilidade de que não precisaria grande fortuna para frequentar as lições.

O artigo 36 do Regulamento de 1854, como tentativa de amenizar a situação de crianças com idade escolar fora da escola, estabelece a obrigatoriedade da presença de meninos/as acima de 7 anos, salvo àqueles com impedimento físico ou moral. A desobediência a este princípio inferia em graves multas e “[...] o processo nestes casos ter[ia] lugar de ex-offícios, da mesma sorte que se pratica[ra] nos crimes policiais.” (Maranhão, 1854, art. 36). A partir disto, podemos supor que foi preciso a criação de um dispositivo de controle que (em tese), obrigasse a participação das crianças nas aulas. No de 1847, Joaquim Franco de Sá, (presidente da província), já comentava sobre esta necessidade, ao dizer que:

O mau estado da Instrução Pública, mormente a parte elementar, além de outras causas geraes ou especiaes procedentes *do deleixo dos paes*, ou das dificuldades physicas com que luctao todas as nossas melhores instituições, concorre para que **sejam tão pouco satisfactória a relação em que se acha o número de escolares com o da população livre da Província.** (Maranhão R. 1847, p. 44, grifo nosso).

Também Caetano Jose da Silva (1855), Inspetor da Instrução Pública, enfatizara que para que a instrução fosse ampliada a toda a sociedade, e desta maneira, se colhesse o fruto de sua boa influência seria “[...] necessário que o governo [...] obrig[ass]e os pais ou tutores a mandar seus filhos, pupilos ou protegidos [às] escolas sob pena de serem a isso compelidos pelos meios que as circunstancias peculiares indicarem mais profícuas.” (Maranhão, I. 1855). Ainda encontramos nas páginas do *Farol* (1828, ed. 2, p. 150), um artigo acalorado sobre esta questão intitulado “*Educação Pública*”. Nele, o redator José Cândido, questionara: “[...] qual o pay de família que não manda[ria] educar seus filhos nos primeiros conhecimentos necessários ao homem?”, explicitando que o público alvo do texto era justamente, para aqueles que acreditam que “[...] basta[va] que o seu filho [soubesse] ler e escrever.”. *Farol* (1828, ed. 2, p. 150), De fato, isto evidencia a retirada de crianças das aulas públicas pelos pais após o aprendizado mínimo destes conhecimentos. Em certo momento exalta-se a meditar sobre a alta infrequência da população infantil, chegando a acusar os pais de não serem patriotas, já que a não escolarização da futura geração implicava em atrasos nos graus de civilização. Para ele não

havia dificuldade alguma em educar os filhos, já “[...] que para isso te[ria]mos Aulas Públicas.”. (Farol, 1828, ed. 2, p. 160).

Em contrapartida, também deixa escapar alguns motivos que poderiam dificultar a ida das crianças para as escolas. Segundo ele, muitas famílias não os mandavam por conta da própria condição financeira e social, por receio das retaliações e preconceitos que poderiam sofrer, por seus filhos não estarem “[...] tao aceiados como os dos ricos, por lhe não poderem dar uma cazaca, para aparecer entre os outros com o mesmo luxo.”. (Farol, 1828, ed. 02, p. 160). Também Tavares (2009) comenta que um outro motivo era a necessidade de colocar as crianças como ajudantes nos ofícios dos pais, a fim de contribuírem financeiramente com a renda da família. É possível perceber que a pobreza foi um dos motivos mais determinantes para que os pais justificassem as ausências nas aulas de primeiras letras. De fato, haviam expectativas contraditórias: enquanto que o Estado esperava por meio da instrução formar a classe trabalhadora e serviçal, acionando seu aparato jurídico e legal para fazer prevalecer seus interesses; a família encontrava-se encurralada entre a extrema pobreza e o preconceito, e por isso utilizou-se de táticas de apropriação para burlar as regras, como por exemplo, mandarem suas crianças apenas por um período (manhã ou tarde) ou ainda alguns dias na semana, usufruindo do restante do tempo do rendimento delas nas tarefas familiares (Tavares, 2009).

### **3.3 A profissão professor de Primeiras Letras: discussões sobre o trabalho docente**

Se nos dedicamos à dimensão simbólica da leitura e da escrita e aos elementos que orbitam em seu redor (criança, infância, matéria, conteúdo, disciplina escolar) também se faz importante dar atenção a um outro aspecto primordial quando tratamos do ensino da leitura e escrita: a profissão de professor de 1ª Letras. Este sujeito viabilizava, por meio da sua prática, o ensino do ler e do escrever. Se acreditamos que ditas práticas, sejam elas de qualquer natureza, são sustentadas sob representações, símbolos e imagens culturais (Chartier, 1991), para que possamos entender a complexidade do nosso objeto; então é preciso também problematizar algumas destas questões simbólicas sobre os indivíduos que operacionalizavam e executavam “[...] as várias dimensões do ato de instruir [...]”. (Souza, 2022, p. 13).

Ser mestre “[...] não [era] uma simples profissão, [era] uma função social, he um ministério moral” (Maranhão, R. 1844, p. 6). Esta fala do presidente João Jozé de Moura Magalhaes (1844), reflete bem uma das representações mais difundidas sobre a profissão docente, como um chamado, um sacerdócio; sobretudo, quando nos referimos ao professor de primeiras letras, que foi representado muitas das vezes de formas contraditórias: ora como

ministro moral, que o senhor João Jozé Magalhães evidenciava, ora como um sujeito depravado, desleixado, incapaz e algumas vezes, até perigoso. Nessa polarização, nos propomos aqui discutir sobre as maneiras como será identificado e como esta carreira vai sendo apresentada pela visão dos inspetores e presidentes, bem como os conflitos que emergem da tensão entre estas duas forças: o professor e o Estado.

É preciso primeiramente entender que, assim como a criança, a leitura e a escrita, a profissão docente também foi ressignificada com o advento da Independência. Com a determinação da instrução como uma atribuição e dever do estado (Faria Filho, 2000), este profissional também passa a ser um funcionário público e por isso um aliado importante na difusão de ideias e condutas. Por isso, podemos perceber algumas preocupações que emergem: que critérios estes sujeitos deveriam atender para exercerem um cargo tão importante quanto o de mestre? Que capacidades deveriam ter? Que dispositivos de controle deveriam ser criados a fim de regulamentar dita prática?

Verificamos na documentação, diversas vezes em que os presidentes de províncias evidenciam que a tarefa do professor era uma “[...] penosa ocupação [...]”. (Maranhão, D. 1838). Um dos motivos que podemos supor está relacionado ao princípio moralizador que deveria orientar toda e qualquer instrução voltada para a infância e mocidade. Mas também por necessitar de habilidades específicas, mostrando-se não apenas como um sujeito de comportamento irrepreensível, mas um homem de conhecimentos, versado em diferentes habilidades. Para ser considerado apto para este exercício, localizamos alguns critérios tanto nos Regulamentos da Instrução Pública, quanto nas correspondências entre Inspectores e Presidentes.

Podemos perceber que havia uma urgente necessidade do estabelecimento de regras para a admissão dos profissionais da instrução a fim de se evitar a “[...] facilidade com que [...] se admitiam ao professorado homens sem aptidão alguma.”. (Maranhão, I. 1855). A necessidade de se corrigir esta situação, resulta no estabelecimento de todo um capítulo dedicado a este profissional, publicado no Regulamento da Instrução de 1854, onde estão listados os seguintes pré-requisitos para ser professor:

- 1ª. Maioridade legal, por certidão ou justificação de idade;
- 2ª. Moralidade, por folhas corridas nos lugares onde tenham residido nos três anos mais próximos à data de seu requerimento e atestados dos respectivos párocos;
- 3ª. Capacidade profissional, por exame feito em presença de três examinadores nomeados pelo governo e do inspetor da instrução pública. Art. 7ª. Não pode ser nomeado professor público o indivíduo, que tiver sofrido pena de galés, ou condenação judicial por crime de furto, roubo, estelionato, bancarrota, rapto, incesto, adultério, ou outro qualquer, que ofenda a moral pública ou a religião do estado. (Maranhão, art. 6, 1854).

Como podemos perceber, a Inspeção da Instrução Pública teria uma importante participação, sendo dado a este órgão, a responsabilidade de verificar tanto a capacidade profissional via exames, quanto a moralidade destes sujeitos, por meio da entrega de um conjunto de atestados. Além disto, cabia aos inspetores mantê-los sob controle e avaliar seu desempenho frente às aulas (Coelho, 2017). Estas regras impostas, também visavam a controlar os professores particulares, que muitas vezes não se sentiam na obrigação de dar satisfações ao Estado. Esta situação, esperava-se melhorar com o cumprimento dos regulamentos, como bem expõe o Inspetor Caetano Jose da Sousa (1855-1856):

Não tem sido possível por ora conseguir dos professores e diretores dos estabelecimentos de onde é dada a instrução primaria e secundaria privada, que enviem a esta secretaria os mapas e declarações relativas ás respectivas escolas (...) Confio porem que este estado de coisas desaparecera com a execução do regulamento de 2 de fevereiro no qual estão definidos os deveres dos chefes desses estabelecimentos com as penas em que incorrem nos casos de omissão. [...] Muitas outras escolas particulares sei que existem aqui mesmo na capital, mais que não vão contempladas no quadro, porque os seus professores nem ao menos tem registrado na secretaria os títulos obtidos para poderem ensinar. (Maranhão, I. 1855).

Na forma da Lei, o processo de admissão de um professor de primeiras letras deveria ser rigoroso e criterioso. Ainda que no Regulamento de 1854 tenhamos um vislumbre dos procedimentos em relação a estes exames (moral e acadêmico), é somente com a reformulação de 1874 que vamos ter uma exposição mais clara de como deveriam ser feitas estas aprovações. Em primeiro lugar, é preciso dizer que havia duas formas de ingresso na carreira docente pública: a primeira era na forma do concurso, aberto pelo Estado Provincial para provimento das cadeiras, e por isso, quem se achasse apto e tivesse interesse, poderia requerer inscrição para concorrer à vaga e, em caso de deferimento, se apresentar para os exames; a segunda, era quando um sujeito, por iniciativa própria, requeria junto aos órgãos competentes, a permissão para lecionar e ser submetido aos exames. Verificamos que a segunda situação acontecia com frequência nas localidades mais afastadas da capital, onde muitos professores atuavam de forma irregular ou como particulares, desejando o ingresso no serviço público por diversos interesses; solicitações que aparecem nas correspondências dos Inspectores Públicos.

O primeiro passo para tal, seria reunir o conjunto de documentos previstos no artigo 13º do Regulamento de 1874, para provar a idade (via certidão de batismo) e os atestados de moralidade concedidos ou pelos párocos da região onde residiam ou por senhores de boa índole. No caso de professoras, a documentação exigida ainda se referia a uma permissão manuscrita do pai/tutor ou marido, ou no caso das separadas, a carta de divórcio que passaria por uma inspeção que julgaria os motivos. Após esta etapa, haveria um exame dividido em dois

momentos: uma prova oral (arguição) e uma escrita. Os candidatos seriam testados nas áreas que pretendiam lecionar, ou seja, para os professores de primeiras letras exigia-se um exame de gramática, outro de aritmética e mais um de instrução moral e religiosa, entrando em concordância com as respectivas matérias que, no caso de aprovação, ministrariam, listada no artigo 2º do mesmo Regulamento:

Art. 2ª. O ensino nas escolas do primeiro grau compreenderá:  
 Leitura e escrita;  
 As quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros, decimais e quebrados;  
 Sistema métrico decimal; Gramática portuguesa;  
 Catecismo e noções de história sagrada. (Maranhão, 1874).

Isto demonstra certa coerência por detrás da lógica organizacional destes exames. Estes eram previstos para serem longos, já que para cada prova escrita marcar-se-ia 1 hora no mínimo. Sem contar com as provas orais que eram descritas como a “[...] arguição sobre os princípios gerais de gramática e da leitura e de um trecho em prosa e de outro em verso, dado pelo inspetor da instrução pública [...]”. (Maranhão, 1874, art. 20), outra “[...] sobre as operações desta ciência [aritmética] até proporções inclusive [...]”. (Maranhão, 1874, art 21) e, por último, a “arguição sobre doutrina cristã e os evangelhos [...]”. (Maranhão, 1874, art. 22). Em sendo assim, percebemos que estes exames eram demorados e rigorosos, ao menos em tese, o que mostra as exigências em função das escolas de primeiras letras sustentadas nos saberes elementares do ler, escrever e contar, e de como o ensino da leitura e da escrita (termo fiel à documentação) foi marcando o início da pensada escolarização em massa. Só podemos imaginar a dificuldade daqueles professores que residiam nas vilas mais distantes e de difícil acesso, se deslocarem até a Capital para realizá-los, tanto pelas condições de viagem quanto pelos custos financeiros. Talvez por isso, encontramos em alguns momentos solicitações, que apesar de desejosos de regularizar a condição de professor de primeiras letras ou adentrar neste ramo, não se viam em condições de realizarem ditas provas e requeriam que fossem realizadas nas respectivas localidades.

É o caso por exemplo do senhor Manoel Lourenço Lopes, que pretendendo ocupar a cadeira de primeiras letras da vila de São Luiz Gonzaga, solicitou a realização dos exames nessa localidade, o qual, parecia “andar em tudo completamente as cegas”, segundo o Inspetor Caetano Jose da Souza, quando escreve ao vice presidente Jose Joaquim Berford, em ofício do dia 23 de outubro de 1855, que o “[...] suplicante: não só ignora[ra] que para poder exercer o magistério deve[ria] provar perante o governo que [tinha] idade legal, e a indispensável moralidade; [...] senão ainda que o exame porque dev[ia] passar [tinha que] ser feito perante esta inspetoria.”. (Maranhão, O. 1855). Nessa linha, resposta mais incisiva recebeu D. Anna

Felizarda dos Reis Novaes, que pretendia candidatar-se a uma cadeira de primeiras letras para meninas na Vila de Codó e requereu ser examinada no próprio lugar, alegando circunstâncias incômodas de viagem, ao passo que o Inspetor considerou

[...] a pretensão da suplicante [era] absurda, e manifestamente contrária a toda legislação em vigor, máxime a determinante disposição do art. 6 n. 3 do regulamento de 2 de fevereiro do corrente ano, segundo o qual deve a capacidade profissional provar-se por exame feito em presença de três examinadores nomeados pelo governo, e pela inspetoria da instrução pública. Acresce a isto, que a cadeira ainda não foi posta em concurso, e se durante ele se apresenta mais alguma concorrente, esta necessariamente por seu turno também vira com pretensão igual, e o governo na ocasião da escolha ver-se há em sérios embaraços por não poder por si ajuizar a capacidade de cada uma das concorrentes. (Maranhão, O. 1855d, grifo nosso).

O mesmo rigor não se aplicava aos professores particulares, por exemplo, como no caso do Tenente Ignácio Brandão Valle Porto que foi autorizado a lecionar na cadeira de primeiras letras da Vila do Rosário, independente da prova de capacidade, tendo como amparo somente a palavra do delegado de instrução pública da localidade, que assegurara que este sujeito “[...] reun[ia] em si habilitações precisas, ótima conduta e suficiente moralidade” (Maranhão, O. 1855e).

Para além das exigências das capacidades intelectuais, havia também um grande rigor com relação à conduta de tais mestres, pois lhes era dada “[...] a árdua tarefa de formar ao mesmo tempo a inteligência e o coração da mocidade.” (Maranhão, I. 1855). A questão da fiscalização do bom nome do professor de primeiras letras, era uma das exigências mais importantes. As infrações à moral e aos bons costumes, cabiam pena de admoestação, multas, suspensões, ou, em alguns casos, serem indiciados como crimes. Todas estas medidas severas se relacionam tanto com a perspectiva que defendia a criança como um ser incompleto e de fácil desvio de comportamento, quanto à ideia do aprendizado da leitura e da escrita como um mecanismo de prevenção à perversidade. Sendo assim, fica claro o quanto o adulto envolvido neste processo precisaria ser dotado de boas referências, mesmo que isso implicasse em deixar temporariamente uma cadeira vaga.

Interessante foi o caso do professor Gregório Joaquim do Nascimento Costa, que lecionava as primeiras letras em S. Vicente Ferrer. Este foi acusado tanto de abandonar a esposa grávida onde morava, quanto de se “[...] concubin[ar] com uma mulher que diz[ia]m ser casada, ofendendo assim a moral e os bons costumes.” (Maranhão, O. 1860- anexo). Tal situação foi prontamente respondida pelo Inspetor Jose da Silva Maia (1860-1861) que julgou o caso ser de tão alta gravidade que foi pessoalmente averiguar, chegando à conclusão que

[...] é certo tudo quando diz a mesma senhora, pois que tendo-me apresentado a casa da mesma achei a mulher do dito professor gravemente doente com phtisica pulmonar na mais horrível pobreza e miséria, faltando até os meios para poder tratar-se a si e a

seu filho também doente, no entanto que é público naquela vila que acha-se concubinado com uma mulher casada, cometendo não só o crime de adultério, como o de ofensa a religião do estado e a moral pública, pelo que entendo que merece **ser suspenso do exercício do emprego e responsabilizado por irregularidade de conduta na forma do art. 166 do código criminal** visto que só deve o cargo de professor público ser **ocupado por pessoa cuja moral e religiosa probidade a torne recomendável a opinião pública**. (Maranhão, O. 1860, grifo nosso).

A ação questionável por parte do professor, resultou em seu afastamento/demissão e desta maneira a descontinuidade das aulas. Fica claro que esta situação não trazia vergonha apenas para o sujeito, mas da mesma maneira ao Estado, já que como funcionário público, a reputação do professor também respingaria na própria imagem do governo. A exemplo deste caso, ainda encontramos, no mesmo ano, o da professora de primeiras letras da Vila da Barra do Corda Joanna Maria da Conceição, que omitiu sua gravidez, provavelmente por não ser casada, do delegado da instrução, escondendo-se em um sítio e alegando estar doente. A este “procedimento escandaloso”, o Inspetor sugere ao presidente de Província José da Silva Maia, que “[...] a suspenda do exercício do emprego e a mande responsabilizar pelo juiz de direito da comarca, por irregularidade de conduta na forma do art. 166 do código criminal [...]”. (Maranhão, O. 1860).

A partir destas situações encontradas e pelo teor das punições, podemos perceber o peso que o aspecto moral vai implicar na contratação e permanência dos sujeitos nos cargos de professores ou professoras de primeiras letras. Para Coelho (2017) essa tríade sob a qual se sustentava o ofício dos mestres no Oitocentos (idade, moralidade e instrução profissional) vai promover a necessidade cada vez maior da institucionalização de novas práticas e sujeitos via Inspeção da Instrução Pública. Tavares (2009) também contribui com esta hipótese, ao evidenciar que a fim de promover-se esta imposição de controle, uma série de dispositivos legais e cargos públicos foram criados e habilitados para fiscalizar tanto as competências profissionais quanto os comportamentos sociais dos docentes. Nessa lógica, a complexa estrutura de controle dessas práticas pode ser assim esquematizada:

Figura 12: Estrutura da Inspeção Pública no Maranhão



Fonte: Coelho (2017).

Este aparato burocrático criado a fim de colocar estes profissionais sob a tutela e olhos do Estado, reflete a preocupação tanto dos Inspectores quanto dos Presidentes com a possível relação do desempenho docente com o fracasso da instrução pública, já que havia um pensamento compartilhado: “[...] a escola [era] o Mestre [...]”. (Maranhão, I. 1854), e destes, dependiam o sucesso ou não da disseminação da instrução. Isto porque, associavam-se ditos comportamentos e diligências dos professores até mesmo à frequência das crianças na escola. Podemos perceber tal ideia principalmente, nas primeiras décadas do Império, a partir dos registros de Vicente Figueiredo Camargo (1838), Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (1843) e Caetano Jose de Souza (1855). Para o primeiro, a falta de cuidado e zelo dos professores, tem como consequência direta a baixa frequência das crianças (Maranhão, D. 1838), sendo possivelmente ser esta a causa que “[...] afasta os meninos do ensino primário [...]”. (Maranhão, R. 1843, p. 51); para o inspetor Caetano Souza, era imprescindível que ditos profissionais “[...] ofere[cessem] garantias tão completas de moralidades, saber e experiência que a população se não [pudesse] negar ao cumprimento daquele dever por falta de confiança nos mestres.”. (Maranhão, I. 1855). Por tanto, fica implícito aqui, uma das causas das famílias não enviarem seus meninos à escola e a falta de confiança nos professores.

Levando em conta que é por meio do reconhecimento da identidade social (que exhibe uma maneira própria de ser no mundo) que podemos atribuir significados simbólicos “[...] a um status, uma categoria social, um poder.”. (Chartier, 2011, p.11), percebemos como a importância dada a estas questões vão fazer emergir, pelo menos, duas tendências de representar o “[...] ser professor de primeiras letras”: a primeira, é do “homem de saber<sup>20</sup>”, do “ministro e sacerdote<sup>21</sup>”, do canal de “instrução das virtudes<sup>22</sup>”; a segunda, na contramão, que eram “inapdos/ incapazes<sup>23</sup>”, “pouco zelosos<sup>24</sup>”, “não cumpriam bem seus deveres<sup>25</sup>” e detentores de comportamentos corruptíveis. Nesta relação conflituosa e contraditória que vemos surgir os significados atribuídos ao professorado.

Ainda sobre o perfil destes sujeitos, ao que tudo indica, na perspectiva dos dirigentes, a maioria dos que buscavam a carreira docente eram “[...] mestres por que talvez não p[udessem] ser outra coisa.”. (Maranhão, I. 1855). Ainda Eduardo Olímpio ratifica esta

<sup>20</sup> Segundo Vicente Figueiredo Camargo, presidente de Província (Maranhão, R. 1838)

<sup>21</sup> Segundo João Jozé de Moura Magalhaes, presidente de província (Maranhão, R. 1844)

<sup>22</sup> Segundo Sousa e Mello, presidente de província (Maranhão, D. 1839)

<sup>23</sup> Maranhão R. 1841;1845;1847

<sup>24</sup> Maranhão, R. 1840;1841;1844; Maranhão, I. 1857;1858

<sup>25</sup> Maranhão, R. 1847;1849



impressão quando diz que “[...] qualquer pessoa, **sentindo-se inhabil para os outros misteres da vida ou sem recursos**, abre ahi, aonde e como quer, uma escola de primeiras letras.” (Maranhão, F. 1851, p. 13, grifo nosso). Tanto Eduardo Olímpio (1855), quanto Herculano Ferreira Penna (1849) acreditavam que havia um desinteresse de pessoas mais capazes. Quanto a isso, debates foram suscitados sobre as causas para isto.

Ao que nos parece, chegamos à conclusão de que a carreira no magistério, não era atrativa o suficiente, principalmente pela questão financeira, cujos salários variavam entre 500\$00 e 600\$00 reis anuais na capital (Maranhão, 1835); já no interior da província, em torno de 200\$00 a 400\$00 réis. Por exemplo, havia concurso aberto para Escola de Primeiras Letras, em 1831, mas ninguém havia se candidatado (O Publicador Official, 1831, ed. 13). Em 1836, apesar de haver vagas, não havia candidatos para participar do concurso e preencher 7 cadeiras de Primeiras Letras vagas na província (Cabral, 1982). Aparentemente a desvalorização salarial foi o motivo da ausência de candidatos, já que nas palavras de Sá e Benevides (Presidente de Província), seria impossível “[...] conseguir bom professor no interior [...] por 600\$00 reis anuais!”. (Maranhão, R., 1877, p. 34), já que significaria ficar abaixo de outros ordenados pagos no serviço público, por exemplo, o ajudante de obras públicas que recebia cerca de 800\$00 (Maranhão, R. 1842, mapa 20), e sem comparação com a chefia; o Inspetor da Alfandega ganhava 1:600\$000 com uma gratificação de 800\$ (Diário do Ma, 1858, ed. 49). É possível ainda, medir o poder de compra destes profissionais, a partir da comparação com a venda de alguns itens comercializados na época:

Quadro 4: – Itens comercializados na província do Maranhão

Item	Valor
Passagem para Rio de Janeiro <sup>26</sup>	200\$00
1 Arroba de arroz (com casca) <sup>27</sup>	2\$000
1 caixa de doce de goiaba <sup>28</sup>	1200\$00
1 arroba de açúcar branco <sup>29</sup>	4\$000
1 caixa de pílulas (medicamento) <sup>30</sup>	800\$00

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

<sup>26</sup> Jornal do Commercio, 1858, ed. 23

<sup>27</sup> Diário do Maranhão, 1855, ed. 51

<sup>28</sup> Jornal do Commercio, 1858, ed. 7

<sup>29</sup> Jornal do Commercio, 1858, ed. 06.

<sup>30</sup> Publicador Maranhense, 1842, ed. 03

De fato, a preocupação com os valores pagos aos professores justifica-se ao compararmos os ordenados com outros salários e também com os produtos diversos anunciados nos jornais. Uma prática que ajudou a sanar parte destas preocupações, foi o estabelecimento de gratificações anuais que tinham um duplo caráter: estimular a carreira docente e ao mesmo tempo controlar e punir práticas consideradas “desleixadas”. Por outro lado, haviam diversos tipos de prêmios. Um exemplo é aquele instituído aos professores que ensinassem pelo método mútuo ou a gratificação concedida àquele que tivesse uma boa quantidade de alunos aprovados nos exames finais, também era oferecida uma quantia extra ao docente por anos de serviço prestado. (Maranhão, 1855, 1874).

Sobre este assunto, Castellanos (2017) aponta para a Lei nº 267/1849 e para os 7 dos 32 artigos que regulamentavam a relação entre quantitativo de aluno, salário e método de ensino. Na forma da Lei, os professores se dividiriam em três grupos distintos. Aqueles que ensinariam pelo método individual, deveriam ter em suas turmas de 10 a 39 alunos, já os que utilizariam o método simultâneo, de 40 a 79 educandos. Nas turmas mais numerosas (com 80 a 160 alunos) ficava determinado o uso do método mútuo. Da mesma maneira, os salários também se distinguiam: quanto maior o número de alunos, maior o ordenado. Conseqüentemente, os profissionais mais bem pagos seriam aqueles que aplicariam o método mútuo, segundo a Lei. Havia um claro incentivo para que estes professores buscassem aumentar o total de alunos que frequentassem as aulas e, além disso, aplicar o método sugerido.

Percebemos, no entanto, que além dos termos definidos nas legislações, a opinião dos Inspectores vai ter um peso sobre o deferimento ou não das gratificações. Mais uma vez, além de preencher os pré-requisitos dispostos nos Regulamentos, também os professores deveriam causar boa impressão nos fiscais da instrução, que expunham seus pareceres associados ao comportamento. Um exemplo disto, se verifica no ofício de 21 de janeiro de 1854, em uma mensagem de Caetano Jose de Souza (1854), inspetor da instrução pública para o presidente da província Eduardo Olímpio Machado. Nele, comunicava que professor público de primeiras letras da vila de Guimarães, José Esteves da Serra Aranha, requeria a gratificação prevista na lei de 15 de outubro de 1827, visto que se atestava que o suplicante tinha entrado em exercício da cadeira de primeiras letras da dita vila a 10 de outubro de 1838 e por isso já contava mais de doze anos de exercício exigidos pelo artigo 10 da referida lei<sup>31</sup>. Ou seja,

---

<sup>31</sup>A lei provincial de n. 339 de 23 de dezembro de 1853 invocada pelo suplicante no artigo 34 autorizava o presidente de Província a pagar todos os professores da instrução primária, a gratificação que lhes compete na forma do artigo 10 da lei de 15 de outubro de 1827.

claramente o professor já estava apto para o recebimento de tal agrado; no entanto, na clara intenção de não deixar dúvidas no destinatário, o inspetor Souza ainda completa que era um “[...] homem honesto e probo [...] professor prudente e zeloso no cumprimento de seus deveres.”. (Ofício 21 jan. 1854).

Por outro lado, enquanto que as gratificações iam alavancar a carreira docente na visão de Eduardo Olímpio (1855), as licenças, os afastamentos e o grande número de professores idosos seriam um problema a ser enfrentado na realidade maranhense, segundo o mesmo inspetor público. Há uma quantidade extenuante de pedidos de professores para se afastarem de seus postos, em sua maioria, locados no interior e alegando doenças. Também é possível verificar outro tanto que, por avançada idade, já se encontravam cegos, como o caso da professora da Vila do Rozário Josephina Amalia de Moraes Silveira (Maranhão, O. 1855b) ou dementes, como o senhor João Jose de Almeida, professor da Comarca de Caxias (Maranhão, I. 1855). Acompanhando a dinâmica entre professores e inspetores, e mapeando os pedidos de licença ou de afastamento, fica claro para nós as relações de poder imbricadas em ditas práticas.

Além dos dispositivos criados que impunham uma série de condições para que estes sujeitos fossem autorizados a se afastarem de seus cargos, sem causar dano a suas rendas, ainda havia a necessidade de um parecer positivo do inspetor público. Enquanto que licenças como a de Manoel Antonio Rodrigues de Oliveira, são apontadas como justificáveis, quando se ressalta que “o suplicante não obt[ivera] licença alguma nos doze meses últimos pelo que [lhe parecia] no caso de ser favoravelmente atendido.”. (Maranhão, O. 1855c); outras seriam indeferidas, mesmo que o sujeito cumprisse com todas as exigências previstas, o que deixa claro a diferenciação “[...] entre as estratégias tributadas e as táticas [de apropriação] exercidas, [que vão] difer[ir] [dependendo de] quem seja o receptor.”. (Castellanos, 2012, p. 53). Esta situação aconteceu com o professor Adrião Gonçalves Lima que regia a cadeira de primeiras letras na Vila do Rosário, quando requer licença de um mês para tratar a saúde. Segundo o relator do ofício, ainda que o professor tivesse reunido a documentação exigida, “[...] **não [lhe] parece[u] satisfazer completamente o disposto no artigo 2 do regulamento de 27 de abril de 1843**, e por esta razão continu[ava] a supor que o suplicante não esta[va] no caso de ser atendido.”. (Maranhão, O. 1855c, grifo nosso).

Isto acontecia, aparentemente, por dois motivos. Primeiramente, a preocupação com a descontinuidade das aulas, já que o afastamento de um docente, seja ele de qual etapa fosse, acarretaria em uma cadeira vaga, ao menos momentaneamente. Isto em uma época em que se atestava via falas dos inspetores e presidentes a insuficiência destes profissionais para

atuarem nas escolas públicas. Nos chama a atenção o caso da professora da Vila do Rozário, D. Josephina Amalia citado anteriormente. Segundo informa o inspetor em correspondência ao Presidente de Província (Eduardo Olímpio), em 4 de Junho de 1855, dita senhora “[...] não [tinha] sido exata no cumprimento de seus deveres, em consequência dos padecimentos de olhos que precisa ler, escrever e cozer.” (Maranhão, O. 1855b), justificando assim a sua demissão do cargo.

Percebemos que este episódio significará uma séria alteração no estado da instrução primária que se encontrava, até o dia 3 de Maio do mesmo ano, com “[...] todas as cadeiras de primeiras letras [...] sendo regidas interinamente [...] e providas com professores.” (Maranhão, R. 1855a, p. 18). Talvez para não mexer tanto no quadro que se achava estável, ao mesmo tempo em que se autoriza a necessária demissão da professora, em um outro ofício de mesma data, já se sugeria “[...] a nomeação de D. Rosa Cezarina de Amorim para o dito cargo em quem segundo [era] informado concorrem as precisas habilitações para bem desempenhá-lo.” (Maranhão, O. 1855b). No entanto, ao que parece, o problema não foi sanado, já que em dezembro do mesmo ano, o vice-presidente José Joaquim Teixeira Vieira Belford expõe a necessidade de abertura de um concurso para o provimento da mesma cadeira que ainda se encontrava vaga (Maranhão, R. 1855b).

O segundo motivo é o fato de os pedidos de licença serem recebidos com certa desconfiança pelos inspetores. Para eles, era tanto um prejuízo aos cofres públicos quanto um grave dano à instrução, principalmente pela dificuldade em preencher as cadeiras vagas, como bem explicita Caetano Jose da Silva, em seu relatório, quando diz

As licenças, que por motivo de moléstia tem sido concedidas aos professores públicos de janeiro do ano passado para cá, são em uma escala tão grande, que me vejo na necessidade de reclamar alguma medida tendente a prevenir o estratagem que para obter esta sendo posto em pratica por estes empregados, e isto não só em prejuízo dos cofres da província, senão ainda com grave dano do serviço publico. Alguns professores do interior conheço que iludindo a boa-fé do governo com atestados justificativos de moléstia fantásticas, depois de obterem licença para tratarem se, sem o menor escrúpulo e no gozo da mais perfeita saúde apresentam se nesta capital a passeio e por aqui estão ate que finalize o tempo das mesmas licenças. (Maranhão, I. 1855).

Como resposta a estas indisciplinas, cada vez mais percebemos a criação de diversas estratégias que claramente visavam um maior rigor e controle da profissão docente. Para Coelho (2017), uma delas foi a criação de uma Junta Médica, que começa a funcionar em 1855, “[...] para analisar os casos de moléstias, principalmente dos professores do interior, e conseqüentemente, do ensino primário, devido à quase extinção das aulas de ensino secundário.” (Coelho, 2017, p. 52). A desconfiança maior recaía, aparentemente, nos

profissionais locados nos interiores da província. Este conflito entre capital e “freguesias”<sup>32</sup> é evidenciado no trabalho de Orlanda (2016), que afirma haver uma distância entre esses núcleos, não apenas geográfica, mas também política e administrativa, na medida em que os sujeitos locados nestas regiões mais longínquas da capital, na verdade, apenas “[...] rumavam para o interior, na esperança de uma possível transferência [...] e constantemente viam a possibilidade de retorno à São Luís.”. (Orlanda, 2016, p. 71), o que era um processo dificultoso e burocrático, motivo pelo qual utilizavam-se das licenças como táticas para burlarem as regras impostas; ações “[...] calculada[s] [...] [que] aproveita[m] as ocasiões [...] [e] utiliza[m], vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietária.”. (Certeau, 1998, p. 100-101).

Mesmo com a criação da Junta Médica, ainda haviam denúncias deste tipo, como a deferida por Silva Maia (1968), onde informa que era contrário à licença por saúde requisitada por Lazaro Antônio Vieira (professor de primeiras letras da Vila de S. Joaquim do Bacanga), visto que “[...] pela simples inspeção fisionômica se vê que este professor de nenhuma moléstia padec[ia] [...] tanto que anda[va] constantemente pelas ruas desta cidade.”. (Maranhão, O. 1868). Tanto a Junta Médica, como órgão governamental, quanto a inspetoria da instrução pública agiriam em conjunto a fim de tornarem “[...] os professores produtivos, o que conseqüentemente refletiria na continuidade das aulas, pois estes somente se ausentariam quando realmente não tivessem condições de lecionar.”. (Coelho, 2017, p. 53).

Diante do debate proposto até aqui, fica evidente que haviam muitas relações que vão se imbricar na construção da identidade do professor de primeiras letras. A estes profissionais lhes eram exigido o mais alto grau de moralidade, muito por serem vistos como canalizadores de bons comportamentos nos alunos, além de uma instrução profissional condizente com as matérias que lecionavam; no entanto, foi possível perceber as nuances que contornavam ditas exigências: 1) o aparente baixo interesse na carreira docente; 2) a dificuldade de se examinar os professores das regiões mais interioranas da Província; 3) as ausências em decorrência das licenças e demissões; 4) assim como as diversas estratégias criadas para o controle da prática docente versus as múltiplas inventividades para transgredir normas; discursos contraditórios e tentativas de normatizar ditas práticas, que sustentaram o trabalho docente voltado para o ensino das primeiras letras.

---

<sup>32</sup>Segundo Orlanda (2016, p. 33) o termo freguesia apesar de se caracterizar como uma divisão mais religiosa, “[...] também servia como uma divisão judiciária e civil, por isso muitas vezes uma localidade é indicada como vila, em outras, como freguesia.”.

#### **4 AS PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS MARANHENSES:** tempos, cotidianos e métodos.

Partindo do pressuposto que a realidade é uma construção social, resultante de práticas que legitimam e justificam as escolhas e condutas dos indivíduos (Chartier, 1991), buscamos compreender que estratégias foram pensadas pelo grupo governante para a implementação do processo de escolarização das massas, a partir da expansão da oferta das aulas de primeiras letras. Neste sentido, o que intencionamos é identificar os modos como a província do Maranhão vivenciou este fenômeno por meio dos registros nos documentos disponíveis. De que forma o governo provincial promoveu o alargamento no número de aulas de leitura e escrita pelo território maranhense? Que problemáticas foram identificadas ao longo deste processo? Que relações podemos estabelecer entre a realidade educacional construída na província do Maranhão com as próprias problemáticas vivenciadas no Brasil Imperial?

