

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E  
NARRATIVAS**

**AS PRIMEIRAS LETRAS NOS SERTÕES MARANHENSES: 1824 – 1841**

**WILD MULLER DOS SANTOS LIMA ORLANDA**

**SÃO LUÍS  
2016**

WILD MULLER DOS SANTOS LIMA ORLANDA

**AS PRIMEIRAS LETRAS NOS SERTÕES MARANHENSES: 1824 – 1841**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

SÃO LUÍS  
2016

Orlanda, Wild Muller dos Santos Lima.

**As primeiras letras nos sertões maranhenses: 1824 – 1841 / Wild Muller dos Santos Lima Orlanda.– São Luís, 2016.**

149 f.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

1. Educação. 2. História. 3. Sertão 4. Maranhão. I.Título

CDU: 37:94(812.1)"1824/1841"

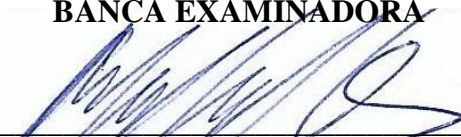
WILD MULLER DOS SANTOS LIMA ORLANDA

**AS PRIMEIRAS LETRAS NOS SERTÕES MARANHENSES: 1824 – 1841**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.


Aprovada em: 31/08/2016

**BANCA EXAMINADORA**




---

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves – UEMA  
(Orientador)



---

Prof. Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler – UFF  
(Examinador – membro externo)



---

Prof. Dr. Alan Kardec Gomes Pachêco Filho – UEMA  
(Examinador – membro interno)

---

Prof. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes – UEMA  
(Examinador – suplente)

## DEDICATÓRIA

A meus pais Antenor e Francisca, incentivadores e referência permanentes – pelo exemplo sempre vivo de fortaleza e simplicidade.

A Walber, parceiro constante nessa caminhada que é viver.

A Arthur e Daniel, minhas motivações para cada conquista.

## AGRADECIMENTOS

Os caminhos que percorri dos sertões deste Maranhão para uma busca pelo conhecimento foi uma tarefa desafiadora e gratificante. Desafiadora por tentar escrever um pouco sobre a história do meu povo sertanejo, muitas vezes abandonada ou deixada em segundo plano. Gratificante por ter tentado deixar uma contribuição no longo caminho da nossa história.

Mas, pra chegar até aqui, Deus foi meu protetor e alicerce, sempre presente em minha vida. Minha família, que me motivou em todos os instantes: meus pais Antenor e Francisca; meu esposo Walber; meus filhos Arthur e Daniel; minha irmã Evellyn; minha querida sogra Sônia pelo apoio; as minhas amigas-irmãs Waléria Lindoso, Lúcia Tugeiro e Dona Débora que me deram um lar em São Luís.

A meu orientador, professor Marcelo Cheche Galves, pela orientação precisa e cuidadosa, pela consideração, carinho e paciência, acabou se tornando uma inspiração nesse mundo de *histórias*.

Aos amigos que me orientaram na construção do projeto: Flávia Alexandra e Fabrício Moura.

Às amigas que tanto torceram por este trabalho: Waléria Lindoso, Lúcia Tugeiro, Flávia Alexandra, Flávia Arruda, Gabriela Veloso.

Aos companheiros do mestrado, pelas trocas realizadas, destacando as amigas Liana e Bianca, pessoas sempre disponíveis a ajudar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, em especial à Elizabeth de Sousa Abrantes e Alan Kardec Pachêco Filho pelas contribuições no momento da qualificação.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

(Michel Foucault)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a criação e posterior funcionamento das escolas de primeiras letras nos sertões maranhenses, no período entre 1824 e 1841. Para tanto, explora a polissemia que existe no conceito de *sertão*, para então delinear este espaço como um lugar distante do ponto de vista geográfico, político e administrativo. Em seguida, apresenta os caminhos percorridos para se chegar a esses sertões no Oitocentos. Com o espaço-tempo delimitado, propõe uma discussão historiográfica com obras de referência para a historiografia brasileira e maranhense e explora o seguinte conjunto de documentos: Atas e Livro de Ordens do Conselho do Governo da Província do Maranhão; Índice dos Anais do Conselho da Presidência (incluindo-se Conselho Geral e Assembleia Provincial); Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial; e Ofícios de diversos professores ao presidente da província. Para além de acompanhar as medidas tomadas em direção a um “processo de escolarização” da região, aborda o papel desempenhado pelos sujeitos da ação educativa, professores e alunos, e evidencia seu papel nesse processo.

**Palavras-chave:** Educação; História; Maranhão; Sertão.



## **ABSTRACT**

### **OF THE FIRST LETTERS SCHOOLS IN THE STATE OF MARANHÃO'S SERTÃO: 1824 - 1841**

This research analyzes the creation and operation of the first letters schools in the State of Maranhão's Sertão in the period between 1824 and 1841. Therefore, this research explores the several meanings that exist in the concept of Sertão. Then it defines Sertão as a distant place from the political and administrative point of view. Following these early results, it presents the pathways used in the past to reach the definition of *sertões* used the nineteenth century. The research proposes a historical and geographical discussion based on the following documents: legal documents and book of orders from the Province of Maranhão's Council, Presidencial Council (including the National and Provincial Assembly), Laws and Resolutions of the Legislative Assembly, official letters from teachers to the president of the Province. This research looks beyond the steps taken to develop an educational process in the region, it assess the role taken by the different actors involved in the process.

**Keywords:** Education; History; Maranhão; Sertão.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Capitania do Maranhão (1819) .....	27
Figura 2 – Mapa dos sertões administrativos do Maranhão (1821) .....	34
Figura 3 – Foto de um prêmio em dinheiro .....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão administrativa da Província do Maranhão em 1821 .....	32
Tabela 2 – Escolas primárias públicas do Maranhão (1832-1888) .....	52
Tabela 3 – Mapa dos discípulos que frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de Cururupu .....	93
Tabela 4 – Mapa dos discípulos que frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de Viana .....	94
Tabela 5 – Lista nominal das discípulas que presentemente frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de São Bernardo em 30 de junho de 1841 .....	100
Tabela 6 – Relação das meninas que frequentam a escola de primeiras letras da Vila de Viana no mês de agosto. Anna Clara Pereira .....	100
Tabela 7 – Estágios para progressão escolar de Primeiras Letras .....	106
Tabela 8 – Mapa dos alunos que frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de São Bernardo .....	106
Tabela 9 – Pedidos de materiais escolares feitos pelos professores dos sertões do Maranhão (1827-1841) .....	119
Tabela 10 – Relação das correspondências que citam a Balaiada .....	124
Tabela 11 – Temas que tratam as correspondências de diversos professores (1838-1841) .....	124

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de sessões por ano entre 1825-1834 .....	65
Gráfico 2 – Sessões que debateram a instrução pública .....	66
Gráfico 3 – Divisão dos temas das sessões sobre instrução pública nos sertões maranhenses (1824-1829) .....	68
Gráfico 4 – Debates sobre instrução pública no Conselho Geral .....	77
Gráfico 5 – Temas dos projetos sobre instrução pública no Conselho Geral .....	78
Gráfico 6 – Projetos sobre a instrução pública .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

ACP – Atas do Conselho Presidencial

AHU – Arquivo Histórico Ultramarino

APEM – Arquivo Público do Estado do Maranhão

BBPL – Biblioteca Pública Benedito Leite - São Luís - MA

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IHGM – Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>1 OS SERTÕES MARANHENSES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO OITOCENTOS .....</b>	<b>22</b>
1.1 O sertão como recorte .....	23
1.2 Uma viagem pelos sertões distantes do Maranhão .....	35
<b>2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O BRASIL IMPÉRIO: obras de referência e autores maranhenses .....</b>	<b>41</b>
2.1 A historiografia da educação do Oitocentos .....	42
2.2 Historiografia da educação na província: autores, fontes e métodos .....	48
<b>3 ORDENS IMPERIAIS E DECISÕES PROVINCIAIS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS PÓS-INDEPENDÊNCIA .....</b>	<b>57</b>
3.1 Política e Educação nos primeiros anos do Império.....	57
3.2 Os Conselhos Presidencial e Geral, a Assembleia Legislativa e a Instrução Pública.....	63
<b>4 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NOS SERTÕES DO MARANHÃO .....</b>	<b>87</b>
4.1 Os sujeitos e o ensino do sertão – os professores e seus alunos .....	87
4.2 O método de Lancaster e os sujeitos escolares.....	103
4.3 A Cultura Material Escolar.....	109
4.4 A Balaiada e as Escolas de Primeiras Letras .....	121
4.4.1 <i>Percorrendo os (des)caminhos da educação na Balaiada (1838-1841) .....</i>	<i>123</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (CARLO GINZBURG, 1989, p. 177)

A história como conhecemos, dentro de um conceito moderno, surge pouco antes da metade do século XVIII. Heinhart Koselleck postula que, anteriormente a este período, o termo *história* ainda não possuía a conotação que lhe é hoje atribuída, a de um processo geral, abstrato e dinâmico, que conecta o passado ao futuro. Durante a Idade Média e Alta Idade Moderna predominava o uso da forma plural de *histórias* de objetos particulares. Desde então, um novo conceito de história teria emergido, conquistando a posição de destaque nos discursos político e social.