Isto é importante na medida que o processo de expansão da escola no século XIX se fez de forma desigual e diversa entre as províncias (Faria Filho, 2000), o que significa, ser possível encontrar o mesmo objeto construído de formas diferentes em cada localidade com encontros e afastamentos. É neste sentido que nos propomos a olhar a nação a partir da região (Souza, 2013) reconhecendo a leitura e a escrita como objeto e prática numa relação de interação que envolve uma variedade de direções e múltiplos efeitos.

##### **4.1 As tentativas de escolarização da criança pobre maranhense:** entre escolas e instituições de caridade.

Nesta parte da análise, portanto, focaremos no processo de escolarização e expansão do ensino via escolas e aulas de primeiras letras. Se a todo momento estamos dando a entender que aquelas ideias sobre o ler, o escrever, a criança pobre e o professor de primeiras letras fomentaram práticas escolares, é somente a partir do processo de implementação destas aulas pelo território maranhense que conseguiremos compreender esta relação. Escolarizar, mesmo que seja uma palavra bastante utilizada nas pesquisas de cunho histórico, é ainda recente no campo da História da Educação (Santos, 2011). As particularidades políticas, geográficas, econômicas e culturais da província maranhense e de seus habitantes emergem neste processo de construção e expansão de aulas públicas, tornando as práticas de escolarização desenvolvidas em cada província singulares.

Portanto, para que possamos mergulhar nestes vestígios das práticas que foram executadas em prol da escolarização em massa, precisamos compreender alguns pontos de

extrema relevância. O primeiro deles são as diretrizes para a implantação das aulas públicas de leitura, escrita e de fazer contas. Depois, analisaremos a estruturação político administrativa da província e um pouco sobre a atuação da Assembleia Legislativa. Também abordaremos, neste momento, a expansão territorial das aulas de primeiras letras via capital e continente, e, por fim, debateremos o papel das instituições filantrópicas neste processo.

A questão da instrução primária e elementar esteve no epicentro de várias discussões ao longo do Oitocentos. A nível nacional, com a mudança de regime político, percebemos o assunto ganhar peso. Desta maneira, a política nacional pensada para a educação e instrução de crianças em idade escolar, serviu como ponto de partida e principal base para as ações locais, mas também foi alvo de duras e implacáveis críticas na figura dos presidentes de província. Esta dinâmica estabelecida entre o nacional e o local, materializa-se por meio das legislações e por esse motivo, temos um arsenal de leis provinciais que foram criadas e publicadas na época na tentativa de cumprir com as determinações de duas das principais leis nacionais: a de 15 de Outubro de 1827 e a emenda constitucional de 1834, mais conhecida com Ato Adicional. É precisamente a partir da discussão destes dois marcos legais, que iniciaremos esta sessão.

A instauração de uma nova organização político administrativa vincula-se às discussões sobre direitos sociais e individuais, influência direta do liberalismo europeu. Nesta perspectiva, o homem, que antes inseria-se no campo da ética, das liberdades interiores e naturais, passa a se submeter ao campo do direito, das liberdades exteriores como garantia política e resposta à opinião pública (Zichia, 2008). Neste sentido, o conhecimento servia ao homem para a sua formação livre e plena, e a partir desse princípio, a educação (em suas diversas dimensões) trazia à sociedade o nível de consciência da racionalidade do homem que levaria ao progresso. A instrução primária gratuita para todos, estabelece-se, portanto, como um direito constitucional, individual e inviolável, com base no artigo 179 inciso XXXII da Constituição de 1824.

A frase curta e simples com o qual a instrução pública era legitimada na primeira Carta Magna, não traduzia o complexo nível de discussão entre os deputados e figuras políticas que compunham a Assembleia Constituinte no ano de 1823 sobre este tema. Houveram intensos debates acerca da necessidade e urgência de um projeto específico, que eles chamavam de tratado para a educação da mocidade, como ficou registrado nos Anais de 1823:

O SR. ALENCAR: - Não póde duvidar-se que é grande o atrasamento em que nos achamos a respeito de educação, e que é preciso applicar meios de promover; agora se estes meios serão os premios designados no projecto para quem apresentar o melhor, isto é questão diversa. O que considero indispensavel é tratar-se de educar

a nossa mocidade, e por isso voto pela urgencia da matéria (Brasil, tomo II, 1823, p. 141).

Este documento a ser produzido, deveria voltar-se prioritariamente para o ensino superior, já que a maior preocupação era com a formação das mentes intelectuais que assumiram os postos mais bem remunerados e de prestígio social. O objetivo era que estes jovens não precisassem sair do território brasileiro para conseguir um diploma. No entanto, os estudos iniciais também ganharam espaço (mesmo que menor) dentre os discussões parlamentares, a partir de um outro documento intitulado Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo, de Martim Francisco Ribeiro de Andrada. As recomendações ao texto, foram a principal pauta, no que tange à instrução primária, da comissão responsável pelo tratado da educação da mocidade. O trabalho de Martim Francisco, publicado originalmente em 1816, trazia uma série de argumentos sobre a escola, os métodos e a expansão da instrução, o que parecia harmonizar com o novo projeto de sociedade que se buscava, ao menos no discurso. Mesmo que tenha sido “[...] breve e infrutífero [o seu] trâmite na Assembleia Constituinte de 1823.” (Bontempi Júnior; Boto, 2014, p. 254), o texto de Martim Francisco foi importante na medida que traduzia bem os princípios do liberalismo quando voltados para a instrução popular, não deixando de influenciar nas decisões posteriores relacionadas a esta matéria, como por exemplo a defesa do ensino livre e a preferência pelo método mútuo.

Princípios que encontramos também alguns anos mais tarde, em 1827, quando publicada a primeira e única lei geral do ensino no Império. A Lei de 15 de Outubro de 1827 demonstra um investimento intelectual para tentar unificar práticas de ensino. A preocupação com a abertura de escolas e expansão da oferta de aulas está explícita no primeiro artigo da referida Lei, que determinava que em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias (Brasil, 1827). A ordem visava entre outras coisas, “[...] organizar uma rede de escolas públicas de primeiras letras [que] est[ivessem] de acordo com a importância atribuída à instrução no movimento de construção da nação brasileira e com a nova maneira de inserção do Estado no serviço de instrução elementar.” (Inácio, 2003, p. 40).

Estas escolas estariam organizadas da seguinte maneira: a) utilizariam o método mútuo como metodologia de ensino (art. 4º); b) seriam locadas em edifícios específicos para tal fim (art. 5º); c) outros conteúdos se associariam aos saberes elementares:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina



da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

A partir desta lei, as escolas de primeiras letras seriam os espaços legítimos para a transmissão das primeiras aprendizagens. No entanto, “[...] de um modo geral, não deu os resultados esperados.” (Viveiros, 1937, p. 7) e foi alvo de críticas pontuais por parte dos inspetores e presidentes. Tais discursos intensificaram-se após o Ato adicional de 1834, que delegou às províncias a responsabilidade de organizar e financiar suas próprias redes de instrução. O impacto disto foi exposto em 1838, quando em seu discurso de abertura, o presidente Figueiredo Camargo (1838) tece diversas críticas à legislação nacional. Para ele, “[...] a necessidade de apprender, é muito superior ao que se faz para satisfazer la, e que por conseguinte [...] deveis tentar mais alguma cousa em benefício da instrucção elementar n’uma Lei mais perfeita do que a de Outubro de 1827.” (Maranhão, D. 1838, p.10) e completa: “[...] estes inconvenientes conseguireis atalhar por uma Lei que imprima uniformidade na instrucção elementar.” (Maranhão, D. 1838, p.10).

Em 1839, Sousa e Mello também expressou sua opinião:

A instrucção pública primária em todo o território da minha administração tem descido ao maior abatimento a mais completa nulidade, que se possa imaginar: triste consecatório das disposições mal calculadas da Lei de 15 de Outubro de 1827 que não assentando o ensino elementar nas largas bases, que o devem sustentar, e não o accommodando as nossas circunstancias, o ferio de esterilidade. (Maranhão, D., 1839, p. 16-17).

E ainda Eduardo Olímpio, em 1855, retomou o assunto afirmando que uma das causas para que o ensino primário não tenha efeitos satisfatórios é justamente por ser “regulado até aqui por uma legislação imperfeita, omissa em muitos casos, sem nexos, nem systema” (Maranhão, R. 1855, p.18). Na visão deste grupo, a legislação geral que orientava a instrução primária era falha ao ponto de ser um fator determinante para o fracasso no grande projeto de escolarização em massa. Autorizados pela emenda constitucional de 1834 e na tentativa de corrigir essa legislação manca e desconexa (Maranhão, R., 1847) uma série de medidas foram tomadas.

Em primeiro lugar, encontramos algumas sugestões interessantes, por parte dos presidentes de província, para sanar o principal problema identificado, em relação à Lei de 15 de Outubro de 1827: a falta de uniformidade. Uma destas ideias que circularam na Assembleia Legislativa foi levantada por Figueira Melo (1838). Para ele era necessária a criação de um centro de instrução que reunisse as cadeiras secundárias, de primeiras letras, e de latim de toda a província. Este espaço deveria ser colocado de baixo da vigilância de um diretor nomeado pelo Governo. A intenção era bem clara: centralizar as decisões referentes à instrução a um

único órgão e desta maneira, resolver o problema da descentralização e falta de uniformidade no ensino.

Um ano depois, Sousa e Mello (1839) recomendou a criação de uma lei rígida para inspeção de aulas, que mesmo que não fosse identificado como um centro, seguiria o mesmo princípio. Tal dispositivo autorizaria uma reforma na instrução, com a criação de regulamentos severos que ordenasse não apenas a prática do ensino, mas o comportamento dos professores e dos alunos. Nesta visão, a tarefa seria prioritariamente administrativa ficando a cargo dos prefeitos e sub-prefeitos. As duas sugestões pareciam pairar sob a Assembleia, dividindo opiniões. Ambas surtiram algum tipo de efeito, já que em 1838, por meio da lei provincial n. 77/1838, que criava uma das instituições mais emblemáticas no Maranhão, o Liceo Maranhense e o instituía como ponto de controle, reunião e inspeção de todas as aulas públicas. Por outro lado, em 1840 promulga-se a Lei n. 93/1840 que trazia algumas outras disposições e explicações. O Liceo permanecia como este lugar de inspeção de todos os estudos (primários e secundários); no entanto, este controle seria apenas científico, ou seja, limitados à questões metodológicas, como os métodos e as doutrinas. A maior demanda de trabalho de gestão ficaria a cargo do prefeito e subprefeito, tal qual Sousa e Melo (1839) propunha.

A esta tentativa de incluir as diferentes visões em uma mesma rede de instrução que se desejava implantar, Antonio de Miranda (1841) foi um severo avaliador e crítico. Para ele, não fazia sentido a separação entre a inspeção científica e a administrativa dentro daquele que deveria agir como o órgão catalisador das aulas públicas e somente a criação de um regulamento ou de um dispositivo legal também não seria suficiente para cobrir a falta de uniformidade apontada na Lei de 15 de Outubro de 1827. Na sua perspectiva, era necessário sistematizar as práticas e instituir um ponto de comunicação entre governo, professor e famílias, um espaço que atuasse na perícia não apenas dos métodos, mas de todas as demandas da instrução.

Fica claro que o processo de implementação e efetivação da lei de 1827 não se fez de maneira rápida e neutra. Projetos e discussões foram levantados para se tentar preencher lacunas não contempladas no dispositivo. Mas apesar dos esforços, os resultados ainda eram confusos e ineficazes. No entanto, a desorganização e lenta atuação da Assembleia Provincial foi um problema de ordem política. Aparentemente, havia até dificuldade de se reunir, de fato, os políticos, visto a imensidão de feriados e folgas, restando apenas “[...] uma dúzia de Sessões [...]”. (Farol Maranhense, 1831, ed. 261, p. 1). Havia também um clima de tensão política e o contexto maranhense estava envolvido por uma série de conflitos dessa natureza, a maioria voltados para a questão do embate entre nacionais e portugueses. Por esse motivo, é comum encontrar nos primeiros relatórios até a década de 1840, menções à motins organizados por

civis nas ruas da capital com motivação política. Igualmente instável era o contexto nos interiores. As sangrentas disputas que estouraram no início do período, inviabilizavam as viagens e até mesmo a comunicação com a capital. Cândido Jozé de Araujo (1831), presidente de província em 1831, avaliava que estas “[...] oscilações políticas não podião deixar de influenciar na marcha da administração em geral”, (Publicador Oficial, 1831, ed. 13, p. 2). inclusive na “[...] instrução primária, de que tanto, care[ciam] [...] que pela maior parte [eram] filhos da ignorância, não [estava recebendo] o impulso, que se procura[va] dar-lhe[s].”. (Publicador Oficial, 1831, ed. 13, p. 2).

A Balaiada foi, sem dúvida, o conflito mais emblemático deste período. A durabilidade, a intensidade e rapidez com que se espalhou impactara diretamente na estruturação e organização das aulas primárias e, portanto, na disseminação do ensino da leitura e da escrita via instrução pública pelos interiores. Em primeiro lugar, Castelo Branco (2014) destaca que houve um movimento de saída em massa, com destino à capital, daquelas regiões de epicentro da revolta: desde Riachão até Caxias, de Caxias à Rosário e do Itapecuru ao Parnaíba. Se por um lado, a instrução pública se viu em uma situação desafiadora visto os eventos da rebelião, por outro, esta situação promoveu a criação das aulas particulares. De acordo com Castelo Branco (2014), aquele contexto “também favoreceu o surgimento dessas escolas, por haver necessidade de segurança dos filhos da classe economicamente favorecida, ao mesmo tempo em que desnuda as carências para outros segmentos da população” (p. 48). Podemos concluir que a institucionalização da instrução particular ganhou força neste momento, por ser a opção mais viável para as elites que fugiram do campo, quando não a família toda, mas mandaram seus filhos e filhas para longe da revolta. Dunshee de Abranches, em sua obra *o Cativo* (1841), registra que muitas escolas particulares foram criadas para que este público não ficasse sem abrigo e nem prejudicasse sua formação. Um dos exemplos que cita é o de uma senhora que chegou a abrigar muitas moças daquela região a fim de lhes dar abrigo, o que resultou em 1838 a fundação do Collégio Nossa Senhora da Gloria.

Se o clima de instabilidade política e as questões de segurança impactaram diretamente a disseminação do ensino do ler, escrever e contar via cadeiras públicas, isso não significa que com a apaziguação dos ânimos em 1844, a expansão da instrução pública primária pelo território maranhense se concretizasse. Orlanda (2016) fez um exímio levantamento de fontes, relatos e registros sobre as condições em que se encontravam os que se aventuravam por dentre as matas com destinos às vilas mais distantes de São Luís.

Em *Roteiro da viagem que fez o Capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Goiás no ano de 1815 em serviço de S.M. fidelíssima* (1848),

Francisco de Paula Ribeiro, capitão militar que viajou em diferentes anos para algumas destas localidades, como Pastos Bons e Viana, demora 91 dias para chegar à mais distante de todas, São Pedro de Alcântara, atualmente município de Carolina. Viagem pelo rio Itapecuru, aguardando cinco dias pela embarcação, aportou em Nossa Senhora do Rosário e em quatro de março chegou a Itapecuru; no dia 21, em Caxias, onde teve que esperar oito dias por bestas e cavalgadas para iniciar a viagem por terra (Orlanda, 2014).

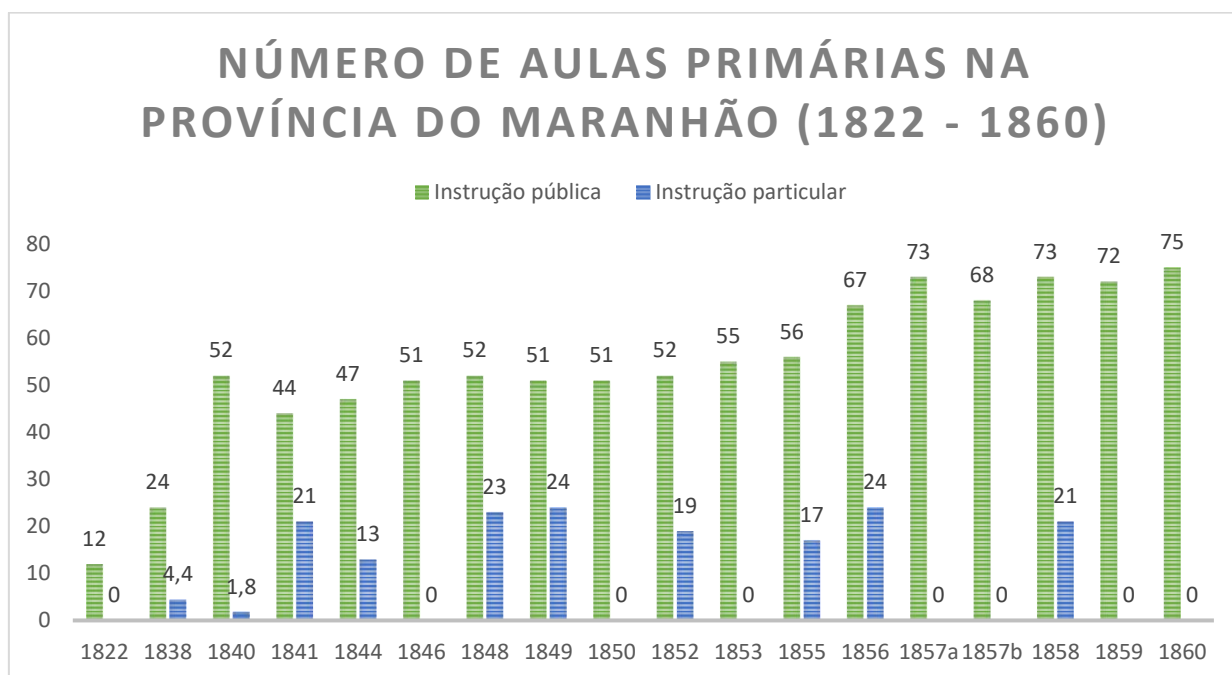
Carvalho (2011) e Cabral (1984) também relatam as dificuldades no transporte entre o litoral e o continente. Se para a primeira, uma viagem para Balsas, por exemplo, demorava cerca de dois meses, e era cheia de “[...] dificuldades naturais como cachoeiras, falta de profundidade, demasiada largura e defeituosíssima organização de navegação.” (Carvalho, 2011, p. 207-208); para a segunda, a navegação pelos principais rios (Itapecurú, Mearim e Pindaré), via de acesso a diversas localidades, era no mínimo “[...] dificultosas, desanimadoras e dispendiosas.” (Cabral, 1984, p. 51). Desta maneira, fica claro que havia um desafio do como o governo provincial poderia executar o instituído na Lei de 15 de Outubro de 1827? O enfrentamento de dificuldades não apenas perpassava por questões políticas, econômicas e de segurança, mas também questões naturais e geográficas.

A relação entre metrópole e cidades do interior mostrava-se distante. Havia uma diferença social e cultural que emergia nos discursos dos presidentes. Esta questão é interessantíssima. O interior é marcado sempre por falas negativas, associando-o com o lugar de crimes hediondos, refúgios de fugitivos, atrasado e selvageria. Os dados apresentados nos documentos da inspetoria, por exemplo, serviam como suporte de comparação entre o interior e a capital. A 1ª Comarca não apenas possuía mais escolas, mas também as leis educacionais eram postas em prática de maneira mais rápida. Com relação à expansão destes serviços na capital, foi preciso um esforço por parte dos legisladores para contornar a diminuta oferta de aulas de leitura e escrita. Em 1822 é registrado uma aula de primeiras letras na capital por Marques (1870); no entanto, Viveiros (1937) já comentara sobre a criação de mais 12 em toda a província, sendo 2 delas na capital São Luís: uma ministrada pelo padre Pedro Veloso e outra, pela senhora Justiana Joaquina, dedicada à instrução de meninas, em 1823. A partir de 1827, as aulas passam de 14 para 24, sendo criadas mais 2 em São Luís. No ano seguinte, há registros que 455 meninos e 124 meninas constavam matriculados em escolas maranhenses (Viveiros, 1937). Em 1835, pela gestão do futuro Barão de Pindaré, Antônio Pedro da Costa Ferreira, é sancionada a Lei de 30 de março que cria mais três cadeiras na capital, uma delas dedicada ao ensino da língua pátria e outras 7 por toda a província. Entre 1835 e 1849, por exemplo, criaram-

se, mais 18 novas cadeiras públicas de primeiras letras para meninos (em diferentes vilas e povoados) e 9 destas aulas para meninas, de acordo com Castro (2009).

Para que possamos avaliar a questão do quantitativo de aulas que ofertavam a leitura e a escrita, apresentamos o seguinte gráfico, organizado a partir do apêndice F.

Gráfico 3 - Número de aulas primárias na província do Maranhão (1822-1860)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de vários relatórios e de informações dos jornais em uso.

No gráfico é possível afirmar que houve um considerável aumento de cadeiras ao longo das décadas, cumprindo-se, até certo ponto, o que se determinava em Lei. No entanto, existia uma problemática difícil de ser contornada: a de uma aula de primeiras letras em um lugar, não significava o funcionamento da mesma. Em 1858, Francisco Paes Barreto (1858), em relatório do 13 de Abril, em que passava a administração da província para o seu vice, adverte-o que apesar de constar 51 aulas primárias para o sexo masculino, apenas 47 estavam providas definitivamente. Em 1843, das 47 cadeiras criadas, 8 estavam vagas. Em 1859, das 72 escolas criadas, 10 não funcionavam segundo João Lustosa da Cunha Paranaguá (1859). Outras vezes, as aulas estavam simplesmente abandonadas como a aula de primeiras letras de Vargem Grande, em 1849, “[...] cujo professor se ignora aonde exista.” (Maranhão, F, 1849, p. 33). A resolução deste tipo de problema também não era eficiente, por não haver quadro de reserva de professores e o provimento ser burocrático e lento. Por exemplo, no caso citado, a resposta foi remover o professor de Pastos-Bons para assumir a aula abandonada, o que nem de longe resolvia, pois, outra vaga foi desfalcada.



esperado por presidentes e inspetores, ainda assim, em comparação aos interiores era considerada um lugar de maior civilização (Maranhão, F. 1850, p.4). Na 1ª Comarca (o Maranhão estava dividido em 9), a expansão das escolas se fazia de maneira mais rápida, se comparado as outras comarcas. A título de comparação, escolhemos a cidade de Guimarães. Pelo mapa anexo no relatório de 1843, podemos perceber que haviam 4 aulas instaladas e em funcionamento na capital (duas para meninos e duas para meninas). Em Guimarães (uma das cidades que mais aparece nos relatórios) consta apenas 1 aula em funcionamento para meninos, e 1 para meninas que, apesar de criada, estava vaga.

Em 1848, este quadro se modifica. Se Guimarães, possui 5 aulas públicas: 4 para meninos, frequentado por 132 crianças e 1 para moças, frequentada por apenas 6 meninas; na Capital, as aulas públicas para meninos sobem para 7, com 268 educandos e 3 aulas de instrução feminina com 80 alunas. É perceptível a diferença na oferta do ensino das primeiras letras via instrução pública entre as duas cidades. Essa discrepância é maior quando comparamos os números de aulas destinadas a meninas. Em 1850, cerca de 123 moças estudavam na capital em alguma das aulas públicas; em Guimarães no mesmo período, apenas 15 meninas eram registradas como alunas de uma única aula de primeiras letras para o sexo feminino, cuja professora era Maria Firmina dos Reis. É bom lembrar que a cidade de Guimarães, a qual tomamos como exemplo de comparação, não era uma das mais distantes nem de difícil acesso; ao contrário, possuía certo grau de importância e evidência dentro os relatórios, aparecendo constantemente nos registros. A situação de outras comarcas era ainda mais alarmante como a de Pastos-Bons no mesmo ano de 1850: possuía apenas 1 cadeira de primeiras letras e ainda estava vaga. (Maranhão, F, 1848, anexo 3), o que mostra que o processo de escolarização e expansão das escolas de primeiras letras marcou a diferenciação de práticas e, por conseguinte, a desigualdade de ditas práticas (Castellanos, 2020) por todo o território maranhense.

Por outro lado, não podemos deixar de pontuar a importância que as instituições de caridade tiveram nesse cenário. Sem dúvida, foram imprescindíveis para a expansão do ensino do ler, escrever, contar. Para além de seu caráter assistencialista e/ou religioso, estes espaços abriram-se também para ofertar as cadeiras mais elementares da instrução: as de primeiras letras. O Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, posteriormente transformado em Asilo de Santa Teresa, entrou em funcionamento no ano 1751 e atuou no acolhimento, cuidado e doutrinação de meninas. A outra instituição de destaque, sem dúvidas, é a Casa de Educandos Artífices, que entrou em vigor a partir de 1841. Este foi um dos espaços de maior importância na instrução dos meninos pobres, desvalidos e abandonados.

O Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios aceitava meninas maiores de 7 anos, órfãs ou filhas de pais conhecidamente pobres, que ficariam sob a custódia da instituição até os 21 anos (Maranhão, E.1841, art. 11, §1º). Também se admitia no regime de internato moças de famílias abastadas, mediante o pagamento de uma mesada. Sendo assim, havia duas categorias de recolhidas: as bem pobres, mantidas pela Casa, e as que vinham de uma situação social e econômica mais favorável. O regime e rotina eram rigorosos. O dia das meninas começava cedo, às cinco horas da manhã deveriam despertar, se apresentando no salão às 5:30, todas as recolhidas e serventes. O cotidiano registrado no Estatuto é exaustivo e preenchido com diversas horas dedicadas à vida religiosa, com orações e leituras bíblicas. Isto porque acreditava-se que “[...] não h[avia] coisa mais perigosa à mocidade do que a vida ociosa, mas de muitos vícios e por isso muito interessa à boa educação que as educandas se ocupem em alguma obra proveitosa” (Maranhão, E. 1841, art. 10).

Em contrapartida, não há registro dos horários em que se dariam as aulas de leitura e escrita, apenas que haveria uma mestra que ensinaria a “[...] ler, escrever corretamente, as quatro de aritmética e igualmente a doutrina cristã, dando lições em todos os dias [...]”. (Maranhão, E. 1841, art. 10, § 1ª). Fica estabelecido, portanto, que estas seriam aulas diárias, mas não temos acesso a grade de horários, para análise da distribuição do tempo dado a cada matéria. O conteúdo pelos quais as mestras de primeiras letras lecionavam, entravam em concordância a o estabelecido na Lei de 15 de Outubro de 1827. Ao que parece, as atividades de caráter religioso ganham mais evidência do que àquelas escolares. Isso faz sentido, quando entendemos que tal instituição era, de fato, uma entidade religiosa e também que a ênfase dada a dito ensino atuava como um mecanismo de adequação aos comportamentos socialmente aceitos (e esperados) para a mulher daquela sociedade (Tavares, 2009).

Destarte estes procederes da instituição geraram certas críticas por parte de alguns presidentes. Para Franco de Sá (1847), a educação da mocidade que a frequentava estava abandonada e solicitava a revisão do estatuto, já que o excesso de exercícios religiosos limitava o desenvolvimento intelectual e cultural das educandas: o Recolhimento, que teoricamente deveria ser um espaço de cuidado e instrução, era um noviçado (Maranhão, R, 1847, p. 35). Por sua vez afirma, que as impressões religiosas deveriam ser uma parte da educação do sexo (que serve de 1º apoio a moralidade da família), mas não a única; por conseguinte, a organização curricular não estimulava o ensino nem mesmo o aproveitamento por parte das meninas. Conclui que o objetivo final de tal estabelecimento, deveria centrar-se na entrega de moças preparadas para atuarem na sociedade com maestria, no papel de esposas e mães de famílias



instruídas, em função dos fins religiosos da instituição, mas também dos civis (Maranhão, R, 1847).

Na mesma direção, para Antônio de Miranda (1841), o Recolhimento era “[...] mais uma casa de religioso encerro, do que [uma] instituição para o ensino da mocidade abandonada do sexo desvalido.” (Maranhão, D. 1841, p. 65). Mesmo que os estatutos de 1841 criassem duas categorias de moças aceitáveis para viverem no estabelecimento (pobres e pensionistas); havia uma terceira: as emancipadas. Onze moças que não viviam à custa do Recolhimento, mas também não pagavam mesada, já que tinham seus próprios meios de rendas e usufruíam apenas como abrigo/casa. A presença delas trazia, pelo menos, dois problemas segundo o relator: a) não se sentiam na obrigação de submeter-se ao regime e estatuto do Recolhimento, portanto, eram “[...] seres heterogêneos [...]”. (Maranhão, D. 1841, p. 65); e, b) traziam consigo cerca de 28 escravas, que “[...] o menor benefício não prest[avam] à casa e que antes graves inquietações pode[ria]m causar porque devem ser continuo objeto de sérios cuidados.” (Maranhão, D. 1841, p. 65). Essa lotação excedente não trazia nenhum tipo de benefício a curto ou longo prazo, seja com as mesadas, por exemplo, seja com o casamento ou a formação direcionada para alguma outra atividade permitida às mulheres da época, aos olhos de Antônio Miranda.

Antônio Joaquim Alvares do Amaral (1848) também se preocupava com o Recolhimento. Era preciso uma reforma não apenas de infraestrutura, mas também administrativa. A direção precisaria de outra pessoa com mais vigor que pudesse adquirir meios para que o Recolhimento se mantivesse e não depender de uma única senhora (Superiora) que já estava idosa e sem forças. Não obstante, a instituição deveria priorizar também o atendimento de meninas pobres e desvalidas e prioritariamente, as expostas. Este grupo, de antemão deveria ser o público alvo do estabelecimento, mas aparentemente estava secundarizado pelas pensionistas. Em 1844, João Jozé de Moura Magalhães denuncia em seu relatório que cerca de 37 meninas de pais indigentes na capital estavam sem acesso a nenhum tipo de educação e por isso, solicitava que o Recolhimento abrisse vagas para elas. Das 44 meninas recolhidas, em 1848, apenas 18 eram de fato pobres e necessitadas; ao passo que a maioria delas (26) era pensionista. Provavelmente a questão financeira, a alta taxa de débito e as despesas fizeram com que a instituição inventasse táticas para aumentar o cômputo de meninas pagantes e por isso, a partir da década de 40, percebe-se a aceitação de um maior número de internas.

Para termos uma ideia, a despesa para o Recolhimento daquele ano orçava em 4.135\$800 réis e a arrecadação apenas de 350\$00. Os presidentes se posicionavam veemente denunciando a situação à Assembleia, solicitando loterias e que se reformasse o estatuto a fim

de incluir mais meninas indigentes, já que estavam mais necessitadas dos serviços oferecidos, pois encontravam-se “na idade do perigo”, necessitando adquirir conhecimentos necessários (ler, escrever, cozinhar, bordar, entre outros) para procurarem um meio honesto de viver quando adultas. Sem embargo, mesmo diante das ferrenhas críticas, não podemos negar a importância de tal estabelecimento na disseminação das primeiras letras, cujo leitura e escrita eram umas das matérias obrigatórias, principalmente enquanto instrução feminina. No século XIX, as mulheres vivenciaram um processo de inserção no ambiente educativo, mesmo que timidamente (Louro, 2017). As meninas ganham, a partir de 1827, a autorização para frequentarem aulas elementares e isso significou uma maior movimentação (mesmo que limitada) do sexo feminino em espaços que antes não tinham acesso. Mais adiante, estas mesmas meninas dominam os cursos normalistas por serem consideradas aptas ao trabalho de educar e instruir, sendo-lhes permitida a entrada no mundo profissional como professoras normalistas pela suposta natureza caridosa, maternal e dócil da mulher (Tavares, 2009).

Naquele ambiente, a mulher poderia exercer certa liberdade, mesmo que muito limitada, longe de casa e da família. Era comum, por exemplo, que nos estabelecimentos de recolhimento, algumas educandas fossem aproveitadas quando atingiam a maioridade (21 anos), tornando-se professoras e mestras. O próprio regulamento de 1841 dá abertura para isso, criando alguns cargos de poder para as mais avançadas, como era o caso das “procuradoras”. Estas seriam “[...] uma das recolhidas, que além de ser ativa e expedita, saiba ler muito bem, escrever e contar.” (Maranhão, E. 1841, art. 3). A aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, ampliava as possibilidades de atuação das meninas dentro das instituições, elevando sua posição social dentro da hierarquia estabelecida, em vista de novas funções, relações e margens de manobra num contexto de interdependências (Castellanos, 2020).

A partir da instrução mínima e elementar das mulheres, elas ganhavam outras oportunidades, sobretudo aquelas que desejavam seguir a carreira docente. Assim, a leitura e escrita, bem como os outros conteúdos lecionados nas aulas de primeiras letras, lhes permitiu algum tipo de liberdade: “[...] ao mesmo tempo em que elas seriam formadas dentro de um retrato da moral, da pureza, da boa esposa e mãe (o ideal mariano), também teriam na escola a liberdade de não estar sob os olhares da família, com certa autonomia.” (Melo, 2020, p. 29). Em sendo assim, não podemos subestimar a importância que instituições como o Recolhimento de Nossa Senhora dos Remédios tiveram no oferecimento de aulas de primeiras letras ao público feminino.

Mas também podemos considerar que as dificuldades foram enormes e nem sempre estas aulas funcionaram na sua totalidade. A questão da secundarização do ensino escolar,

apontada anteriormente, já se fazia um problema difícil de contornar. Mas também o fato desta aula ter permanecido alguns anos vagas por falta de uma professora, foi mais um contratempo a ser resolvido. A aula, por várias vezes, correu o risco de ser suprimida, já que aparentemente, desde 1843, não havia uma mestre de primeiras letras no estabelecimento. Com a publicação da Lei provincial n. 152 daquele ano, no art. 25, que mandava suprimir todas as cadeiras deste tipo que estivessem vagas na Província, Moura Magalhães (1844) precisou defender a permanência da aula no Recolhimento, argumentando que “[...] ainda que essa cadeira aproveite somente ao pequeno número de educandas, que ali existe, com tudo não [era] justo que ellas fi[cassem] privadas do ensino primário.” (Maranhão, R., 1844, p. 6). Mesmo assim, em consequência que a aula estivesse vaga novamente dois anos depois (Maranhão, R. 1846), a solução foi entregá-la de maneira interina a Maria Joaquina Ramos Vilar, ainda em 1846.

Em 11 de Janeiro de 1854, acompanhamos a professora regente das aulas de primeiras letras no estabelecimento, pedir uma licença saúde à Inspetoria. Em Abril, a professora requiriu novamente 3 meses de afastamento, sendo negada por falta de comprovação. Em junho, encontramos o requerimento de prorrogação da licença, sendo considerada, desta vez, apta. A situação chegou ao extremo em 1857, quando por ofício expedito em 8 de janeiro, o inspetor informava que lhe chegara a informação que a dita professora não exercia o magistério e que nem contava com uma só discípula. Após comunicação com a diretora do Recolhimento, verificou que D. Maria Joaquina Vilar havia mais de três anos não exercia o magistério com regularidade e aproveitamento, e que desde fevereiro de 1856 deixara de lecionar, além de encontrar relatos de maus costumes da mesma, assim como da postura turbulenta que até conseguiu formar um poderoso partido contra a superiora, criando desordem naquele estabelecimento com prejuízo da moral e do sossego do recolhimento (Maranhão, O. 1857). Fica bem claro que o ensino de primeiras letras para meninas pobres, desvalidas e moças pensionistas no estabelecimento não aconteceu de maneira eficaz nem constante. De acordo com as denúncias do Inspetor, as aulas não aconteciam desde 1854, período em que a professora requereu diversas licenças. Sem ter-se em conta o aspecto mais escolar, o Recolhimento, de fato, funcionava mais como uma instituição religiosa de doutrinação católica.

Se por um lado, tivemos duras críticas a este estabelecimento de cuidado às meninas desafortunadas, por outro, a Casa dos Educandos Artífices foi concebida como modelo de eficiência relacionado à instrução de meninos pobres, na perspectiva dos presidentes de província. Em um mesmo relatório, encontramos falas e discursos que rebaixavam o Recolhimento, confirmando sua ineficiência, enquanto se celebra a direção sagaz da Casa, recomendando-se este instituto e reafirmando a sua importância no cenário maranhense

(Maranhão, R. 1843a). A decadência representada pelo Recolhimento de Nossa Senhora dos Remédios e o florescimento na figura da Casa dos Educandos Artífices se apresentam como antonímia na instrução de crianças pobres.

Criada em 1841, a Casa dos Educandos Artífices foi com certeza uma das instituições com mais espaço dentre os relatórios de presidente de província. Antônio de Miranda (1841) foi um grande defensor do estabelecimento. Devido a sua experiência em outra província, acreditava veemente que uma casa para meninos pobres, em que se ofertasse conhecimentos práticos para o exercício de um ofício, princípios religiosos e o ensino escolar elementar, na figura da cadeira de primeiras letras, traria grandes vantagens para o Maranhão, assim como para o Pará, que já tinha este modelo de escola funcionando com 123 meninos (Maranhão, D. 1841, p. 64). O sucesso previsto por Miranda (1841) comprovou-se nos relatos dos seus sucessores. Instalou-se uma escola de primeiras letras em 1842 na Casa, sob a regência de Manuel Ferreira Freire. Segundo Castellanos (2019), para esta aula específica, foi elaborado um documento intitulado *Practica para o Serviço da Eschola*. As lições de leitura e de caligrafia eram previstas para acontecer todos os dias da semana (menos as quintas-feiras) e os sábados eram reservados para uma espécie de revisão. (Castellanos, 2019).

Em 1843, o emprego de professor de primeiras letras foi suprimido e o Diretor Alferes José Antonio Falcão passou a assumir a cadeira, como justificativa para a contenção de gastos, já que somente a quantia de R\$ 4:000\$00, prevista na Lei para a sua manutenção, não era suficiente. Na ocasião, após o enaltecimento do excelente trabalho do senhor José Antonio, o presidente Figueira de Mello (1843) solicita o aumento da verba destinada a “[...] este estabelecimento que se acha em estado de florescente.”. (Maranhão, R. 1843, p. 54). Este tipo de argumentação foi muito comum: elogios ao trabalho do diretor, acompanhado de uma arguição sobre a importância do estabelecimento, para logo solicitar-se verbas para o estímulo do ensino dos futuros artífices.

Aparentemente, a solicitação de Figueira Mello (1843) foi atendida. Em 1845, o vice-presidente Angelo Carlos Muniz (1845) tece uma série de elogios à instituição, frisando que é “[...] satisfatória a conduta dos educandos, e seu aproveitamento quer nas primeiras letras, quer nos diferentes ofícios a que se dedicão.”. (Maranhão, R. 1845, p. 8). Quem assume interinamente esta aula é Augusto Frederico Colin, como consta no relatório de 1849, sendo efetivado em 1850 e permanecendo no cargo até 1889, quando se aposenta. (Castellanos, 2019). Este sujeito ganhará prestígio por seu trabalho considerado excepcional no ensino do ler, escrever e contar. Em 1850, a aula do professor Colin era frequentada por 83 educandos (Maranhão, F. 1850). Em 1853, este número passa a ser 135 alunos. A aula de primeiras letras

era obrigatória e por isso era a mais frequentadas no estabelecimento, isto porque aprender a ler e a escrever era um dos pré-requisitos para a maioria das oficinas disponíveis, tornando-se um conhecimento imprescindível dentro e fora do estabelecimento. O regime previsto no Regulamento de 1841, dividia as aulas em dois turnos: pela manhã, os educandos estariam sob a supervisão e ensino do professor de primeiras letras e fariam atividades religiosas; à tarde, aqueles que já estivessem adiantados e tivessem idade suficiente e alguma aptidão, se direcionariam às oficinas.

Se por um lado, a própria Casa fornecia uma parte dos utensílios utilizados na aula de primeiras letras, graças as suas oficinas; por outro, a falta de livros e materiais de leitura e escrita foram sempre um desafio a ser superado. Segundo Castellanos (2019), não havia cadernos, tabuadas, catecismos nem livros para todos os educandos e os materiais usados nestas aulas, muitas vezes, eram aquele de mais fácil acesso como os jornais e periódicos. Somente a partir de 1862, com a doação de exemplares d'*O Livro do Povo* para os meninos da Casa, é que a situação de escassez de livros é minimamente suprida.

Até aqui, demos destaque a duas destas instituições que atuaram (em diferentes níveis) junto às aulas públicas, oferecendo aulas de primeiras letras a um grupo específico de crianças, aquelas consideradas desvalidas, expostas e muito pobres. Dois estabelecimentos que tiveram representações divergentes nos discursos de presidentes de província. Enquanto que o Recolhimento foi alvo de críticas e sinônimo de decadência, a Casa dos Educandos Artífices era destaque no cenário maranhense, como símbolo de caridade e trabalho. É interessante, portanto, observar os desdobramentos que a Lei de 15 de Outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834 possibilitaram na província. Para fazer a cumprir a ordem de se criar cadeiras de primeiras letras em todas as vilas e lugares mais populoso (Brasil, 1827), a Assembleia e seus legisladores trabalharam para aumentar o número de cadeiras pelo território maranhense, como também criaram institutos de caridade que oferecem asilo, cuidado e instrução elementar a crianças pobres, estabelecimentos que contribuíam para o crescente número de crianças em processo de escolarização.

Apesar de todas as condições expostas, o Maranhão vivenciou uma ampliação no atendimento escolar à população. As décadas de 30 a 50 dos Oitocentos foram intensas no exercício de expansão das escolas públicas e regularização das particulares. Segundo Cabral (1982), se registrava cerca de 10% de sua população livre escolarizada em 1865 (aqui inseridos também os adultos), o que colocava a Província em posição de destaque em comparação a outras como São Paulo, que tinha apenas 8% de sucesso no mesmo ano, e, abaixo somente das províncias do sul. Obviamente não podemos falar em um completo sucesso nas medidas

tomadas a fim de ministrar o ensino da leitura e da escrita à população, porém podemos afirmar que houve um relativo avanço, ao menos na questão da oferta destas aulas.

#### **4.2 “Não há dinheiro para essas despesas, vá ensinando como puder”:** os empecilhos na implementação das aulas de leitura e escrita.

Diante do debate proposto, fica claro que a implementação do projeto de escolarização em massa, via cadeiras públicas de primeiras letras, não foi um processo fácil. Já apontamos algumas condições gerais e contextuais, que tornaram mais lento este processo, sobretudo nos interiores. No entanto, há outros empecilhos de natureza mais pedagógica que também precisamos aprofundar. Estes de fato, foram problemas encontrados não apenas pelos dirigentes e legisladores, mas surgem no dia a dia das aulas, apontados tanto por aqueles que ocupavam os postos mais altos da administração pública, quanto pelos sujeitos que eram, de fato, os instrumentos e peças-chaves de toda essa mobilização: os professores. O primeiro deles, talvez o mais controverso, foi a questão do financiamento da instrução pública, ou melhor, a falta de dinheiro para a manutenção do funcionamento das aulas de primeiras letras. Mesmo que teoricamente seja um ponto mais administrativo, impactou diretamente o ensino do ler, escrever e contar; mesmo que fosse objeto de constantes e intensas discussões entre professores e governo.

Do apogeu ao declínio, as atividades agrícolas foram as principais formas de arrecadação de renda da província. Nas primeiras décadas do século XIX, a exportação do algodão fazia prosperar uma minoria. É nesta época que vemos investimentos maiores na infraestrutura dos portos, das ruas e na vida cultural, como a construção do Teatro União em 1816. A crise do produto fez a agricultura cair no “[...] marasmo econômico o característico de outras regiões brasileiras sujeitas a bruscas oscilações de fortunas.” (Rolim Filho, 2016, p. 29). O Maranhão adentra o período imperial, em uma crise financeira. Em 1828, por exemplo, quase metade da receita arrecada foi utilizada para pagar dívidas (Rolim Filho, 2016). Em 1852, o jornal *O Observador* (1847-1861) declarava em sua edição nº 6, que as finanças da província estavam próximas à ruína; assunto que foi tratado por Eduardo Olímpio (1854) em seu discurso à Assembleia, já que para o ano seguinte de 1855, o orçamento já estaria negativo, com renda de 267:990\$000 e a despesa de 842:617\$350 réis – situação difícil de administrar.

No entanto, por mais complicada que estivesse a saúde financeira da província, havia espaço para alguns investimentos: como melhorias na navegação dos rios, construção de canais e obras públicas em geral. Por outro lado, este esforço nem sempre chegava às escolas



considerarmos que tais materiais seriam requisitados com frequência, já que eram de uso diário, fica claro que as despesas com a aula de primeiras letras era alta. Isto sem contar a questão da infraestrutura. Como não havia prédios próprios, teoricamente o governo deveria alugar casas para que os professores pudessem dar aulas e a mobília para o ensino da leitura e escrita também ficava a cargo dos cofres públicos, requerendo bancos, mesas e cadeiras tanto para o professor quanto para os alunos.

Na lista consta aqueles objetos e materiais que seriam mais necessário para inaugurar uma aula de primeiras letras, já que o professor tinha acabado de ser aprovado no exame e preencheria um lugar que estava há algum tempo vago. Inclusive é enfatizado no requerimento, que um outro professor de primeiras letras, Alexandre Rodrigues, responsável pela aula da freguesia de Nossa Senhora da Conceição em São Luís, ajudou pessoalmente o senhor Mariano na elaboração do seu pedido junto ao governo<sup>33</sup>. A tutela de um sujeito tão experiente no ensinar a ler, escrever e contar, quanto Alexandre, trazia certo peso ao pedido do professor iniciante. A solicitação, foi prontamente atendida em 14 de Março de 1856, quando o Inspetor Caetano José de Sousa comunica que a quantia solicitada foi entregue ao professor.

Outro caso de pedido de material, encontramos no ofício de 14 de Novembro de 1856. Na ocasião, o Inspetor Caetano Jose de Sousa relatava ao presidente de província Antônio Candido da Cruz Machado, que os materiais solicitados para a aula da freguesia de Nossa Senhora da Vitória, feito em 24 de Setembro, já estavam disponíveis. Pelo anexo que consta no documento (o contrato fechado com Joaquim Antonio da Silva para fornecer estes utensílios), podemos ter acesso ao tipo de material que poderia compor uma aula na capital:

Quadro 6 - Relação do material para a escola de Nossa Senhora da Vitória - Capital (1856)

ITEM	VALOR
Uma mesa de cedro polida para o professor com pés torneados, com gaveta e fechadura com oito palmos de comprimento e cinco e meio de largura	20.000 reis
Um estrado de paparauba com 12 palmos de comprimento e 10 de largura e 2 de altura com um degrau	20.000 reis.
Dez mesas de paparauba com 3 e meio palmos de altura e 1 e meio de largura e 12 palmos de comprimento com gavetas para recolher as escritas e seus respectivos bancos com comprimento correspondente aos das mesas que deverá ser de 12 palmos	200.000 reis

<sup>33</sup>Alexandre José Rodrigues foi um dos professores de primeiras letras de São Luís, cuja aula localizava-se na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição e era a maior da província. Apesar de não se ter referências a sua biografia, sabe-se que tinha cerca de 26 anos de exercício no magistério (em 1854), sendo admitido em 1828. Além disso, atuou na Tesouraria da Fazenda e na secretaria do governo. (Maranhão, O. 1854).



Quatro cadeiras com assento de palhinha para as pessoas que visitarem a aula	3. 500 cada uma, 14.000
Seis dúzias de régua de angico envernizadas	260 reis cada uma 18. 720 reis.
Cinquenta exemplares de escrita de Manoel Satiro Salazar, sendo 20 de bastardo- 20 de bastardinho e 10 de cursivo	80 reis cada um- 4.000 reis.
Uma Cantareira com 2 potes e uma caneca para tirar água	5. 380 reis
48 tinteiros e avieiros de louça para uso dos alunos	500 reis cada um 24.000 reis
Caiamento e reparo do salão da aula, concerto do salão da aula, concerto do cabide existente e de 50 tabuletas para os traslados	2.500 reis
Uma ampulheta de 15 minutos	2.500 reis
Pintura do estrado das mesas, bancos da cantareira e do cabide	30.00 reis.

Fonte: Maranhão, O. 1856e.

Para manter a aula de Pedro Nolasco (professor de primeiras letras responsável), foi necessário um montante de 361:000\$006. A diferença exorbitante entre os dois orçamentos (o primeiro para uma aula iniciante no interior, e o segundo para a aula de um professor mais experiente, localizada na capital da província) chama-nos a atenção. Os professores lotados na sede, aparentemente disponibilizavam de maiores recursos e não apenas seus materiais eram mais caros, mas também eram mais exigentes em seus pedidos. A mesa do docente, é um exemplo. Enquanto que sr Mariano (1856), solicita apenas uma 1 banca de boa madeira; Pedro Nolasco (1856) receberia uma de cedro polida e com pés torneados. É perceptível que para a aula do segundo, a lista é muito mais completa e específica. Se para Mariano e Pedro Nolasco, as solicitações de utensílios foram aceitáveis, sem grandes reclamações ou questionamentos, o mesmo não aconteceu com o pedido de D. Thereza de Jesus Cabral, professora interina de primeiras letras também na capital. Segundo consta no ofício de 10 de maio de 1856, feito pelo Inspetor da Instrução Publica Caetano Jose de Sousa para o presidente da província Antônio Candido da Cruz Machado, o pedido da professora sofreu uma série de questionamentos por parte do chefe do tesouro provincial. A desconfiança fez com que o requerimento de D. Thereza fosse indeferido e a legitimidade da professora posta à prova.

O Inspetor precisou ir em defesa de D. Thereza:

Ora, sendo legal o título de nomeação com que serve a referida professora adjunta, não pode com razão a primeira sessão de tesouro provincial pôr em dúvida a legitimidade do seu exercício, tanto mais que na 2ª parte do art. 24 do regulamento se encontra a solução da dúvida proposta pela seção do tesouro provincial. Os utensílios reclamados para o serviço da escola com quanto se não achem designados em uma relação especial, como exige a sessão do tesouro, todavia constam do ofício juntas; sendo que **a falta da declaração dos preços se pode suprir com a conta de compra que houver de ser apresentada a V. Ex. pela pessoa encarregada de comprar os mesmos utensílios**; no que certamente não haverá inconveniente algum para a escriturar a despesa depois de paga-la e o pagamento somente terá lugar em vista da referida conta. (Maranhão, O. 1856c, grifo nosso).

Infelizmente, não conseguimos rastrear os anexos que constavam o requerimento de Dona Thereza. Um dos pontos levantados pelo inspetor diz respeito à reclamação da ausência de alguns outros documentos explicativos como uma folha detalhando os preços. O que nos parece, pelo teor do documento, é que a professora buscava comprar certos utensílios para manter a aula funcionando e posteriormente esperava ser ressarcida. Esta prática era bastante usual. Era desta forma que os docentes conseguiam agilizar este burocrático fornecimento. Foi assim com Alexandre Rodrigues, por exemplo. Em 26 de Setembro de 1856 comunica à inspetoria pública que a escada da entrada de sua aula de primeiras letras estava quebrada e que necessitava de vários utensílios, inclusive canecas para tomar água. (Maranhão, O. 26 de Setembro, 1856d). Em 15 de Novembro, o professor avisa que já providenciara o concerto e que também comprara o que estava faltando, sendo ressarcido por completo, num total de dezoito mil duzentos e quarenta reis, valor declarado como gasto final. (Maranhão, O. 15 de Novembro, 1856f).

Apesar de ser algo comum na relação entre professores e governo, a autorização de compra com o devido ressarcimento, para a dita professora foi negada. O fato da mesma ser apenas uma substituta teria sido um fator a ser considerado no momento de decisão? Que materiais solicitados poderiam ter causado este estranhamento por parte do chefe do tesouro? Ou isto seria mais um reflexo das diferentes relações de poder e de gênero imbricadas no processo de escolarização na sociedade imperial? No momento, ainda não temos respostas para estas dúvidas.

O que sabemos com certeza é que uma parte dos problemas enfrentados na implantação e manutenção das cadeiras de primeiras letras na província foi a falta de dinheiro e investimento para esta tipologia de aula. Os professores lotavam a inspetoria com pedidos de materiais, requerimentos de ressarcimento e solicitações de alugueis de casas para dá continuidade ao trabalho. O professor João Marcelino de Cururupu, em ofício à Inspetoria, afirma ter recebido parte do mobiliário de aula de primeiras letras: 3 bancos, 2 bancas, 1 cadeira, bem como tinteiros, lousas e régua. Ainda completa dizendo que em mais de 15 anos e meio ministrando aulas de primeiras letras, nunca antes lhe foi dado nada (Maranhão, O. 1853b); ao contrário, precisava ele arcar com seus próprios recursos e com o material de seus alunos como livros, papel e tinta para que pudessem “[...] obter a necessária instrução, sendo o resultado de não ser possível se uniformizar o estudo, por e[le] não poder dar a todos os precisos compêndios.” (Maranhão, O. 1853b).

Algumas vezes, era preciso trazer a público a situação para se obter respostas mais favoráveis. Supomos que tenha sido esta a intenção que levou o professor Condurú a expor a situação em que se encontrava sua aula em um jornal de grande circulação, em 1855:

Um dos maiores tropeços que tenho encontrado em minha aula é a falta quase absoluta de utensílios, sendo os poucos que nella existem tão impróprios que mais parecem feitos para [trecho deteriorado] do que para servi-lhe. [...] por várias vezes tenho reclamado reforma e reparo destes e d'aquelles objetos e só tenho obtido em resposta - **não há dinheiro para essas despesas: vá ensinando como poder**- É sem duvida bem triste ver se despendem somas excessivas em cousas de pura vaidade, e não haver quantidade para montar-se uma aula de 1<sup>a</sup> Letras. (O Diário do Maranhão, ed. 53, 1855, grifo nosso).

A resposta rude que obteve da administração pública foi recebida com muita indignação. Condurú acusava o governo de gastar somas excessivas em coisas de pura vaidade, reservando o mínimo para as mais importantes, como o melhoramento das aulas de primeiras letras. Fica claro que apesar de discursarem a favor de uma instrução pública eficiente que alcançasse a todos os cidadãos, na verdade, pouco se fazia para que isto se concretizasse. E ainda assim, esperava-se que os professores se responsabilizassem por todo o processo, “ensinando como pudessem” e ao final, sendo acusados de mau serviço.

Ainda precisamos ressaltar que dito professor, não era qualquer sujeito. Felipe Benício Condurú foi um intelectual da época, professor de primeiras letras, autor de livros como *A Gramática Elementar da Língua Portuguesa* e o primeiro diretor da Escola Normal no Maranhão. Seu lugar de fala é, portanto, privilegiado. Possivelmente por isto, seu relato tenha sido aceito e publicado no grande jornal. Professor que já tinha uma relação de longa data com o governo provincial e fora escolhido para ser enviado a Europa para aprender mais sobre o método Lancaster, conforme a sugestão Figueredo Camargo em 1838 (Maranhão, D., 1838, p. 12). Também foi responsável pela implementação do método mútuo a partir de suas aulas de pedagogia que ministrava em uma das salas do Convento do Carmo, que ficou conhecida na época como Escola Normal, espaço que representou uma das tentativas frustradas do governo provincial de formação de professores no Maranhão. A escola inaugurou em 1840 e encerrou suas atividades em 1844, sendo desvinculada do Liceu e transformada em aula de primeiras letras, sob o comando de Felipe Condurú; um dos poucos especialistas da sua época.

Outro ponto importante a se destacar é que esta aula esteve localizada na Capital, e contava com uma certa estrutura física, sendo a única que tinha um lugar próprio. Teoricamente, teria melhores condições físicas e estruturais do que as demais, que eram ministradas em casas apertadas, em locais alugados ou que precisavam dividir o espaço com outras repartições públicas. Ou seja, pelos moldes apontados pelos presidentes, esta deveria ser um aula modelo. Mas como fica bem claro no relato do professor, não era bem assim. Faltava-lhe, como em toda

escola deste tipo, muitos utensílios. Mesmo tendo um lugar mais cômodo, as janelas estavam quebradas e faziam tanto barulho que chegava a incomodar não apenas aos alunos, mas também aos vizinhos. Também faltavam os materiais individuais, como papeis, penas e livros, ao ponto que alguns pais chegavam a comprar os mesmos. Podemos supor que não apenas crianças muito pobres frequentavam a aula, mas também as que tinham algum dinheiro, já que alguns conseguiam comprar materiais de escrita.

Diante disso fica-nos o questionamento: se a aula de primeiras letras que tinha sob seu comando um professor especialista no método mútuo (do qual não se poderia alegar incapacidade), localizada na sede política e administrativa da província, que tinha melhor investimentos e com um público aparentemente misto (não apenas aqueles muito pobres), contando com uma infraestrutura mínima, estava sofrendo com o descaso e silêncio do governo em função de seu papel de provedor como instituído em lei; então, como estariam aquelas escolas de primeiras letra dos lugares mais distantes da capital? Em que condições estariam as aulas dos interiores com professores menos conhecidos e capacitados?

O investimento era, claramente, insuficiente e a instrução pública não parecia ser prioridade, apesar dos inúmeros discursos. É interessante observar até mesmo o uso dos termos quando tratada a questão do financiamento. Encontramos mais de uma vez a palavra *despesa* e suas variações sendo associada às aulas de primeiras letras ou à instrução pública como um todo. Enquanto que a “[...] mais frequentada destas aulas.” (Maranhão, R. 1850) era vista como um gasto, muitas das vezes sem o retorno esperado, outros empreendimentos eram vistos como melhoramentos necessários para a cidade. Para termos uma noção, no ano de 1853, apenas com obras públicas o governo investiu 33:563\$372, e havia outras dez já sinalizadas como “Obras em projetos.” (Maranhão, R. 1853). Havia no orçamento daquele ano, espaço para construção e reparação de diversas praças (inclusive a de frente para a Assembleia), canais e estradas, assim como pontes, calçadas e cadeias, além de cemitérios, prédios para funcionamento de repartições pública, como a Casa do Thesouro e obras no teatro da cidade e nas igrejas, mas nenhuma em referência às escolas. Apesar das oscilações na exportação dos produtos agrícolas (principal fonte de renda na época) para alguns tipos de melhoramentos não faltavam recursos; enquanto para um simples reparo em uma janela de uma casa onde se ministravam aulas de ler, escrever e contar, alegava-se não ter capital suficiente.

Associado a este grande problema, havia também outro, de cunho mais pedagógico: os métodos, que estavam “[...] entre as questões mais importantes na organização do ensino público.” (Inácio, 2003, p. 18). Sabe-se que a preferência, não apenas no Maranhão, mas no Brasil Império de forma geral, foi pelo método Lancaster de ensino, ou alguns podem chamar

de método mútuo, ou monitorial, conforme a própria legislação determinava: “[...] as escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possivel estabelecerem-se.”. (Brasil, 1827, art. 4).

As providências para operacionalizar o que demandava a legislação, com relação à institucionalização do método Lancaster foram iniciadas em 1838, a partir da Lei n. 76, de 24 de Julho, que tratava de “[...] mandar para a França um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade a fim de aprender praticamente o ensino pelo método Lancastrino, o qual assim instruído venha reger uma Escola Normal na Capital.”. (Maranhão, 1838, art.1º). A intenção do governo era fundar no Maranhão um centro de formação para que os demais professores pudessem se capacitar. O jovem deveria concluir seus estudos em no máximo dois anos, sendo mantido pelo governo provincial, e ao retornar, passaria 3 anos na direção do curso. Uma solução dispendiosa para o problema da falta de formação do professor.

A abertura de Escolas Normais que ensinassem os mestres a organizar o ensino a partir das estratégias de Lancaster era fundamental. Em cada província, podemos perceber diferentes planos para fornecer a devida formação a seu corpo docente. Algumas como foi o caso do Maranhão e Bahia<sup>34</sup> optou-se por mandar jovens para a Europa a fim de se capacitarem, outras como em Santa Catarina<sup>35</sup> o governo enviou discípulos ao Rio de Janeiro<sup>36</sup> para se formarem. Fica claro que após o Ato Adicional de 1834, os governos locais se organizaram como puderam para iniciar este complicado trabalho de capacitação docente.

Este método, sem dúvida, recebeu grande crédito devido às experiências positivas na Europa. A promessa era de uma escolarização rápida, eficaz e em massa, mas também que garantiria que a instrução popular não perturbaria o governo (Manacorda, 2004). Duas características foram fundamentais para a grande propaganda com relação a estas ideias: a racionalização do processo de ensino e o caráter disciplinador e hierárquico que o método tinha. Inácio (2003) evidencia ainda que o método vinha ao encontro dos princípios liberais que a sociedade recém-independente pretendia incorporar, incluindo a meritocracia. O sistema de prêmios e castigos visava não apenas manter a ordem no ensino, mas também reproduzir a própria ordem social, inculcando uma ideologia maior: cada indivíduo tem seu lugar na sociedade segundo o seu merecimento. O grande protagonista era o aluno monitor, que atuaria junto aos outros educandos menores e menos avançados, transmitindo os conhecimentos que o

---

<sup>34</sup> Ver Brandão (2016).

<sup>35</sup> Ver Fortunato (2017).

<sup>36</sup> A primeira Escola Normal do Brasil foi aberta em Niterói, Rio de Janeiro.

professor lhe passara. Dentro desta organização, bastaria um só professor para escolarizar um grande número de indivíduos, o que por si só já era um grande atrativo em uma época que faltavam profissionais deste tipo.

É importante ressaltar que a todo momento a discussão sobre métodos recaía sobre o ensino e não especificamente sobre o ensino da leitura e da escrita. Mesmo que Angelo Carlos Moniz (1846) deixasse claro que “[...] o método Lancaster tem principalmente aplicação nas Aulas de Primeiras Letras.” (Maranhão, R. 1846, p. 12). Assim como se daria a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas que adotassem esta forma de ensino? Lancaster baseava seu método no ensino oral, na repetição e na memorização. Práticas que, segundo Hébrard (1990) são preâmbulos no ensino dos saberes elementares, que foi por muito tempo sustentado em manuais escolares, utilização diária de cadernos e baterias de exercícios que se repetiam ao longo de toda a duração do curso metódico. A memória é um dos principais recursos nesta perspectiva e possibilitava a partir da utilização de diferentes recursos como caixas de areia, lousas e alfabeto em cartões suspensos, assim como tabelas com números para o aprendizado da contagem e cartões de aritmética para contas das quatro operações. O ensino da leitura, da escrita e da contagem eram, dentro do método Lancaster, um processo perfeitamente mecânico (Neves, 2003).

Os presidentes de província trabalhavam em seus discursos para promover o método. No entanto, o que mais os atraía, era a possibilidade de racionalizar-se o processo de escolarização e a uniformização do ensino. Para Figueiredo Camargo (1838), se o ensino mútuo fosse admitido em todas as escolas, este seria “[...] um dos meios mais eficazes de uniformizar a instrução elementar.” (Maranhão, D. 1838, p. 11); para Sousa e Melo (1839), “[...] os methodos [...] muito devem concorrer para a eficácia e uniformidade do ensino.”. E recomendava que: “[...] dos que existem, me parece o melhor [para] por em comum a inteligência dos discípulos: o methodo Lancasteriano [...]”. (Maranhão, D. 1839, p. 19).

A institucionalização destes princípios, porém, não rendeu muitos frutos. A começar pelo projeto de Escola Normal idealizado ainda em 1838 e concretizado em 1840, pelo menos como primeira tentativa governamental. A baixíssima matrícula nas aulas de pedagogia para o aprendizado do método fez com que fosse fechada em apenas 4 anos de funcionamento. Depois, não houve outra reabertura de uma escola deste tipo, até a primeira tentativa de iniciativa privada em 1874: a Escola Onze de Agosto. Nesse caso, a formação dos professores na época, voltou a ser pauta muito levantada por inspetores e presidentes. Mas além desta questão, era preciso uma série de mobiliários e um espaço organizado para que o ensino prosperasse. Os recursos didáticos para as aulas de ler e escrever, por exemplo, eram vários e diversificados e

como estratégia de uso, podemos apontar para a utilização das caixas de areia recomendadas para o início do ensino das letras, que exigia um mobiliário específico, uma escrivaninha com um banco para as crianças sentarem, com divisões em duas partes para impedir que a areia escorresse. (Neves, 2003). Também para a técnica de soletração, era preciso fichas com o alfabeto impresso, assim como para as aulas de contagem, as fichas com números e contas.

A compra destes materiais, como já sinalizamos, foi feita de forma muito sazonal e inconstante. As tentativas de instrumentalizar, mesmo que minimamente, a sala para que parte das estratégias lancasterianas pudessem ser realizadas, ficam registradas nos requerimentos dos professores, como por exemplo, em 1850 quando o presidente Honório Coutinho (1850) autoriza a compra de 80 cartões de leitura e aritmética para escolas que utilizavam o método mútuo (Maranhão, R. 1850, p. 28). Estas compras não eram suficientes para o funcionamento eficaz das escolas e os professores não tinham condições financeiras de manter suas aulas nestes moldes, já que eram quase tão pobres quanto seus alunos.

Sem os materiais era quase impossível a aplicação do método, já que “[...] o ensino e a aprendizagem [eram] práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes serv[iam] de suporte.”. (Inácio, 2003, p. 26). A esta conclusão também chegava Condurú:

Outra causa de atraso ou entorpecimento do ensino é o methodo que me vejo obrigado a seguir e com o qual, confesso, não me posso entender. Tendo ido estudar fora do paiz o ensino mutuo para fazer a sua aplicação em uma escola modelo nesta capital, tive ocasião de apreçar suas eminentes vantagens. E hoje a experiência própria me tem feito conhecer a improficuidade de todo outro qualquer systema de ensino dirigido por um só mestre em classes numerosas. Chegado porem aqui, tenho encontrado quase sempre, não sei porque fatalidade, **em vez de proteção que era de se esperar, uma obstinada contrariedade ou pelo menos um indifferentismo da parte administrativa; e mais de 15 anos se há passado sem que me tenha sido possível ensaiar esse methodo**, com que, estou convencido, muito lucraria a instrucção primaria se fosse geralmente seguido. (O Diário do Maranhão, ed. 53, 1855, grifo nosso).

Enquanto que o governo acreditava que o principal motivo do fracasso na implementação do ensino mútuo estava no desinteresse dos docentes em se capacitar, na prática, os professores encontravam-se muitas vezes abandonados aos próprios recursos. Não apenas a falta de materiais, mas também a de espaços era um grande percalço. No Maranhão, as aulas aconteciam em lugares totalmente inapropriados. A maior aula da capital, regida pelo professor Alexandre Rodrigues, na freguesia de N. S. da Conceição, em 1832 dava-se no Refeitório do Convento de Santo Antônio (O Publicador Maranhense, 1832, ed. 43), depois mudasse para o corredor da Igreja de São João:

A escola é no corredor no lado que olha para o Sul. Tal corredor não só não tem o comodo capaz, como é péssimo. Não é possível haver a indispensável divisão de classes de ensino, não há lugar algum para satisfação das necessidades corporais e

sendo em todo o ano muito abafado e terrivelmente quente depois do equinócio da primavera (Maranhão, O. 1853a).

Um lugar tão inapropriado quanto o anterior, quentíssimo, escuro e apertado, cheio de goteiras e que abrigava cerca de 140 alunos, somente foi removida novamente quando a própria igreja precisou reorganizar seus espaços e comunicou não poder mais ceder o corredor. (Maranhão, O. 22 de Junho de 1857). Pedro Nolasco também dava sua aula de primeiras letras “[...] em um salão por baixo do edifício do Tribunal da Relação, cujo local era impróprio para a escola, por que não podia esta funcionar nos dias em que operava aquele tribunal.”. (Maranhão, I. 1857). Muito além da questão do método, a falta de espaço implicava também no não funcionamento das aulas.

Na impossibilidade de trabalhar com o método Lancaster em sua forma original, os professores precisavam improvisar com outros já vivenciados, ocasionando-se certa mistura de práticas pedagógicas. As poucas escolas de ensino mútuo “[...] não [eram] mais que a imitação de algumas formalidades estéreis ou informe amalga do ensino individual e simultâneo.”. (Maranhão, D. 1839, p. 11). Assim, mesmo que houvesse a imposição do governo, os professores não deixaram de utilizar diferentes modos ou métodos de ensino. Situações identificadas em Minas Gerais e Pernambuco respectivamente, segundo Inácio (2003) e Silva e Arantes (2015).

Na província mineira, Inácio (2003) comenta que as dificuldades em utilizar o método mútuo foram tantas que na Lei provincial nº 13 de 1835, que organizava a instrução elementar, ele não chega nem a ser indicado, mesmo que tenha sido recomendado em outras ocasiões. Já em Pernambuco, Silva e Arantes (2015) identificam que os professores também não conseguiram utilizar apenas o método mútuo, ensinando com frequência por outras formas. Para Inácio (2003, p. 189) a principal falha na implementação e sucesso do ensino Lancaster foi o “[...] provimento material.”; problema não apenas local, mas vivenciado na maioria do Brasil Império.

É interessante perceber como cada província lidou com esta questão. Enquanto que desde de 1835, a província de Minas Gerais já recomendava a utilização de outros métodos para o ensino da sua mocidade diante dos grandes problemas enfrentados; no Maranhão, foi somente com a Lei n. 267, de 17 de Dezembro de 1849, que se regulamentou o uso dos três tipos de métodos mais conhecidos, condicionando-os ao número de alunos e estabelecendo-se a relação entre método, número de aluno e gratificação. Este dispositivo legal mostrou-se um acerto na avaliação de Honório Pereira Coutinho (1850), que nota algumas melhorias na organização das escolas. O primeiro sinal, segundo ele, foi o aumento da frequência, mesmo que ainda estivesse



em número insuficiente se comparado com a população livre da província, ainda representava um acréscimo de 345 educandos no ensino primário em função do ano anterior e isto só na Capital - onde a lei foi posta em execução mais cedo (Maranhão, F. 1850). O dispositivo dividiu os professores em três categorias e para o presidente, esta decisão foi justa, já que o professor que tinha apenas 30 alunos recebia o mesmo valor e equiparava-se a um outro mais esforçado que tinha 150. Com a promessa de um maior ordenado, o governo acreditava que os professores se esforçariam mais para aumentar seu número de alunos e seriam obrigados a utilizar o método mútuo, “sem que alias, se mostr[asse] para isso habilitado.”. (Maranhão, F. 1850, p. 28).

A implementação e funcionamento das escolas de primeiras letras nas primeiras décadas do Império, como se viu, não foi um processo fácil. Houveram diferentes problemas, de naturezas distintas: política, geográfica, financeira e pedagógica. Estas complicações acompanharam a instrução pública e elementar por quase todo o período imperial, mas apesar de dificultarem, não impediram a expansão deste tipo de escola na província maranhense. Do ponto de vista, da criação de escolas, podemos afirmar que a Lei de 15 de Outubro de 1827 foi minimamente cumprida. As dificuldades encontradas com relação ao método ou a dificuldade de financiar estas estruturas, ou até mesmo a questão dos espaços foram notadas em outras províncias também. Mesmo com estes empecilhos, o ensino da leitura e escrita via escola pública, ainda continuou sendo ofertado em algum grau. Adentraremos, portanto, um pouco mais nas estruturas e funcionamento destas aulas no próximo item.

#### **4.3 A construção de um programa de ensino para a instrução primária: uma possível percepção sobre o tempo e cotidiano escolar.**

Neste último ponto de discussão, nos propomos a analisar a organização do tempo e dos conteúdos nas escolas de primeiras letras. Mas além disso, pensamos que seja possível trazer à tona uma discussão sobre cotidiano, ou ao menos, sobre as pequenas partes encontradas deste grande mosaico. Os vestígios são poucos, mas seria possível termos um vislumbre do dia a dia de uma aula de primeiras letras no Maranhão oitocentista? Que dificuldades emergiam no cotidiano escolar referentes a esta tipologia de aula ou modelo de escola? Como deveria ser o funcionamento de uma escola de ler, escrever e contar? São perguntas difíceis de serem respondidas de maneira plena, principalmente diante da nossa limitação de fontes e completa ausência de outras.

Para que possamos entender as expectativas em relação à rotina diária destas aulas, analisaremos, no primeiro momento os Regulamentos que temos disponíveis: o de 1854, 1874

e 1877. Para isso, elaboramos um quadro simples e comparativo (apêndice G) que nos auxiliará na comparação e principalmente, no mapeamento destes saberes elementares na documentação oficial. No primeiro destes documentos da instrução pública citados, o ensino é dividido em dois tipos: elementar e secundário, como consta na introdução. Em 1877, o regulamento traz uma nova terminologia para a primeira etapa da instrução: ensino primário. Mesmo que tenha essa pequena diferença, ao analisarmos mais profundamente as suas estruturas, os textos dos regulamentos sempre parecem fazer referência à escola primária. No entanto há uma grande diferença entre os regulamentos. O de 1855 tem artigos longos, distribuídos em seções que possuem um caráter bastante administrativo, focando na inspetoria pública, na distribuição de cargos e nos papéis do professor; é um regulamento que revela a preocupação em organizar uma estrutura para a instrução pública. Já o de 1877, preocupa-se mais com a questão da escola em si, trazendo elementos que não encontramos nos outros, como a grade de horários por exemplo.

As escolas aparecem no primeiro regulamento (1855) divididas em dois graus: o primeiro composto por conhecimentos mais simples, enquanto o segundo, apresentava mais complexos ou mais aprofundados. Ao comparar os três documentos, é possível observar a permanência da leitura e da escrita nos conteúdos programáticos. É interessante observar, no entanto, dois pontos: o reconhecimento destes conhecimentos como matérias de ensino e o seu deslocamento na ordem de prioridade. Com relação ao primeiro ponto, nos chama a atenção que apenas no documento de 1877, a leitura e a escrita venham identificadas como matérias de ensino (art. 16). Anteriormente não é dada nenhuma designação ou identificação, constando só que “[...] o ensino nas escolas do primeiro grau compreender[ia]: **leitura e escrita** [...]” (Maranhão, 1874, art. 2º). A trilogia ler-escrever-contar passou por um processo de disciplinarização a partir da escolarização, deslocando-se da esfera doméstica até os dispositivos escolares mais ou menos elaborados (Hébrard, 1990). Desta maneira somente no regulamento de 1877, já bem mais próximo do fim do período imperial, é que aparece explicitamente o termo matéria de ensino para a leitura e a escrita em um documento normatizado; ou seja, se ainda não possuíam aspectos epistemológicos, pedagógicos e culturais que os caracterizariam como disciplinas escolares, ao menos já recebiam status de saberes ensinados, que exigiam didática, método e tempo específico.