Pode-se notar que a formação do coletivo singular de história é um fenômeno semântico que abrange a nossa experiência histórica moderna. Com o surgimento do conceito de história absoluta, abriu-se espaço para a filosofia da história, na qual o significado transcendental de história é contaminado pela noção de história como ciência e como espaço de ação. (KOSELLECK, 2006, p.127)

Dessa forma, tornou-se possível a compreensão da história como um processo, desencadeado por forças imanentes não mais derivadas de determinações naturais e, com isso, não mais explicáveis, de forma suficiente, a partir de relações causais “[...] o moderno conceito de história extrai sua ambivalência da obrigação de ter que ser pensado como um todo (ainda que fosse por razões estéticas), mas que ao mesmo tempo jamais pode ser dado como terminado, pois o futuro permanece desconhecido, ainda que de forma conhecida” (KOSELLECK, 2006, p. 132). Para o mesmo autor:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2006, p. 309-310)

Nesse sentido, a experiência pertence ao passado que se concretiza no presente de várias formas, pela memória e por vestígios encontrados nos mais diversos registros.

Cabe ao historiador a função de refletir sobre estes *espaços de experiências*<sup>1</sup>, tendo em vista que a história como ciência não tem um objeto que seja exclusivamente seu; ela tem que dividi-lo com todas as ciências sociais e humanas. (KOSELLECK, 2006, p. 120)

Assim, esta pesquisa propõe uma investigação sobre a história da educação por intermédio de diversas narrativas, consubstanciadas em textos como uma operação linguística, observando os “espaços de experiências” para análise das práticas e representações sociais, na medida em que se constroem reflexões sobre sociedade, política e ensino.

Chartier (2010), ao analisar a relação entre práticas e representações, se fundamenta na heterogeneidade entre as lógicas que dirigem as práticas e as que governam a produção dos discursos e, de maneira mais geral, a das representações. Ele acredita em uma grande dificuldade metodológica quando se trata de apreender as práticas antigas, visto que, por definição, elas são acessíveis por intermédio das representações que, embora as designem sempre, estão nelas ausentes.

Existe uma heterogeneidade radical existente entre as lógicas que dirigem as práticas e as que governam a produção dos discursos e, de maneira mais geral, a das representações textuais ou imagéticas. Há uma irreduzibilidade entre os princípios e as regras que regem a produção das representações e aquilo que Bourdieu chama de “o senso prático” e Certeau de “a invenção do cotidiano”. (CHARTIER, 2010, p. 353)

Para Chartier (2010), o objetivo fundamental de uma história que se propõe a reconhecer a maneira como os autores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – o que lhe é possível pensar, dizer e fazer. Essa observação é válida para as práticas ordinárias, disseminadas e silenciosas, que inventam o cotidiano. Esta noção de “representação” permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.

Para compreender como as sociedades formam os seus sistemas de representações, temos que analisar os sistemas de significação que nelas estão presentes,

---

<sup>1</sup> Koselleck classifica o “espaço de experiência” como tudo o que ficou do que um dia foi vivido, e se projeta hoje no presente de alguma maneira. O que está concentrado neste espaço é fundamental para a vida, e particularmente vital para os historiadores – pois estes só podem acessar o que foi um dia vivido através deste espaço de experiências que se aglomeram sob formas diversas, e dos quais eles extraem as suas fontes históricas (KOSELLECK, 2006, p. 312).



sendo signos ou não, e compreender como estes sistemas se realizavam nos textos ou discursos, definidos como formações semióticas verbais ou não verbais singulares. Como afirma Cardoso (2012, p. 230), “a semiótica textual ou discursiva resultante, muito mais do que a semiótica sígnica precedente, pode ser um instrumento de grande interesse para os historiadores”.

No entanto, para percebermos como esses discursos representam uma época é preciso um olhar crítico para analisar os documentos, como afirma Cardoso (2012):

Então, se considera a determinação do sentido de um texto como uma operação linguística: atingir a compreensão do que dizia ou significava mediante uma análise baseada no conhecimento das especificidades da linguagem da época em que o texto se gerou; além disso, outras coisas devem ser consideradas, como os hábitos culturais difundidos naquela época, o autor (quando conhecido) e o contexto de uso das palavras no texto. No século XX e no nosso, uma operação desse tipo se entende como uma decodificação; e continua a ser encarada como uma etapa necessária, previamente à utilização de um texto como fonte. (CARDOSO, 2012, p. 226)

No âmbito dessa pesquisa, foi necessário um aprofundamento na análise textual dos documentos, observando o seu contexto e de que forma representam um tempo, situado no Oitocentos, e um tema-espaço: a história da educação dos sertões maranhenses.

As representações educacionais do século XIX permitem pensar o jogo social no qual a escola foi inscrito e que, desde então, vem ajudando a delinear. Para Gondra e Schueler (2008), a própria sociedade civil, o Estado e a Igreja aderem ao modelo escolar como forma de interferir no curso da vida e no funcionamento geral da sociedade. Adesão que implicou investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos. Esta modalidade de ensino também seria imaginada, produzida e reelaborada através de múltiplos discursos e práticas, nos quais diferentes e desiguais sujeitos são instituídos e também se instituem a partir de certas ideias, padrões e valores, social e culturalmente situados.

A análise do processo de escolarização no Maranhão ao longo do Oitocentos possibilitou a alguns autores, com quem dialogamos neste texto, entender e confrontar diferentes concepções de homem, sociedade e educação, já que entre as legislações e os sujeitos a quem essas leis se destinam existem um amplo leque de experiências e representações multiplamente vivenciadas e expressadas. Evidentemente, a realização desses estudos exige que se considerem questões sociais e educacionais mais amplas e a

interpretação crítica de elementos sociais, históricos, pedagógicos, legislativos e culturais.

Para contribuir com o debate, esta pesquisa demarcou seu objeto de estudo: a criação e posterior funcionamento das escolas de primeiras letras, em um espaço-tempo de operação, os sertões maranhenses, no período entre 1824 e 1841. Tal demarcação, um tanto arbitrária, talvez mereça aqui um adendo: trata-se de espaços-tempos que serão trançados na construção de uma narrativa sobre os primeiros delineamentos de um processo de escolarização na província do Maranhão.

O âmbito cronológico indicado é demarcado por momentos importantes: a aprovação da Constituição Política do Império, em 1824, que tratou de matéria educacional em seu último artigo, estabelecendo que “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos” e que se comprometia com a abertura de “Collegios” e Universidades, em que seriam ensinados “os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes” (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO BRAZIL, 1824, artigo 179)<sup>2</sup>; e o final do conflito conhecido como Balaiada, em 1841, pensado aqui a partir da “desorganização” que provocara em uma escolarização que ainda ganhava seus primeiros contornos.

Partimos da hipótese de que a implantação de um sistema educacional, nos primeiros anos do Império, encontrou limites na própria ideia de um Estado já constituído, em sua relação com as províncias e nas relações intraprovinciais. Nesse sentido, a ideia de sertões, polissêmica por definição, encontra neste trabalho também o sentido de “não Estado” ou de “pouca presença do Estado”, de locais distantes dos centros de autoridade e da economia de base agroexportadora. Distante, compreenda-se, não apenas do ponto de vista geográfico, mas especialmente administrativo e político. Os sertões da pesquisa podem se situar no litoral maranhense, casos das vilas de Icatu, Tutóia ou Guimarães; em regiões com abundância de rios (Viana e Monção) ou no centro-sul (Pastos Bons) da província, região mais comumente definida como de “sertão”.

No que concerne à instrução primária, foi entendida como a instrução popular por excelência, destinada a toda a população livre, incluindo as crianças provenientes das famílias pobres. A escola primária pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, preparatório para a aquisição futura de uma instrução profissional. Contudo, ao limitar ao nível primário a “dívida sagrada e restrita” do Estado, a escola também buscava

---

<sup>2</sup> Desta Constituição deriva debates, reflexões e ações relacionadas à escolarização das províncias, incluindo os sertões maranhenses, e a aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a “Criação de Escolas de Primeiras Letras”.

excluir, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à "boa sociedade". (SCHUELER, 1999, p.5)

Outro aspecto a ser enfatizado dizia respeito à questão da própria função social designada à educação, consubstanciada no desenvolvimento do ensino primário. Este não existiria apenas para instruir a população, disseminando conhecimentos básicos, mas, fundamentalmente, a escola primária deveria desempenhar um papel essencial na educação moral e religiosa das crianças, preparando-as para o exercício futuro de suas atribuições como cidadãos. Educar e instruir permaneceriam entendidos como ações primordiais, para as quais o Estado deveria imprimir uma direção, ainda que não tenha havido propriamente um consenso a respeito dessas funções.

Autores como Elaine Lopes, Luciano Faria Filho e Cynthia Veiga<sup>3</sup> afirmam que ao longo do século XIX, o processo de escolarização na sociedade brasileira pode ser observado por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: legislação escolar e política educacional; constituição de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber e desenvolver uma economia política da educação; e produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e sua população, elementos fundamentais para a *governamentalidade* moderna.

Quanto às “histórias locais” da educação no Brasil, Gondra e Schueler (2008) acreditam que o trabalho esteja apenas começando. Há muito que ser feito em relação aos estudos sobre diferentes sujeitos e grupos sociais, bem como as medidas adotadas em instâncias políticas e administrativas diversas, como vilas, cidades, municípios e poderes regionais e provinciais.

Na tentativa de construir “histórias locais”, esta pesquisa se desenvolveu limitando o seu recorte espacial aos sertões maranhenses. Essa opção exige que avancemos sobre as relações entre “o litoral e o sertão”, entre o centro de comando e o de cumprimento das ordens, foco permanente de tensões no Oitocentos.

Portanto, podemos compreender que esse estudo comporta uma dimensão regional, *os sertões*, dentro de um cenário espacial e temporal mais amplo, que dialoga com as propostas e discussões no âmbito nacional. Nesta perspectiva, Janaína Amado, esclarece que:

---

<sup>3</sup> Ver: Gondra e Schueler (2008, p. 33).