O outro ponto que nos chama a atenção é o deslocamento destes saberes entre os anos. No Regulamento de 1854, encontramos a seguinte disposição:

Art. 27. O ensino primário nas escolas públicas compreende:  
A instrução moral e religiosa;  
A leitura e escrita;

As noções essenciais da gramática;  
O sistema de pesos e medidas da província.  
Pode compreender também (2 grau):  
O desenvolvimento da Aritmética em suas operações práticas;  
A leitura explicada dos evangelhos e notícia da história sagrada;  
Os elementos de história e geografia principalmente do Brasil;  
A gramática da língua nacional.  
(Maranhão, 1854, art. 27).

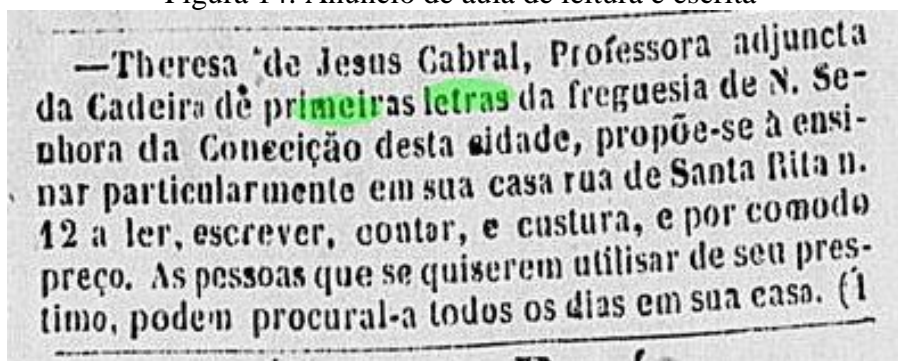
A instrução moral e religiosa aparece como primeiro componente curricular, sendo seguido da leitura e escrita. Naquele momento, de certa forma, o ensino do ler e escrever fica secundarizado pelos saberes de natureza religiosa. Estas ideias estiveram sempre próximas durante o período imperial e dependendo da visão e perspectiva dos sujeitos que administravam a província e das mudanças nas estruturas psíquicas ou nas maneiras de pensar-se o ensino da leitura e da escrita, havia mais ou menos encorajamento destas duas instâncias. Mais adiante no mesmo regulamento, no art. 28 e 29, fica determinado que a primeira parte destes conteúdos comporiam o programa da escola primária de 1º grau, enquanto que a segunda parte caracterizaria as de 2º grau.

Já o regulamento de 1874, mesmo que seja publicado em temporalidade posterior à pesquisada aqui, traz uma nova organização para os conteúdos que precisamos mencionar. Com a nova reformulação, fica determinado que as escolas de 1º grau ensinariam: “Leitura e escrita; as quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros, decimais e quebrados; sistema métrico decimal; gramática portuguesa; catecismo e noções de história sagrada.”. (Maranhão, 1874, art.2º). Percebe-se que houveram mudanças tantos nos conteúdos, quanto na ordem disposta. A leitura e a escrita aparecem como primeiros saberes, enquanto que o catecismo (que seriam conhecimentos de ordem religiosa) estão em posição secundária. Notamos também que outros saberes tiveram substituições ou foram ignorados. Um deles foi o ensino do “contar”, que ganhou novos contornos.

Se em 1854, o regulamento exigia apenas que se ensinasse o sistema de pesos e medidas da província nas escolas de 1º grau; em 1874, esperava-se que os alunos aprendessem as quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros, decimais e quebrados e o sistema métrico decimal. Fica claro que a escola foi ampliando o seu alcance à medida que os conteúdos sistematizados foram se tornando mais complexos. A inclusão no segundo regulamento da gramática portuguesa em substituição às “noções essenciais da gramática”, também é um indício de que aquela escola estava se modificando, em um processo de transição, de mutação, passando de um ensino rudimentar e básico para algo mais elaborado, aperfeiçoando-se e adequando-se à medida que a própria sociedade também se modificava.

No entanto, por mais elaborada que fosse a escola elementar proposta e a escola primária em ascensão, o ensino mais difundido e disseminado foi o da leitura e escrita. Como já atestamos, nos interiores, a escola não ultrapassava o ler, escrever e contar, mesmo que no regulamentos conste todos estes outros conhecimentos. Mesmo na capital, a grande expectativa da escola era a possibilidade de aprender estes conhecimentos elementares. Quando uma aula particular era publicada no jornal, por exemplo, destacava-se que ali se aprenderia a ler e escrever (figura 10). Apesar de não termos dados suficientes para afirmar se havia evasão destas crianças após o aprendizado das primeiras letras, fica claro que este era um conhecimento chave para convencer pais de famílias a matricularem seus filhos.

Figura 14: Anúncio de aula de leitura e escrita



Fonte: Diário do Maranhão, 1856, ed. 313.

E como seria o funcionamento de uma aula deste tipo? No Regulamento de 1854 não há muitas explicações da rotina que deveria se estabelecer, nem da distribuição de horários das aulas. No entanto, temos algumas pistas da organização de um calendário escolar, quando no artigo 93 fica registrado que “[...] nas escolas públicas serão feriados; além dos domingos e dias santos de guarda, os de festividade nacional marcados por lei, os de luto nacional declarados pelo governo, os de entrudo desde segunda até quarta-feira de cinza, os da semana santa, os da semana da páscoa, e os que decorrerem de 20 de dezembro até 6 de janeiro.”. (Maranhão, 1854, art 93). As escolas não funcionavam aos domingos e a organização do ano letivo deveria levar em conta as datas religiosas, evidenciando mais uma vez a influência que a religião católica possuía na instrução pública. Além disso, todas as aulas da província, quer fossem públicas ou particulares, teriam seu início e fim marcado por orações breves e análogas.

No Relatório da Inspeção Pública de 1855, está registrado a grade de horários em que as escolas de primeiras letras e primárias funcionavam. Segundo a fala de Caetano José Silva, inspetor público em 1855, as aulas na capital começavam às 7h da manhã e finalizavam às 10 horas, no primeiro turno. Depois retornava-se às 14:30h até 17h da tarde, completando cerca de cinco horas e meia diárias. (Maranhão, 1855). Algum tempo depois, em 1877, o

Regulamento mantém basicamente o mesmo regime: início das aulas das 7h até às 10h, uma pausa de 4h, e retorno às 14:00 até às 17:00, contabilizando 6 horas diárias.

A distribuição do tempo escolar parece ter sido uma estratégia para amenizar a grande resistência dos pais em mandar as crianças para as aulas, e também, dividida em dois períodos, desejava-se alcançar, em algum grau, o maior número de alunos possível. Tavares (2009) analisa que uma organização mais rígida desses horários, afastaria ainda mais o público infantil das aulas, que já era considerada baixa pelos inspetores e presidentes. O intervalo de quase quatro horas, provavelmente foi estabelecido para que houvesse o tempo da refeição. Apesar de necessário acabava por interromper o andamento da aula, visto que, algumas famílias não mandavam seus filhos para o contra turno.

Como já comentamos, era comum a criança frequentar só um dos turnos (ver pág. 95). E isto tem duas causas principais: a situação de pobreza da maioria delas e as distâncias por percorrer da casa às escolas. A primeira, já explicada, os meninos e meninas desde muito cedo ajudavam nas tarefas domésticas ou no trabalho fora de casa como tática de aumentar a renda familiar, por outro lado, as famílias acostumadas a monopolizar o tempo social dos seus filhos e filhas, entravam em confronto com a escola, já que de certa maneira, ela impunha um outro tempo (o escolar) com horários fixos de entrada e saída, em que as crianças estariam confinadas em um espaço diferente, realizando outras atividades que não traziam a curto prazo nenhum benefício real para estes adultos. A segunda, as grandes distâncias que alguns destes meninos e meninas percorriam; percurso da casa para a escola que poderia demandar um tempo maior, e por isso, a necessidade dessa pausa entre turnos da escola.

Além das longas caminhadas, ainda haviam as distrações no meio do caminho, o canto sedutor das brincadeiras nas praças e ruas, os becos e os mercados chamavam a molecada que nem sempre chegavam de fato à escola. Humberto de Campos (1886 -1934) relata em uma de suas memórias de quando era menino e morava na Parnaíba, como sua mãe o matriculara em uma escola de a-bê-cê que ficava na mesma rua, mas distante. Sobre as tentações do trajeto entre sua casa e a casa de ensino, comentara que:

[...] ao fim de algumas semanas come[çara], porém, a mostrar interesse pela escola. E o motivo não estava nesta, mas no caminho [...]. E dia não havia em que, ao ver a figura de [sua] mãe desaparecer na porta ou na janela [...] não mudasse ligeiramente o caminho descendo com [sua] irmã para os covões de lixo do mercado [...]. (Campos, 2009, p. 107).

Da mesma maneira que Humberto de Campos relatava, o professor de primeiras letras Alexandre Rodrigues, reclamava que seus meninos também ficavam nas praças brincando e não chegavam às aulas. (Maranhão, O. 1853b).

O funcionamento das escolas primárias (na capital) se realizava de maneira satisfatória no que se refere aos horários. O inspetor Caetano afirma que “[...] o trabalho das escolas é na capital feito com regularidade e de conformidade com o regulamento inteiro das mesmas.” (Maranhão, I. 1855). No entanto, com relação às aulas do interior do Maranhão, a fala era outra. Segundo o Inspetor, as escolas de primeiras letras “[...] se acha[vam] á mercê da vontade dos professores, exceção feita de um ou outro ponto.” (Maranhão, I. 1855). A impressão que fica é que, como a fiscalização nas áreas mais distantes não se fazia da maneira adequada, o regime de horários não era mantido. O nível de pobreza no interior era muito mais latente e impactava no funcionamento das aulas de ler e escrever. Se os professores da capital pareciam estar em guerra com as famílias para que as crianças frequentassem no mínimo um dos turnos de aula, quanto mais no continente que havia pouquíssimos recursos e muitas necessidades.

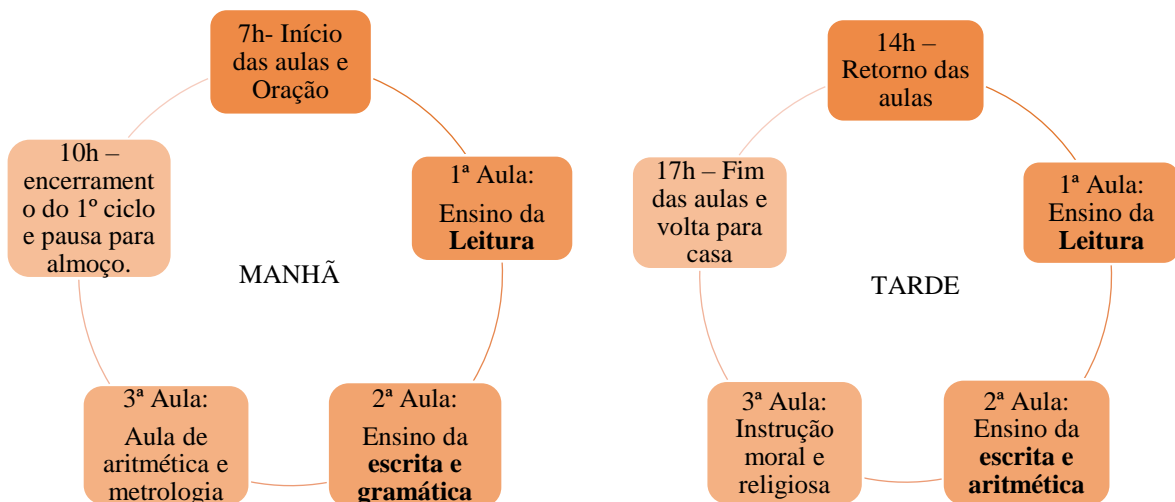
Já sabemos que as escolas na capital funcionavam em uma estrutura curricular que se caracteriza como escola primária, ou seja, havia agregado ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética simples, outros conteúdos. Sem embargo, se “[...] aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e um espaço específico.” (Hebrárd, 1990, p. 68); então qual lugar estes saberes elementares ocupariam dentro da organização curricular? Quanto da carga horária diária estava reservada para este ensino, visto que no programa de matérias havia concorrência com outros conhecimentos? Com algumas pistas, tentaremos montar um cenário de uma destas aulas, ao menos uma representação de rotina que deveria ser comum das escolas das primeiras letras.

Às 7 horas da manhã, a criança deveria estar dentro da sala. O professor conduziria uma oração e iniciaria sua aula. A primeira matéria a ser ensinada era a leitura geral, que deveria durar uma hora. Depois o professor passaria para a aula de escrita e gramática, com treino de palavras e da caligrafia, também com uma hora de duração. Depois as aulas de aritmética básica, das quatro operações e o ensino da tabuada, encerrando às 10 horas (Maranhão, 1877). O primeiro ciclo de aulas era, portanto, organizado seguindo a trilogia do “ler-escrever-contar”. Nesses termos, Hebrárd (1990) identifica o tripé como os dispositivos mais rudimentares da cultura escrita que foram modelados por uma história já longa e anterior à moderna escola do século XIX. A trajetória destes saberes é marcada por rupturas que permitiram que a escola não apenas os difundisse de forma maciça como a base necessária para aprendizagem de todos os outros saberes; mas também se apropriou deles de tal forma que se tornaram saberes elementares escolarizáveis. A lógica por detrás desta tríada foi, portanto, resultado de um

processo que transformou um saber *savoir-faire*, que era entrelaçado a culturas profissionais (escribas, copistas, clérigos, entre outros), em um saber escolar.

Pelo que pudemos perceber, nas escolas do Maranhão Império esperava-se que primeiro se aprendesse a ler, depois a escrever e então, a contar. Para Hebrárd (1990), mesmo que já naturalizada, e como vimos, institucionalizada a partir dos documentos oficiais, a ordem do ensino destes estatutos escolares, advém de uma série de “mutações” e fusões, que se inicia priorizando o aprendizado do escrever/ler, evoluindo para o escrever/contar, e só muito depois, com as escolas protestantes, prioriza-se as práticas de leitura. Assim, “[...] de escola de escrita, ela se torna também prioritariamente escola de leitura.”. (Hebrárd, 1990, p. 103).

Figura 15: Grade de horários das escolas públicas que ofertavam a leitura e a escrita



Fonte: Maranhão, 1877.

Após a pausa, as crianças entravam na escola às 14:00. A aula de leitura iniciava as atividades (14:00 às 15:00), seguida pela escrita e aritmética (15:00 às 16:00) e finaliza com a aula de instrução moral e religiosa (das 16:00 às 17:00). Assim, para o ensino da leitura era reservado um lugar privilegiado, não apenas na ordem de prioridades, mas também no fato dela ocupar sozinha um espaço dentro da grade de horários. Por duas horas (divididas entre manhã e tarde) as crianças estariam submetidas às práticas de ensino da leitura: memorização do alfabeto, a ler em voz alta ou a meia voz e à associação das letras com desenhos de objetos, entre outras (Vojniak, 2014). A escrita, no ciclo da manhã se associava com a gramática, e a tarde com a aritmética; ou seja, estava mesclada a outras matérias de suporte (Maranhão, 1877). Fica claro, pela distribuição do tempo escolar, que “[...] a leitura [...] [se tornou] um pré-requisito para todas as aprendizagens.”. (Hebrárd, 1990, p. 103).

Após o fim das aulas, o professor deveria fazer a chamada dos alunos, registrando as presenças e faltas. Havia uma excessiva preocupação com as questões morais, não apenas com relação aos professores, mas também com as crianças. O regulamento determinava que o professor delegasse aos “mais pacatos e moralizados” a missão de vigiar os demais “[...] para que no trânsito da escola até a casa não se desmand[asse]m em assuadas, nem trav[ass]em brigas uns com os outros ou com transeuntes.” (Maranhão, 1877 art. 27). Não nos parece coincidência, portanto, que a última das matérias a ser ensinada na escola de primeiras letras fosse a instrução moral e religiosa. É provável que a intenção tenha sido justamente encerrar as aulas com a doutrinação religiosa, inculcando o tipo de comportamento que as crianças deveriam ter e que se esperava deles como indivíduos.

O ano letivo iniciava 7 de Janeiro e terminava em 20 de Dezembro. Não fica registrado nenhum período de pausa entre os meses, apenas um pequeno recesso entre 20 de dezembro e 6 de janeiro (Maranhão, 1877). No final de cada semestre, haveriam as avaliações, um dispositivo de controle que funcionava tanto para qualificar os alunos quanto para julgar o trabalho dos professores (Tavares, 2009). Esta norma, no entanto, nem sempre era cumprida, sobretudo nos interiores. O inspetor Caetano, em 1855, reclamava que somente os alunos da capital estavam sendo submetidos aos exames. Ao todo, constava que foram 29 alunos de escolas de primeiras letras: 23 da aula do professor Alexandre Jose Rodrigues, 4 da de Felipe Benicio de Oliveira Conduru e 2 da de Sebastião Pedro Nolasco, e 2 meninas da aula da professor Esther Leopoldina. (Maranhão, I. 1855). O número surpreende quando comparado ao total de alunos matriculados naquele ano:

Quadro 7 - Relação de alunos matriculados nas aulas de primeiras letras da capital da Província do Maranhão em 1855

Lugar	Nome dos professores	Nº de alunos
1º Freguesia	Sebastião Pedro Nolasco	107
2º Freguesia	Alexandre Jose Rodrigues	120
3º Freguesia	Felipe Benicio Oliveira Condurú	65
Educandos	Roberto Augusto Colin	133
Vila do Paço	Alexandre Avelino Cardoso	19
Vinhaes	João Ignacio Cezar de Mello	10
Bacanga	Lazaro Antonio Vieira	40

Fonte: Maranhão, I. 1855.

O quadro é revelador: dos 361 alunos matriculados em aulas públicas (excluindo-se os da Casa de Educandos Artífices) na capital, apenas 29 realizaram exames. O número de alunos matriculados e dos avaliados é muito discrepante, e esta diferença é ainda maior com relação às meninas, como observamos no quadro abaixo:



Quadro 8 - Relação de alunas matriculadas nas aulas de primeiras letras da Capital da Província do Maranhão em 1855

Lugares	Nomes das Professoras	Nº de alunas
Capital 1º	Henriqueta Candida Ferreira	54
Capital 2º	Esther Leopoldina Pinheiro	50
Recolhimento	Maria Joaquina Ramos Vilar	16

Fonte: Maranhão, I. 1855.

Das 50 alunas da professora Esther, apenas duas foram examinadas. Assim, fica bem claro que a maioria dos meninos e das meninas matriculadas não chegaram a ser avaliados em 1855. Havia dois tipos de avaliação: as parciais e a definitiva. O primeiro tipo era feito apenas com o professor em sala para verificar o adiantamento das crianças. O segundo, era muito mais sistematizado, com a presença de dois examinadores, além do professor da sala. Era função do docente avaliar quais e quantos dos seus alunos iriam passar pelos exames definitivos que aconteciam no mês de dezembro. Estes deveriam constar em uma lista entregue aos delegados literários, que por sua vez entregariam à inspetoria que marcaria o dia e local. Como alguns pais matriculavam seus filhos apenas para que aprendessem os rudimentos da leitura e escrita e logo depois os retiravam da escola, muitos nunca chegavam a esta última etapa. E como eram realizadas estas provas de capacidade? Que critérios era levados em conta? Quais as habilidades eram avaliadas no que se refere ao ler e a escrever?

Com relação aos exames parciais, encontramos algumas pistas na literatura, que consideramos também um espaço de representação da realidade social (Cabral; Proença, 2019). Na obra *Cazuza*, de Viriato Corrêa, o personagem principal (que leva o título do livro) passara por uma destas arguições. Embora se trate de uma narrativa, a obra é considerada como um romance autobiográfico, que “[...] de maneira memorialística, [...] documenta o que se passava nas escolas brasileiras.” (Cabral; Proença, 2019, p. 58). No relato, o menino Cazuza submetia-se ao exame de aritmética, especificamente de tabuada, que ele descreve como o grande pavor dos meninos do seu tempo: “[...] o professor chamava quinze, vinte, trinta alunos, colocava-os de pé, em fila, conforme a ordem de chamada, e fazia-lhes perguntas. A resposta devia ser dada imediatamente, em quatro ou cinco segundos.” (Corrêa, 2002, p. 62).

Também nas Memórias de Humberto de Campos, encontramos o relato de dois exames, um de matemática e outro de escrita:

Os sábados eram, na escola, dias chamados de ‘argumento’. De pé, em semicírculo, os alunos da mesma classe, a mestra sentava-se na sua cadeira, de frente para eles. E começava a inquirição, ou ‘argumento’, da tabuada: - Oito vezes quatro? O aluno tinha que responder prontamente, sem refletir nem pestanejar [...] Era na aula de Ditado. Sentados em torno à mesa da professora, os alunos [...] iam escrevendo o que Dona Marocas lia, pausadamente, da cabeceira. Era uma passagem da história bíblica, de Dom Antônio de Macedo Costa. Terminada a prova, cada um assinou a folha que

havia escrito, entregou-a à mestra, e foi sentar-se na sua cadeira. (Campos, 2009, p. 124-126).

Para cada tipo de conteúdo, havia uma prática avaliativa. Para medir o adiantamento dos alunos na escrita, o exame poderia ser um ditado, para avaliar a ortografia das palavras, também a caligrafia e a estética da letra, que eram aspectos avaliados, como fica registrado no episódio da “aposta de escrita” descrito na obra de Viriato Côrrea, onde o professor promoveu um duelo entre as crianças, que só venceria aquele que tivesse a letra mais bem desenhada (Correa, 2002). Mesmo que acontecessem estas anedotas no final do século XIX, e, portanto, não correspondam cronologicamente ao período aqui tomado em pauta as práticas de ensino apresentada nas duas obras, verificam a mesma logística das escolas do Império. Um exemplo disto, é que sendo escolas do interior do Maranhão (Pirapemas e Miritibas, respectivamente), a descrição não difere muito da que encontramos nos relatórios de presidente de província, nem mesmo nos regulamentos: uma escola isolada, regida por um único professor, que mantinha em suas aulas um grande número de crianças de diferentes idades; ou seja, refletem principalmente a “organização do ensino público primário no Brasil no século XIX” (Cabral; Proença, 2019, p. 58).

Para as aulas de contar, esperava-se que, no mínimo, os alunos conseguissem responder as perguntas sem refletir. De maneira quase automática, era preciso saber somar, diminuir, multiplicar e dividir, enfatizando-se o caráter memorístico que baseava quase todas as técnicas de ensino da época, seja de leitura, de escrita ou aritmética. A partir do desempenho dos alunos nestas pequenas, mas aterrorizantes, provas de capacidade, os professores iam medindo o aproveitamento de seus educandos nas aulas, classificando-os por adjetivos como: tem aptidão, é preguiçoso, entre outros. Estes resultados deveriam constar no livro de matrículas e nos registros pessoais dos professores. Infelizmente, não encontramos nenhum documento deste tipo no Arquivo Público do Maranhão.

No entanto, se os registros destas avaliações nas aulas públicas estão ainda silenciados, alguns referentes à Casa dos Educandos Artífices constavam nos relatórios e puderam ser preservados. No ano de 1844, como exemplo, no anexo de número 21, há a relação de educandos matriculados na Casa e as devidas observações e avaliações acerca do aproveitamento das cadeiras, inclusive as de primeiras letras (ver anexo 3). Nela encontramos 14 indivíduos, sendo o mais jovem de 11 anos, chamado Palmelo José Pimentel Belleza e o mais velho com 19 anos, chamado Joze da Silva. A lista estava dividida em 8 colunas: nomes, filiação, idade, naturalidade, ingresso do estabelecimento, misteres em que estão empregados, aplicação e aproveitamento. Nesta última coluna, há duas subdivisões: “nas primeiras letras” e

“nos officios mecânicos”. Todos estavam matriculados no primeiro tipo de aula, já que era matéria obrigatória no estabelecimento.

O modelo de avaliação era bem próximo ao que colocamos acima. Por exemplo, o menino Raimundo Marques Rodrigues, 12 anos, filho de pais incertos, matriculado em 1841 e, portanto, há pelo menos 3 anos submetido ao ensino das primeiras letras ofertado pela instituição, consta que “tem aptidão”. Luiz Antonio de França, de 13 anos, também filho de pais incertos, com o mesmo tempo de Casa que seu companheiro, é avaliado como “tem habilidade”. Por outro lado, Jozé de Barros Vasconcelhos, o único exposto da lista, é avaliado como “he um pouco preguiçoso” (ver anexo 3). Assim fica claro que o professor era quem detinha os dispositivos de poder e controle sobre a duração do processo de escolarização e era a partir deste tipo de instrumento, que se determinava quem estava pronto para seguir a diante ou não.

O dia a dia nas aulas de ensino da leitura e da escrita, como vimos, era cheio de desafios. Além do já analisados, as questões climáticas também se tornavam um problema a ser enfrentado. No Maranhão, há o tempo de seca e o chuvoso. Encontramos algumas vezes, os professores comentando sobre como era dar aulas nestas épocas. Para Alexandre Rodrigues, professor de primeiras letras na freguesia N. S. da Conceição, a época mais quente era desgastante. Sua aula, como se sabe, localizava-se em um corredor abafado, escuro e terrivelmente quente. Para piorar, não havia banheiros nem água para ele ou para as crianças. Devido ao tempo seco e o calor extremo era impossível manter o regime de horários e ele precisava liberar os meninos de hora em hora para que pedissem água na rua, o que era uma solução complicada, já que a maioria não retornava e preferia vadiar que voltar para a aula (Maranhão, O. 1853b). Não apenas a estação seca trazia problemas, a chuvosa era um grande infortúnio, tanto na capital quanto no interior. Com o aumento do volume de água, muitos rios alagavam e impossibilitavam as crianças de ir para escola. No relatório de 1841, o presidente João Antônio de Miranda expõe à Assembleia esta situação: “[...] em épocas chuvosas os rios cortavam o caminho à escola e tornavam muito difícil o [seu] acesso [...]”. (Maranhão, R. 1841, p. 26). Também na obra Cazuzza, Viriato Correia narra uma situação semelhante,

[...] em meados de fevereiro a frequência à escola começou a diminuir. E quando Março chegou, com as suas imensas cargas d’água, não passavam de doze ou quinze os meninos que compareciam às aulas. Não era por brincadeira que os meninos não iam a aula, mas pelos obstáculos das enchentes naquela aguda quadra das chuvas. (Correa, 2002, p. 35).

Na capital, havia estragos na precária infraestrutura que comportava as aulas. Felipe Condurú comunicava à inspetoria que “[...] a chuva de ontem a tarde [fez] correr algumas

telhas e aberto varias goteiras no teto da casa de [sua] aula, uma delas deitou tanta água sobre uma das paredes que a umedeceu toda e não encontrando escoamento [...] fez abater uma parte do ladrilho que é de tijolo.”. (Maranhão, O. 1856b). Da mesma forma Alexandre Rodrigues avisava à inspetoria, que quando as chuvas começavam, ficava privado de lecionar, visto que seu telhado estava deteriorado. (Maranhão, O. 1857).

Desta maneira, várias questões perpassavam o cotidiano de uma aula de ler e escrever. Não apenas as pedagógicas, mas também os problemas mais comuns e que fugiam do controle dos professores, como o clima que tornava lecionar naquela época um grande desafio. Consciente que não nos é possível conhecer a realidade fiel destas escolas e limitados por nossas fontes, o que tentamos foi montar um quebra-cabeça que ainda não pudemos completar. No entanto, foi possível ter um ensaio de como deveria ser uma destas aulas, alguns de seus desafios mais reais e um pouco da sua organização pedagógica, entre métodos e práticas que configuraram o ensino da leitura e da escrita via escola de primeiras letras no Maranhão Império.

## 5 CONCLUSÃO

O ensino da leitura e da escrita via escola, apesar de naturalizado, precisou passar por uma série de mutações e transferências. Estes saberes que se constituíram como “elementares” para toda e qualquer instrução escolar, foram sendo apropriados pela escola em um longo e paulatino processo de escolarização e disciplinarização, que pouco a pouco sai da esfera familiar e religiosa, para integrar o tempo da escola e o espaço escolar. Em termos de Império, a moderna e liberal escola instaurada visava expandir em larga escala o acesso às chamadas primeiras letras, cujo ler, escrever e contar eram os saberes prioritários. Os estratos mais pobres da sociedade vão ganhando doses destes conhecimentos, à medida que a recente escola pública vai também organizando-se, normatizando-se e ajustando-se às demandas sociais, políticas, psicológicas e culturais da própria sociedade. Esta pesquisa se propôs a analisar parte deste processo na província do Maranhão, uma terra muitas vezes considerada hostil, distante e de difícil acesso. Assim para que fosse possível analisar o ensino da leitura e da escrita e as respectivas concepções em uso no MA do século XIX, questões e concepções que orientaram este ensino; as formas de estruturação e particularidades do contexto da província maranhense visíveis neste processo de escolarização foram levantadas.

Com respeito às ideias que circularam sobre a leitura e a escrita, e suas concepções, percebemos que não se restringiram apenas aos assuntos escolares, mas estiveram associadas a outros sentidos. Ao mapearmos estes saberes, encontramos a leitura e a escrita circulando em diferentes âmbitos da sociedade. As ideias de cuidado se entrelaçavam, muitas vezes, com as de instrução, principalmente na década de 1840, em que as instituições de caridade ganhavam mais notoriedade. Desta maneira, o ler, escrever e contar apareceram conectados a uma política assistencialista que se premeditou no Maranhão Imperial. Se desde cedo era necessário tirar as crianças da ignorância e ociosidade, oferecendo-lhes além do cuidado, o ensino da leitura e da escrita, era precisamente para que quando fossem adultos não se enveredassem por caminhos mais tortuosos.

Desta maneira, outro sentido atribuído ao ensino da leitura e da escrita esteve inscrito no âmbito da segurança individual. Há vestígios de uma relação entre o saber ler/escrever e do completo analfabetismo, com o número de criminosos condenados no Maranhão Império. Esta implícita conexão aparece de maneira corriqueira, prática, quase natural; no entanto, deixa escapar um movimento silencioso de mapeamento desses leitores ilegítimos. Por fim, o sentido escolar é o que predomina. A leitura e escrita foram entendidas e concebidas como saberes essenciais, matérias que atuavam como pré-requisitos não apenas

para o progresso de conhecimentos mais complexos, mas também para o aprendizado de profissões (Maranhão, R. 1841). Em relação às concepções encontradas, verificamos que a leitura podia ser entendida com um ato, uma ação. A escrita, por outro lado, era tida como a cópia das letras e palavras. A partir deste ponto de vista, podemos entender mais sobre a distribuição do tempo nas escolas que ofertavam estes saberes. Era preciso dedicar horários específicos e uma carga horária maior para oportunizar os alunos a adquirirem estas habilidades.

Também foi possível perceber que estas concepções e ideias refletiam duas representações muito divergentes: o sujeito letrado e o ignorante. O sujeito de saber, aparece na documentação e também nos recortes de periódicos, como o indivíduo letrado, que já foi liberto da selvageria e dos hábitos indulgentes. Este era o cidadão ideal, o modelo de virtude que a instrução como um todo ansiava formar. Em contrapartida, o ignorante era tido como um indivíduo selvagem, preso na escuridão dos comportamentos incivilizados. Mais ainda, este seriam um homem ocioso, preguiçoso, sem ocupação útil. Havia uma relação entre a pobreza e a ignorância que foi, por algumas vezes, identificada. Enquanto uma minoria ultrapassava o ensino das primeiras letras chegando à instrução secundária e, posteriormente, ao ensino superior, alcançando o arquétipo do homem letrado e civilizado; a maior parte da população não conseguia sequer completar os estudos primários. As crianças pobres recebiam apenas os rudimentos do ler, escrever e contar, já que os próprios pais os retiravam das escolas assim que estes mínimos aprendizados se verificassem. De tal modo, por mais que a leitura e a escrita fossem conhecimentos elementares e comuns para todos, o que diferia era o tempo de exposição à instrução. Crianças de estratos sociais diferentes, tinham experiências escolares diferentes.

Com respeito à estruturação e regulamentação das aulas de ler e escrever pudemos verificar, que houveram muitas tentativas de pôr em prática a Legislação de 1827, mas o cumprimento da ordem de “abrir escolas de primeiras letras em todos os lugares”, sem embargo, não se deu de forma concreta e rápida. As primeiras décadas do Império foram de grande tumulto na província do Maranhão e fatores contextuais impactaram diretamente na implantação das escolas e aulas destinadas a crianças pobres. Em primeiro lugar, as tensões políticas entre grupos divergentes acaloravam a Capital, devido à resistência da província em aderir à Independência do Brasil. Depois, os conflitos civis, com destaque para a Balaiada, que tornaram quase impossível abrir escolas nos interiores da província ou mesmo implantar medidas a favor da instrução, como o funcionamento da Inspeção Pública. Na contramão, as aulas particulares ganharam espaço considerável nesta época em que houve um esvaziamento destas regiões (Castelo Branco, 2019).

Além disso, outro fator que dificultou a expansão escolar foi o difícil acesso pelas matas. As viagens eram longas, complicadas e perigosas. Com isso a abertura de aulas públicas que ensinassem a leitura e escrita nos interiores sempre aconteceu em um ritmo mais lento do que na capital. A relação imposta entre São Luís, sede política e cultural da província, e demais localidades, foi uma questão que emergiu na análise dos documentos. Percebeu-se que haviam discursos contraditórios referentes a estes dois pólos (litoral, representado pela sede, e o continente). Os investimentos, não apenas de infraestrutura, mas de lazer e cultura, se fazia de maneira mais intensa em São Luís. Com isso, a instrução pública também ganhava mais condições de se estabelecer, visto que era na capital que tinham mais escolas públicas e particulares, instituições de caridade que ofertavam os primeiros saberes a serem aprendidos (leitura e escrita), além da instituição de maior destaque na época, o Liceu Maranhense. Também encontramos indícios que as aulas de primeiras letras tinham um público mais diversificado, tanto com crianças bem pobres quanto com aqueles que tinham, ao menos, condição de comprar alguns materiais para as aulas. Não obstante, era na sede que se localizava a Biblioteca Pública, circulavam diversos periódicos, que como vimos foram importantes instrumentos na popularização da leitura e o acesso a livros era mais facilitado, se comparado aos interiores.

Estes, ao contrário, sempre estiveram com menor número de escolas abertas que na sede. A circulação de materiais de leitura, como periódicos e livros, também era menor. O público das aulas era majoritariamente, crianças extremamente pobres já que aqueles com condições melhores, se deslocavam para São Luís para estudarem (Maranhão, O. 1853). Nestes lugares, o número de crimes hediondos, sobretudo homicídios, era maiores que em São Luís, segundo mapas na documentação oficial. Estas situações contribuíram para que no imaginário social, o interior fosse tomado sempre como um lugar menos civilizado, mais necessitado e muitas vezes, perigoso.

Também ficou claro que a leitura e a escrita foram matérias ofertadas não apenas as crianças pobres, via escola pública ou ricas matriculadas nas aulas particulares e colégios; órfãs e abandonadas via instituições de caridade também receberem similar tratamento. Nestas últimas, vimos que a instrução de meninas, ofertada pelo Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação, foi por muito tempo alvo de crítica dos presidentes. A única aula de ensino da leitura e da escrita nem sempre esteve funcionando naquele espaço, devido à ausência da professora, o que significava que meninas submetidas àquele regime estavam tendo apenas instrução religiosa, ao ponto de parecer um noviciado. Por outro lado, na Casa de Educandos Artífices esta aula esteve sempre rodeada de inúmeros elogios; instituição voltada para a

instrução de meninos, as aulas de primeiras letras, sob a tutela do promissor professor Colin, ganhava boas recomendações.

Com isso, entendemos que houve diferentes meios de ofertar dito ensino e cumprir, se não totalmente, ao menos de modo estreito, o que determinava a lei de 15 de outubro de 1827. O Maranhão conseguiu aumentar o número de aulas públicas no decorrer do Império. No que diz respeito aos empecilhos encontrados no processo de escolarização, destacamos as questões de financiamento do ensino da leitura e escrita via cadeiras primeiras letras, e também as dificuldades com os métodos de ensino. Foi interessante perceber as contradições presentes nos discursos que justificavam a falta de recursos para as aulas de primeiras letras; enquanto não havia dinheiro para aluguel de casas, compra de materiais ou pequenos concertos, obras públicas ganhavam cada vez mais projetos, mesmo diante das crises financeiras.

Com relação às discussões sobre o método de ensino, a complicação vinha de duas vias: a formação do professor e a materialidade que exigia a metodologia. A primeira não teve sucesso completo devido às inúmeras dificuldades de fazer funcionar a Escola Normal. A segunda foi a mais complicada. Até os professores que tinham conhecimento estavam impedidos de usá-lo de forma plena, devido à escassez de recursos. Assim, os docentes encontravam outros modos de ensinar, misturando métodos e ocasionando uma confusão de práticas. Em referência às escolas, seu funcionamento e os problemas mais cotidianos que professores e alunos enfrentavam, encontramos pistas sobre as expectativas do governo em relação à rotina que deveria se impor sob os alunos. Percebemos que dentro da escola, havia uma preocupação com as questões morais e religiosas, embora já estivesse oficialmente desvinculada da Igreja. Por isso o princípio moralizador se faz presente tanto na formação dos professores (por meio de disciplinas e também dos exames na hora da contratação) como também nos materiais utilizados (com exercícios de leitura por meio de fábulas, por exemplo, ou por textos religiosos, como orações). Em relação ao ensino da leitura e da escrita em si, a distribuição do tempo deixa claro que o aprendizado da leitura antecedia o da escrita e da aritmética. Primeiro dever-se-ia aprender a ler e depois a escrever. Para isso, a grade de horário foi organizada a fim de que a leitura fosse a primeira das matérias a ser estudada, tanto no ciclo da manhã, quanto da tarde, já que a escola deveria consumir cerca de 6 horas da vida social da criança distribuídas nos dois turnos, sendo que ao ensino da leitura era destinado mais horas diárias. Desta maneira, concluímos que a leitura e a escrita foram dotadas de diferentes sentidos e as concepções construídas em sociedade sobre seu ensino influenciaram diretamente na organização destas aulas.



Conscientes do desafio de realizar um trabalho em História da Educação, abordando um objeto tão complexo quanto o ensino do ler, escrever e contar no Maranhão Império, finalizamos este labor investigativo muito mais inquietos do que começamos. No entanto, mesmo que limitados em alguns momentos, devido à ausência de certas fontes, trouxemos elementos importantes para as reflexões acerca das aulas de primeiras letras e do ensino do ler e escrever na província. Entendemos que diante das pouquíssimas pesquisas que levam em conta este objeto, no que tange à produção local, nosso trabalho poderá ser um ponto de partida, não apenas pelas reflexões apresentadas, mas também pelos instrumentos de análise utilizados, contribuindo para a construção de uma História da Alfabetização no Maranhão, bem como para História da Educação local.

Esta pesquisa, que também é fruto do trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL, na disponibilização de documentos sobre Educação, Livros, Imprensa em diferentes espaços e tempos, e por isso, poderá ser um importante suporte para outros, tanto pelos elementos levantados sobre a instrução primária, quanto pelo tratamento de fontes e a aplicação dos 3 eixos da História Cultural; metodologia desenvolvida no grupo. Além disso, não apenas a produção historiográfica local se beneficiará, mas a nacional também poderá ser ampliada a partir das reflexões apresentadas. Desta maneira, esperamos contribuir para o campo da História da Educação, principalmente por abranger um tempo tão longo e, muitas vezes, secundarizado, como é o Império.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, E. S. **A educação do "bello sexo" em São Luís na segunda metade do século XIX**. UEMA, 2014. 186p.

ALBUQUERQUE, S. L. **O Ensino de Primeiras Letras de Alagoas Oitocentista**: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

\_\_\_\_\_.; BOTO, C. O Impresso Lições de Ler na História da Alfabetização no Império Brasileiro. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 214-231, jun./dez. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ÁRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.

ASSIS, R. A. L. História Comparada: por que usar e como usar. **Boletim Historiar**, v. 5, n. 3, jul./set., p. 54-63, 2018.

AZEVEDO, A. **O mulato**. São Paulo: Ática, 2003.

BATISTA, V. S. **A educação da "boa mocidade" sul-mineira**: considerações sobre o perfil do alunado da instrução primária (1824-1840). 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018.

BISPO, M. L. S. **O Marquês de Pombal e a construção do ensino de primeiras letras (1757-1772)**. 2021. 68f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2021.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução Pública e Projeto Civilizador**: o século XVIII como intérprete da Ciência, da Infância e da Escola. 2011. 379f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

\_\_\_\_\_. **A escola primária como rito de passagem**: ler, escrever, contar e se comportar. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; University Press, 2012.

CASTELO BRANCO, J. L. **Instituição da Escola Primária Privada na Província do Maranhão (1834-1854)**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Instrução pública:** história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889). 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2019.

BRANDÃO, I. C. de J. Métodos para a instrução da criança na província da Bahia durante o Império. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 238-253, mar., 2016.

BARROS, J. A. **Teoria da história:** A escola dos Annales e a Nova História. 2012.

BARROS, J. A. **Fontes Históricas:** uma introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BORGES, A. L. D; FURTADO, L. N. M; CASTRO, C. A. Cultura Escolar e Material: primeiras investigações a partir dos relatórios e ofícios da Inspetoria de Instrução Pública no Maranhão entre 1850 – 1900. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 20, n. especial, jul. 2013.

BONTEMPI JR., B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, jul./dic. 2014.

BOTTENTUIT, A. M. **Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a Instrução Pública Primária no período de 1870 a 1889.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado de educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

BLOCH, M. “Por uma história comparada das sociedades europeias”. *In:* \_\_\_\_\_. **História e Historiadores.** Lisboa: Teorema, 1998, p. 119-150.

BURKE, P. **O que é História Cultural.** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CABRAL, G. da S.; PROENÇA, M. N. A representação da escola em Cazuza, de Viriato Corrêa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** v. 24, n. 2. Dossiê, 2019.

CAMPOS, H. **Memórias e memórias inacabadas.** São Luís: Instituto GEIA, 2009.

CARVALHO, C. **O sertão:** subsídios para a história e geografia do Brasil. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

CARVALHO, A. M. **Vestir-se pela e para a escola:** representações da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar no Liceu Maranhense (1894-1909). 2022. 161f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022.

CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 37–61, 2012.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império:** produção, circulação e prescrições. 2012. 450f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”. 2012.

\_\_\_\_\_. **A representatividade do livro escolar no Maranhão Império**. Projeto apresentado ao Programa de Iniciação da Ufma, São Luís, 2015.

\_\_\_\_\_. A instrução da criança desvalida no Maranhão oitocentista. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 791-815, jul./set. 2019.

\_\_\_\_\_. Livros de leituras nos manuais de civilidade como cultura material da escola maranhense para o ensino do ler e do vir-a-se. **Cadernos de História da Educação (online)**, v. 21, p. 1-21, 2022a.

\_\_\_\_\_. Childhood of the artificer apprentices in Maranhão Empire (1841-1899). **Paedagogica Historica**, v. 6, p. 1-17, 2022b.

\_\_\_\_\_. Leitores deslegitimados, leituras anônimas e livros de leituras de autores maranhenses na imprensa local (1822-1889). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 2022c.

CASTRO, C. A. (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. A legislação como fonte para a História da Instrução Primária Maranhense. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 30-44. 2017a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38459>. Acesso em: 20 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017b.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. A instrução de meninas no Asilo de Santa Teresa (Maranhão/1856-1871). **Revista História da Educação**, v. 25. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/100340>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

\_\_\_\_\_. **A História Cultural** – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1991.

\_\_\_\_\_. Defesa e ilustração da noção de representação. **Revista Fronteiras**, v. 13, n. 24, 15–29. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CLEMENTE, J. dos S. **Culturas escolares em Recife: escolas particulares e métodos de ensino (1880-1888)**. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em educação). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

COELHO, J. **A Inspeção da Inspeção Pública Maranhense**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2017.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 41. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

COSTA, D. P. **O cenário educacional na princesa da baixada (1920-1960)**. 2012. 169f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós Graduação em educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

COSTA, Y. Escalas de poder: grupos políticos no Maranhão oitocentista e sua relação com a Corte do Império. **Revista Outros Tempos**, v. 16, n. 27, p. 141-161. 2019.

COSTA, D. A. da. **O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX**. 2019. 219f Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2019.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: \_\_\_\_\_. **História das crianças no Brasil** (org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 47-58.

DUTRA, R.M; WARD, M. J. Registros da infância no Maranhão do século XIX: pobreza, sociedade e institucionalização. SIMPÓSIO DE HISTÓRIA, 30. **Anais do ANPUH...** Recife, 2019.

ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**. Tradução de Ana Maria Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 240 p. 2001.

FARIA FILHO, L., M., et alli. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Instrução Elementar no Séc. XIX. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_.; SALES, Z. E. S. Escolarização da Infância Brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. *In*: **Políticos, literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Luciano Mendes de Faria Filho, Marcilaine Soares Inácio (org.). Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

\_\_\_\_\_.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago., 2000.

FARIAS, C. M. P. **A Cultura administrativa e a sua influência na Instrução Pública Primária no Maranhão Império (1843-1870)**: ente atos e fatos administrativos. 2020. f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2020.

FERNANDES, A de M.; STAMATTO, M. I. O currículo da instrução pública primária no Império: as meninas na província do Rio Grande do Norte. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2018.

FORTUNATO, N. **Ensinar a ler e a escrever**: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856-1892). 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

Frade, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FRANÇA, F. F. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na Escola Primária durante a segunda metade do séc. XIX (1856-1892)**. 2019. 222f. Tese (doutorado). - Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, A. M; CHAGAS, A. O. A produção sócio-histórica da noção de analfabeto na imprensa brasileira (primeira metade do século XIX. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO JOÃO PESSOA, 9. **Anais...** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

GONÇALVES FILHO, C.A.P. **Escola de Primeiras Letras- O ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOMES, Sílvia Cunha, “**Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)** (e-book)”. EDUFES, 2014. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/272>. Acesso em: 27 jul. 2023,

GÔUVEA, M. C. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. A escrita da História da infância: periodização e fontes. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S de. **Estudo da infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-118.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944 – 2009)**. 2011. 212f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

GUISSO, L. F. **O discurso do poder provincial e construção da educação feminina no Espírito Santo (1845-1889): entre conhecimentos consentidos e saberes negados**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

HÉBRARD, J. A escolarização de saberes elementares na época moderna. **Revista Teoria & Educação**. 2. ed. 1990.

INÁCIO, M. S. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. 2003. 232f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação

Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

LACROIX, M. L. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 3. ed. São Luís: EDUFMA, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. (1924). Trad. Bernardo Leitão *et. al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, 2007.

LIMA, A.C.P. **Infância e Recolhimento**: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX. 2019. 316f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

LIMA, D. R. P. **A docência primária em Pernambuco**: estratégias e táticas de organização e hierarquização (1864-1888). 2021. 377f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443 481.

LUCHESE, T. Â. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014.

MACIEL, F. I. P. História da Alfabetização: perspectivas de análise. *In*: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. L (org.). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. SP. Edusp, 2016. 528p.

MARCILIO, E.C. **Ação da Inspeção Geral da Instrução Pública na Província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888**: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino. 271 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil** (org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 74 – 95

MEDRADO, M. S. **O circuito de produção e circulação dos manuais escolares para a instrução primária impressos na província do paraná (1854 – 1871)**. 2018. 240f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MELO, A. P. M. **Instrução pública feminina na província de Minas Gerais na segunda metade do século XIX**. 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa Pós-Graduação de Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MONTEVERDE, E. A. **Methodo facilimo para aprender a ler, tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo possível**. 12. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

MORTATTI, M. do R. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 52, nov., 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; **São Paulo**: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

MUNHOZ, F. **Experiências Docentes no século XIX – Trajetórias de professores d primeiras letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província de Paraná**. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, R.de C. G. **Infância, pobreza e assistencialismo em São Luís nas primeiras décadas do século XX**. Jornada internacional de políticas públicas, 3. São Luís, ago. 2007.

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NOGUEIRA, S. M. de A. A descentralização determinada pelo ato adicional de 1834 e suas conseqüências para o desenvolvimento da educação no império: uma abordagem. Ensaio: aval. **Pol. públ. educ.**, v. 7, n. 22, p. 65-81, 1999.

OLIVEIRA, R. M. A História Cultural: concepções, perspectivas e desafios. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, SP., v. 14, n. 1, p. 70-82, 2013.

ORLANDA, W. S.L. **As Primeiras Letras nos sertões maranhenses: 1824 – 1841**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2016.

PESAVENTO, S. Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PINTO, L. M. da S. **Diccionario da lingua brasileira**. Ouro Preto, Typographia de Silva, 1832.

RAPHAEL, C. L. **A Escolarização Pública Primária em Piracicaba (1857-1897)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Marília, 2020.

REIS, S. P. Leitura e Escrita no Brasil de colonização portuguesa e imperial: algumas transformações culturais e educacionais. **Anais eletrônicos**. Goiás, v. 11, n. 3, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

ROCHA, J. G. **História da alfabetização de crianças em Goiás (1835-1886)**. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

ROLIM FILHO, C. M. **Formação econômica do maranhão: de província próspera a estado mais pobre da federação. O que deu tão errado?** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia do Setor Público. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SAUERBRONN, F. F.; FARIA, A. A utilização do método histórico em pesquisa acadêmica de marketing. **Encontro de Marketing da Anpad**, Rio de Janeiro, 2006.

SANTANA, N. P. de. **Escolarização na Bahia na transição império-república e a constituição da norma culta do português brasileiro**. 2007. 117 f. Dissertação (mestrado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SANTOS, M. D. **A Instituição do Ensino de Primeiras Letras no Brasil (1757 – 1827)**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011.

SANTOS, G. D. dos. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)**. 2019. 186f Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande Norte. Natal, 2019.

SANTOS, R. B. M. M. **Histórias da profissão docente no Brasil: “porque no ensino os professores são tudo!”** Parahyba do Norte. 1835-1885. 2020. 222f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SANTOS, J. **Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860 - 1920)**. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In*. Vasconcellos & Sarmento (org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SCHUEROFF, D. **Instruir, Medir, Difundir**: Expansão da Instrução Pública Primária Catarinense (1870-1910). 2021. 173f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Typografia de Antonio José da Costa. Lisboa, 1858. Disponível em:  
[http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibObPub&pasta=Diccionario%20da%20Lingua%20Portuguesa%20207%C2%AA%20educacao,%20Tomo%20I,%20A\\_E&pesq=&pagfis=10079](http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibObPub&pasta=Diccionario%20da%20Lingua%20Portuguesa%20207%C2%AA%20educacao,%20Tomo%20I,%20A_E&pesq=&pagfis=10079). Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015. 432p.

SILVA, J. de S. L.; ARANTES, A. S. Do método de ensino Individual ao método “Phonomimico” nas escolas primárias (Pernambuco, Século XIX). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 66, p. 15-31, dez. 2015.

SILVA, A. R. e. **Este interessante ramo do serviço público**: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864). 2018. 331 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-153823/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SILVA, T. D. da S. **Civilizar o sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução**: a escolarização no curato de Santa Cruz (Capital do Império 1870 -1889). 2020. 242f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, A. S. S. **“Imperioso é o dever de prender a todo o cidadão com a Instrução Primária”**: As Escolas de Primeiras Letras de São Bernardo (1830-1889). 2021. 207f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2021.

SOARES, M. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**. v. 20 n. 43, 2021.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões\*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, J. E. de; GIACOMONI, C. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021.

SOUZA, M. A. **A Cultura Material Escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)**. 2022. 205f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022.

SOUZA, R. F. A escola modelar da República: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In: SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (organizadoras). Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

TAVARES, Rachel Sousa. **A infância no Maranhão imperial: a escolarização pública da criança pobre e livre no período de 1855-1889**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2009. VEIGA, C. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VIANA, F. S. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da Instrução Pública Elementar em Minas Gerais (1830-1840)**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, D. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, 8(3 [18]), 173-215, 2008.

VOJNIAK, Fernando. O Império das Primeiras Letras: Epítome de uma história de cartilhas de alfabetização no século XIX. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.1, jan./jul. 2014.

ZENKNER, T. T. dos S. **São Luís 1840 a 1912 a construção de uma capital: notas para uma história urbana**. 1. ed. São Luís: Eduema, 2021. v. 250. 232p.

ZICHIA, A. de C. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

---

## DOCUMENTOS – RELATÓRIOS OFICIAIS

**MARANHÃO. Discurso que recitou o exm sr. Vicente Thomas Pires Figueiredo Camargo, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio de 1838.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1838.

\_\_\_\_\_. **Discurso que recitou o exm sr. Manoel Felisardo Sousa e Mello, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1839.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1839.

\_\_\_\_\_. **Falla que recitou o presidente e comandante das armas da Provincia, o Coronel Luiz Alves da Lima, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1840.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1840.

\_\_\_\_\_. **Discurso que recitou ex. Snr Doutor João Antonio de Miranda, presidente da província do Maranhão, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de julho de 1841.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1841.

\_\_\_\_\_. **Relatório que a Assembleia Legislativa da província do Maranhão apresentou o exm. Presidente da mesma província Jeronimo Martiniano Figueira de Mello, na sessão de 3 de mayo de 1843.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843a.

\_\_\_\_\_. **Relatório do presidente da província do Maranhão na abertura da assembleia Legislativa Provincial em 7 de Setembro de 1843, acompanhado do orçamento da receita e despeza para o anno financeiro de 1844-1845, e balanço do exercício findo de 1842 a 1843.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843b

\_\_\_\_\_. **Relatório que dirigio o Ex. Presidente da província do Maranhão João Jozé de Moura Magalhaes a Assembleia Legislativa Provincial em 20 de Junho de 1844.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1844.

\_\_\_\_\_. **Relatório que dirigio o ex. Vice-presidente da província do Maranhão Angelo Carlos Muniz à Assembleia Legislativo Provincial em 3 de mayo de 1845.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1845.

\_\_\_\_\_. **Relatório que A' Assembleia Legislativa da Provincia do Maranhão appresentou O Exm. Vice-Presidente da mesma província Angelo Carlos Moniz, As Sessão de 20 de junho de 1846.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1846

\_\_\_\_\_. **Relatório a Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão pelo Ex.mo senhor presidente da província Joaquim Franco de Sá na sessão aberta em 3 de maio de 1847.** Maranhão: tipografia Maranhense, 1847.

\_\_\_\_\_. **Falla que recitou o presidente da Provincia do Maranhão Antonio Joaquim Alvares do Amaral Na abertura da Assemnbléa da mesma Provincia em 28 de Julho de 1848.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1848

\_\_\_\_\_. **Falla dirigida pelo Exm. Presidente da Província do Maranhão Herculano Ferreira Pena á assembléa legislativa provincial por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849.** Maranhão: tipografia J. A. G. Magalhães, 1849.

---

\_\_\_\_\_. **Falla dirigida pelo Exm. Presidente da Provincia do Maranhão Honorio Pereira de Azeredo Coutinho á Assembléa Legislativa Provincial por ocasião de sua installação no dia 7 de setembro de 1850.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1850.

\_\_\_\_\_. **Falla Dirigida pelo exm. Presidente da Provincia do Maranhão o Dr. Eduardo Olimpio Machado á Assembléa Legislativa Provincial por ocasião de sua installação no dia 7 setembro de 1851.** (Manuscrito)

\_\_\_\_\_. **Relatorio com que o Presidente da Provincia do Maranhão. O Dr. Eduardo Olimpio Machado passou a Administração da mesma Exm<sup>o</sup> ao Vice Presidente o [...] Manoel de Sousa Pinto de Lagos, em 9 de Julho de 1852.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1852a.

\_\_\_\_\_. **Falla dirigida pelo exm. Snr. Vice presidente Brigadeiro Manoel de Sousa Pinto Magalhães à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 23 de Julho de 1852b.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1852b.

\_\_\_\_\_. **Relatório em que dirigiu o presidente da província do Maranhão, o doutor Eduardo Olímpio Machado, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 5 de Novembro de 1853.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1853.

\_\_\_\_\_. **Relatório do presidente de província do Maranhão, o doutor Eduardo Olímpio Machado, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 5 de Maio de 1856, acompanhado do orçamento para o ano de 1856.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1856.

---

## JORNAIS

A FLECHA, São Luís, n. 30, 1880.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, n. 53 1855.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, n. 313, 1856.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, n. 50 1857.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, n. 1200, 1877.

FAROL, São Luís, n. 2, 1828.

FAROL, São Luís, n. 2, 1828.

FAROL, São Luís, n. 104, 1829.

FAROL, São Luís, n. 239, 1830.

FAROL, São Luís, n. 261, 1831.

O PUBLICADOR MARANHENSE, São Luís, n. 43, 1832.

PUBLICADOR OFFICIAL, São Luís, n. 13, 1831.

REVISTA DA INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO. São Luís, n. 2, 1877.

REVISTA DA INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO. São Luís, n. 8, 1877.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM.-15-10-18.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM.-15-10-18.htm).

\_\_\_\_\_. **Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)&gt;. Acesso em: 20 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Parlamento Brasileiro: Assembléa Constituinte 1823. Tomo segundo.** Rio de Janeiro, Typographia do Imperial Instituto Artístico. 1874. Disponível em:

<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8588>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MARANHÃO, Lei n. 76 de 24 de Julho de 1838. Manda para a França aluno para aprender o método de Lancaster. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 105, de 3 de agosto de 1841. Manda estabelecer uma Casa de Educandos Artífices. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 156 de 15 de outubro de 1843. Criar os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 234 de 20 de agosto de 1847. Orçando a Receita e fixando a despesa para o anno financeiro de 1848 a 1849. *In*: MARANHÃO. **Colleção de Leis e decretos do Maranhão de 1847.** Disponível em:

[http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20160315111336.pdf](http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20160315111336.pdf). Acesso em: 11 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 267 de 17 de Dezembro de 1849. Regulamentar a Instrução Pública. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 367, de 24 de julho de 1854. *In*: MARANHÃO. **Colleção de Leis e decretos do Maranhão de 1854.** Disponível em:

[http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/201408272225431409189143\\_48571409189143\\_4857.pdf](http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272225431409189143_48571409189143_4857.pdf). Acesso em: 11 nov. 2023.

## MANUSCRITOS

\_\_\_\_\_. Inspeção Pública. **Relatório enviado em 5 de abril de 1853 pelo Inspetor Interino da Instrução Pública Luiz Antonio Vieira da Silva para o Presidente da Provincia Eduardo Olimpio Machado.** Maranhão, 1853. (Manuscrito).

---

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 25 de julho de 1853 por Francisco Balthazar da Silveira Inspetor da Instrução Publica para o presidente da província Eduardo Olimpio de Machado.** Maranhão, 1853a. (Manuscrito).

---

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 2 de Agosto de 1853 por João Isidoro Pereira de Brito secretario da Instrução Publica para o Inspetor da Instrução Publica Francisco Balthazar da Silveira.** Maranhão, 1853b. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 5 de junho 1854 por Manoel Jose Fernandes da Silva Inspetor da Instrução Publica para o vice presidente da província Manoel de Sousa Pinto Magalhaes.** Maranhão, 1854. (Manuscrito)

\_\_\_\_\_. **Inspetoria Pública. Relatório, enviado em 11 de abril de 1855 por Caetano Jose da Silva Inspetor da Instrução Publica para o Presidente da Provincia Olimpio Machado.** Maranhão, 1855. (Manuscrito)

---

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 12 de fevereiro de 1855a pelo inspetor da instrução pública Caetano Jose de Sousa para o presidente da província Olimpio Machado.** Maranhão, 1855a. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado por Francisco de melo Vilhena inspetor da instrução publica para o presidenta da província Olimpio Machado em 4 de junho de 1855.** Maranhão, 1855b. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 12 de junho de 1855c por Francisco de Melo Vilhena inspetor da instrução publica para o presidente da província Olimpio Machado.** Maranhão, 1855c. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 14 de setembro 1855 por Caetano Jose da Silva Inspetor da Instrução Pública para o vice-presidente da província Jose Joaquim Teixeira Viera Berford.** Maranhão, 1855d. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 5 de Outubro 1855 por Caetano Jose da Silva Inspetor da Instrução Pública para o vice-presidente da Província Jose Joaquim Teixeira Viera Berford.** Maranhão, 1855e. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 23 de outubro 1855 por Caetano Jose da Souza Inspetor Da Instrução Pública para o vice-presidente da Província Jose Joaquim Teixeira Viera Berford.** Maranhão, 1855f. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 29 de fevereiro de 1856 pelo professor público da cadeira dos Arayoses Mariano Jose de Campos Costa para o Inspetor da Instrução Publica Caetano Jose de Sousa.** Maranhão, 1856a. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 23 de abril de 1856 pelo Inspetor da Instrução Publica Francisco Baltazar Silveira para o presidente da provincia Antonio Candido da Cruz Machado.** Maranhão, 1856b. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 10 de maio de 1856 pelo Inspetor da Instrução Pública Caetano Jose de Sousa para o presidente da província Antonio Candido da Cruz Machado.** Maranhão, 1856c. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 26 de setembro de 1856 pelo Inspetor da Instrução Pública Caetano Jose de Sousa para o presidente da província Antonio Candido da Cruz Machado.** Maranhão, 1856d. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 14 de novembro de 1856 pelo Inspetor da instrução pública Caetano Jose de Sousa para o presidente da província Antonio Candido da Cruz Machado.** Maranhão, 1856e. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 15 de novembro de 1856 pelo Inspetor da Instrução Pública Caetano Jose de Sousa para o Presidente da Província Antonio Candido da Cruz Machado.** Maranhão, 1856f. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Inspetoria Pública. Relatório enviado em 9 de setembro de 1857 pelo inspetor da instrução pública Jose Silva Maya para o presidente da província Augusto Magalhaes Jaques.** Maranhão, 1857. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 10 de fevereiro de 1860 pelo Inspetor da Instrução Pública Jose da Silva Maia para o presidente da província João Silveira de Souza.** Maranhão, 1860. (Manuscrito).

\_\_\_\_\_. **Ofício enviado em 23 de Outubro de 1868 pelo Inspetor da Instrução Pública Jose da Silva Maia para o vice presidente da província Moanoel Cirqueira Pinto.** Maranhão, 1868. (Manuscrito).

## REGULAMENTOS

MARANHÃO. Estatutos, do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios da cidade de São Luís do Maranhão, 1841. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Regulamento para a Instrução Pública. 1854. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão. 1855b. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Regulamento para a Instrução Pública. 1874a. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.



\_\_\_\_\_. Regulamento do curso normal da Sociedade Onze de Agosto. 1874b. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província. 6 de Julho. 1877. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

### Apêndice A – Relação dos Presidentes de Província (1838 -1852)

Ano	Presidente de Província	Período	Formação/ Profissão	Naturalidade	Partido Político	Págs. da Instrução Pública	Menções ao objeto
1838	Vicente Figueiredo Camargo	3 de março de 1838 a 3 de Março de 1839	Político	Recife	Liberal	5	6
1839	Manoel Felisardo de Sousa e Mello	3 de Março de 1839 a 7 de fevereiro de 1840	Professor, Militar, Político	Rio De Janeiro	Conservador	12	11
1840	Coronel Luiz Alves De Lima (Duque De Caxias)	3 de Março de 1839 a 13 de maio de 1841	Militar	Rio De Janeiro	Conservador	4	2
1841	João Antônio de Miranda	3 de Março de 1839 a 3 de abril de 1842	Político e Direito	Rio De Janeiro	Conservador	9	4
1843	Jeronimo Martiniano Figueira de Melo	23 de Janeiro de 1843 a 21 de março de 1844	Advogado e Senador	Pernambuco	Liberal	5	6
1844	João Jozé de Moura Magalhaes	17 de Maio de 1844 a 4 de outubro de 1844	Direito e Político	Não Informado	Conservador	2	2
		23 de Outubro de 1844 a 14 de Dezembro de 1844 (relatório não localizado)					
		17 de Novembro de 1845 a de Abril de 1846 (relatório não localizado)					
1845 (Vice Presidente)	Ângelo Carlos Moniz	14 de Dezembro de 1844 a 17 de Novembro de 1845	Político (senador)	Pará	Conservador	1	8
1846		4 de Abril de 1846 a 27 de Outubro de 1846				3	2
1847	Joaquim Franco De Sá	27 de Outubro de 1846 a 17 de Dezembro de 1847	Juiz, <u>jornalista</u> e <u>político</u>	Maranhão	Conservador	5	3
1848	Antônio Joaquim Álvares do Amaral	7 de Abril de 1848 a 7 de Janeiro de 1849	Político	Não Informado	Conservador	5	7

1849	Herculano Ferreira Pena	7 de Janeiro de 1849 a 7 de Novembro de 1849	Professor de primeiras letras Político	Minas Gerais	Conservador	8	6
1850	Honório Pereira de Azeredo	7 de Novembro de 1849 a 5 de Junho de 1851	Político	Pernambuco	Conservador	10	12
1851	Eduardo Olimpio Machado	5 de Junho de 1851 a 9 de Julho de 1852	Advogado	Bahia	Conservador	5	12
1852 (1)		5 de Setembro de 1852 a 18 de Maio d 1854				3	3
1852 (2)	Vice presidente Manoel de Sousa Pinto de Lagos (Barão de Turiaçu)	9 de Julho de 1852 a 5 de Setembro de 1852	Político e militar	Maranhão	Conservador	0	0

**Apêndice B – Lista de tópicos/sessões dos Relatórios de Presidente de Província (1838 - 1852)**

ANO	TÓPICOS DE ASSUNTO	ANEXOS	ANO	TÓPICOS DE ASSUNTO	ANEXOS
1838	Introdução		<b>1839</b>	Introdução	
<b>Discurso que recitou o exm sr Vicente Thomas Pires Figueiredo Camargo, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio de 1838</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tranquilidade Pública (p. 3-4)</li> <li>2. Culto Religioso (p. 4-9)</li> <li>3. Instrução Pública (p. 9-14)</li> <li>4. Polícia (p. 14- 16)</li> <li>5. Administração da Justiça (p.16-21)</li> <li>6. Guarda Nacional (p.22-24)</li> <li>7. Corpo Policial (p. 24-27)</li> <li>8. Hospitais (p.27-28)</li> <li>9. Saude Pública (p.28-29)</li> <li>10. Catequese (29-31)</li> <li>11. Estatística (p.31-32)</li> <li>12. Cadeia (p. 32-34)</li> <li>13. Ec. Municipal (p.34-36)</li> <li>14. Obras Públicas Administração da Fazenda (p.36-41)</li> <li>15. Secretaria da Presidência (p. 46-48)</li> </ol>	Sem anexo	Discurso que recitou o exm snr Manoel Felisardo Sousa e Mello, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de Maio de 1839.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tranquilidade Pública (p. 3-7)</li> <li>2. Culto Público (p. 7-16)</li> <li>3. Instrução Pública (p. 16-27)</li> <li>4. Polícia (p. 27 a 30 )</li> <li>5. Administração da Justiça (p. 30 - 34)</li> <li>6. Guarda Nacional (p. 34 a 36)</li> <li>7. Corpo Policial (p. 36 - 37 )</li> <li>8. Hospitais e Estabelecimentos de Caridade (p.38 - 41 )</li> <li>9. Saude Pública (p. 41 - 44)</li> <li>10. Índios (p. 44 - 46)</li> <li>11. Estatística (p.46 - 49)</li> <li>12. Cadeia (p. 49-53)</li> <li>13. Câmaras Municipais (p. 53 - 56)</li> <li>14. Navegação interior (p. 56-58)</li> <li>15. Obras Públicas (p. 58-67)</li> <li>16. Finanças (p. 67 - 73)</li> <li>17. Secretaria do governo (p. 73-77)</li> </ol>	Sem anexo
1840	Introdução	6	<b>1841</b>	Introdução	8 mapas
Falla que recitou o presidente e comandante das armas da Província, o Coronel Luiz Alves da Lima, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de Maio de 1840	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tranquilidade Pública (p. 4-7)</li> <li>2. Culto Público (p. 7-10)</li> <li>3. Instrução Pública (p. 10-13)</li> <li>4. Administração Pública (p.10 a 13)</li> <li>5. Polícia (p13 - 14. )</li> <li>6. Corpo Policial (p.14 - 15 )</li> <li>7. Guarda Nacional (p. 15 - 16)</li> <li>8. Santa Casa Misericórdia (p. 16)</li> <li>9. Obras Publicas (p. 16 -17)</li> </ol>	Mapas Mappa de números de alunos Mappa de crianças da Roda de Excluídos	<b>Discurso que recitou ex. snr Doutor Antonio Miranda, presidente província Maranhão, abertura Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de Julho de 1841</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tranquilidade Pública (p.3-8 )</li> <li>2. Culto Público (p.8-13)</li> <li>3. Saúde Pública (p. 13-19)</li> <li>4. Instrução Pública (p. 19-26)</li> <li>5. Administração Pública (p.26-37)</li> <li>6. Divisão (37 – 44)</li> <li>7. Catequese (p. 44-50)</li> <li>8. Navegação, empresa, colonização (p.50-59)</li> </ol>	

10. Objetos Diversos (p. 17 – 19)

9. Casas de Misericórdia (p.59-63)
10. Melhoramentos (p.63 – 64)
11. Recolhimento de Educandas (p. 64 – 67)
12. Guarda Nacional (p.67 – 70)
13. Iluminação (p. 71 – 72)
14. Prisões (p. 72 – 75)
15. Corpo Policial (p. 75 – 76)
16. Obras Públicas ( p. 76-85)
17. Finanças ( P. 85-95)
18. Commercio (p. 92 – 94)
19. Navegação (p. 94 – 98)
20. Camaras Municipais (p. 98 – 100)
21. Objetos diversos (p. 100 – 104)
22. Secretaria (p. 104-106)
23. Conclusão (p.106-108)

1843	Introdução	17	<b>1843</b>	Introdução	Orçame
Relatório que a Assembleia Legislativa da província do Maranhão apresentou o exm. Presidente da mesma província Jeronimo Martiniano Figueira de Mello, na sessão de 3 de mayo de 1843	1. Tranquilidade e Segurança Pública (p.4-8)		<b>Relatório do presidente da província do Maranhão abertura da assembleia Legislativa Provincial em 7 de Setembro de 1843, acompanhado do orçamento da receita e despeza para o anno financeiro de 1844-1845, e balanço do exercício findo de 1842 a 1843.</b>	1. Tranquilidade pública, Administração da justiça e Força pública (p. 3-5)	nto das despesas de 1844-1845
	2. Administração da Justiça (p. 8-10)			2. Culto religioso, Instrução pública, Beneficiência pública, Catequese e civilização dos índios (p. 5-6)	Balanço da Receita do ano 1 mappa
	3. Força Pública (p. 11-16)			3. Obras públicas (p.6-10)	
	4. Guardas Campestres (p.17-19)			4. Comarcas Municipales (p. 10-11)	
	5. Guarda Nacional (p.19-20)			5. Thesouro e Finanças provinciais (p. 11-13)	
	6. Culto Público (p. 20-25)				
	7. Iluminação Pública (p. 25 – 29)				
	8. Saúde e Caridade Pública (p. 29-42)				
	9. Colonização, Catequese e Civilização dos Índios (p. 42-44)				
	10. Obras Públicas (p.44 – 49)				

	11. Industria e Navegação (p. 49-51)				
	12. Finanças (p. 44 -49)				
	13. Câmaras Municipais(49-51)				
	14. Instrução Pública (p. 51 a 55)				
	15. Secretaria do governo (p. 55-57)				
1844	Introdução	32 anexos	<b>1845</b>	Introdução	Sem anexos
Relatório que dirigio o Ex. presidente da província do Maranhão João Jozé de Moura Magalhaes a Assembleia Legislativa Provincial em 20 de Junho de 1844	1. Tranquilidade e Segurança Pública (p. 3-4)		<b>Relatório que dirigio o ex. vice-presidente da província do Maranhão Angelo Carlos Muniz à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de Mayo de 1845</b>	1. Secretaria do governo (p.3)	
	2. Culto Público (p. 4 - 5)			2. Tranquilidade Pública (p.3-4)	
	3. Instrução Pública (P. 5 e 6)			3. Culto Religioso (p.4)	
	4. Estatística e Divisão (p.6-7)			4. Seminário Episcopal (p.5)	
	5. Polícia (p. 7)			5. Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios (p.5)	
	6. Corpo Policial (p.7-8)			6. Santa Casa da Misericórdia (p.5-6)	
	7. Guarda Nacional (p.8)			7. Instrução Pública (p.6 - 7)	
	8. Guardas Campestres (p. 8-9)			8. Administração Pública (p. 7)	
	9. Administração da Justiça (p.9-10)			9. Estatística e divisão da Província (p.7)	
	10. Prisões (p. 10-11)			10. Catequese e civilização dos índios (p.7-8)	
	11. Iluminação (p. 11)			11. Casa dos Educandos Artífices (p. 8 )	
	12. Saúde Pública (p. 11-12)			12. Saúde Pública (p.9)	
	13. Casa da Santa Misericórdia (p. 12-13)			13. Iluminação ( p. 9)	
	14. Seminário Episcopal (p. 13)			14. Guarda Nacional (p. 9)	
	15. Recolhimento de N. S. da Anunciação e Remédios (p. 13-14)			15. Corpo Policial (p. 10)	
	16. Casa de Artífices Educandos (p. 14)			16. Loterias (p. 10)	
	17. Colonização (p.15)			17. Obras Públicas (p.10-12)	
	18. Catequese e civil dos índios (p. 16)				
	19. Camaras municípios (p. 16-17)				
	20. Comercio, Navegação, Agricultura e Artes (p. 17-18)				
	21. Obras públicas (p.18 - 19)				
	22. Rendas Provinciais (p. 19)				
	23. Objetos diversos (p.20)				

1846 Relatorio que A' Assembleia Legislativa da Provincia do Maranhão apresentou O Exm. Vice-Presidente da mesma provincia Angelo Carlos Moniz, As Sessão de 20 de Junho de 1846.	Introdução 1. Tranquilidade Pública (p. 4-8) 2. Culto Público (p.8-10) 3. Instrução Pública (p. 10 a 12) 4. Catequese e Aldeamento de índios (p.13-15) 5. Saúde e caridade pública (p. 15-17) 6. Casa Educandos Artífices (p. 17-19) 7. Administração da justiça (p. 19 -20) 8. Polícia (p. 20 - 22) 9. Guarda Nacional (p. 22-23) 10. Municipalidades (p. 23 – 24) 11. Iluminação Loterias (p. 24 - 27) 12. Obras Públicas (p. 27 – 31) 13. Secretaria da presidência (p. 31 - 32) 14. Finanças (p.32 – 39)	Sem anexo s	<b>1847</b> <b>Relatório a Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão Ex.mo senhor da provincia Joaquim Franco de Sá na sessão aberta em 3 de maio de 1847.</b>	18. Rendas Provinciais(p. 12 - 13)  Considerações Gerais do Estado público da provincia e providencias que mais precisa do seu melhoramento Parte Primeira 1. Tranquilidade (p. 3-2) 2. Tranquilidade individual (p. 5) 3. Administração da justiça (p. 5-6) 4. Força provincial (p. 6-12) 5. Guarda nacional (p.12-13) 6. Iluminação (p.13) Parte Segunda 7. Fazenda provincial (p.14-28) Parte terceira 8. Culto Religioso (p.29-31) 9. Santa Casa da Misericórdia (p. 31) 10. Casa dos Educandos Artífices (p.31-34) 11. Recolhimento de Educandas (p. 34-36) 12. Catequese e civilização dos índios(p. 36-40) Parte quarta 13. Instrução Pública (p. 41 a 45) 14. Obras públicas p. 45-56	Sem anexo
--	--	-------------	---	---	-----------

					15. Industria p.56-60	
					16. Colonização p. 60-63	
					17. Estatística p. 63-66	
1848	Introdução	21	<b>1849</b>	Introdução		11
Fala que recitou o presidente da Província do Maranhão Antonio Joaquim Alvares do Amaral Na abertura da Assemnbléa da mesma Província em 28 de Julho de 1848.	1. Tranquilidade e segurança pública (p. 6-8)	anexo s	<b>Falla dirigida pelo Exm. Presidente da Província do Maranhão Herculano Ferreira Pena á assembléa legislativa provincial por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849.</b>	1. Tranquilidade pública p.4-7		anexos
	2. Divisão Eclesiática e culto público. (p. 9-10)			2. Força pública p.7-9		
	3. Instrução Pública (p. 10 a 15)			3. Secretaria de presidentes p.9-10		
	4. Polícia e divisão judiciária (15-16)			4. Administração da Fazenda Provincial p. 10-19		
	5. Prisões públicas (p. 17-18)			5. Obras Públicas p.19-30		
	6. Guarda nacional (p. 18-19)			6. Culto Público. P. 30-31		
	7. Corpo policial (p. 19 – 21)			7. Instrução Pública (p. 32 a 39)		
	8. Saúde pública (p. 21-23)			8. Agricultura, Indústria e Comércio p. 39-44		
	9. Casa da santa Misericórdia (p. 23-25)			9. Cathequese, civilização dos índios p. 44-47		
	10. Seminário episcopal (p. 26)			10. Saúde Pública.p. 47-49		
	11. Recolhimento das Educandas (p.27-29)			11. Santa Casa da Misericórdia P.49-51		
	12. Casa dos Educandos Artífices (p. 29-31)			12. Casa Educandos Artífices. p. 51-54		
	13. Agricultura, comércio e indústria (p. 32 – 40)			13. Estatística. P. 54-55		
	14. Catequese e civilização dos índios (p.40 – 45)			Iluminação Pública P. 56-57		
	15. Estatística (p. 45 -47)					
	16. Colonização (p. 48)					
	17. Iluminação (p.48-50)					
	18. Obras públicas (p.50-64)					
	19. Municipalidades (p.64-67)					
	20. Secretária do governo (p.67-69)					
	21. Tesouro provincial e estado das finanças (p.69-76)					
1850	Introdução	15	<b>1851</b>	Introdução		5 anexos
Falla dirigida pelo Exm. Presidente da Província do Maranhão Honorio Pereira de Azeredo Coutinho á Assembléa	1. Tranquilidade Pública e segurança individual. P. 4-7	anexo s	<b>Fala Dirigida pelo exm. presidente da Província do Maranhão o Dr. Eduardo Olimpio Machado á Assembléa</b>	1. Segurança individual. P.5-7		identificados como Documentos Oficiais
	2. Culto público. P. 8-9			2. Corpo de polícia p.7-8		



Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1850.