Partindo desse quadro teórico, definem ‘região’ como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula. (AMADO, 1995, p. 13)

Outro pesquisador dedicado à história regional, Carlos Henrique de Carvalho (2007) afirma que a historiografia considera que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos nacionais, mas, também, dentro das suas particularidades e singularidades, que se manifestam principalmente na esfera local. Essa postura, difundida de forma generalizada pela escola dos Annales, possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, ampliando o campo das fontes documentais, e estabelecendo novos horizontes para as investigações, entre os quais se destacam a análise da realidade local, sem perder de vista, é claro, o conjunto da sociedade.

Dessa forma, estudar a história da educação regional é necessário não apenas para conhecermos essas manifestações particulares, trata-se de uma exigência também para a compreensão concreta da educação em âmbito nacional. Sem as pesquisas que enfocam o local e o regional, o nacional será reduzido à mera abstração ou será tomado como nacional a manifestação local mais influente, como ocorreu com o município neutro e a província do Rio de Janeiro no Império. (SAVIANI, 2013, p. 31)

Em direção ao “regional”, pensado aqui com Michel de Certeau (2013), impõe-se o desafio de combinar lugar social, práticas científicas e uma escrita.

Para Certeau (2013), toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e cultural e está submetida a imposições, enraizadas em uma particularidade, e é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, e que os documentos e as questões que lhe serão propostas, se organizam.

A partir deste lugar social, seguem-se os procedimentos relacionados à prática do historiador, que ainda segundo Certeau (2013, p. 69), compreendem a articulação entre o natural e o cultural, a seleção das fontes com as quais ele pretende trabalhar. Desta prática se realiza, então, a elaboração de um texto histórico, que é a escrita, controlada pelas práticas, frutos de diversos interesses do lugar social.

A história perde, assim, seu incontestável valor de “verdade”, evidenciando que toda interpretação histórica depende de um sistema de referência, que remete à subjetividade do autor. Desse modo, a interpretação feita é algo executado no presente,

com todos os seus limites, restrições, métodos de verificação, formulação de hipóteses, uso e tratamento das fontes, recortes e construções narrativas.

Corroborando as ideias de Certeau, Marcelo Galves e João Bitencourt (2014, p. 13) percebem a necessidade de compreensão da escrita da história a partir da análise da própria disciplina, que envolve o conjunto de escritos de historiadores sobre um tema, acompanhando sua trajetória e relação com o presente:

Essas lógicas e práticas da história, que se transformam no tempo, implicam alterações na compreensão e representação do passado, e cabe ao historiador conhecê-las e analisá-las. Ou seja, a história se tornou objeto de estudo da própria história, um entendimento de si mesma. Dito de outro modo o papel do historiador dilatou-se ao conhecimento do próprio movimento da história, uma procura por ela mesma, um entendimento de si própria. (GALVES; BITENCOURT, 2014, p. 13).

O trabalho do historiador pressupõe o conhecimento da historiografia que o precede, em função do diálogo com o já escrito que o fazer histórico exige. Dessa forma, este estudo vai ao encontro do que já se produziu sobre as variáveis que compõem o objeto desta pesquisa. O cotejar obras anteriores é um dos efeitos de verdade da análise histórica, na medida em que o discurso do historiador se fundamenta em outro, já conhecido. Daí a necessidade de reflexão historiográfica que aborde de maneira crítica as produções passadas, percebendo amarras e sentidos de uma criação intelectual, como: contexto, destinação, alinhamento teórico-crítico, entre outros elementos que revelam perspectivas e posicionamentos das obras e dos autores. (GALVES; BITENCOURT, 2014, p. 13)

Assim, as formas como o “já produzido” sobre História da Educação no Brasil/Maranhão Oitocentista representam, ocultam, permitem ou (im)possibilitam a construção historiográfica, social, cultural e educacional sobre os sertões maranhenses constitui uma questão fundamental a ser enfrentada ao longo desse texto, a partir de autores como: José Ricardo Pires de Almeida (1889)<sup>4</sup>, Moacyr Primitivo (1936; 1938), Alessandra Schueler; José Gonçalves Gondra (2008), Dermeval Saviani (2011), André Castanha (2013), Jerônimo de Viveiros (1937), Maria de Lourdes Lauande Lacroix (1983), Maria do Socorro Coelho Cabral (1984), César Augusto Castro (2009), Andréa Pestana de Almeida (2013) e Elizabeth de Souza Abrantes (2014).

---

<sup>4</sup> Utilizei a edição de 1989.

Ao debate historiográfico some-se a pesquisa documental. A palavra fonte vem do latim – *fontis* –, cujo sentido remete à fonte, nascente, origem, causa, princípio. Desta relação de sentidos da palavra fonte emergiu o conceito de fonte histórica, utilizado entre os historiadores com o sentido de *documento* – atualmente, também são empregadas as palavras *registros* e *vestígios*. Na concepção de André Castanha (2013, p. 29) todos estes termos são sinônimos que caracterizam tudo aquilo que foi e é produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados, que serve de base para a construção do conhecimento histórico. Conforme assinalou Dermeval Saviani:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2013, p.13)

A história, na atualidade, utiliza as fontes para sistematização do conhecimento, Para Carla Pinsky (2011) as fontes não falam por si, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo. Ao analisar os documentos, é preciso saber interrogá-los. É imprescindível conhecer as condições em que as fontes foram produzidas, bem como detectar possíveis imprecisões, os interesses de quem as produziu, os não ditos, os significados das palavras e expressões.

O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade, antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas como o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos. (PINSKY, 2011, p.64)

Considerando que as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a historiografia, André Castanha (2013) aponta que dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai a legislação educacional, devido ao grande número de temas e questões potencializadas por esses registros<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> André Castanha (2013) acrescenta que não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e consistente, ou seja, a lei pela lei, sem estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, nem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, tampouco considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais, etc.

Para esta pesquisa, recorreremos a um conjunto mais amplo de registros, especialmente aqueles que dispunham de informações sobre as áreas das antigas vilas dos sertões maranhenses no século XIX, como: Caxias, Guimarães, Viana, Monção, Tutóia, Icatu, São Bernardo e Pastos Bons.

O conjunto de documentos pesquisados inclui: Leis das Instituições Públicas no Império; Códigos da Instrução Pública no Maranhão; Documentos como diários, ofícios, relatórios e falas encaminhadas aos presidentes da província do Maranhão; Códices do Conselho Presidencial; Índice dos Anais da Assembleia Legislativa Provincial (1830-1839) e (1840-1849); Decretos, Avisos e Decisões Imperiais; Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822; e a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824<sup>6</sup>.

Quanto à estruturação deste trabalho, no primeiro capítulo tratamos do conceito polissêmico de *sertão*, para então situar os sertões maranhenses aqui abordados. O objetivo é refletir sobre as dificuldades de acesso e comunicação entre essas regiões e a cidade de São Luís, centro de autoridade, em meios aos desafios do processo de escolarização na província do Maranhão. O segundo capítulo versa sobre a historiografia da educação do Brasil e Maranhão no período imperial, com atenção às fontes e métodos comuns a essa historiografia. No terceiro capítulo, o foco recai sobre as políticas do Estado Imperial para a instrução pública, dos debates à época de transição do mundo luso-brasileiro ao Ato Adicional, de 1834, e as ações provinciais, apreendidas a partir de órgãos como: o Conselho Presidencial, o Conselho Geral e a Assembleia Provincial do Maranhão. Por fim, o último capítulo é dedicado aos sujeitos da ação educativa: mestres, mestras, alunas e alunos; aqui, estendo a análise até o momento da Balaiada, movimento que afetou o processo, ainda incipiente, de escolarização dos sertões maranhenses.

---

<sup>6</sup> Recorri ao acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), na cidade de São Luís, local onde se encontra a maior parte das fontes sobre o passado imperial do Maranhão; e ao site do Projeto de Imagens de Publicações Oficiais Brasileiras (<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>), especialmente no que respeita os relatórios dos presidentes de província. Essas informações subsidiaram a discussão, apresentada adiante, sobre aspectos culturais do cotidiano das escolas situadas nos sertões maranhenses.

## 1 OS SERTÕES MARANHENSES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO OITOCENTOS

*“O sertão, ah, o sertão está em toda parte”. “O sertão está dentro de nós”. “O sertão é o fim do rumo”. “O sertão é o que não tem fim...”*  
(Guimarães Rosa)

A categoria *sertão* está profundamente arraigada na cultura brasileira, seja no senso comum, seja no pensamento social ou ainda no imaginário do povo. É um conceito polissêmico, que confere sentidos a uma série de práticas e representações sociais, culturais, paisagens e localizações.

O arsenal de signos, de imagens e de textos que a palavra *sertão* carrega em torno de si, além de revelar sua forte recorrência na imaginação acerca do território nacional, denota o quanto esse significante foi fartamente perscrutado e nomeado por uma multiplicidade de saberes (históricos, geográficos, sociológicos e literários). (MELO, 2010, p. 29)

Segundo Roger Chartier (2010), como já observado, a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social e ajuda os historiadores a se desfazerem “da ideia muito magra do real”. O principal desafio é pensar a articulação entre discurso e práticas, saber reconhecer como os atores sociais dão sentido a suas práticas com suas capacidades inventoras e as relações de dominação.

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe uma pedra fundamental, a história das representações é, pois vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos. (CHARTIER, 2010, p. 52)

Para percebermos como as sociedades formam os seus sistemas de representações temos que analisar os sistemas de significação que nelas estão presentes (no nosso caso, os sentidos de *sertão*), signos ou não, e observar a sua natureza mutante, que foge às tentativas de enquadramento e fixação.