3. Navegação interna. P. 9-11
4. Saúde pública. P. 11 - 15
5. Casa dos Educandos Artífices. P. 15-20
6. Santa Casa da Misericórdia. P. 21-24
7. Instrução Pública p. 24-34
8. Obras Públicas. 34-44
9. Administração da fazenda provincial. P. 44-54
10. Força Pública. P. 54-57
11. Catechese e civilização dos índios. P. 57 - 61
12. Iluminação Pública. P. 61 - 62
13. Estatística. P. 62 - 63
14. Secretaria do governo. P. 63-64
15. Municipalidade s. P. 64

**Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 7 setembro de 1851.**

3. Culto público p.8-10
4. Instrução Pública p.10 - 14
5. Santa Casa da Misericórdia p.14-16
6. Casa dos Educandos Artífices. P. 16-20
7. Navegação Fluvial. P. 20-23
8. Rendas Provinciaes. P. 23-27
9. Repartições de Fazenda. P. 27-31
10. Divida Publica Fundada. P. 31-32
11. Administração das Obras Públicas p.32-42
12. Colonização p. 42-45
13. Legislação Provincial p45-48
14. Objetos Diversos p48-50
15. Saúde Pública p.50-53

9 de Julho de 1852  
Relatorio com que o presidente da Provincia do Maranhão. O Dr. Eduardo Olimpio Machado passou a Administração da mesma Exm<sup>o</sup> ao Vice Presidente o ... Manoel de Sousa Pinto de Lagos. Em 9 de Julho de 1852.

Introdução

1. Tranquilidade Pública p.13-14
2. Segurança individual p.14-17
3. Administração da justiça p. 18-19
4. Força pública p.19-21
5. Eleições p. 21-22
6. Culto Religioso p.22-23
7. Instrucção Pública (p. 23 a 25)

Sem anexo

**23 de julho 1852**

Falla dirigida pelo exm. Snr. Vice presidente Brigadeiro Manoel de Sousa Pinto Magalhães à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 23 de Julho de 1852

Introdução

1. Tranquilidade Pública p. 4
2. Segurança individual p.4-5
3. Força pública p.5-7
4. Culto religioso p. 7
5. Casa dos Educandos Artífices p.7-8
6. Rendas Provinciais p. 8

Sem anexo

8. Santa casa da Misericórdia p. 25-28
  9. Casa dos educandos Artífices p. 28-29
  10. Repartições Gerais p.29-32
  11. Rendas Provinciais p. 32-35
  12. Obras Públicas geris p.36
  13. Obras Públicas Provinciais p. 37-42
  14. Nevegação por vapor p.42-44
  15. Colonisação p.44-46
  14. Obras Diversos p. 46-47
7. Santa Casa da Misericórdia p. 8
  8. Obras Públicas Provinciais p.9-11
  9. Navegação por vapor p. 11
  10. Catechese e civilização dos indígenas p.11-12

## Apêndice C – Termos de divulgação sobre o ensino inicial da leitura e da escrita

Documento/ano/autor	Termos de divulgação e referência sobre a leitura e escrita	Localização: sessão/pág/parágrafo
<b>Discurso, 3 de maio de 1838, Vicente Thomas Pires Figueiredo Camargo.</b>	Aulas de Primeiras Letras  Instrução elementar	Instrução Pública/pág. 12/parag. 3 Hospitales, p. 28, parag. 2 Instrução Pública/p. 10/ parag 2 Instrução Pública/p. 10/ parag 3 Instrução Pública/p. 11/ parag 2 Instrução Pública/p. 12/ parag 2
<b>Discurso, 3 de Maio de 1839, Manoel Felisardo Sousa e Mello.</b>	Instrução Pública Primária Ensino Elementar  Noções elementares das sciencias Leitura e escripta	Instrução pública, p. 16, parag. 2 Instrução pública, p. 16, parag. 2 Instrução pública, p. 17, parag. 1 Instrução pública, p. 17, parag. 2 Instrução pública, p. 17, parag. 4 Instrução pública, p. 18, parag. 4
<b>OBS:6 Por duas vezes usa a palavra disciplina no sentido de matérias (a vez de forma geral, e vez referente ao Lyceo)</b>	Exercício de leitura (compêndios) Instrução Elementar Instrução da Guarda Nacional	Instrução pública, p. 18/19, parag. 5 Instrução pública, p. 22, parag. 1 Guarda nacional, p. 34. Parag. 1 Guarda Nacional, p. 36, parag.
<b>Guarda nacional não tinha nem disciplina, nem instrução (p.34) Falla, 3 de Maio 1840, o Coronel Luiz Alves da Lima.</b>	Escola de Primeiras Letras (para casa dos Expostos)	Hospitales e Estabelecimentos de caridade, p. 39, parag. 2
<b>Discurso, 3 de Julho de 1841, Doutor João Antonio de Miranda</b>	Educação elementar Aula de Primeiras Letras Escolas públicas de Primeiras Letras Cadeira de Instrução Primária Eschola de Primeiras letras Instrução de primeiras letras	Instrução Pública, p. 10, parag. 1 Mapa nº 2, anexo.  Instrução Pública, p. 20, parag 3  Instrução Pública, p. 24, parag 2 Instrução Pública, p. 25, parag 4 Tentativa para hum melhoramento – Uma casa para educandos, p. 63, parag. 3
<b>Relatório, 3 de Maio de 1843, Figueira de Mello</b>	Instrução Primária Ensino primário Aulas de 1ª Letras	Instrução Pública, p. 51, parag 1 “ “  Instrução pública, p. 52, parag. 1 “ “  Instrução pública, p. 53, parag. 1 Anexo, mapa nº 3
<b>Relatório, 7 de Setembro de 1843, Figueira de Mello</b>	Sabendo Ler/ Analfabetos Instrução (Guarda Nacional)  Cadeiras de 1ª Letras	Tranquilidade pública, administração da justiça e Força Pública, p.5, parag. 2  Culto religioso, Instrução, beneficência pública e civilização dos índios, p. 6, parag. 3
<b>Relatório, 20 de Junho de 1844, João Jozé de Moura Magalhães</b>	Instrução Primária Escolas de Primeiras Letras Aulas primárias Cadeiras de primeiras letras (Recolhimento)	Instrução pública, p. 6 Instrução pública, p. 6 “ “ “ “
Utiliza o termo disciplina para o Lyceo	Aulas Públicas de Instrução Primária Sabendo ler, analfabeto	Anexo, Mapa nº 8 Anexo, mapa nº 12

Disciplina pra Guarda Nacional		Anexo, mapa nº 13 Anexo, mapa nº 14
<b>Relatório, 3 de Maio de 1845, Angelo Carlos Muniz (vice presidente)</b>	Aulas públicas de instrução primária Primeiras Letras	Instrução pública, p. 6, parág. 1 Casa dos Educandos, p. 8, parag. 2
<b>Relatório, 20 de Junho de 1846, Angelo Carlos Muniz (vice presidente)</b>	Escolas de Primeiras Letras.  Aulas de primeiras letras Ensino de primeiras letras	Instrução Pública, p. 11, parag. 1  Instrução Pública, p. 12, parag. 1 Casa dos Educandos artífices, p. 18, parag. 1
<b>Relatório, 3 de Maio de 1847, Joaquim Franco de Sá</b>	Instrução do corpo nacional Cadeiras de primeiras letras	Força Provincial, pág. 11, parag. 3 Recolhimento de Educandas, p. 35, parag. 4
Utilização do termo disciplina literaria para o Lyco (p. 42)	Instrução primária Ensino primário Leitura e escriptura Aulas de primeiras letras Aulas primárias	Instrução Pública, p. 42, Parag. 3 Instrução Pública, p. 43, parag. 1 Instrução Pública, p. 43, parag. 1 Idem, p. 44, parag. 1 “ ”
<b>Falla, 28 de Junho d 1848, Antonio Joaquim Alves do Amaral</b>	Aulas públicas do ensino elementar Aula pública de 1ª Letras Escolas primárias Escolas de 1ª Letras	Instrução pública, p. 12, parag. 1 Instrução pública, p. 12, parag. 3 Instrução pública, p. 12, parag. 3 Recolhimento das educandas, p. 29, parag. 1
Criticas à camaras municipais que quase nunca se reúnem, ato adicional na pratica (p.65)	Aulas públicas de ensino elementar Aulas de primeiras letras Escolas de primeiras letras Aulas de instrução primária Ensino público elementar Instrução Primária	Casa dos Educandos, p. 30, parag. 2 Anexo, mapa n 3 Instrução pública, p. 32, parag. 5 Instrução pública, p.33, parag. 1 Instrução pública, p. 33, parag. 4 Instrução pública, p. 34, parag. 3 Instrução pública, p. 35, parag. 1 Instrução pública, p. 35, parag. 1
<b>Falla, 14 de outubro de 1849, Herculano Ferreira Penna</b>	Escolas públicas de primeiras letras 1ª Letras  Escolas de 1ª Letras  Cadeiras de 1ª Letras Alunos de 1ª Letras Primeiras Letras (particulares) Analfabetos/ sabiam ler	Catechese e civilização dos índios, p. 46, parag.1 Casa Educandos artífices, p. 51, parag.2 Casa Educandos artífices, p. 51, parag.4 Anexo, mapa n 9 Anexo, mapa n 10 Anexo, mapa n 11
<b>Falla, 7 de setembro d 1850, Honorio Pereira de Azevedo Coutinho</b>	Aulas d 1ª Letras  Cadeiras d 1ª Letras  Instrução primária Aulas de primeiras letras Instrução primária	Tranquilidade Pública, p. 7, parag. 1 Anexo, p. 73
Epidemia febre amarela	Escolas públicas de primeiras letras Ensino primário (estabelecimentos primários) Alunos de Primeiras Letras	Casa dos Educandos Artífices, p. 16, parag. 2 Casa dos Educandos Artífices, p.17, parag. 2 Instrução Pública, p.26, parag. 3 Instrução Pública, p. 27, parag. 5 p. 28, parag. 5 p.29, parag.1 p. 29, parag 3  Anexo, p. 78

	Alunas de Primeiras Letras	Anexo, p. 79
	Aulas de 1ª Letras (estabelecimentos particulares)	Anexo, p. 80
<b>Falla, 7 de Setembro de 1851, Eduardo Olímpio Machado Epidemia de febre amarela, sessão foi adiada ia ser 28 d julho</b>	Instrução primária	Instrução Pública, p. 12, parag. 2.
	Escola de primeiras letras	Instrução Pública, p. 12, parag. 2.
	Instrução escolar x instrução secundária.	Instrução Pública, p. 13, parag. 1.
1852	Aulas públicas de 1ª Letras	Instrução Pública, p. 24, parag. 2
Relatório, Eduardo Olímpio Machado passando a presidência para Manoel de Sousa P. Magalhães	Aulas Públicas d ensino primário	Instrução Pública, p. 24, parag. 3
	Primeiras Letras (estabelecimentos particulares)	Instrução Pública, p. 24, parag. 4
	Ensino Primário	Instrução Pública, p. 24, parag. 5
		Instrução Pública, p. 25, parag. 2

## Apêndice D – Situações discursivas do ensino inicial da leitura e da escrita

Ano	Presidente	Situação discursiva	Relatório
1838	Vicente Figueredo Camargo	Crítica à legislação	Ser-vos-há também evidente, que a necessidade de aprender, é muito superior ao que se faz para satisfazer la, e que por conseguinte se quizerdes dar um alimento proporcionado a este desejo tão vivo, e tão geral deveis tentar mais alguma cousa em benefício da instrucção elementar n'uma Lei mais perfeita do que a de Outubro de 1827. (p.10)
		Questão de Métodos	O ensino mútuo, admitido em todas as escolas, é sem contradição um dos meios mais eficazes de uniformizar a instrucção elementar.
		Necessidade de expansão da instrucção elementar	A instrucção elementar não pode deixar de existir disseminada por toda a província. (p.12)
		Críticas, denúncias e sugestões	Uma Lei pois, que chamasse para um mesmo ponto as Cadeiras de intrução secundária, e d'ellas formasse um centro, de que as Aulas de Primeiras Letras, e Latim de toda a Província fossem outras tantas filiaes; que as collocasse de baixo da vigilância de um Diretor nomeado pelo Governo (p. 12)
1839	Manoel Felisardo de Sousa e Mello	Críticas, denúncias e sugestões	A instrucção pública primária em todo o território da minha Administração tem descido ao maior abatimento a mais completa nulidade, que se possa imaginar: triste consecatório das disposições mal calculadas da Lei de 15 de Outubro de 1827 que não assentando o ensino elementar nas largas bases, que o devem sustentar, e não o accommodando as nossas circumstancias, o ferio de esterilidade. Admitida a intervenção do governo na educação da mocidade, deveria ter aquella Lei estabelecido a instrucção publica no grau conveniente o desenvolvimento moral, intelectual, e politico, do nosso Povo, decretando para imprimir n'ella o indispensável caracter de uniformidade, o mesmo methodo para todas as escolhas, como também o mesmo regulamento , e um systema de inspecção capaz de produzir efeitos como passo a propor (p. 16 e 17)
		Representação e concepções	As massas, Senhores, nunca poderão chegar á adquisição do que propriamente se chama luses, mas podem, e devem ser arrancadas á ignorância inculta e barabara, que é sua infalível partilha nos paizes mal civilizados, sendo iniciadas no conhecimento dos deveres do Homem e do Cidadão, sendo moldadas para as instituicoes, que as regem, e instruídas nas noções elementares das sciencias, que mais uteis lhes podem ser em as diversas profissões, a que se houverem de consagrar. Creio que para este intento, bastará, que a mocidade do sexo masculino seja exercitada na leitura, na escripta, na doutrina religiosa, e moral, na arithmética pratica, princípios mui elementares da Geografia, Geometria, Fisica, e Mecanica, e mais genéricos conhecimentos de Grammatica Portuguesa, e Orthografia (p. 17)
		Organização curricular	

		Organização curricular	Estas matérias podem ser distribuídas por seis classes, á saber, pelas duas primeiras a leitura, a escripta, e parte da arithmetica, o qual deverá continuar por todo o resto do curso, que irei referindo (p. 17).
		Cita a necessidade de tradução de compêndios para a utilização nos exercícios de leitura.	Ao se adoptarem, senhores, para a instrucção primária, as doutrinas que acabo de mencionar, é consequência rigorosa o authorisardes o Presidente de Província a marcar uma gratificação a todo aquelle que compozer ou traduzir os respectivos compêndios, divididos em tantas partes, quantas são as secções em que tem de ser expendidas. Esses compêndios para serem aprovados pelo Governo Provincial deverão á muita clareza reunir a necessária exposição do objeto peculiar. O que for consagrado ao exercício da leitura de absoluta necessidade há-de conter para complemento d'este systema de ensino, os factos mais interessantes da História em geral, e principalmente da história de Portugal e Brazil (p. 18 e 19)
		Leitura e escrita como disciplinas	(...) o methodo lancasteriano, o único que torna possível á um só professor a tradição das disciplinas referidas á 6 classes dos alunos. (...) importe igualmente que arbitreis algumas quantias para construção ou arranjo, pelo menos nas cabeças das Comarcas, de edifícios com as accomodações precisas, para se montarem as escolas, segundo todo o rigor do plano do systema Lancasteriano.(p. 20)
		Questões de estruturação e organização	Como porem semelhante Regulamento não passará de letra morta, se a sua observância não for convenientemente vigiada, é de mister instituir um bem calculado systema de inspeção dos estudos primários. (p.20)
1840	Coronel Luiz Alves De Lima (Duque De Caxias)	Crítica ao trabalho docente	Sinto não poder informar-vos qual seja o estado da educação elementar n'esta Província. de cinquenta e duas escolas, não compreendendo as do Lyceo, só de sete recebi mapas dos alunos que as frequentão (...) isto prova o pouco zêlo nos professores em cumprir os seus deveres (p. 10)
1841	João Antonio De Miranda	Quantitativo de aulas  Diferentes formas de referência (capital x interior)	A Capital conta, além das escolhas ditas, mais quatro públicas de primeiras letras para ambos os sexos frequentadas por duzentos e trinta alunos, e bem assim dezoito particulares para meninos e trez para meninas (...). (p. 20) Devemos ter 11240 almas livres; e destas 3 a 4 mil com idade propicia para o ensino, resultará que a instrucção está a respeito destes como 1 para 3. Fora da Capital encontra-se oito Cadeiras de Grammatica Latina, e quarenta de instrucção primária; inclusive oito para meninas, achando-se de todo esse número dez vagas. (p. 24)
		Criação de uma aula de Primeiras Letras Difícil acesso às aulas no interior	A Camara da Villa do Paço pede uma eschola de Primeiras Letras para a Freguesia de Logar dos Índios, alegando ser mui difficil á mocidade d'aquella Freguesia frequentar a eschola estabelecida na Vila, pelos obstáculos que oferece o caminho cortado de rios (p.26)
1843	Jeronimo Martiniano Figueira De Melo	Representação e concepções	Concidadãos a instrucção primaria, e secundaria, e á preparal-os assim para mais elevados estudos, e para os diferentes Cargos e Empregos da Sociedade. Parece-me pouco satisfatório, que muitas Aulas estejam sendo frequentadas por limitado numero de alumnos, pois que dahi

conclúo, que alguma causa poderosa affasta os meninos do ensino primario e de preparatorios, causa que cumpre remover ou destruir quanto antes, para que retiremos dos sacrificios feitos com a sustentação dos professores, as vantagens de maiores e mais divulgadas conhecimentos.

Quantitativo de aulas	Acerca das Aulas de Latinidade, e de '1. <sup>a</sup> Letras, devo informar-vos, que ainda estão vagas, 1 entre as primeiras, e 6 das segundas para meninos, e 2 para meninas.	
Críticas, denuncias e sugestões.	Para melhor regular o ensino nas Aulas de 1. <sup>a</sup> letras, os deveres respectivos dos Professores, os premios e castigos que devião ter os seus alunos, aprovei ultimamente o Regulamento, que subetteo ao meo conhecimento o actual Director do Lycêo, cuja necessidade se fazia sentir cada vez mais	
Criação de cadeira	A Camara Municipal da Passagem Franca requisita a criação de uma Aula de 1. <sup>as</sup> letras no seo respectivo Termo: he justa esta exigencia, e espero por isso que attendais consignando a quantia necessária para o ordenado do Professor.	
Profissão Docente	Pelo mappa junto sob n.º 17 conhecereis quantos sejam os menores recolhidos á Caza dos educandos, e os Officios, á que eles se applicão. (...) Sendo o meo antecessor informado, que a despesa subia a 600\$000 reis, mensais, foi ele obrigado para poder redusil-a a excluir alguns educandos que não mostravão aptidão, suprimir o emprego de Professor de 1. <sup>as</sup> Letras (...)	
1843 Jeronimo Martiniano Figueira De Melo	Crítica à legislação	Não me parece porem, que deva subsistir a disposição do art. 25 da Lei Provincial n.º 152 que manda suspender o provimento de todas as Cadeiras de 1. <sup>as</sup> Letras, actualmente
	Representação e concepções	não providas, pois alem de ser ele o meio, porque se podem divulgar os conhecimentos primários, de que nenhum Cidadão deve carecer, e que estão garantidos pela Constituição do Imperio, forão taes Cadeiras creádas a vista de representações dos Povos, e não devem ser extinctas sem os maiores fundamentos –, principalmente nas Villas e Povoações maiores, como agora está acontecendo com as de Pastos Bons, Passagem Francam e Riachão –, dignas sem duvida de todo o favor do Governo Provincial."
1844 JOÃO JOZÉ DE MOURA MAGALHAES	Avaliação da instrução primária	A <u>Instrucção primaria</u> acha se em máo estado, a ignoranria e falta de zelo dos Professores, a falta de compedios e utensílios, de unidade, e uniformidade no ensino, tudo concorre para esse atraso.
	Quantitativo de aulas	De 36 Escolas de primeiras letras para Meninos, e 11 para Meninas achão se vagas das primeiras as de S. Bernardo, do Barity, da Trisidella, de Pastos Boas, da Chapada e do Riachão e das segundas as de Guimarães e Caxias. (...) Do Mappa junto n.º 3 vereis que as aulas primarias da Província são frequentas por 1055 meninos e 208 meninas.
	Supressão de cadeiras/professor Conflito entre presidente e inspetor.	A Cadeira de primeiras letras do Recolhimento de N. S. Anunciação e Remédios no meu entender não deve ser suprimido, como indica em seu Relatório o Inspector da Instrucção Publica, porque ainda que essa Cadeira aproveite somente ao pequeno número de educandas, que ali existe, com tudo não he justo que ellas fiquem privadas do <u>ensino primário</u> .



1845	Angelo Carlos Moniz (Vice Presidente)	Quantitativo de aulas	Pelas ditas informações conhecereis que o numero de alumnos, que frequentão as aulas públicas de instrução secundaria na Provincia monta á 152, o dos que frequentão as aulas publicas de instrução primaria de ambos os sexos á 1.297, e dos que frequentão as particulares permitidas pelo Governo á 418, prefazendo o total de 1.867, numero inferior ao real por faltarem ainda os mapas de algumas aulas do interior.
		Opinião positiva acerca do ensino na Casa Educandos Artífices	Segundo informa o seu diretor [Casa dos Educandos Artífices] é em geral satisfactoria a conduta dos seus educandos, e seu aproveitamento, seja nas primeiras letras, quer nos differentes officios á que se dedicao, existindo alguns já bastante adiantados. (p. 8)
1846	Angelo Carlos Moniz	Quantitativo de aulas	Das 39 eschólas de primeiras letras, que ha na Provincia para meninos, todas se achão providas, e das 12 para o sexo femenino só não o está a do Recolhimento de Nossa Senhora da Annunciação e Remedios. – Pelos quadros que vão anexos ao dito relatorio vereis a distribuição d'estas eschololas, e quaes os seus Professores, subindo o numero de alumnos a 1:453 dos quaes 1:237 pertencem ao sexo masculino, e 216 ao feminino.
		A escola normal passa a ser considerada uma aula de primeiras letras e passa a ser desligada do Lyceo, a partir da lei 197.	A eschóla Normal creada pela <i>Lei Provincial n. 76</i> foi pelo Art. 22 da <i>Lei n. 197</i> , considerada como Aula de primeiras letras, e como tal designada do Lyceo, providencia que me pareceo mui acertada, não só porque o ensino pelo methodo de Lancastre tem principalmente applicação as Aulas de primeiras letras, como porque não julgo sufficientes para o ensino elementar d'esta cidade somente as duas Aulas existentes.
		Questão de métodos	Quanto ao mais chamo a vossa atenção para o relatório do inspector interino da instrução, declarando-vos que a câmara municipal da villa da passagem franca pede uma criação de uma cadeira de Primeiras Letras em seu município. P 12
		Criação de aulas	O numero de 50 Educandos que ali deve ser recebido, se acha completo e segundo sou informado em geral elles apresentam a maior vontade capacidade, não só para os officios que se dedicarão, mas como para o ensino das primeiras letras.
1847	Joaquim Franco De Sá	Critica À Profissão docente Condições de Estrutura Financiamento	Muito maiores são as providencias que reclama a instrução primaria, Os professores em geral nem sabem, nem podem cumprir bem os seus deveres: d'elles há, cuja simples escriptura bastaria para constituir o corpo de delicto mais procedente de ignorancia, e impericia; e quasi todos se achão desprovidos não só de casas apropriadas, senão dos objetos, e utensilios mais indispensáveis: o Governo lh'os não tem fornecido por falta de fundos, sendo que tal auxilio importaria avultada despesa;
		Organização curricular	A organização do nosso ensino primário deve receber o melhoramento, que se acha admitido mais ou menos em todos os paizes cultos, sendo dividido em duas ordens, ou secções: a 1. <sup>a</sup> compreendendo a leitura, escriptura, noções de Arithmetica, e doutrina christã; a 2. <sup>a</sup> grammatica nacional, geographia, historia, e os principios mais símplices de geometria (p. 43)

		A escola normal de 1 letras	Devo informar-vos que achando-se desmontada a Escola Normal de primeiras letras, criada pela Lei n.º 76, cujas disposições unicamente vigorão, revogado como foi pela Lei n.º 205 o art. 22 da de n.º 197, e tendo procurado restabelece-la, não o tenho podido ainda conseguir por falta de um edifício publico:
		Financiamento	Nenhuma consignação existe no Orçamento do anno corrente, e no do próximo futuro de 1847 a 48, para casas, e utensilios das aulas de primeiras letras, nem se quer das cabeças de Comarcas: releva que preenchaes essa lacuna, autorisando o Governo a despender desde já alguma quantia com esse objeto, e bem assim com a impressão dos compêndios para as aulas primarias, os quaes deverão ser vendidos aos meninos de pais abastados, e distribuídos gratuitamente aos pobres. (p.44)
1848	Antônio Joaquim Álvares Do Amaral	Quantitativo de aulas elementares	Do mappa n.º 3 consta, que existem na Provincia quarenta Aulas publicas do ensino elementar para meninos com 1354 Alunos, e dose do sexo feminino, á que frequentão 206 meninas, e bem assim desoito Aulas particulares com 337 meninos, e cinco de meninas com 78 Alumnas. Estaõ providas as oito Cadeiras publicas de Latim, á que tem concorrido 92 Alunos, bem como 21 ás de Francez de Alcantara, e Caxias (p. 11)
		Crítica à Profissão docente	Nada direi destes Professores, que segundo as notas das faltas, que tiverão durante o anno deixaõ de ser assíduos, e devo suppôr que não cumprem mal os seus deveres; mas o mesmo me não he licito diser a respeito dos de 1. <sup>as</sup> Letras, muitos dos quaes, sobre não terem a idoneidade precisa para o completo desempenho de semelhante encargo, de que resulta a pouca vantagem, que se tem colhido da educação da mocidade, são deixados, e não mostraõ zelo de qualidade alguma, pelo que se faz urgente adaptar-se huma medida qualquer, que os cohiba, e os não faça confiar tanto na vitaliciedade dos seus Titulos, pois que até nenhum he o resultado dos processos, á que se lhe tem sujeitado, e em que quazi sempre são as Camaras Municipaes sobrecarregas com com despesas das custas.
		Condições estrutura	de De caminho direi que nada se pode aprender na Aula Pública de 1ª Letras da Freguesia da Sé pouco se pode aprender porque estando colocada no andar térreo da Caza da Relação os discipulos são dispensados da eschola, durante as conferencias do tribunal, que são duas vezes na semana, bem como nos dias de Sessão da Junta de Justiça, alem das quintas-feiras, sobre que se faz preciso providenciar .
		Condições estrutura	de Entretanto se tem mandado abonar as quantias sobre alugueis de cazas, e utensilios para algumas escholas primarias, como ás de meninas de N. Senhora da Conceição da Capital, Collegio dos Educandos Artifices, Eschola Normal, e 1.º districto de Caxias, e á de meninas da mesma Cidade.

1849 Herculano Ferreira Pena	Quantitativo de escolas de primeiras letras Cadeiras vagas.	O <i>Quadro n. 10</i> mostra que das 39 Escolas de primeiras letras para meninos, que se acham creadas, além da Casa dos Educandos Artífices, só está vaga a da Vargem Grande, cujo Professor se ignora aonde exista, e que são frequentadas pelo numero total de 1:315 discípulos
	Escola Normal de 1 letras (?) Métodos	Quanto á Escola Normal de Instrucção primária devo observar que o Professor Felipe Benicio de Oliveira Conduru continua a leccionar apenas 28 meninos pelo methodo ordinário, segundo a disposição do <i>art. 5º § 4.º da Lei Provincial n. 234</i> , em quanto não está montada a casa que para a mesma Escola se mandou construir na Rua do Sol, onde deverá praticar o methodo simultaneo conforme a deliberação por mim tomada a vista de uma luminosa exposição do Inspector da Instrucção Publica, que farei oportunamente chegar ao vosso conhecimento.
	Estrutura	O primeiro obstáculo consiste na falta de casas com os utensis necessarios para o estabelecimento das Aulas, principalmente das de Instrucção primaria, que mesmo nesta Capital achão-se pessimamente colocadas, e desprovidas de tudo, como já tive ocasião de observar pessoalmente.
	Falta de recursos	A aquisição de casas commodas, e providas de utensilios necessários seria pois um grande impulso dado a instrucção, mas o Governo nada pode actualmente fazer por falta de credito.
	Críticas ao trabalho docente	Outro obstáculo que é ainda maior consiste sem dúvida alguma na incapacidade dos Professores de 1. <sup>as</sup> Letras que, salvas honrosas excepções, mostrão-se destituídos de zelo, e dos de mais requisitos apropriados á melindrosa e difficilima tarefa de ensinar e educar a mocidade, o que em parte procede também da insuficiencia dos ordenados, que não convidão os homens mais capazes á dedicarem-se á esta profissão.
	Supressão de cadeiras por baixa frequência Gratificações aos professores de 1ª Letras Obrigatoriedade nas Escolas de primeiras letras	Sendo porem provavel que este trabalho se não conclua sem alguma demora, e achando-se limitada, como acima disse, a faculdade concedida ao Governo, indicarei desde já algumas providencias que me parecem dignas de ser adoptadas pela Assembléa a saber: 1. <sup>a</sup> que seja considerada como gratificação uma parte do vencimento concedido aos Professores de primeiras letras para lhe ser paga em proporção do numero de discípulos que effectivamente frequentarem a Escola em cada mez, até o maximo da quantia fixada; 2. <sup>a</sup> que se confira ao governo a faculdade de remover de uns para outros lugares os Professores cujas Escolas deixarem de ser durante certo praso frequentadas pelo numero de discipulos que se houver de marcar como condição indispensavel para a sua conservação; 3. <sup>a</sup> que os Pais de familias, ou aquelles que suas vezes fizerem, residindo à certa distancia das Escolas publicas de primeiras letras sejam obrigados sob penas pecuniarias mais ou menos fortes á mandar a ellas os meninos confiados á seus cuidados,

salvo provarem que lhes dão o ensino em Escolas, ou casas particulares.

Sugestões, críticas e denúncia

Relação com a família/pais.

A primeira providencia fará mais activos e zelosos os Professores, que até hoje nenhum interesse tem em que sejam frequentadas as suas Escolas por grande numero de discipulos, sendo até no caso contrario mais suave o seu trabalho; a 2.<sup>a</sup> produzindo os mesmos efeitos habilitará também o Governo para facilitar a instrucção primaria sem acrescimo de despeza aos habitantes de certos lugares, que ainda não tiverem cadeiras publicas, apesar de serem mais importantes e populozos do que outros onde ellas se achem creadas; a 3.<sup>a</sup> finalmente previnirá os funestos efeitos da ignorancia e incaria de muitos Pais de famílias, que nem sabem apreciar as vantagens da educação, nem se lembrão de cumprir o imperioso e agradável dever de preparar seus filhos para serem membros uteis da Sociedade.

Aulas de primeiras letras na Casa Educando Artífices Solicitação de materiais para aulas de primeiras letras

Acha-se completo o numero de sessenta educandos fixado pela Lei Provincial n° 243 de 16 de Outubro de 1848, cujo nomes constam no mappa 14. Todos eles aprendem primeiras Lettras, e officios mecânicos, e alguns a Muzica, e Desenho Linear (...)

A escola de primeiras letras continua a ser regida pelo professor interino, Augusto Frederico Collin cujan habilidade e zelo bem se conhece pelo aproveitamento que apresentam seus discipulos, carecendo somente de uma consignação mensal de 10\$000 reis para a compra de papel, pennas, tinta, etc.

1850 Honório Pereira de Azevedo Coutinho

Aula de primeiras letras na Casa Educandos Artífices Relação entre o bom trabalho do professor e o adiantamento dos alunos Provisão de utensílios necessários à aula.