O questionamento das velhas certezas adotou a forma do “giro linguístico”, que se baseia em duas ideias fundamentais: a de que a língua é um sistema de signos cujas relações produzem, por si mesmas, significados múltiplos e instáveis, fora de toda intenção ou de qualquer



controle subjetivo; e a de que a “realidade” não é uma referência objetiva externa ou discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem. (CHARTIER, 2010, p.47-48)

Sob essa orientação, este capítulo apresenta os “sertões distante”, a se escolarizar nos primeiros anos do Império. Primeiramente, propõe uma discussão conceitual dos sentidos dos sertões brasileiros, em clássicos como Euclides da Cunha (1902)<sup>7</sup>, Capistrano de Abreu (1907)<sup>8</sup> e Sérgio Buarque de Holanda (1945)<sup>9</sup> e na historiografia contemporânea; em seguida, analisa registros produzidos nos sertões maranhenses, a partir das obras de Francisco de Paula Ribeiro (1848; 1849)<sup>10</sup>, Spix e Martius (1819)<sup>11</sup>, Carlota Carvalho (1924)<sup>12</sup> e Edgar Brandes (1994), entre outros, com o objetivo de evidenciar as distâncias/dificuldades em relação ao centro de autoridade provincial: a cidade de São Luís.

### 1.1 O sertão como recorte

O sertão é uma das categorias mais recorrentes no pensamento social brasileiro. Está presente desde o século XVI nos relatos dos curiosos, cronistas e viajantes que visitaram o país e o descreveram, assim como, a partir do século XVII, aparece nas primeiras tentativas de elaboração de uma história do Brasil, como a realizada pelo Frei Vicente do Salvador. O frade começou a escrever a obra entre 1619 e 1620, data atribuída por Capistrano de Abreu no prólogo à *História do Brasil*, publicada pelos Anais da Biblioteca Nacional, em 1888<sup>13</sup>.

No período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, mais precisamente entre 1870 a 1940, *sertão* chegou a constituir categoria absolutamente essencial (mesmo quando rejeitada) em todas as construções historiográficas que tinham como tema básico a nação brasileira (AMADO, 1995, p.29). Dentre estes historiadores, temos como destaque Capistrano de Abreu<sup>14</sup> que em suas obras *Capítulos da História Colonial* (1500-1800) e *Os Caminhos Antigos e o*

---

<sup>7</sup> Edição utilizada de 1998.

<sup>8</sup> Edição utilizada de 1963.

<sup>9</sup> Edição utilizada de 2000.

<sup>10</sup> Militar português que foi enviado aos sertões maranhenses no início do Oitocentos. Seus registros foram produzidos nas décadas de 1800 a 1820.

<sup>11</sup> Edição utilizada de 1968.

<sup>12</sup> Utilizei a edição de 2011.

<sup>13</sup> Edição utilizada de 1975.

<sup>14</sup> Edição utilizada de 1963.

*Povoamento do Brasil* descreve o *sertão* do Brasil no período colonial, com seus caminhos e sua gente.

Capistrano de Abreu (1963, p. 285) baseou-se em Francisco de Paula Ribeiro para descrever o *sertão* maranhense. Como foco: as características de seu povoamento; o trabalho dos vaqueiros na abertura de caminhos e a esperança de tornarem-se fazendeiros; a fecundidade natural do gado e sua capacidade de vencer as distâncias.

A obra mais lembrada a respeito de *sertão* foi a de Euclides da Cunha: *Os Sertões*, publicado em 1902. Nela, o autor apresenta o *sertão* como o habitat natural dos sertanejos, ajustado ao “cautério das secas”, em que “esterilizam-se os ares urentes; empedra-se o chão, gretando, recrestado”; cenário “onde ruge o Nordeste dos ermos; e, com um cilício dilacerador, a caatinga estende sobre a terra as romagens de espinhos”. (CUNHA, 1998, p.118) Euclides da Cunha (1998) trata o *sertão* como um conjunto de adversidades naturais, associado às profundas diferenças sociais que marcavam a sociedade brasileira. Ao escrever sobre o conflito de Canudos, depara-se com uma sociedade *isolada e atrasada*: “Imóvel o tempo sobre a rústica sociedade sertaneja, despeada do movimento geral da evolução humana”. (CUNHA, 1998, p. 114)

Outra obra de referência é *Monções* (1945)<sup>15</sup>, de Sérgio Buarque de Holanda. Um dos objetivos do livro, segundo o autor, foi “coligir nova documentação sobre navegações fluviais setecentistas e oitocentistas e seus reflexos na vida brasileira”. (HOLANDA, 2000, p.9) A obra não foi um simples quadro cronológico dos fatos que marcaram a ampliação do território brasileiro. Percebemos o esforço interpretativo da vida material dos homens durante a exploração deste *sertão*. Tem esse título porque assim se chamavam as rotas de comércio entre Porto Feliz (SP) e Cuiabá; ademais, descreve suas viagens por terra entre São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Holanda descreve o “seu” *sertão* como um espaço remoto e desconhecido, marcado pela presença e contribuição indígena na expansão ao interior:

É inevitável que, nesse processo de adaptação, o indígena se torne seu principal iniciador e guia. Ao contato dele, os colonos, atraídos para um *sertão* cheio de promessas, abandonam, ao cabo, todas as comodidades da vida civilizada. O simples recurso às rudes vias de comunicação, abertas pelos naturais do país, já exige uma penosa aprendizagem, que servirá, por si só, para reagir sobre os hábitos do europeu e de seus descendentes mais próximos. (HOLANDA, 2000, p.16-17)

---

<sup>15</sup> A edição utilizada de *Monções* foi a de 2000.

Como caminho a ser percorrido nestes sertões, o autor destaca o transporte fluvial, ressaltando que esta navegação esteve muito aquém das grandes possibilidades da nossa rede hidrográfica, e atribui esta limitada navegação a certa incapacidade dos povos de origem ibérica. Ao discorrer sobre as características das viagens pelos rios brasileiros, registra as grandes dificuldades vividas naquele tempo. As viagens eram: longas, demoravam meses, dependendo da localização; arriscadas, pela grande quantidade de cachoeiras, doenças e ataque dos índios; e desconfortáveis, pois os passageiros iam amontoados entre as cargas e eram atormentados pelos mosquitos. A dificuldade era tanta que, em certos casos, fazia-se necessário passar por terra, arrastando canoas ou guindando-as em cordas, no que se gastava muito tempo e trabalho. Nos saltos medianos, os barcos não precisavam sair do rio, conquanto fossem previamente aliviados da carga e dos passageiros. Alguns pilotos mais temerários não hesitavam em tudo arriscar e, frequentemente, tudo perdiam. (HOLANDA, 2000, p. 76)

Já na década de 1990, muitos historiadores e antropólogos brasileiros continuaram a discutir o *sertão*. Para estudiosos como Gilmar Arruda (2000), trata-se de uma representação associada ao espaço que vai além do lugar geográfico e da paisagem, remete a uma forma de organização social, econômica e cultural.

Para Albertina Vicentini (2007), esse mundo rural vem sendo caracterizado, historicamente, de forma bastante dicotômica, oscilando entre a negatividade e a positividade. Ademais, o *sertão* vem sendo apresentado como espaço autônomo, elemento de uma totalidade que se situa num outro lugar propriamente falando, distanciando de tudo (o contraponto ainda é feito por oposição) e em todos os sentidos possíveis.

Há o sentido *espacial* – o sertão é um lugar longínquo e despovoado, ou povoado por uma raça mestiça; o sentido *econômico* – mantém uma economia distante da metrópole e do litoral, agrária e subdesenvolvida; o sentido *social* – o sertão mantém outro tipo de associação de membros, uma associação mais comunitária, outro tipo de usos e costumes; o sentido *psicossocial*, na perspectiva da antropologia – o sertão detém um universo psíquico mais ritualizado, com formas de pensamentos mais míticas e agônicas; o sentido *histórico* – o sertão detém a chave de nossa origem histórica típica e genuína; e o sentido do imaginário propriamente falando – quando o sertão avulta como local de vida heroica ou trágica, de vida salutar ou genuína ou de vida identitária. (VICENTINI, 2007, p. 189)

Erivaldo Neves (2007) aponta que a categoria *sertão* é portadora de grande carga de sentidos históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos. Distingue-se entre as

mais recorrentes do pensamento social, do imaginário nacional e em particular do “Nordeste”, que recebe dela sua inteligibilidade ou tem nela o seu referente principal. Manifestações culturais sertanejas destacam-se entre as mais fortes expressões regionalistas brasileiras, sobretudo literárias, musicais e cênicas, e o sertão continua a despertar crescente interesse de estudiosos dos diversos campos do conhecimento, com desdobramentos interdisciplinares e transdisciplinares. Nessa perspectiva, os centros urbanos e os sertões configuram espaços simbólicos, explicativos da dualidade social brasileira, apresentada pela historiografia e pela literatura, através da dialética do *progresso* e do *atraso*, do *moderno* e do *arcaico*, do *perto* e do *longe*.

Como categoria analítica da divisão espacial, “sertão” exprime condição de território interior de uma região, ou de uma unidade administrativa interna (Sertão Nordestino, Sertão do Maranhão), de zoneamento dessas especializações (Alto Sertão da Bahia, Sertão de Canudos) ou ainda o sertão do bandeirante, que inclui o interior de diversas unidades da federação. Como categoria cultural, ele afirma-se pelos seus antecedentes socioantropológicos, que expressam poder de evocação de imagens, sentimentos, raciocínios e sentidos, construídos ao longo de experiências históricas, “quase sempre ambíguas, contraditórias e antagônicas”, porque a “noção de espaço remete à dimensão das relações entre os homens”, com a pressuposição de tensões, conflitos e consensos, como resultado das vivências humanas. (NEVES, 2007, p. 16)

Outro *sertão*, situado no sul do atual estado do Maranhão, foi tratado por dois importantes autores: Francisco de Paula Ribeiro (1848; 1849)<sup>16</sup> e Carlota Carvalho (2011). Francisco de Paula Ribeiro, em *Roteiro da viagem às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Goiás* (1848, p.11), descreve o sertão maranhense como propício para colonização e criação de gado, pois se tratavam dos “mais excelentes e desembaraçados campos para criar gado”. Noutro registro, observou:

Os seus campos nutridores, o seu ar cômodo, preciosas águas, grande fertilidade seguida ao mais pequeno cultivo, e a sua nunca interrompida verdura, são circunstancias que fazem com que esse país seja o mais abundante e delicioso: por isso mesmo é que ele chama dos sertões das outras capitanias confinantes os negociantes de gado, que d’ali transportam para manutenção e povoação dos seus infecundos campos a criação de vacas e novilhas (RIBEIRO, 1849, p. 44).

Merece destaque a descrição feita por Paula Ribeiro (1849, p.42-43) de como surgiu a designação “Pastos Bons”, que inicialmente abarcava toda a parte sul da capitania

---

<sup>16</sup> Como já observado, seus registros datam do início do Oitocentos.

do Maranhão<sup>17</sup>. Segundo o autor, a denominação foi dada por vaqueiros oriundos da Bahia e de Pernambuco, em referência às condições naturais das pastagens.

Em 1819, no decorrer de sua viagem aos sertões do Maranhão, Paula Ribeiro elabora um mapa geográfico da Capitania do Maranhão, que considera: “pode servir de memória sobre a população, cultura, e coisas mais notáveis da mesma capitania”.

**Figura 1 – Mapa da Capitania do Maranhão (1819)**



Fonte: RIBEIRO, Francisco de Paula. **Mappa geographico da capitania do Maranhão**: que pode servir de memória sobre a população, cultura, e couzas mais notáveis da mesma capitania. Maranhão: [s.n.], 1819.

<sup>17</sup> Por decisão das Cortes portuguesas, em setembro de 1821, as *capitanias* passaram a se denominar *províncias*.

Em seu detalhamento do mapa da capitania do Maranhão, aponta para os “espaços incultos”, devido à presença indígena, e apresenta também os campos gerais, matas e pequenos campos, muito propícios às plantações; com relação aos rios, descreve-os como pouco navegáveis.

Carlota Carvalho, em sua obra *O sertão: subsídios para a história e geografia do Brasil*, publicada em 1924, delinea o sul maranhense como “lugar exuberante da plaga” em que os vaqueiros nominaram a região de os “pastos bons”. Sobretudo, encantava-os a beleza dos campos, a suavidade do clima, a superabundância de nascentes de água corrente e perenes, e a grande quantidade de frutas naturais do país, saborosas como o bacuri, nutritivas como o pequi e a bacaba (CARVALHO, 2011, p. 35).

Carvalho refuta a ideia de generalização do *sertão* feita por Euclides da Cunha, especialmente no que ela classifica de *As Caatingas*:

O que nos sertões do Maranhão, Goiás e Mato Grosso chamam caatingas – mato alto constituído por grandes espécies vegetais, como angico, aroeira, ipê e jatobá, árvores espaçadas, entremeadas de pastagens -, não têm semelhança com a raquítica e enfazada vegetação de uma pequenina e única parte do território da Bahia, magistralmente descrita por Euclides da Cunha no livro *Os Sertões*. Essa mínima porção do território brasileiro, “triste, desolada, calcinada pelo sol, natureza morta” e a nesga do Nordeste, “escassa de água e flagelada pela seca”, não representam o caráter geral do imenso território do Brasil, abundante de perenes mananciais, regado por grandes rios e tornado por extensas florestas. Mesmo na Bahia, a oeste do São Francisco, em Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, além do Amazonas, do Araguari ao Oiapoque, nada há parecido a terra e vegetação do Vaza-Barris, tristemente celebrado pelo acontecimento que Euclides da Cunha chama de *crime de Canudos*. De tipo dos sertões brasileiros não pode servir o adusto daquele diminuto trato terreno. (CARVALHO, 2011, p.131)

Assim, Carlota Carvalho problematiza a existência de um único sertão, e propõe aos leitores uma reflexão sobre os “sertões brasileiros”, pluralidade adotada, a seu modo, nessa pesquisa.

No debate contemporâneo, diversos pesquisadores maranhenses se valem da categoria *sertão*. Merecem destaque: Maria do Socorro Cabral (1992), Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2010), Irisnete Santos de Melo (2010), Alan Kardec Gomes Pachêco Filho (2011) e Raimundo Lima dos Santos (2014).

Para quem se interessa pelos *sertões maranhenses*, o livro *Caminhos do Gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão* é de suma importância para a análise da

formação desta região. Neste estudo, fruto de sua tese de doutorado<sup>18</sup>, Maria do Socorro Cabral apresenta o sertão como o espaço que se identifica, particularmente, com pastagens naturais, rebanhos e fazendas de gado, originando-se nas caatingas nordestinas, de onde vieram seus primeiros povoadores e sua riqueza principal – o gado. Este local foi ocupado a partir de 1730, com a penetração dos primeiros vaqueiros e criadores.

Na direção oeste e sul, estendiam-se os campos naturais contínuos cobertos de exuberantes pastagens, *pastos* realmente *bons* regados por numerosos e perenes rios, córregos e ribeirões protegidos por florestas ciliares e entremeados de capões de mato e palmeiras, com clima ameno e saudável. As condições naturais foram o chamariz e condicionante para que a frente de vaqueiros avançasse em sua direção. (CABRAL, 2008, p. 81)

A autora usou como recorte espacial para definir o “seu sertão” a região cujos limites iam da extremidade sul de Caxias até as nascentes do Parnaíba, Balsas e Manuel Alves Grande, que ela classifica como lugar distante e isolado de São Luís. Ao longo do texto, oferece um contraponto às narrativas que tentam homogeneizar a colonização, vista apenas pela ocupação do litoral: o foco da obra é a expansão da colonização pelo interior da capitania.

Já em 2010, foi publicada a obra da pesquisadora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, *A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta*, com o propósito de apresentar o conflito a partir do olhar sertanejo. Em sua concepção, o Brasil foi construído à mercê do colonizador, com os atributos que ainda hoje são constituintes da noção de *sertão*.

A autora afirma que ao longo dos três primeiros séculos da colonização, foi-se constituindo uma nítida separação entre os termos *litoral e sertão*, passando a representar, nesse processo, categorias opostas e complementares.

Do ponto de vista complementar entre litoral e sertão, é sabido que essas duas categorias se completam, e uma não teria sentido sem a outra [...] ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII empregaram-se de forma distinta os termos litoral e sertão, para designar regiões antagônicas sob vários aspectos. A categoria “sertão” havia impregnado não apenas as autoridades da colônia, como também os viajantes estrangeiros que nos visitavam, quando queriam referir-se às regiões distantes do litoral. Assim, o termo “sertão” passou a ser parte integrante da língua usada no Brasil, com amplos significados. (SANTOS, 2010, p. 54)

---

<sup>18</sup> Publicada em 1992. A edição adotada foi a de 2008.

É importante salientarmos que com a transição do mundo luso-brasileiro, os significados de sertão, concebidos pelos portugueses, foram modificados. Após a Independência, o termo passou a ter outros sentidos, que se constituíram em elementos básicos para o entendimento de “Nação”, ambiente em que estudiosos brasileiros passaram a imaginar a conquista do sertão como de responsabilidade da gente local, reforçando a ideia de ruptura com os antepassados europeus<sup>19</sup>.

Mais recentemente, os sertões maranhenses foram concebidos por Irisnete Santos de Melo (2010) em termos administrativos, geográficos e culturais. A autora utilizou a classificação elaborada por Luís Alberto Ferreira (2005), que o divide em: Alto Sertão ou região de Pastos Bons, marcada pela ocupação baiana no século XVIII e pela expansão da pecuária; e Médio Sertão, caracterizada pela lavoura do algodão e pela pecuária. Nessa classificação, Caxias encontrava-se no médio sertão e Barra do Corda e Grajaú entre o médio e o alto sertão. (FERREIRA, 2005, p. 334 apud MELO, 2010, p. 42)

Ao se edificar como categoria sócio espacial por volta do século XVIII, a parte sul do Maranhão emerge na historiografia como um território que foi delineado na trilha aberta pelo gado. Se seguirmos as inscrições deixada pelo rastro da boiada, observaremos o surgimento do território de Pastos Bons, lugar simbólico que serviu de suporte para a ocupação desse espaço por não índios. As narrativas responsáveis pela fabricação dessa espacialidade acionam um acervo de imagens e símbolos que compõe uma poética do sertão, cuja mística em torno do gado e a heroicização dos pioneiros atuam como peças de montagem dessa engrenagem social. (MELO, 2010, p. 44)

Dessa forma, a autora tenta se afastar de uma visão essencializada dos sertões, que procura explicar, dizer o que é, produzir totalidade, encontrar uma verdade absoluta. Noutra direção, propôs um olhar polissêmico para um espaço de ambiguidades, composto de diferentes práticas sociais, políticas e culturais; para tanto, valeu-se de diversas narrativas oficiais, jornalísticas e literárias.