Destes frequentao a aula de primeiras letras 83, a de música 18 a de desenho 45, e todos fazem alternadamente o serviço econômico do estabelecimento.

Foi definitivamente provido na cadeira de 1 Letras o professor Augusto Frederico Collin, que a regia interinamente, como vos foi participado o anno passado. A habilidade e zelo deste Professor bem se deixa ver pelo adiantamento de seus alunos, e pela regularidade, e boa ordem, em que se acha a sua aula, como tive occasião de observar. Mandei fornecer a aula dos utensilios necessários, que pela maior parte forao manufacturados nas Officinas da casa, importando apenas 107\$600 reis a despeza feita com a compra da matéria prima e de alguns objetos que ali se podiao aprontar.

Quantitativo de alunos e escolas

A instrucção primaria é dada ao sexo masculino em 39 escolas, que providas de Professores, achando-se vagas 3, a saber: a da Chapadinha, a de Pastos Bons e a do Riachão. Destas escolas 31 são frequentadas no corrente anno por

primária Província	na	1:481 alumnos, como vereis no quadro junto sob n.7. A escola do 2.º Distrito de Caxias tem estado fechada por excesso de licença do respectivo Professor, que consta já haver seguido desta Cidade para ir entrar no exercício do Magistério. Para a Cadeira da Vargem-Grande foi removido em Fevereiro deste anno o professor da de Pastos Bons; a da Passagem-Franca foi provida em Maio deste anno em Antonio Bandeira de Mello. Não consta ainda qual o número de alumnos que tem frequentado estas escolas, e por isso não vão incluídos no quadro. Também não se menciona ahi o número de alumnos que frequentão as escolas de Vinhaes. Santa Helena, S. João dos Cortes, Santo Antonio e Almas, e Miritiba, por não terem os respectivos Delegados da Instrucção Publica remettido os mappas dessas escolas.
Quantitativo de aulas Aulas primárias feminina Aulas no Recolhimento N.S da Anunciação e Remédios		Para o sexo feminino existem creadas, e competentemente providas 12 Cadeiras, inclusive a do recolhimento de N. S. da Annunciação e Remédios que se acha regida interinamente pela substituta D. Marcellina Rosa Corrêa Lobão durante o impedimento da professora D. Maria Joaquina Ramos Villar. O quadro n. 8 mostra que essas escolas são frequentadas no corrente anno por 262 alumnas.
Frequência de alunos matriculados na instrucção primária		Computando-se para as escolas donde não vierão mappas o mesmo número de alumnos que as frequentarão o anno passado, vê-se que as aulas publicas de instrucção primaria e secundaria tem sido frequentadas no corrente anno letivo por 2:235 alumnos, pertencendo áquellas 1:949, e á 268. Posto que este resultado não seja ainda assaz satisfatório, comparando-se se o número de alumnos com o da população livre da Provincia, todavia estatistica do corrente anno com a do anterior á favor da instrucção publica uma differença, sendo nas aulas de instrucção primaria 346, e nas da secundaria 16.
Condições materiais Compra de cartões de leitura Métodos		A maior parte das aulas de 1.ªs Letras do interior achão-se desprovidas dos utensis necessarios, e para se obter o fim da Lei novíssima pe mister que o Corpo Legislativo Provincial consigne quantia sufficiente para se mobilharem as mais frequentadas dessas aulas, tanto no interior quanto na Capital, onde igual falta se sente. Attendendo a representaçãodo Inspector da Instrucção Publica autorizei-o a mandar <u>comprar os cartões de leitura e arithmetica</u> necessarios para o uso das escolas de mais de 80 alumnos, nas quaes se deve adoptar o methodo Lancastrino.
Trabalho docente Indicação do uso de métodos pela quantidade de crianças. Obrigatoriedade escolar nas aulas de 1 letras		Cabe aqui ponderar, Senhores, que havendo a referida <i>Lei n. 267</i> dividindo em 3 categorias os Professores de 1.ªs Letras, fixando o numero de alumnos como condições para que no ensino se siga o methodo individual, simultaneo, ou lancastrino, e marcando na mesma proporção os ordenados e gratificações, não exigio novas e diversas habilitações dos Professores, como parece necessario: de sorte que o Professor que até agora só tinha 20 ou 30 alumnos era equiparado ao que tinha 100 ou 150, ensinava pelo methodo individual, e percebia as mesmas vantagens que o outro: mas se esse mesmo Professor conseguir elevar o numero de seus alumnos a mais de 80, passará por esse só facto a perceber o

			<p>duplo ou mais dos vencimentos que tinha antes da lei e será obrigado a ensinar pelo methodo lancastrino, sem que alias se mostre para isso habilitado</p> <p>Permitti, Senhores, que novamente vos lembre uma providencia que vos foi indicada por meu illustrado antecessor no relatorio do anno passado, isto é que os paes de familia , ou aquelles que suas vezes fizerem, residindo á certa distancia das escolas publicas de 1<sup>as</sup> letras sejam obrigados sob penas pecuniarias mais ou menos fortes a mandar a ellas os meninos confiados a seus cuidados, salvo se provarem que lhes dão o ensino em escolas ou casas particulares.</p>
		Estabelecimentos particulares	<p>Alem dos estabelecimentos e escolas de instrucção publica pagos á custa da Provincia, outros existem particulares que são frequentados no corrente anno por 422 alumnos de ambos os sexos, como vereis do quadro n.9. Os mais importante e regulares destes estabelecimentos, segundo informa o Inspector da Instrucção publica, são os Collegios de N. S. da Conceição nesta Cidade, comprehendendo ambos aulas de ensino primario e secundario, aquelle unicamente para meninos dirigido por Dr. Domingos Feliciano Marques Perdigão, a este para meninos e meninas dirigido por Antonio Joaquim Gomes Braga. E' immediato a estes em importancia o Collegio de N. S. da Gloria tambem nesta Capital, unicamente para meninas dirigido por D. Martinha Alvares de Castro Abranches.</p>
1851	Eduardo Olímpio Machado	<p>Necessidade de Inspeção</p> <p>Critica ao trabalho docente</p> <p>Critica as famílias</p> <p>Falta de critérios para o exercício do professorado</p>	<p>Não me cansarei de mostrar os defeitos, que ,vão pela <u>instrucção primaria</u>; estão ahi os relatorios de todos os meos antecessores para dar testemunho, que o systema de inspecção adoptado não tem sido proveitoso; que a maior parte dos professores não cumprem seos deveres; que alguns pais de familia inutilisão os sacrificios do estado, deixando de enviar seos filhos á escola; que as materias comprehendidas no programa escolar, não faraõ escolhidas com o devido critério; que nelle p ensino religioso é cousa, senão desconhecida, por demais secundaria; que qualquer pessoas, sentindo-se inhabil para os outros misteres da vida, ou sem recursos, abre ahi, aonde e como quer, uma escola de primeiras letras, sem dependência da autoridade publica, á quem não dá contas, que é quasi improduttiva e para lamentar a enorme despesa, que faz a Provincia com a obrigação constitucional de dar instrucção gratuita á mocidade</p>
		Representação concepção	<p>Segundo os quadros, que acompanhão o relatorio do Inspector, o numero dos alumnos, que frequentão as aulas tanto da <u>instrucção secundaria</u>, como <u>da escolar</u>; tanto publicas, como particulares; tanto de um, como de outros sexo; no corrente anno lectivo, é de 2:096.</p> <p>O Dr. Gonçalves Dias, no mappa geral apenso ao relatorio de que fiz menção, dá para todas as escolas da Provincia o numero total (que elle não reputa exacto) de 2:760 alumnos, sendo 411 para a instrucção secundaria, e <u>2:349 para a escolar</u>.</p>

09 de Julho 1852	Eduardo Olímpio Machado passando a presidência para Manoel de Sousa P. Magalhães	Quantitativo de frequência nas aulas de 1 letras	Há na Provincia para o sexo masculino 40 aulas publicas de primeras letras, providas de professores, á exceção das da Chapadinha e Riachão. Não falando no numero dos alumnos das de Santa helena, Vargem Grande, Tutoya, Coroatá e Chapada, que não consta do quadro, que me foi presente, 1:433 são os que frequentão as outras, não comprehendida a da Casa dos Educandos, onde são leccionados 127.
1852	Vice presidente Brigadeiro Manoel de Sousa Pinto Magalhães	Quantitativo de alunos nas aulas de primeiras eltras Representação e concepções	Para o sexo feminino existem tambem 12 aulas publicas de ensino primario, todas providas e frequentadas por 299 meninas. Além destas ha para o sexo masculino os Collegios particulares de Nossa Senhora dos Remedios e da Conceição, 2 aulas de Latim e primeiras letras e 12 deste ultimo ensino exclusivamente, 217 são os alumnos não somente do segundo dos mencionados Collegios, como de 6 destas aulas, nada constando á respeito das mais, nem tão pouco do primeiro Collegio. Ha aimda para o sexo feminino o Collegio de Nossa Senhora da Gloria, e 2 aulas de ensino primeiro; mas só consta, que uma destas é frequentada por 11 meninas.
		Não há menções sobre instrução	X

**Apêndice E** - Tabela descritiva dos ofícios que citam professores de 1ª Letras.

NOME	Ofício/data	Lotação	Motivo de requerimento	Última licença	Situação
D. Maria Joaquina Ramos Vilar	11/ Jan 1854	Capital (recolhimento N.S. da Anunciação e Remédios)	Licença para tratar de sua saúde	1850	Apta
	21/ Abr. 1854		Prorrogação de mais 3 meses da licença	18 de janeiro de 1854	Negada, enquanto não comprovar a moléstia.
	2/ Jun 1854		Idem	18 de janeiro de 1854	Apta, a pós comprovar a moléstia
	Ofício enviado em 17 de agosto 1855 (por Caetano Jose).		Informando a petição junta da professora de primeiras letras do recolhimento de N. S. da Anunciação e Remédios,		a suplicante esta no caso de ser atendida, a vista do atestado anexo a mesma petição, sendo que nenhuma licença obteve nos doze últimos meses
	8 de Janeiro de 1857		O inpetor informa que lhe chegou a informação que a dita professora <u>não exercia o magistério, e que nem contava com uma só discípula e sendo assim, pediu para a diretora recolhimento informações. Averigou que a professora há mais de três anos não exerce o magistério, com regularidade e aproveitamento, e que desde fevereiro do ano próximo passado deixou de lecionar, além disso foi dito que a mesma é de maus costumes e turbulenta e que tem conseguindo formar em poderoso partido contra a superiora e alia cria desordem naquele estabelecimento, com prejuízo da moral e do sossego do recolhimento. Deixa claro que essa professora não tenha tirado titulo de efetividade, pois sendo nomeado interinamente para aquela cadeira no ano de 1846, tem servido ate hoje como interina</u>		
Jose Esteves da Serra Aranha	21 de Jan 1854		Obter a gratificação	25 de maio de 1844 (10 dias)	Apto (trabalha há 12 anos)
	22 de Junho de 1855		Cita que está afastado para exercer o emprego de Tabelião de Mattos	11 de abril de 1850 (15 dias)	
	2 de maio de 1855		Professor de licença por está em tarefas da Assembleia Provincial		Cadeira estava vaga, no ofício sugere-se que <u>Antonio Rodrigues de Mello</u> assuma.
	18 de junho de		A cadeira continua vaga, visto que o prof saiu para ser deputado. O inspetor sugere o		



	<b>1856</b> (Thomáz)	Vila de Guimarães	cidadão Antonio da Silva Gomes Braga, para substituí-lo no exercício interino da dita cadeira durante o seu impedimento.		
	<b>5 de março 1857</b> (insp. Manoel)		Aparentemente requer uma licença de saúde. O inspetor informa que o suplicante não obteve licença alguma nos dozes meses últimos		Informa que não juntou atestado de medico como é expresso no art. 2º do regulamento de 29 de abril de 1843 o que não faz o suplicante por não haver facultativo naquele lugar
Alexandre Jose Rodrigues	5 de Junho de 1854	Capital- N. S. da Conceição	Obter o máximo de gratificação anual da terça parte do seu ordenado	6 de abril de 1848 (2 meses)  22 de novembro de 1845 (1 mês)  19 de maio de 1853 (3 meses)  12 de março de 1851 (suspensão por 11 dias pelas faltas cometidas no exercício do seu emprego).	Negada, por não ter satisfeito as exigências do artigo 3º parágrafo 1º e 5º (em que incorreu) e não ter apresentado a sua escola o máximo de alunos que exige a tabela anexa ao citado regulamento
	21 de Mar de 1855		Requere a <u>sua jubilação</u>		Apto, pois apresenta 25 anos, 7 meses e nove dias de exercício do magistério
	15 de Abril de 1856		Citado no officio, onde o inspetor declara as mas condições onde este leciona.		
	<b>26 de setembro de 1856</b> (insp. Thomáz)		Requere conserto da escada <u>da entrada</u> de sua aula que está <u>bastante arruinada a escada e também três potes para água e de três canecas de folha.</u>		
	<b>15 de novembro de 1856</b>		Afirma que o concerto foi feito e também houve a compra de utensílios requisitados. O valor total de em <u>dezoito mil duzentos e quarenta reis deverá ser ressarcido ao professor.</u>		
	<b>21 de janeiro de</b>		Officio em anexo mandado pelo professor. Pede que seja concertado o telhado da sua casa onde dá aula, do lado encostado á		

	1857 (ins. Manoel)		torre do relógio, que chove tanto que lhe priva lecionar. Pede também <u>duas cadeiras de palhinha para o serviço da mesma aula.</u>		
	21 de janeiro de 1857 (Ins. Manoel)		Pede três meses de licença para tratar de sua saúde.  O inspetor aponta como substituto Vicente Ferreira Rodrigues, que reúne todas as habilitações para o desempenho desse cargo.		É de justiça que o suplicante seja deferido em sua pretensão, <u>visto a realidade de incomodo que alega</u>
	23 de janeiro de 1857		O inspetor ratifica o pedido de licença, dizendo que o mesmo não obteve licença alguma nos doze últimos meses anteriores a esta data, e sendo assim é justo e real o motivo que alega esta nos termos de ser deferida.		
	4 de abril 1857 (insp. Manoel)		Solicita prorrogação de sua licença, visto ainda não está completamente recuperado.		
	18 de maio 1857		Relata a situação precária em que dá aula: o prédio é o da igreja de São Marcos, que é a matriz da terceira freguesia da capital, não tem comodo para admitir os 137 alunos matriculados. Solicita com urgência uma casa onde acomodar seus alunos e já mobiliada.		
Vicente Ferreira Rodrigues	16 de jan de 1855	Carnaubau	Requere permissão para ensinar as primeiras letras		Apto, pois o Inspetor foi informado por pessoa de inteiro credito, e que pessoalmente conhece o suplicante
Adrião Gonçalves Lima	12 de fev de 1855	Vila do Rosário	Mês de licença para tratar de moléstia	8 de novembro de 1854 (negada por falta de documentos para comprovar a moléstia)	Negada, apesar de comprovar a moléstia para o Inspetor <u>não pareceu satisfazer completamente o disposto no artigo 2 do regulamento de 27 de abril de 1843</u>
João Batista Sergio do Pillar	13 de fev de 1855	Tutoia	Licença para tratar doença		Negada, pois não comprovou
	26 de fev de 1855		Comunicado, pelo delegado, que o prof não se apresenta desde o dia 23 de outubro de 1854 por motivo de moléstia, o delegado requere 3 meses de licença		Apto, ainda que não tenha como comprovar a doença

Lazaro Antonio Vieira		São Joaquim do Bacanga	Comunicado, pelo delegado, que o prof está muito doente mas requer que se mantenha os ordenados	x	Apto, mas não há substituto e a cadeira continuou vaga.
		S. Joaquim do Bacanga	três meses de licença com os seus respectivos vencimentos para poder tratar de sua saúde nesta capital		Apto
Jeronimo Antunes Ferreira Mendonça	Ofício de 11 de Abril de 1855 (de Caetano)	Colônia Santa Isabel	Pede permissão para na respectiva comarca fazer o exame necessário para seu definitivo provimento na dita cadeira		Indeferida, já que é absurda. Motivo alegado: doença. Inspetor sugere que se adie para quando estiver melhor.
	Ofício de 4 de junho de 1855 (de Francisco Vilhena)		Pede dois meses de licença com seus respectivos vencimentos para tratar de sua saúde nesta capital		Não fica claro, mas o inspetor afirma que juntou a sua petição atestado de facultativo
	Ofício do dia 16 de Junho de 1855 (Francisco Villehna)		O dito professor realizou o exame no Liceu para o cargo  Avaliado por Francisco Villhena, Condurú e Pedro Nolasco		Aprovado
João Jose de Almeida	Relatório 11 de abril de 1855	Vila de S. Jose, na comarca de Caxias	Professor está demente		Demissão autorizada e cadeira vaga
	Relatório 31 de maio de 1856		Cita falecimento do prof, que estava doente há 2 anos.		Cadeira continua vaga.
Ofícios e relatórios de novo inspetor INTERINO: <u>Francisco Raimundo Quadros (3 de maio de 1855) mas a partir do ofício de 15 de maio de 1855 os ofícios aparecem com o nome “inspetor interino FRANCISCO DE MELO VILHENA”</u>					
Jose Antonio de Medeiros Chaves	26 de maio de 1855	Pastos Bons  Pastos Bons	Informar que o referido professor não fez uso da licença concedida, e sempre esteve em exercício até o mês de abril último o que consta não só dos atestados de frequência passados pelo delegado da instrução pública daquele lugar, como também dos seus mapas mensais		
	1 de março de 1856 (Insp. Caetano)		Aparentemente requereu licença para tratar de doença.		Indeferido, a petição do professor público de primeiras letras da Vila de Pastos-Bons não lhe dá direito a obter de V. Ex a licença que se requer para tratar-se (art. 2º do regulamento de 27 de abril de 1843.)

Josephina Amalia de Moraes Silveira	4 de junho de 1855	vila do Rozario do Itapecuru	Pede demissão do seu emprego por não poder continuar a exercê-lo por se achar privada da vista.		Deferida, pois mesma professora não tem sido exata no cumprimento de seus deveres, em consequência dos padecimentos de olhos que precisa ler, escrever e cozer
D. Rosa Cezarina de Amorim	4 de Junho de 1855	vila do Rozario do Itapecuru	Pede que a senhora assuma a cadeira vaga deixada por Josephina Amália em virtude de sua demissão justificada		
Manoel Antonio Rodrigues de Oliveira	12 de junho de 1855	Vila de São Bento	Por motivo de moléstia justificada, pede três meses de licença com o respectivo ordenado para tratar de sua saúde onde lhe convier		o suplicante não obteve licença alguma nos doze meses últimos, pelo que me parece no caso de ser favoravelmente atendido
	21 de abril de 1856 (inp. Francisco Baltazar)		Pede um mês de licença com seus vencimentos,	15 de junho de 1855: três meses de licença com os vencimentos	Indeferida
	6 de Maio de 1856		Pede um mês de licença sem ordenado, a fim de acompanhar sua mulher, que por motivo de moléstia necessita sair da cidade.		Não informa
	17 de Junho de 1856 (insp. Tohmaz)		Foi chamado para tomar assento na Assembleia provincial como deputado suplente. Nas vésperas de regressar desta cidade, onde estava gozando da licença que lhe fora concedida para reassumir as funções de seu magistério.		Não convém que os alunos estejam por mais tempo sem quem os lecione, proponho para substituto Pedro Constâncio Bastos da Penha
João Baptista Sergio do Pillar	14 de julho de 1855	Vila da Tutoya	pede a V. Ex. seis meses de licença para tratar de sua saúde visto não se ter restabelecido no prazo da licença de três meses que obteve	15 de fevereiro do corrente ano	Deferido, Anexou um atestado do delegado da instrução que mostra que ele ainda não se acha em estado de lecionar em consequência da continuação de sua moléstia
inspetor caetano retorna no dia 20 de julho de 1855 ao cargo de inspetor					
Inez Raymunda Bruce Guimarães	23 de julho 1855	Abertura de uma cadeira para meninas em Codó	Requere concurso e que a devida senhora seja interinamente por enquanto		
	Relatório de 31 de		No relatório consta que a prof ainda é interina e não efetiva ( não foi aberto o concurso)		

	maio de 1856				
Não há professores, mas o inspetor	3 de agosto 1855	Abertura de cadeiras de ensino primário para o sexo feminino em Monção, Codó, Cururupú e S. Helena, e para o masculino, em São Luis Gonzaga, Arayoses e São Felix de Balsas	Requere o provimento de concursos para as cadeiras recém criadas		
Mariano Jose de Campos Costa	22 de agosto 1855	Cadeira de arayoses	Informar, que ainda não foi aberto o concurso para provimento da cadeira de primeiras letras ultimamente criado na freguesia de Arayoses, pede que seja provido como professor		Esta no caso de ser atendido mas precisa admitido a exame..
	3 de novembro de 1855		Dia 31 de Outubro foi examinado por banca composta por Caetano Souza (inspetor), Sotero dos reis (lente do liceu), Alexandre Rodrigues (prof. De 1 letras) e Joao Batista Alemida (secretario) por comum acordo dos examinadores, se entendeu á vista dos exames por eles feitos, que ficasse para ser novamente examinado depois de terem feito um estudo mais cabal das matérias exigidas na primeira parte do art. 27 do regulamento 2 de fevereiro do corrente ano		Não aprovado em exame (por ora).
	24 de novembro de 1885		Requer concorrer novamente a vaga da cadeiras de primeiras letras (aberta no ofício de 9 de novembro de 1855)		A vista dos documentos que se instruem, os suplicantes se acham no caso de ser admitidos ao concurso.
	21 de janeiro de 1856		Examinado no dia 17 de janeiro, por banca composta por Caetano Jose de Sousa, Francisco Sotero dos Reis, Alexandre Jose Rodrigues e Felipe Benicio d'Oliveira Condurú, e foi aprovado		Aprovado
	1 de março de 1856		O inspetor apresenta a lista de utensílios enviados pelo prof para prover a aula dele. Prof também solicita ajuda de custo para viagem.		Observação do inspetor:  O professor se pode encarregar a compra do mesmos objetos, visto ser pessoa a todos os

					respeitos incapaz de abusar da confiança do governo, ou malbaratar os dinheiros públicos, correndo-lhe todavia o dever de prestar contas dentro de certo e determinado tempo por intermédio do respectivo delegado da instrução publica e com informação deste.
	(anexo do of acima) 29 de fevereiro de 1856 este é um officio do próprio prof ao inspetor		Apresenta o orçamento para o material da sua aula pública de primeiras letras, que foi organizado de comum acordo com o professor público da capital, Alexandre Jose Rodrigues.		
	14 de março de 1856		Recebe do governo a quantia de cento e quinze mil quatrocentos e quarenta reis para a compra dos utensílios necessários a escola criada na mesma freguesia		
	<b>18 de novembro de 1856</b>		<u>Pede transferência para a Vila S. Jose do Preá (miritiba), vaga por jubilação do respectivo professor Francisco Pereira da Silva Coqueiro. No mesmo officio o inspetor cita vários outros docentes que conseguiram transferência.</u>		Mesmo que não haja autorização expressa claramente na lei, outros já conseguiram
	<b>9 de janeiro de 1857</b>	Miritiba	Requeriu licença.		se acha no caso de obter a licença que requer
Professor sem nome	25 de agosto 1855	freguesia de S. Miguel da Lapa e Pias	Pede a oito dias de licença para vir a esta cidade tratar-se.		o suplicante não pode ser atendido, visto não ter ajuntado atestado de medico
Antonio da Silva Gomes Braga	29 de agosto		Informado por pessoa de crédito que tem as habilitações precisas para ensinar particularmente primeiras letras		Autoriza o sujeito a prestar concurso
D. Anna Felizarda dos Reis Novaes	14 de setembro de 1855 a	Codó (referente aquelas criadas)	Pede que mande por a concurso a cadeira de primeiras letras de meninas ultimamente criada na vila do Codó, e que conceda que seja ali examinada, alegando a vigaem ser incômoda		A pretensão da suplicante é inadmissível

	14 de setembro de 1855b		RESPOSTA AO REQUERIMENTO		A pretensão da suplicante é absurda:  1. Contraria a toda legislação em vigor.  2. O risco de mais alguma concorrente, vir com pretensão igual.
Tenente Ignácio Brandão Valle Porto	5 de outubro 1855	Vila do rozário	Pede a V. Ex. permissão para ensinar particularmente primeiras letras		Parecendo-me a vista da informação <u>junta do delegado da instrução pública daquele lugar, que o suplicante esta no caso de ser atendido independentemente da prova de capacidade</u>
D. Josefina Amalia de Moraes Silveira	16 de setembro de 1855	Não informado	Pedido da suplicante foi que a presidência concedeu-lhe á demissão contra a qual agora reclama alegando ignorância da existência do regulamento de 2 de fevereiro do corrente ano		Não deixa claro, mas afirma que o argumento é improcedente. Além disso, diz que a peticionaria deve provar, que efetivamente exerceu o magistério por mais de dez anos como é expresso na segunda parte do art. 13 do regulamento citado e que alias se não pode concluir do documento junto da dita petição.
Manoel Lourenço Lopes	23 de outubro de 1855	Vila de São Luiz Gonzaga	Requer que o mande examinar perante a câmara municipal da mesma vila		Indeferido, o suplicante parece andar em tudo completamente as cegas. Não só ignorar, que para poder exercer o magistério deve provar perante o governo que tem idade legal, e a indispensável moralidade; senão ainda que o exame porque deve passar tem de ser feito perante esta inspetoria.
Manoel do Nazareth da Silva (padre)	23 de outubro de 1855	Vila de São Luiz Gonzaga	Os documentos anexos ao requerimento o habilitam a ser admitido ao concurso aberto para provimento da cadeira de primeiras letras da vila de São Luiz Gonzaga.		O suplicante esta caso de ser atendido, mandando V. Ex. entretanto o que lhe parecer mais acertado

	3 de novembro de 1855		Dia 31 de Outubro foi examinado por banca composta por Caetano Souza (inspetor), Sotero dos reis (lente do liceu), Alexandre Rodrigues (prof. De 1 letras) e Joao Batista Alemida (secretario) por comum acordo dos examinadores, se entendeu á vista dos exames por eles feitos, que ficasse para ser novamente examinado depois de terem feito um estudo mais cabal das matérias exigidas na primeira parte do art. 27 do regulamento 2 de fevereiro do corrente ano		Não aprovado por ora.
	24 DE NOVEMBRO DE 1885		Requer concorrer novamente a vaga da cadeiras de primeiras letras (aberta no oficio de 9 de novembro de 1855)		A vista dos documentos que se instruem, os supplicantes se acham no caso de ser admitidos ao concurso.
	21 de janeiro de 1856		Novamente examinado, no dia 17 na sala dos exames do Liceu por Caetano Jose dos Reis, Alexandre Jose Rodrigues e Felipe Benicio d'Oliveira Condurú, e consta no anexo que foi aprovado, porem o primeiro candidato deve suprir <u>a ele no conhecimento de gramática da língua</u> , e iguais em tudo mais		Aprovado, com a ressalvada de que o outro candidato lhe supra nos conhecimentos de gramática.
	15 de abril de 1856 (INSP. Francisco Baltazar)		Pede a V. Ex. seja servido mandar abonar-lhe a quantia de 120//980 reis para compra de objetos necessários para o regular andamento da sua aula, juntando uma relação que vai pelo inspetor rubricada.		Parecer do inspetor: nem devem os professores fazer tais despesas, nem no interior há meios de se proverem do que é reclamado á bem do serviço. Peço á V. Ex. que se digne dar suas ordens para o professor poder quanto antes seguir ao seu destino
	<b>30 de maio 1857</b>		<b>Requer licença para tratar da saúde</b>		Favorável, não obteve outra licença mas não anexou o atestado médico.
Mariano Jose Pereira Pinto	5 de novembro de 1855	São Vicente ferrer	<b>Requer licença para tratar de saúde.</b>	Dois meses de licença	Caso de ser favoravelmente deferida, visto achar-se instruída do necessário atestado de moléstia e haver o supplicante obtido nos últimos meses somente dois meses de licença.



	30 de Agosto de 1856		Informa que o prof. mandou um requerimento, aparentemente pedindo uma licença já que completa “o suplicante por portaria do governo de 6 de novembro de 1855 obteve três meses de licença com vencimentos para tratar de sua saúde os quais principiaram a ser com todos de 1º do dito mês”		
	<b>18 de maio 1857</b>		É informado a morte do professor.		
D. Roza Cesarina de Amorim	26 de novembro de 1885	Vila do Rosário	O requerimento da professora interina de primeiras letras pede para ser colocada em exame, visto que que a dita cadeira se acha vaga por demissão concedida em junho próximo passado a respectiva proprietária, D. Josefina Amalia de Moraes Silveira		Ser favoravelmente deferida
	11 de março de 1856		Foi examinada no dia 6 do mês de março de 1856 pela banca Caetano Jose de Sousa, Alexandre Jose Rodrigues, Sebastião Pedro Nolasco e Dona Esther Leopoldina Pinheiro		Aprovada
Candido Marçal d’Assumpção Valle	30 de novembro de 1885	S. Luiz Gonzaga	Requer admissão para concorrer ao concurso		Os documentos anexos a petição junta habilitam o suplicante a ser admitido ao concurso aberto
	21 de janeiro de 1856		Examinado no dia 17 na sala dos exames do Liceu por Caetano Jose dos Reis, Alexandre Jose Rodrigues e Felipe Benicio d’Oliveira Condurú, e consta no anexo que foi aprovado. sendo porem que o mesmo deve <u>suprir ao segundo candidato no conhecimento de gramática da língua</u> , e iguais em tudo mais		Aprovado em exame para prof de primeiras letras
D. Herculana Firmina Vieira de Souza	5 de dezembro de 1855		Requer admissão para concorrer a vaga de prof de primeiras letras		Deferida
	15 de dezembro de 1855	Vila de S. João do Cururupú	No dia 10 de dezembro foi examinada pela banca composta por Caetano Sousa, Alexandre Rodrigues, Sebastião Pedro Nolasco, D. Esther Leopoldina e plenamente aprovada.		Aprovada, apresentou vários trabalhos de agulha, que sendo examinados pela professora para este fim ouvida, foram julgados muito bem acabados
D. Henriqueta Candida Ferreira	19 de janeiro de 1856	Não informa	Oficio que libera a professora a obter 2 meses de licença para tratar-se	Não teve há 12 meses	Deferida

Professor interino de primeiras letras	29 de janeiro de 1856	Vila do Riachão	Informar a V. Ex. que nesta repartição <u>não existe comunicação alguma da presidência sobre a criação da cadeira pretendida pelo suplicante</u> e que <u>na lei provincial n. 404 de 21 de junho</u> passado também se não encontra a necessária decretação de fundos para pagamento do respectivo professor.		
Alexandre Avelino Cardozo	6 de março de 1856	Vila do Paço (Capital)	Consultava a inspetoria se há incompatibilidade no exercício simultâneo dos cargos de Juiz de paz, e de professor público de instrução pública		
	12 de março de 1856		Recebe a resposta que não há incompatibilidade com os cargos de prof e juiz.		
Manoel Seriano Guilherme de Mello	12 de março de 1856	Vila do brejo	Requer que peça escusa do cargo de suplente do juiz municipal e de órfãos do termo da mesma vila, <u>visto ser incompatível o exercício dos dois empregos</u>		
Manoel Rodrigues de Oliveira Campos	13 de março de 1856	S. Jose do Preá.	Requer ao estado a nomeação de prof. substituto da cadeira de primeiras letras.		É favorável, desde que se submeta aos exames.
	17 de Junho de 1856 (insp. Thomáz)		É citado que o dito prof. também abriu uma aula particular na vila <u>o qual apresentou a esta delegacia a competente autorização do governo para ensinar: o que me fez bem na forma do regulamento interno das ditas aulas; e obteve em pouco tempo 23 alunos;</u> mas no principio deste ano deixou de ensinar.		
Dona Maria Firmina dos Reis	13 de março de 1856	Guimarães	Aparentemente a prof. requereu licença médica.		Não se acha instituído de atestado do medico que justifique a moléstia alegada pela suplicante para obter a licença requerida.
	6 de Maio de 1856		obter a prorrogação de mais um mês de licença que foi concedida no dia 15 de março, e que principiou a gozar no dia 4 do mês passado		Possivelmente deferida, a suplicante apresentou o atestado que cont. doente e não tinha tirado licenças anteriores além desta.
	10 de Junho de 1856 (por francisco quadros)		Subsistindo porem os mesmos motivos legítimos que deram lugar a tais concessões, pede agora a mesma suplicante nova prorrogação por mais três meses, que, a vista das razões por ela alegadas e documentadas		parece poder lhe ser concedida

A partir do Ofício de 1 de Abril de 1856, quem assina é o inspetor Francisco Baltazar

Moises de Cherez Madeira Uchoa	2 de abril de 1856	Coroatá	Informado da incompatibilidade de cargos (juiz de órfãs e prof. de 1 letras)		Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo
Ignacio Francisco d'Oliveira	2 de abril de 1856	Itapecurú-Mirim	Informado da incompatibilidade de cargos (juiz de órfãs e prof. de 1 letras)		Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo
	16 de julho de 1856		Enviado pelo suplente do delegado de instrução Luiz Francisco Cardoso Guimaraes, em 3 de junho de 1856, para o então inspetor Caetano. No ofício, o professor renova o pedido de utensílios para sua aula, bem como faz ver que não havendo nesta vila prédio algum público para dar sua aula ver-se obrigado a mandar fazer nas casas de sua residência, as acomodações precisas para este mister em retribuição do que pode seja-lhe arbitrado o aluguel de cento e vinte mil reis anuais, ou que for razoável.  ( neste oficio o suplente ainda fala sobre a professora que tbm precisa e sobre a importância de prédios para as aulas)		
	16 de janeiro de 1857 (insp. Manoel)		Pede gratificação com seu ordenado inteiro por anos de serviço		<u>Não tem ainda completado os 25 anos de serviço efetivo na conformidade do art.13 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855,</u>
Severiano Antonio de Azevedo	2 de abril de 1856	Icatu	Informado da incompatibilidade de cargos (juiz de órfãs e prof. de 1 letras)		Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo
	4 de junho 1857		Requer 2 meses de licença para tratar da saúde em são luís		Não juntou o atestado, não está no caso de ser atendido.
Atanzio Pereira da Fonseca	2 de abril de 1856	Trizidela	Informado da incompatibilidade de cargos (juiz de órfãs e prof. de 1 letras)		Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes

					dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo
Raimundo Antonio Francisco do Carmo	2 de abril de 1856	Vargem Grande	Informado da incompatibilidade de cargos (juiz de órfãs e prof. de 1 letras)		Por ofício da presidência de 24 de janeiro sob n. 6, que acompanhou a circular sob n. 17 que lhes dirigiu esta inspetoria em data de 26 do mesmo
Antonio Pinto Dias de Sousa	7 de Abril de 1856,	Viana	Que pede licença para ensinar as primeiras letras na cidade de Viana		Favoravel deferimento, visto que o delegado respectivo da instrução pública informa bem, também vim a saber, que o suplicante tem as qualidades necessárias exigidas para ter bem deferimento.
Esther Leopoldina Pinheiro,	<b>Não se sabe a data certa, mas está no ofício de 10 de abril</b>	Freguesia da Conceição	Em algum momento, deu parte de doente, juntando atestado de medico, que capitula a moléstia como grave		A cadeira ficou vaga
Theresa de Jesus Cabral	<b>10 de abril de 1856</b>	Freguesia da Conceição (capital)	Apresentou-se para ser examinada e substituir a prof. Esther.A banca composta por Francisco Sotero dos Reis, o padre Justiniano Sabino Cid e Maria Rita Ferreira Guilhon.		Foi plenamente aprovada e segundo o inspetor, foi o melhor exame para professora que ele assistiu.
	<b>15 de abril de 1856</b>		A prof mandou oficio com relação de objetos que lhe foram entregues pela proprietária Esther Leopoldina Pinheiro, e que consta no respectivo inventario assinado por ambas, como ao mesmo tempo mostrando as falhas, que encontrou e que sem duvida pela sua natureza não podem deixar de ser supridas		
	<b>10 de Maio de 1856 (Inspt. Caetano)</b>		Neste ofício o inspetor afirma ter recebido um outro oficio do chefe do tesouro junto com a doc. Do presidente acerca da petição da professora sobre utensílios. Aparecentemente o chefe do tesouro		