Para a autora, o *sertão maranhense* é um espaço marcado por confrontos aguçados pela circulação de pessoas, propiciada pela força da navegação fluvial, que levava, além de produtos, “*ideias, destinos, sonhos, esperanças*”. (2010, p. 199)

---

<sup>19</sup> Gilberto Freyre inclui “os paulistas e brasileiros de outras regiões”, como responsáveis pela progressiva nacionalização que se afirmava. (SANTOS, 2010, p. 55)



Outro pesquisador que também se ocupou do *sertão* foi Alan Kardec Gomes Pachêco Filho (2011), localizando-o no centro-sul da capitania do Maranhão, lugar de partida de várias bandeiras, e de formação de fazendas de gado.

A característica das fazendas na região era de terras composta por dezoito quilômetros de comprimento pela mesma extensão de largura, e deveria haver um espaço entre fazendas de seis quilômetros, que não poderia ser apropriada por ninguém, poderia ser utilizada por todos. (PACHÊCO FILHO, 2011, p. 23)

Dessa maneira, aponta para a importância da pecuária no sertão maranhense, que se desenvolveu às margens dos rios, dando origem a cidades. Os rios eram a principal via de ligação entre o norte e o sul da província. A importância crescente da navegação incrementou as atividades comerciais e o modo de vida da parcela de sociedade sertaneja.

O autor apresenta a navegação no rio Grajaú e a define como a única via de comunicação entre o litoral e o sertão para se chegar a Pastos Bons. Sua narrativa fundamenta-se em importantes registros sobre os sertões maranhenses, dentre os quais: Dunshee de Abranches, Carlota Carvalho, Maria do Socorro Coelho Cabral, Francisco de Paula Ribeiro, João Pereira Caldas e Sebastião Gomes da Silva Berford.

Há uma grande proximidade com a questão de fundo tratada nesta pesquisa em outro estudo, de Raimundo Lima dos Santos (2014). O trabalho deste pesquisador teve como objeto central o histórico processo de construção da identidade sertaneja maranhense.

Para tanto, partiu das memórias do militar português Francisco de Paula Ribeiro, observando os aspectos econômicos, políticos, culturais e geográficos. Na concepção de Raimundo Santos, o militar Paula Ribeiro foi o mais importante escritor sobre este sertão:

Suas impressões foram marcantes, não apenas por se tratarem de algo fácil de perceber por quem vive naqueles sertões, mas pela maneira como descreveu. Nenhuma abordagem sobre a região foi tão intensa como as suas, e não por acaso despertou sentimentos e ideias em futuras gerações, como nenhum outro viajante o fez em seu tempo ou mesmo fora dele (SANTOS, 2014, p.83, grifo nosso).

Santos utilizou também os escritos dos autores Parsondas de Carvalho, Carlota Carvalho e Dunshee de Abranches, que contribuiriam com a formação identitária desse lugar, mas, com a constante afirmação de que esses intelectuais retomaram, às vezes de forma indireta, as impressões de Paula Ribeiro.

O *sertão* de Raimundo Santos, portanto, é o mesmo de Paula Ribeiro, que inicialmente abarcava toda a parte sul da capitania maranhense. Um lugar antes distante, ideal, mas depois alcançado; potencialmente próspero pelas suas atividades econômicas, em especial com o estabelecimento das fazendas de gado.

Em síntese, as diferentes classificações dos autores apontados até aqui acentuaram a natureza rica desses sertões, com grande potencial de povoamento e “progresso”, mas por vezes abandonados pelas autoridades centrais. De certo modo, esses “abandonos” guardam relação com os distanciamentos propostos nessa pesquisa e materializados na tensa e delicada relação entre a concepção de um sistema educacional e sua aplicabilidade nessas localidades.

“Sertões” sim, no plural. Não apenas pelas peculiaridades maranhenses em relação a um “nacional”, mas pela própria diversidade desses territórios no próprio Maranhão: ante a dualidade litoral/sertão, comum à historiografia maranhense, propõe-se aqui o raciocínio: centro de autoridade/sertões.

Durante o Oitocentos, tempo de mapeamento e organização do território do novo corpo político, as províncias foram divididas/classificadas a partir de vários critérios. Para o Maranhão, César Marques salientou as divisões: civil, eleitoral, literária, guarda-nacional, judiciária, administrativa e eclesiástica (MARQUES, 1870, p. 185-186).

Do ponto de vista administrativo, a Carta Régia de 1761 dividia o Maranhão em 1 cidade, 12 vilas, 1 julgado e 19 aldeias, sendo toda a capitania uma só comarca<sup>20</sup>, dividida em 13 distritos, como se pode perceber na tabela a seguir, cujos dados foram coligidos em 1821:

**Tabela 1: Divisão administrativa da província do Maranhão em 1821**

Situação	Nome	Número de Habitantes	Número de Casas
<b>Cidade</b>	São Luís	19.611	2.714
<b>Vila</b>	Alcântara	8.000	1.223
<b>Vila</b>	Caxias	2.426	593
<b>Vila</b>	Guimarães	480	110
<b>Vila</b>	Viana	90	25

<sup>20</sup> Em 29 de abril de 1835, foi decretada a Lei N.º 7, que dividia a província de forma jurídica em 7 Comarcas, 18 Termos e 15 Freguesias.

<b>Vila</b>	Monção	90	25
<b>Vila</b>	Vinhais	300	32
<b>Vila</b>	Tutóia	760	98
<b>Vila</b>	Paço do Lumiar	520	98
<b>Vila</b>	Itapecuru-mirim	767	138
<b>Vila</b>	Icatu	480	125
<b>Vila</b>	São Bernardo	650	60
<b>Vila</b>	Pastos Bons	480	60
<b>Total</b>		39.955	5.241

Fonte: Antônio Bernardino Pereira do Lago (2001, p. 36-37).

Dessa forma, os *sertões administrativos* aqui compreendidos envolvem regiões caracterizadas pela distância geográfica e também política<sup>21</sup>, das vilas de Caxias, Guimarães, Viana, Monção, Tutóia, Icatu, São Bernardo e Pastos Bons, em relação à capital, São Luís.

Além das vilas citadas acima, a documentação também se apresenta por freguesias. Embora fosse uma divisão eclesiástica, a freguesia também servia como uma divisão judiciária e civil, por isso muitas vezes uma localidade é indicada como vila, em outras, como freguesia.

---

<sup>21</sup>Esta distância política levou a muitos conflitos entre os sertões e a capital e pode ser elencada como uma das razões para a eclosão da Balaiada.



Luís e das vilas em seu entorno, ou econômico – de base escravista-agroexportadora, como na região algodoeira de Itapecuru.

Evidentemente, poder administrativo e econômico caminhavam juntos. Antônia Mota (2012), ao apresentar os proprietários rurais da Ribeira do Itapecuru, aponta para a forte influência deste grupo na política maranhense, como no exemplo a seguir:

No caso da lida com as lavouras de algodão, ao contrário da agro indústria açucareira, não havia muito o que ser feito. Um feitor era suficiente para cuidar do serviço. Não foi por acaso que Lourenço Belfort e os membros da parentela também exerciam atividades públicas, sendo vereadores, almotacéis, dizimeiros etc. Além da base rural, também era muito importante a penetração nas esferas de poder na cidade. (MOTA, 2012, p. 97)

Ademais, a autora observa que: “a sobrevivência e fortuna vinha do campo, mas eles viviam na cidade, próximos ao porto, aos negociantes, em contato direto com o mercado externo”. (MOTA, 2012, p. 171)

## **1.2 Uma viagem pelos sertões distantes do Maranhão**

Pensar nos *sertões maranhenses* do século XIX não é tarefa fácil. Na verdade, é coligir vestígios encontrados aqui e ali, pequenas peças que se encaixam (ou que encaixamos) a partir de documentos esparsos, relatos de viajantes, livros de memórias e pesquisas acadêmicas.

Até o início do século XVIII, o colono pouco havia ocupado os sertões do Maranhão, além das margens dos rios Itapecuru e Mearim. Em sua obra *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), o capitão militar Francisco de Paula Ribeiro apresenta a sua viagem e narra a aventura que era sair de São Luís, capital da capitania, e chegar ao interior do Maranhão nos primeiros anos do Oitocentos.

Francisco de Paula Ribeiro foi comissionado pelo governador Fernando Antônio de Noronha a fazer uma viagem até Pastos Bons, a fim de assumir o comando do Destacamento, em seis de fevereiro de 1800, permanecendo até 1802; novamente em 1810, é nomeado para dirigir uma tropa de 45 homens para deter os índios *Gamela* em Viana; no entanto, sua maior missão estava reservada para 1815, ano em que foi enviado, pelo então governador da capitania Paulo José da Silva Gama, para presidir a comissão

fixadora de limites entre as capitanias de Goiás e Maranhão, tarefa concluída em julho de 1816.

Sua viagem durou 91 dias, desde seu embarque no porto de São Luís em 23 de fevereiro de 1815, na baía de São José, até a sua chegada a São Pedro de Alcântara (atual município de Carolina), na noite de 24 de maio de 1815. Inicia a viagem pelo rio Itapecuru, sua primeira descrição é do lugarejo chamado de Pai Simão, onde teve que aguardar cinco dias pela sua embarcação. Seguindo pelo rio, aportou em Nossa Senhora do Rosário; em quatro de março chegou a Itapecuru; no dia 21, à Caxias, onde teve que esperar oito dias por bestas e cavalgaduras para iniciar a viagem por terra. (RIBEIRO, 1848, p. 5-6)

A partir de então, descreve o dia a dia suas experiências sobre a viagem, apresentando várias paisagens naturais como campos abertos, pequenas serras, tabocais, terrenos alagados, pequenas matas, palmeirais, estradas ruins, areais e terra vermelha. “Esta jornada, ainda na estação favorável, havendo canoas prontas nas passagens dos rios e pontes nos riachos, sem despender tempo em provisões e tendo mulas prontas, não se poderá fazer menos de 40 dias com bagagens”. (RIBEIRO, 1848, p.80)

Contemporâneos de Paula Ribeiro, ainda na década de 1810, os viajantes Spix e Martius também se queixaram das dificuldades de locomoção pelo interior da capitania.