			<p>estariam questionando a legitimidade da suplicante. No que o inspetor ratifica:</p> <p>“sendo legal o titulo de nomeação com que serve a referida professora adjunta, não pode com razão a primeira sessão de tesouro provincial por em duvida a legitimidade do seu exercício, tanto mais que na 2º parte do art. 24 do regulamento se encontra a solução da duvida proposta pela seção do tesouro provincial.</p> <p>Os utensílios reclamados para o serviço da escola com quanto se não achem designados em uma relação especial, como exige a sessão do tesouro, todavia constam do officio juntas; sendo que a falta da declaração dos preços se pode suprir com a conta de compra que houver de ser apresentada a V. Ex. pela pessoa encarregada de comprara os mesmos utensílios; no que certamente não haverá inconveniente algum para a escriturar a despesa depois de paga-la e o pagamento somente terá lugar em vista da referida conta.”</p>		
	<b>12 de julho de 1856 (insp. Thomáz)</b>		<p>Informa que comprou os utensílios pedido pela professora, autorizado no officio de 4 de Junho de 1856 (cadê esse officio?). e pede que a presidência digne-se de mandar satisfazer a importância pela repartição competente.</p>		
	<b>11 de novembro de 1856 (insp. Caetano)</b>		<p>Chamada para compor banca de concurso, visto a dona Esther ainda está impedida.</p>		
	<b>7 de Janeiro de 1857 (Insp. Manuel)</b>		<p>Aparentemente se inscreveu para concorrer em outra freguesia. No dia 7 realizou exame para a cadeira de N. S. da Vitória, sendo aprovada e com preferencia para assumir, visto que <u>mostrou desembaraço e idoneidade para o magistério. Até então era apenas prof. interina (adjunta).</u></p>		
Pedro Nolasco	<b>15 de abril de 1856</b>	Freguesia de N. S. da Vitória (capital)	<p>O prof. requer providencias para lhe serem fornecidos certos objetos que sem duvida ao indispensáveis as seu mistér.</p>		<p>O Inspetor complementa que há <u>muito tempo se conhecem tais faltas nesta aula e nas outras que não se acham montadas, como convém á uma capital da ordem desta, sendo ate os locais em que funcionam duas (acima mencionada e a do</u></p>

					<u>professor Alexandre Jose Rodrigues) completamente impróprias como fiz ver em ofício n. 25 de 17 de dezembro de 1852.</u>
	<b>14 de novembro de 1856</b>		Firmado contrato com o sr Joaquim Antonio da Silva para provimento dos utensílios que irá prover a esta aula.		
	<b>12 de dezembro de 1856</b>		Aparentemente requeri para lecionar em uma cadeira primária de segundo grau. É dito que está devidamente habilitado, não apenas por todos os exames que já fez quanto por já exercer há 8 anos o magistério com excelência e inteligência.		
	<b>9 de janeiro de 1857</b>		Consegui ser qualificado como prof. de 2 grau, e abriu mão da sua gratificação por ter alcançado este nível, <u>oferecendo-se servir gratuitamente ate junho próximo futuro, bastando-lhe como compensação deste trabalho o respectivo titulo.</u>		
	<b>10 de junho 1857</b>		Requer sua gratificação		
Filippe Benicio de Oliveira Conduru	23 de abril de 1856	Capital	Requer conserto do telhado da casa onde ministra a aula de primeiras letras		
A partir do dia 28 de Abril de 1856 o inspetor CAETANO retoma as atvds de inspetoria.					
Jose Ladislau da Silva Raposo	3 de junho de 1856	São João dos Cortes	Solicitou 3 meses de licença médica e diante da hipótese de ficar vaga a cadeira, o delegado de instrução de forma preventiva sugere o sr. Inácio Joaquim de Araujo, a respeito do qual dá as mais lisonjeiras informações.		
	<b>20 de maio 1857</b>		Solicita licença para tratar de sua saúde gravemente debilitada.		Favorável, visto que não tirou outra licença anteriormente.
A partir do dia 04 de junho de 1856, Caetano é substituído interinamente por Francisco Quadros, em virtude do primeiro toma assento na Assembleia como deputado					
Em 13 de junho de 1856 <b>THOMAZ COSTA FERREIRA SERÃO</b> , toma posse como inspetor público					
<u>Joaquim Ribeiro Cirilo</u>	17 de Junho de 1856		Abriu uma aula particular sem autorização do governo (já sinalizado em dois ofícios pelo delegado da instrução), o delegado afirma ser ele inteiramente inepto para exercer estas funções, não ter para isso os conhecimentos precisos, e a sua moral não		

		São Jose do Preá	ser a de bons exemplos, pelo contrário é a de uma vida dissoluta. Nas palavras:  “no entanto é quem ensina os jovens Miritibenses, com total escarneo da lei, e do público sensato”		
professor de primeiras letras da	<b>21 de junho de 1856</b>	Vila de Santa Maria de Sipahú	Pede licença pra tratar a saúde		
Professora de 1 letras	<b>30 de junho de 1856</b>	N. S. da Vitória (capital)	Inclusa relação de objetos necessários para a escola pública de primeiras letras		
Jose Francisco do Rego	<b>11 de julho de 1856</b>	Burity	Pede com urgência a nomeação de um delegado suplente da instrução pública, para que não esteja como tem estado desde dezembro, inibido de receber seus ordenados		
	<b>13 de fevereiro 1857 (insp. Manoel)</b>	Santa Anna do Burity	Pede quatro meses de licença com os seus respectivos vencimentos para tratar de sua saúde		Informa que o suplicante não junta atestado de medico, como é expresso no art.2º do regulamento de 27 de Abril de 1843, falta esta que se pede atribuir a não haver facultativo naquela localidade
Francisco Pereira da Silva Coqueiro	<b>24 de julho de 1856</b>	Freguesia de S. Jose da Miritiba	O professor requer sua própria jubilação com o ordenado proporcional ao tempo, que tem efetivamente servido		
Delfino Vieira da Costa	<b>29 de Julho de 1856</b>	Chapadinha	O inspetor informa que foi comunicado no ofício do dia 26 que o dito professor foi suspenso. Propõe para substituí-lo interinamente o cidadão João Pedro d’Araujo, que reúne as precisas habilitações		
D. Maria Joanna da Silva	<b>6 de agosto de 1856</b>	Chapadinha	Pede pra ser provida, na forma do art. 83 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855 na cadeira de primeiras letras novamente criada na Chapadinha para o sexo feminino. É destacado que a senhora possui todos os conhecimentos necessários, já atuando como prof. particular, e além de tudo é senhora casada.		<u>Peticionaria pode ser provida, como professora interina, cujo provimento poderá subsistindo unicamente em quanto não aparecerem pretendentes habilitados na forma do parágrafo 3 do art. 6 do citado regulamento</u>

	<b>15 de dezembro de 1856</b>		Ofício informa que a profa foi dispensada.		
João Baptista de Gueirás	<b>16 de agosto de 1856</b>	Vila do Barra do Corda	Autoriza o professor a ser nomeado professor interino da cadeira de primeiras letras ultimamente criada na vila da Barra do Corda		
Prof. de primeiras Letras	<b>21 de Agosto de 1856</b>	Cururupu	O insp. afirma que constatou que o professor de primeira letras está comprometido no assassinato cometido na pessoa do tenente coronel Paulo Francisco Alves, e que por isso não podendo por conseguinte lecionar; e não convido de forma alguma que fique parado o ensino, propõe para substituí-lo o cidadão Jose Antonio Fernandes da Motta, em quem concorrem as necessárias habilitações.		
Jose da Costa Pinheiro de Brito	<b>30 de agosto de 1856</b>	Distrito de caxias	Aparentemente requereu alguma licença já que o inspetor informa: que o suplicante nos doze últimos meses não obteve licença alguma.		
<b>Em 1 DE SETEMBRO DE 1856 o Inspetor Caetano reassume o cargo de inspetor</b>					
Inácio Joaquim de Araujo	<b>19 de setembro de 1856</b>	São joao dos cortes	Pede a exoneração do professor interino (ele é citado no ofício de 3 de junho de 1856) pois segundo o mesmo delegado que o indicou ele não cumpre bem os seus deveres, e indica outro para o seu lugar : Manoel Francisco Maia.		
Jacinto Raimundo Lopes	<b>7 de outubro de 1856</b>	Arary	O sujeito requereu ensinar particularmente primeiras letras, mesmo não o conhecendo pessoalmente o inspetor afirma que está em caso de obter a autorização porque além de exemplar comportamento, foi sargento do corpo de policia e esteve empregado na secretaria do governo, circunstancia esta que, a seu ver, dispensa o suplicante do exame de capacidade nos termos do art. N. 5 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855		Deferido, sem necessidade de exame
D. Guilhermina Pereira de Macedo e Souza	<b>8 de outubro de 1856</b>	vila de Santa Maria de Anajatuba	Requer que seja admitida ao concurso aberto para o provimento da cadeira de primeiras letras para meninas ultimamente criada na vila de Santa Maria de Anajatuba		Deferida
	<b>14 de novembro de 1856</b>		Ofício em que traz o resultado do exame realizado em 12 de novembro. Banca composta por Caetano Jose de Sousa, e os examinadores Alexandre Jose Rodrigues, Sebastião Pedro Nolasco e D. Theresa de Jesus Cabral		Plenamente aprovada



	<b>5 de maio 1857</b>		Solicita licença, aparentemente para tratar de doença, pois o inspetor assinala que ela deve anexar o atestado médico.		Precisa do atestado.
Professor público de 1 letras	<b>7 de novembro de 1856</b>	Arary	Não apresenta atestado de medico, para justificar a necessidade que tem de licença para vir a esta capital tratar de sua saúde,		
Vicente Ferreira Rodrigues	<b>10 de novembro de 1856</b>	Barra do Corda	Aparentemente, o suplicante desejava concorrer ao concurso aberto para a vila do barra do corda, e residia em Carnaubal. Apresentou “folha corrida” que não satisfazia ao preceito do art.6 n.2 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que determinava os documentos desta ordem sejam tirados nos lugares onde os pretendentes ao magistério tenham residido nos três anos mais próximos á data de seus requerimentos, por isso devia o suplicante juntar folha corrida tirada naquele lugar.		O suplicante não deve ser admitido ao concurso abeto para o provimento da cadeira de primeiras letras da Barra do Corda
	<b>17 de dezembro de 1856 (Insp. Manoel)</b>		Realizou os exames para prover a cadeira, foi aprovado em segundo lugar.		
<b>Manoel de Nazareth da Silva</b>	<b>18 de maio 1857</b>	São Luiz Gonzaga do alto mearim	<b>Aparentemente fez uma petição para ser provido na cadeira de S. Vicente Ferrer, visto a morte do prof Mariano. O inspetor responde que <u>ainda não consta oficialmente achar-se vaga a cadeira do ensino primário da freguesia de S. Vicente Ferrer.</u></b>		
Prof. sem nome	<b>18 de novembro de 1856</b>	Monção	Solicita gratificação, o aumento da quarta parte de seu ordenado, e oferece para esse fim a consideração de V. Ex. diversos documentos todos tendentes a provar que tem mais <u>de vinte e cinco anos de serviço efetivo</u>	18 de maio de 1846 (dias)  18 de junho de 1846 (dias)  18 de março 1846 (3 meses)  Abandono do lugar desde 12 de fevereiro até 10 de março de 1853.  11 de março de 1853	A ser analisado.  Assim parece-me que para provar que conta 25 anos de serviço efetivo, e que por este fato tem direito ao aumento requerido, deve o suplicante mostrar com documentos das repartições competentes, ou que não obteve licença alguma de 1829 a 1843, ou que tendo-as obtido o prazo delas não é superior a 1 ano e três meses e 9 dias, que é o tempo de mais, que tem de exercício alem do marcado no art. 15 do regulamento de 2 de fevereiro para gozar do indulto do aumento da

				8 de janeiro do ano passado.	quarta parte do seu ordenado
A partir de 11 de dezembro de 1856, assume <b>MANOEL MOREIRA GUERRA</b>					
João Pedro de Araujo	<b>15 de dezembro de 1856</b>	Chapadinha	Informa que o professor foi dispensado no dia 6 de dez (aparece no ofício de 29 de julho de 1856)		
Joaquina Raimunda Lopes	<b>15 de dezembro de 1856</b>	Chapadinha	Nomeada no dia 9 de dez para o cargo de professora interino da cadeira de primeiras letras, vago por demissão de D. Maria Joaquina da Silva (of. 15 de dezembro de 1856)		
	<b>28 de março 1857 (insp. manael)</b>		Solicita a reabertura do concurso da cadeira que leciona, pois aparentemente esteve já aberta.		
	<b>7 de maio 1857</b>		Realiza exame e é aprovada		
	<b>18 de maio 1857</b>		O ofício traz 3 anexos em que a suplicante pede a vista dos documentos juntos, que não consta na secretaria		
	<b>17 de junho 1857</b>		Resposta do inspetor sobre ofício um documento que dirigiram alguns pais de família do distrito da Chapadinha sobre a professora e professor. Como resposta em relação a D. Raimunda, o inspetor deixa bem claro que ela foi aprovada em exame e portanto, é qualificada para exercer o magistério e e nem passa mesmo por um só instante por em duvida as suas aptidões intelectuais e a sua honestidade.		
Francisco de Mello Albuquerque	<b>17 de dezembro de 1856</b>	Barra do Corda	Aprovado em primeiro lugar para prover a cadeira		
Joaquim Francisco de Lima	<b>19 de dezembro de 1856</b>	Chapadinha	Nomeado para reger interinamente a cadeira.		
	<b>17 de junho 1857</b>		Resposta do inspetor sobre ofício um documento que dirigiram alguns pais de família do distrito da Chapadinha sobre a professora e professor. Segundo o inspetor é <u>inexato os fatos argüidos contra o professor Joaquim Francisco de Lima</u> , na sobredita representação, que pelos mesmos termos julgo descausar mais no espírito de parcialidade dos seus assinatarios, e nos ressentimentos das pequenas intrigas e densenções de		

			localidade que no amor do ensino público e do adiantamento da mocidade. Elogia o professor que sempre entrega seus mapas e relatórios, ainda ressalta que o exercício de seu trabalho tem sido ininterrupto (sem licenças) e que está convencido que são gratuitas as recriminações na representação que foi informado.		
Dona Leonilla Roza Pavolide Menezes	5 de Janeiro de 1857	Capital	Requere concorrer ao concurso para a cadeira da freguesia N. S. da Vitoria		
	7 de janeiro de 1857		Realizou o exame para provimento da cadeira de N.S. da Vitória, tendo como concorrente D. Thereza, que ganhou a preferencia da cadeira. Mas ficou registrado que D. Leonilla fosse movida como prof. adjunta para a cadeira N S da Conceição que D. Thereza lecionava, pois <u>ainda faltava-lhe a pratica e o método necessário ao bom desempenho do magistério</u>		Aprovada, mas não para a cadeira que concorria.
	14 de janeiro de 1857 (of. manael)		Solicitou ser provida no lugar de professora substituta da cadeira de primeiras e costura da freguesia de N. S. da Conceição desta cidade,		Tem todas as aptidões para isso
Prof. sem nome	9 de janeiro de 1857	Não identificado	não exerce o magistério com regularidade, e <u>fazendo-se necessário para o bom desempenho dos deveres do dito professor a mudança do delgado da instrução pública João Bento Moreira</u>		
Domingos Vieira Braga	13 de janeiro de 1857	São Bernado	Requeriu 4 meses de licença para tratar da saúde.		O suplicante se acha em caso de obter o favor que pede
Inspetor	21 de janeiro de 1857		Socilita abertura de concurso para a cadeira de ensino primário da freguesia dos Arayoses por ter sido removido para a Miritiba o professor Mariano Jose de Campos Costa.		
<u>Manoel Rodrigues de Oliveira Campos</u>	14 de janeiro de 1857	Arayoses	Quer ser posto em exame para prof de 1 letras		
	10 de fevereiro 1857		Examinado no dia 09 de feveferiro foi plenamente aprovado.  Banca: Francisco Sotero dos Reis, na qualidade de lente mais antigo do liceu servindo de inspetor e examinadores, Alexandre Jose Rodrigues, Sebastião Pedro Nolasco e João Baptista d'Almeida Couceiro, chamado pelo senhor Francisco Sotero dos Reis para servir de examinado		

Antonio Augusto Rodrigues	16 de Março 1857	Capital	Requiere ser nomeado para professor adjunto da aula pública da freguesia de N. S. da Conceição de onde foi aluno, visto ter sido aprovado em exame realizado no dia 20 de janeiro		É exato quanto alega o suplicante, e que esta no caso de ser deferido favoravelmente,
	21 de março 1857	Capital	Oficio relata a aprovação como prof adjunto e a indicação de ser ele movido para <u>segunda freguesia que é a maior, e reúne cem discípulos (filho do prof alexandre? Confirmar).</u>  <u>Banca:</u> Manoel Moreira Guerra, e os examinadores Francisco Sotero dos Reis, João Nepomuceno Xavier de Brito, Alexandre Jose Rodrigues, Sebastião Pedro Nolasco e Felipe Benicio de Oliveira Condurú		artigo 18 do regulamento de 1855 (ex alunos como prof adjuntos)
<u>Americo Vespucio Sucupira</u>	21 de março 1857	Capital	Oficio relata a aprovação como prof adjunto e a indicação de ser ele movido para <u>segunda freguesia que é a maior, e reúne cem discípulos (N.s da conceição)</u>  <u>Banca: idem</u>		artigo 18 do regulamento de 1855
<u>Theophilo de Oliveira Condurú</u>	21 de março 1857	Capital	Oficio relata a aprovação como prof adjunto e a indicação de ser ele movido para <u>terceira freguesia da capital (aluno e filho do prof. conduru?)</u>  <u>Banca: idem</u>		artigo 18 do regulamento de 1855
<u>Lucio Francisco Carneiro Junqueira</u>	21 de março 1857	Capital	Oficio relata a aprovação como prof adjunto e a indicação de ser ele movido para primeira <u>freguesia da capital (N. S. da vitória)</u>  <u>Banca: idem</u>		artigo 18 do regulamento de 1855
João Antonio Serejo	26 de março 1857	V. São José	Nãos ei se é de fato professor, mas aparentemente fez uma petição onde dizia que a cadeira continuava vaga após a morte do professor (demente) e o inspetor afirma que é verdadeiro e que a dita cadeira é regida pelo substituto, Francisco Marques desde a morte do professor		
Dona Joana Maria da Conceição	7 de maio de 1857		Pede a regência interina da cadeira de primeiras letras e costura da vila da Barra do Corda		

Manoel de Nazareth da Silva	<b>18 de maio 1857</b>	São Luiz Gonzaga do alto mearim	Aparentemente requereu ser provido na cadeira de S. Vicente Ferrer, visto a morte do prof. O inspetor visto ter duas solicitações para a mesma cadeira, sugere coloca-la em concurso.		
dona Cordolina Roza Sanches	<b>8 de junho 1857</b>	Anajatuba	È indicada para ficar como prof. interina no lugar de D. Guilhermina que ganhou licença médica, já que estava fechada a única aula de primeiras letras para meninas daquela cidade		
Joaquim Pedro da Silva Junior		vila de São João de Caxias	Concorreu a vaga de prof de 1 letras, junto a outro opositor. Foi plenamente aprovado		
<b>A partir do dia 22 DE JUNHO DE 1857, novo inspetor: JOSE SILVA MAYA</b>					
D. Carolina Maria Ribeiro	<b>25 de junho de 1857</b>	Itapecuru mirim	Requer gratificação previsto no parágrafo 2º do artigo 8º da lei provincial n. 440 de 6 de setembro de 1856 em virtude de ter há mais de 15 anos exercido o magistério do ensino público naquela vila		Sta em caso de ser aprovada, visto so ter tirado em toda a sua carreira 5 meses de licença
Laurindo Antonio Ferreira	<b>27 de junho de 1857</b>		Requer gratificação no parágrafo 2º do artigo 8º da lei provincial n. 440 de 6 de setembro de 1856		

**Apêndice G – Tabela com quantitativo de aulas públicas e particulares**

Ano	Nº. de aulas de 1ª letras	Quant. de alunos	Nº de aulas particulares	Quant. de alunos
1822	12	-	-	-
1831				
1838	24	-	-	-
1839	-	-	-	-
1840	52	-	-	-
1841	44	360	21	596
1844	47	1240	13	323
1845	-	1297	-	418
1846	51	1453	-	-
1848	52	1560	23	415
1849	51	1543	24	692
1850	51	1742	-	-
1852	52	1759	19	228
1853	55	1803		
1855	56	2227	17	483
1856	67	1235	24	723
1857 <sup>a</sup>	73	2079		
1857 <sup>b</sup>	68	2116		
1858 <sup>a</sup>	73	2528	21	888
1858 <sup>b</sup>	72	2500		
1859	72	2507		
1860	75	2403		

## Apêndice H – Quadro comparativo dos Regulamentos da Instrução Pública (1855 – 1877)

Aspectos	1855	1874	1877
Objetivo	Reorganizar o <b>ensino elementar</b> e secundário	Não consta introdução	Organizar as escolas públicas do <b>ensino primário</b> da Província
Estrutura	<p>9 capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I - Do inspetor da instrução pública e seus delegados</li> <li>• II- Dos professores públicos em geral</li> <li>• III- Dos professores adjuntos e substitutos nas escolas públicas primárias</li> <li>• IV- Do ensino público primário e seu regime</li> <li>• V- Dos repetidores e substitutos no Liceu e aulas públicas do ensino secundário destacadas</li> <li>• VI- Do ensino público secundário</li> <li>• VII- Do ensino particular primário e secundário</li> <li>• VIII- Das faltas dos professores e diretores dos estabelecimentos de instrução públicos e particulares e das penas disciplinares a que ficam sujeitos</li> <li>• X- Disposições gerais</li> </ul>	<p>12 Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I -Do ensino primário</li> <li>• II- Das condições para o magistério público e suas penas</li> <li>• III- Da recreação e supressão de cadeiras</li> <li>• IV- Da permuta e transferência de cadeiras</li> <li>• V- Dos deveres dos professores</li> <li>• VI- Parte penal</li> <li>• VII- No processo para a imposição das penas</li> <li>• VIII Do Conselho de Instrução Pública.</li> <li>• IX Do ensino público secundário</li> <li>• X Da fiscalização e inspeção do ensino</li> <li>• XI- Dos delegados literários</li> <li>• XI- Disposições gerais</li> </ul>	<p>9 capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da escola</li> <li>• II- Do professor</li> <li>• III- Da matrícula</li> <li>• IV- Das matérias do ensino</li> <li>• V- Do regime</li> <li>• VI- Do ano escolar</li> <li>• VII- Dos exames</li> <li>• VIII- Dos delegados literários</li> <li>• IX Disposições gerais</li> </ul>
Conteúdos	<p>Art. 27. O ensino primário nas escolas públicas compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A instrução moral e religiosa; <b>A leitura e escrita;</b></li> <li>• <b>As noções essenciais da gramática;</b></li> <li>• <b>O sistema de pesos e medidas da província.</b></li> <li>• Pode compreender também (2 grau):</li> <li>• O desenvolvimento da Aritmética em suas operações práticas;</li> </ul>	<p>Art. 2<sup>a</sup>.º O ensino nas escolas do primeiro grau compreenderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura e escrita;</b></li> <li>• <b>As quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros, decimais e quebrados;</b></li> <li>• <b>Sistema métrico decimal;</b></li> <li>• <b>Gramática portuguesa;</b></li> <li>• Catecismo</li> </ul>	<p>Nas de 1<sup>a</sup>. grau lecionar-se-ão as seguintes matérias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>leitura, escrita,</b></li> <li>• <b>As quatro operações fundamentais da Aritmética sobre números inteiros quebrados ou decimais, sistema métrico decimal,</b></li> <li>• <b>Noções gerais de gramática portuguesa, catecismo e</b></li> <li>• Noções de história sagrada</li> <li>• Art. 17. O ensino nas escolas de 2<sup>a</sup>. grau compreenderá, além das matérias mencionadas no artigo antecedente, o</li> </ul>

- A leitura explicada dos evangelhos e notícia da história sagrada;
- Os elementos de história e geografia principalmente do Brasil;
- A gramática da língua nacional
- noções de história sagrada.
- Art. 3<sup>a</sup>.º O ensino nas escolas do segundo grau compreenderá:
  - As matérias mencionadas no art. 2;
  - O desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas até proporções inclusive;
  - Gramática geral e análise dos clássicos;
  - Geografia e história do Brasil;
  - História sagrada mais desenvolvida.
- desenvolvimento da Aritmética em suas operações práticas até proporções,
- Inclusive gramática geral e análise dos clássicos,
- Geografia,
- História do Brasil e história sagrada mais desenvolvida.



## Anexo A – Mappa nº 12, 1844.

MAPPA demonstrativo das occupações, e instrução dos Réos varões contemplados no Mappa N.º 12.

## OBSERVAÇÕES.

Occupações dos Réos varões.		Réos.	Instrução dos Réos varões.		
Empregados Públicos.	Clero.....		De mais educação.	Sabendo ler.....	Analfabetos.....
	Milicia.....	5			
	Justiça.....				
	Fazendas.....				
	Diversos.....	1			
Agricultura.....	13				
Commercio.....					
Artes.....	4				
Letras.....					
Nautica.....					
Serviço domestico.....	2				
Sem officio.....	5				
Escravos.....	3				
SOMMAS.		33	1	12	20

Des treze homicídios hum foi perpetrado por escravo em seu senhor na estrada, o réo tambem tentou matar huma mulher e huma escrava que hião em companhia do mesmo seu senhor e milagrosamente escapou; foi condemnado á pena de morte e já foi executado. Hum foi committido em defliza da propriedade e vida em hum ladrao que com dons outros entrario com chave falsa armados em huma casa ás onze horas da noite. O outro foi committido por hum escravo em sua mulher por zelo, e foi injustamente absolvido. Outro foi committido de noite precedendo embuscada em huma Villa, e o réo tambem foi absolvido injustamente. O crime de moeda falsa he o mencionado no Art. 175 do Código Criminal. Des trinta processos em quatro o Juiz não se conformou com a decisão do Jury e appellou ainda não estão decididos os recursos. Condemnados perpetuamente só forão dons a galés, em hum destes processos houve appellação ex officio que ainda pende, em outro o Juiz não satisfez este requisito, que está promovendo.

Maranhão 17 de Junho de 1844.

(Assignado) José Mariani.

Conforme.

Manoel José do Amaral e Cunha

l.º Amanuense.

Anexo B – Mapa n.º 4, Relatório 1858

MAPA dos crimes committidos na provincia de Maranhão durante os annos de 1830, 1837, 1839, 1843, 1844 e 1846 a 1857, que fo

COMARCAS.	DATAS DOS JULGAMENTOS.	Seu comarca.		Quem e quantos no Jury.		Sociedade.		Módos de irremediar.		Estados.		Método de irremediar.		Quantidades.		Crimes Publicos.		
		Quantos dos processados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	Quantos dos condemnados.	
Capital.	De 2 a 9 de Maio—2 de Junho—2 de Julho—2 de Agosto—12 a 18 de Outubro—14 a 16 de Dezembro	11	1	14	1	11	12	10	3	17	8	1	10	2	1	1	1	
Alcanarés.	De 17 a 21 de Julho—7 a 14 de Novembro.	4	0	2	1	2	0	6	5	1	0	4	2	1	1	1	1	
Guimarães.	De 17 a 21 de Agosto—23 de Novembro.	4	2	2	2	2	5	5	5	3	0	4	1	1	1	1	1	
Taty-ará.	De 15 a 17 de Junho.	3	0	1	0	0	7	7	7	3	4	0	4	1	1	1	1	
Piçarra.	De 25 de Maio a 5 de Junho—18 de Novembro—14 a 21 de Dezembro	16	4	10	1	15	19	18	1	15	1	1	16	15	4	15	2	
Itapicuru.	De 20 de Junho a 24 de Julho—24 de Agosto—24 de Setembro—24 de Outubro—24 de Novembro	12	1	12	1	12	20	20	20	20	0	1	15	13	5	12	6	1
Brjo.	De 24 de Julho a 7 de Agosto—8 a 12 de Setembro—19 a 20 de Novembro	17	1	1	15	17	22	19	2	22	0	2	11	15	3	10	3	1
Alto-Mourão.	De 28 de Agosto a 7 de Setembro—15 a 24 de Setembro—13 a 14 de Novembro.	10	1	9	0	10	15	13	9	9	1	0	10	9	1	10	0	
Caxias.	De 14 a 28 de Novembro.	12	2	10	0	12	14	12	1	14	0	0	10	11	2	1	10	2
Prazer-Mosa.	De 21 de Março a 7 de Abril—17 a 31 de Dezembro.	6	2	4	0	6	12	11	1	12	0	0	6	7	1	1	10	2
Chapada.	De 24 de Junho a 8 de Julho—1 a 12 de Outubro.	13	4	9	1	1	15	16	16	16	0	10	6	7	1	11	1	1
Carolina.	De 1 a 4 de Junho.	3	0	3	0	3	2	2	2	2	0	0	3	1	1	1	1	1
<b>SOMMA PARCIAL.</b>		<b>115</b>	<b>28</b>	<b>87</b>	<b>16</b>	<b>115</b>	<b>144</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>
<b>SOMMA GERAL.</b>		<b>115</b>	<b>28</b>	<b>87</b>	<b>16</b>	<b>115</b>	<b>144</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>	<b>142</b>

N. B. No estado do Jury de Termo do Juri da Comarca do Itapicuru, foi apresentado em do accusado de crime de morte, e soube-se exigido, depois dos debates, em decurso, cuja data vinda não poderia influir no julgamento verificou-se a validade do dito decurso.

1846 a 1857, que foram julgados pelo Jury da dita provincia no de 1857.

N. 4.

Crimes Publicos.	Crimes Particulares.	Crimes policiaes.	Crimes de honra.	Crimes de familia.	Crimes de religião.	Crimes de moralidade.	Crimes de castidade.	Crimes de honra.	Crimes de familia.	Crimes de religião.	Crimes de moralidade.	Crimes de castidade.	Crimes de honra.	Crimes de familia.	Crimes de religião.	Crimes de moralidade.	Crimes de castidade.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

a validade do dito decurso, deixando por termo o não se julgar. No mesmo geral das embaixadas não são incluídas as não julgadas por serem penas acessórias. Secretaria do Governo do Maranhão 12 de Maio de 1858.

JUSTIÇA ALVES DE SOUZA CARVALHO.

Crimes Publicos.	Crimes Particulares.	Crimes policiaes.	Crimes de honra.	Crimes de familia.	Crimes de religião.	Crimes de moralidade.	Crimes de castidade.	Crimes de honra.	Crimes de familia.	Crimes de religião.	Crimes de moralidade.	Crimes de castidade.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12									

## Anexo C – Relação dos educandos matriculados na Casa Educandos Artífices N.º 21.

Relação dos Educandos com as demonstrações n'ella contidas, organizada por ordem do S. Exc. o Sr. Presidente d'esta Província.

NOMES.	FILIAÇÕES.	Anos de idade.	Naturalidades.	Ingresso no estabelecimento.		Misteres em que se empregou.	APLICAÇÃO E APROVEITAMENTO.						
				Dia.	Mez.		Anno.	NAS PRIMEIRAS LETRAS.		NOS OFFICIOS MECANICOS.			
								Aplicação.	Proveito.	Aplicação.	Proveito.		
Geminiano Antunes Ribeiro.	Luiz Antunes Ribeiro, já fallecido.	16	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	1	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de chapreiro.	Muito	Muito	He moço de esperanças.	Muito	Muito	Muito habil, e tanto que já sah a sua direção os officios de alfaiate, costureiro e dragões do Corpo.
Antonio Joze da Silva Porcellos.	Pais incognitos.	17	Idem.	1	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de espigardeiro.	Muito	Muito	Tem pouca aptidão.	Alguns	Pouco	He por causa do seu enclomimento ser pouco, que se não tem salido a mais.
Pedro de Lima.	Idem.	19	Maranhão, Villa de Pastos-Bons.	1	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de marceneiro.	Muito	Muito	Tem aptidão.	Alguns	Muito	Para as forças que tem, e amos em que aptado, e seu aproveitamento é discreto.
Raimundo Thomaz d'Aquino.	Idem.	13	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	10	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de alfaiate.	Muito	Muito	He naturalmente indolente.	Pouco	Pouco	Tem negação para tudo quanto se lhe ensinar, e está cego.
Joaquim do Nascimento Conceição.	Idem.	16	Idem.	16	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de sapateiro.	Muito	Muito	Tem alguma habilidade.	Muito	Muito	Muito entido em aprender e tem sido o primeiro dos que aprendem no officio.
Joze da Silva.	Idem.	18	Pará, Villa de Santarem.	10	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de carpinteiro.	Muito	Muito	Temse desenvolvido seu desenvolvimento.	Muito	Muito	Tudo a seu talento é muito perfeito, e he de mais merecedor, e se participou a aprender a que sah de 17 annos.
Luiz Antonio de França.	Idem.	13	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	2	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de chapreiro.	Muito	Muito	Tem habilidade.	Muito	Muito	Valde desenvolvido.
Joze João Alves.	Idem.	11	Idem.	10	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de curvies.	Muito	Muito	Tem habilidade, porém pouco assento.	Muito	Muito	O seu comportamento no officio é igual ao das primeiras letras.
Raimundo Marques Rodrigues.	Idem.	12	Idem.	29	Setembro	1841	Primeiras letras, e officio de marceneiro.	Muito	Muito	Tem aptidão.	Muito	Muito	He muito habilidoso, porém estorvado.
Palmelo Joze Pimentel Belleza.	Idem.	11	Idem.	2	Outubro	1841	Primeiras letras.	Muito	Muito	Idem.	Muito	Muito	Não aprende officio por he filho rebelde.
Manoel Antonio Antunes Cardias.	Manoel Antonio Antunes Cardias, já fallecido.	16	Idem.	2	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de espigardeiro.	Muito	Muito	He bastante estudioso.	Muito	Muito	Muito habil, não só para o officio que aprende, como para outro qualquer, de maneira que ajudou a fazer o desenvolvimento de dragões do Corpo.
Candido Rodrigues Ramos.	Pais incognitos.	16	Maranhão, Província de Almirante.	2	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de carpinteiro.	Muito	Muito	Tem aptidão.	Muito	Muito	He de ser um epílogo official de seu officio.
Joze Francisco.	Idem.	14	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	2	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de sapateiro.	Muito	Muito	Falta-lhe desenvolvimento.	Muito	Muito	Tem virtude e intelligencia para o officio que aprende, mas falta pouco estudo com todo bastante adiantado.
Antonio Francisco Simões.	Idem.	15	Idem.	12	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de marceneiro.	Muito	Muito	Tem pouca aptidão.	Alguns	Muito	Tem algum adiantamento, porém não he mais pela virtude natural he que o deseja.
Odorico Ferreira de Souza.	Jaiens Ferreira de Souza, já fallecido.	16	Idem.	13	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de sapateiro.	Muito	Muito	Tem aptidão.	Muito	Muito	As consequencias de umas sessões o tem enclomado no ensino, mas em melhor da doença.
Manoel Cardozo.	Pais incognitos.	17	Idem.	13	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de marceneiro.	Muito	Muito	Promette ser bom estudante.	Muito	Muito	Tem boa vontade de aprender, e vai se adiantando.
Joze Fernandes da Silva.	Idem.	19	Idem.	9	Novembro	1841	Primeiras letras, e officio de alfaiate.	Muito	Muito	Tem pouca aptidão para o estudo.	Alguns	Muito	Já se aplica mais, e tanto he já cortin, e dirige a fatura de fardamento do Corpo.
Joaquim Isidoro d'Oliveira.	Manoel Lopes d'Oliveira.	17	Maranhão, Villa do Urubú.	8	Novembro	1841	Primeiras letras, e officio de carpinteiro.	Muito	Muito	Tem brio e habilidade.	Muito	Muito	He muito aplicado ao trabalho, e pratica muito adiantado se não tivesse estado doente.
Filippe Benicio Cardozo.	Pais incognitos.	13	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	13	Outubro	1841	Primeiras letras, e officio de alfaiate.	Muito	Muito	Tem negação para o estudo.	Pouco	Pouco	Para o officio é o mesmo que para as primeiras letras.
Antonio Joze da Costa.	Idem.	17	Ceará, Cidade da Fortaleza.	10	Novembro	1841	Primeiras letras, e officio de sapateiro.	Muito	Muito	Tem aptidão.	Alguns	Muito	Para o tempo a que está aprendendo está pouco adiantado.
Izac Antonio de Souza.	Idem.	18	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	23	Novembro	1841	Primeiras letras, e officio de espigardeiro.	Muito	Muito	Tem bastante habilidade.	Muito	Muito	He muito amigo de instruir, e está adiantado.
João Domingues Guimarães.	Martinho Joze Guimarães.	18	Maranhão, Cidade d'Alcantara.	1	Dezembro	1841	Primeiras letras, e officio de pedreiro.	Muito	Muito	Tem pouco desenvolvimento.	Muito	Muito	Não se tem adiantado mais, por falta de mestres capaz do seu officio.
Joze de Barros Vasconcellos.	Exposto da Roda.	13	Maranhão, Cidade de S. Luiz.	4	Dezembro	1841	Primeiras letras, e officio de alfaiate.	Muito	Muito	He um pouco preguiçoso.	Alguns	Muito	Está adiantado porém pouco estudar mais.
João Faustino Evangelista.	Joze Faustino Mathins, já fallecido.	14	Idem.	6	Dezembro	1841	Idem.	Muito	Muito	Tem pouco assento.	Muito	Muito	Idem.