Comunica-se Caxias com a capital do Maranhão apenas pelo Rio Itapecuru. Os caminhos por terra, que passam ao longo dele, de uma fazenda para outra, só servem para cavaleiros; são apenas transitáveis para os cargueiros, pois a custo se podem manter abertos no meio dos palmeirais pantanosos e cerrados, e são, além disso, expostos às inundações do rio. A viagem segue pelo rio Itapecuru que de Caxias para cima só é navegável em canoas, devido a pouca água, como pelos inúmeros saltos até a região da freguesia dos Pastos Bons ou de São Bento de Balsas. Rio abaixo, porém, admite embarcações grandes e pesadamente carregadas. (SPIX; MARTIUS, 1968, p.287-288)

Em sua viagem, saindo de Caxias em três de junho de 1819 com destino a São Luís, armaram uma tenda por cima de um carregamento de algodão e seguiram descrevendo sua navegação como demorada e monótona:

A navegação, nessa ruim barcaça, foi tão demorada que só no décimo terceiro dia, alcançamos a foz, e como, invariavelmente à noite os malignos mosquitos apareciam em enxames densos, a viagem não foi somente longa, mas, também, um martírio. [...] A barcaça ora topava com rochas e bancos de areia, ora ficava presa em troncos de árvores. (SPIX; MARTIUS, 1968, p.288-292).

Aos 12 dias de junho, Spix e Martius desembarcaram na Fazenda Arraial, em que se achavam cavalos à disposição, para levá-los até o Rio Bacanga, onde novamente embarcaram para alcançar a cidade<sup>22</sup>.

Na década de 1820, com as turbulências provocadas quando da adesão da capitania à Revolução do Porto (abril de 1821) e pelas lutas que culminaram com a incorporação da província ao Império do Brasil, em julho de 1823, outras dificuldades se impuseram na comunicação entre a capital e o sertão.

Para se mensurar o distanciamento entre a capital e a região de Caxias, provocado pelos confrontos desde a Independência, há um curioso exemplo que pode ser observado a partir das disputas pela herança do comendador Caetano José Teixeira. Seu sobrinho, Manoel José Teixeira, um dos administradores do espólio, alegou junto a Vieira Belford (genro do comendador) que não prestou contas referentes às sete fazendas deixadas pelo comendador na região de Caxias devido ao “estado de convulsão política” dos últimos dois anos, que inviabilizou seu deslocamento até lá. (GALVES, 2010, p. 241)<sup>23</sup>

Edgar Galeno Brandes publica em 1994 o livro *Barra do Corda na história do Maranhão*, em que descreve a viagem dos *descobridores* como caminhos de tropa e veredas abertos com o suor e a angústia dos escravos e dos índios.

No capítulo que trata da fundação da cidade de Barra do Corda, Brandes (1994) narra à viagem do tenente da primeira linha Melo Uchôa, com experiência em medições de terras, que saiu de Fortaleza em meados de 1835 com o objetivo de procurar terras férteis em que pudesse viver e trabalhar:

Ao ultrapassar o Paranaíba, deixa sua família em Uruçuí e em companhia de um amigo de farda, coronel Alecrim, viaja para São Luís. Melo Uchôa demorar-se-ia mais de dois meses para chegar à São Luís, contando com apoio nas vilas de Pastos Bons e de Caxias das Aldeias Altas, já existentes. (BRANDES, 1994, p. 56)

O autor dedicou o capítulo VII ao *Transporte nos 2º e 3º quartéis do século XIX*. Nele, aborda a comunicação precária entre o litoral e o sertão, apontando que em 1835

---

<sup>22</sup> Antes, no início do Oitocentos, o naturalista Vicente Jorge Dias Cabral queixara-se das condições de locomoção pelo interior da capitania. Seus registros de viagem podem ser consultados em Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), D. 9555 e D. 9556.

<sup>23</sup> O caso foi relatado pelo jornal *Argos da Lei*, nº 13, 18/2/1825, p. 2.

estes transportes e comunicações eram feitos pelos antigos caminhos de tropas. Não havia estradas na expressão do termo<sup>24</sup>.

Seguramente, tais dificuldades não foram superadas nos anos seguintes, agitados pela Balaiada, revolta popular que irrompeu nos sertões do Maranhão em 1838. A batalha se espalhou por grande parte dos sertões, atingindo desde Riachão até Caxias, de Caxias à Rosário e do Itapecuru ao Parnaíba (CARVALHO, 2011, p. 184).

Os habitantes de Caxias e do alto sertão, vendo-se sem garantias e conhecendo que a lei era ficção e que mais valia quem mais forte e poderoso era, começaram a desforçar-se por suas próprias mãos. Era o início da guerra civil. (CARVALHO, 2011, p.160)

Na mesma obra, Carlota Carvalho descreve o *sertão* maranhense como muito distante dos campos altos, ondulados e arenosos da capital, e isolado por *impérvias matas*, de muitas dezenas de léguas de largura e que dificultavam a locomoção, também no período do conflito.

A autora também destaca a importância dos rios para a navegação e das tropas de muares e cavalos, mas legitima os percalços e a dureza da viagem para se chegar ao interior:

Os pequenos rios puramente maranhenses têm cursos navegáveis em contato com o sertão que é abastecido por carregamentos em cavalos e burros, que levam a distâncias cuja viagem é realizada em dois meses. [...] Dificuldades naturais como cachoeiras, falta de profundidade, demasiada largura e defeituosíssima organização de navegação dividida em seções, dando sucessivos baldeamentos de cargas e passageiros, são empecilhos no Parnaíba que impede o primado do Balsas. (CARVALHO, 2011, p. 207-208, grifo nosso)

Assim, as narrativas que remontam às dificuldades de locomoção nesses longínquos *sertões* vão se reafirmando a cada nova escrita. Socorro Cabral (1984) reserva algumas páginas para tecer comentários a respeito do que ela caracteriza como *O problema dos transportes*, em alusão aos rios Itapecuru, Mearim e Pindaré, grandes vias naturais por onde circulavam produtos e pessoas. A autora classificou essas vias como “dificultosas, desanimadoras e dispendiosas” (1984, p.51). Em outro trecho, observa que:

Havia um projeto para melhorar a entrada na cidade de São Luís que era chamado de Canal de Arapapá, iniciado no século XVIII e que não

---

<sup>24</sup> No mesmo capítulo, o autor caracteriza toda a bacia fluvial existente nos sertões maranhenses, atentando para os empecilhos da navegação, pois tinha em seu curso, acidentes que precisavam ser removidos, para que este meio de transporte natural fosse o esteio do desenvolvimento (BRANDES, 1994, p.88).



chegou a ser concluído, este canal ligaria o porto de São Luís, por intermédio do rio Bacanga, com águas que inundam a ilha de São Luís, consistia em evitar às canoas grandes que viessem do interior da província pelos rios Munin, Mearim, Itapecuru e Pindaré, a perigosa passagem pelo Boqueirão. Os naufrágios dessas canoas eram constantes. (CABRAL, 1984, p. 96)

Quanto ao transporte terrestre, a autora argumenta que até a década de 1850 nada havia sido feito para a sua melhoria. A partir daí, datam os primeiros melhoramentos, como a estrada que ligava Barra do Corda a Pedreiras; Carolina à Pastos Bons e Caxias; Carolina à Chapada; Barra do Corda à Coroatá; Carolina à Monção.

Escrevendo suas memórias em 1959, João Dunshee de Abranches Moura recordara-se de sua aventura pelos sertões do Maranhão, no ano de 1888. No livro *A esfinge do Grajaú*, narrou sua viagem para os sertões, logo após sua nomeação para promotor público na localidade de Barra do Corda. Afirmava ser a primeira vez que penetraria “o seio da selva maranhense” e classificava a viagem como “interessante e feliz” (ABRANCHES, 1993, p. 64).

Noutro trecho, observa:

Cheguei a embocadura do Mearim e passam-se dias até encontrar o primeiro povoado Arari, em seguida Vitória do Baixo Mearim. Seguiam-se pequenas povoações, às margens do rio e muitas vezes surgia o medo que sentíamos ao passar em um determinado local conhecido como Lajem do Curral onde já haviam acontecido muitos “transbordos” de passageiros e cargas, nessa altura o rio era tortuoso e corredio: “chegava-se ao lado oposto de uma volta quase no mesmo lugar por onde se passara, depois de mais de uma hora de percurso”. (ABRANCHES, 1993, p. 66)

Abranches, ao longo da obra, continua descrevendo o percurso que enfrentara: Bacabal, São Luís Gonzaga e o ponto final Pedreiras, a partir daí seguiria por uma estrada de mata espinhosa e de morros pedregosos até Barra do Corda.

Não se podia apressar a marcha dos animais, pois se multiplicavam as subidas pedregosas dos morros e os obstáculos criados pela queda de árvores gigantescas que atravancaram as veredas [...] de toda essa penosa travessia, entretanto, a ascensão à Serra do Pontal nos arrebatara a alma. O seu vasto planalto era uma floresta imensa só de cedros (ABRANCHES, 1993, p.71).

Se eram tais as dificuldades no final do Oitocentos, que dirá em suas primeiras décadas, período em que esta pesquisa está inserida? A falta de articulação entre essas regiões e a capital São Luís criou uma nítida separação, caracterizada por antagonismos

que, no limite, provocaram conflitos entre as camadas sociais do sertão e o poder da província, patente não apenas nas manifestações dos seus habitantes, mas principalmente nos movimentos de revoltas ocorridos nas regiões sertanejas. (SANTOS, 2010, p. 56)

Os sertões maranhenses no século XIX foram apresentados por diversos pesquisadores como longínquo e sem mobilidade. Enfrentar uma viagem saindo da capital da província São Luís até o interior maranhense era uma verdadeira aventura, em que se enfrentava desde matas fechadas, travessias à canoas e barcos, montanhas, animais silvestres, tudo isso montado em uma mula numa viagem que variava de 40 a 60 dias, dependendo dos contratemplos ou facilidades que se davam durante a viagem.

Pensar um “processo de escolarização” articulado a um “sistema educacional” nessas regiões exige o reconhecimento das dificuldades e limites impostos para a concretização de tais propósitos.

Tais dificuldades reforçam, pelos indícios encontrados nas fontes, que as dificuldades de locomoção para os sertões maranhenses, agravavam os problemas de implantação da instrução pública. Ora pela demora numa viagem da capital aos sertões, ora por não encontrar professor ou professora que quisessem enfrentar tantas adversidades.

## 2 A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O BRASIL IMPÉRIO: obras de referência e autores maranhenses

As palavras “educação” e “escolarização” têm sua origem etimológica na palavra grega *scholé*, que pode ser traduzida como “tempo livre”, “ócio”. Na Grécia Antiga, correspondia ao lugar de aprendizado e recreação, de aprendizado ou recreação. No Ocidente moderno a palavra educação virou sinônimo de escola – um local diferenciado que abriga pessoas.

Educação e História aproximam-se por muitos caminhos, pois lidam com acontecimentos, ideias e ideários, vidas humanas, experiências coletivas, etc. Nessa aproximação, Dermeval Saviani observa que

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano[...] Pelo trabalho historiográfico, cabe-nos lembrar aos educadores aquilo que, embora em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido. (SAVIANI, 2008, p. 151-152)

As primeiras investigações em história da educação brasileira remontam ao final do século XIX e estão atreladas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 21 de outubro de 1838. O intuito era preservar a memória histórica e geográfica do país; de certo modo, esses estudos inauguraram uma história da educação brasileira.

Muitas foram as obras escritas sobre a história da educação, que abordam a educação em diferentes momentos: colônia, império e república (tomo aqui como referência a tradicional divisão de nossa história política). Ao mesmo tempo, abordam diversas temáticas: políticas educacionais; ideias pedagógicas; os diferentes sujeitos da educação; processo de leitura; trabalho docente; cultura material escolar, entre outras.

Para esse capítulo, de cunho historiográfico, a atenção recai sobre algumas obras de referência para a história da educação no período imperial: José Ricardo Pires de Almeida (1889)<sup>25</sup>, Moacyr Primitivo (1936; 1938), Dermeval Saviani (2013), Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra (2008) e André Castanha (2007; 2013); para a historiografia maranhense, deter-me-ei nos trabalhos de: Jerônimo de Viveiros (1937), Maria de Lourdes Lauande Lacroix (1983), Maria do Socorro Coelho Cabral (1984),

---

<sup>25</sup> Edição utilizada de 1989.

César Augusto Castro (2009), Andrea Pestana de Almeida (2012; 2013) e Elizabeth de Souza Abrantes (2014).

## 2.1 A historiografia da educação do Oitocentos

Entre as primeiras obras que tentaram sistematizar a história da educação brasileira, desde os tempos coloniais, está a *Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Législation*, escrita, no último ano do Império, originalmente em francês, pelo médico José Ricardo Pires de Almeida e traduzida e publicada apenas em 1989.

Com clara orientação positivista, o autor abertamente enaltece o Estado Imperial com relação à Instrução Pública, colocando-o como o grande responsável pela preocupação com o progresso, que só seria alcançado por intermédio da educação, o grande desafio do Império Brasileiro.

O seu discurso é marcado em linhas e entrelinhas pela defesa do Estado, apresentando sempre os aspectos positivos da atuação desse Estado. Com uma análise de longa duração (1500-1889), registrou a história da instrução pública identificando os feitos e seus autores, focalizados a partir de uma visão heroica, sobretudo dos homens da elite.

Em sua obra, o autor apresenta vários quadros sobre a educação nas províncias, como por exemplo: o número de escolas e cadeiras existentes em diversas localidades; a população e matrícula por província; a quantidade de estabelecimentos de ensino primário e secundário; e as despesas com a instrução pública.

O segundo destaque é o trabalho de Moacyr Primitivo, que escreveu sobre a Instrução Pública no Império. Advogado e funcionário da câmara dos deputados, trabalhou na redação dos debates parlamentares, o que o fez atentar para a importância de reunir os documentos e publicá-los em volumes, primeiro na Coleção Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de Azevedo, de 1931 a 1946, na Cia. Editora Nacional; depois, pela Imprensa Nacional, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido por Lourenço Filho desde a sua criação, em 1938, até 1946.

Moacyr Primitivo publicou um total de 15 volumes, destacando-se para essa pesquisa as obras: *A Instrução e o Império* (subsídios para a história da educação no

Brasil) 1823-1853, 1º volume e *A Instrução e as Províncias* (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889, *das Amazonas a Alagoas*.

Este primeiro volume da *Instrução e o Império* compreende o período de 1823 a 1853, ainda que retroceda para abordar as ações jesuíticas e a administração joanina. O texto abrange a Constituinte de 1823 e as reformas que se seguiram, apresentando programas escolares e dados sobre as atividades. Descreve também os diversos ramos do ensino então ministrados, como o jurídico, o médico, o profissional, o artístico, o científico e o militar.

No que se refere ao Maranhão, especificamente, Primitivo publica a obra *A Instrução e as Províncias*. No volume 1, trata da instrução das províncias *das Amazonas a Alagoas* e detalha a Instrução do Maranhão no período compreendido entre 1838 a 1887. Como se vê também Primitivo não deixou de se preocupar com a “história regional”, o que o levou a compulsar a documentação relativa às províncias.

Outra posição comum uniria esses primeiros autores: a abordagem positivista, muito presente nas primeiras décadas da República. O trato dos documentos oficiais como fontes fidedignas, a serem transcritas e coligidas, possibilitou a reunião de um grande número de leis, regulamentos, relatórios e ofícios.

Nísia Trindade Lima (2013, p.93-94), em sua obra *Um sertão chamado Brasil* atenta para esta questão:

Ao discutirmos as tradições intelectuais que emergem nesse contexto, torna-se igualmente imprescindível abordar o papel do positivismo e sua leitura no Brasil [...] O que boa parte da *intelligentsia* do período advogava era a afirmação de um conhecimento da realidade social em bases científicas que orientasse o processo de consolidação do Estado nacional e seu papel pedagógico de construtor da nação.

As duas obras se inserem nesse contexto de modernidade, civilização e cientificismo. Posteriormente, tornaram-se referências obrigatórias para os estudos sobre a educação no Brasil.

Pesquisas mais recente a partir de 1990, deram um novo impulso de desenvolvimento da historiografia educacional brasileira. Destacam-se pelos novos objetos e novas abordagens, como afirma Dermeval Saviani (2013, p. 23):

Uma característica dessa nova fase é a diferenciação das fontes e a dispersão dos objetos com a concentração de estudos de aspectos específicos, analisados com alto grau de detalhamento. Nesse contexto,

diversas investigações sobre a história da educação de caráter local foram encetadas.

O mesmo Saviani é, na atualidade, um dos principais pesquisadores sobre a educação no Império<sup>26</sup>. Com uma vasta publicação, entre artigos e livros, uma obra se destaca: *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de 2007<sup>27</sup>. Aqui, o autor aborda o tema da Instrução Pública no Brasil, dividindo-o em quatro períodos: 1º - de 1549 a 1759, com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º - de 1759 a 1932, coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º - de 1932 a 1969, predomínio da pedagogia nova; 4º - 1969 a 2001, pedagogia produtivista.

Esta obra retrata mais profundamente as ideias pedagógicas nacionais, levando a uma análise conjuntural. Afasta-se de uma perspectiva “regional”, apenas citando exemplos de algumas influências que estas ideias tiveram nas províncias, importantes aqui para a compreensão do contexto em que o Maranhão se insere nas discussões educacionais do século XIX.

Para o 2º período em destaque, o autor aborda as reformas de Marquês de Pombal, cujos influxos se estenderam, na América portuguesa / Brasil, de 1759 a 1834, com a estatização e secularização: da administração do ensino e a centralização dos assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos; da organização de exames de estudos conduzidos pela Diretoria Geral dos Estudos; do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória; da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias e humanidades; dos Estudos Superiores por meio de uma ampla reforma da Universidade de Coimbra. (SAVIANI, 2011, p.114)

Com relação ao sucesso das reformas, faz algumas ressalvas, como por exemplo, a escassez de mestres capacitados, a insuficiência de recursos e o isolamento cultural da colônia.

Saviani apresenta também as ideias que pairavam nos debates que antecederam a Constituição de 1824 e observa a influência das ideias francesas de Marie Jean Antonie Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, político francês do período revolucionário de 1789, que escreveu *Cinco memórias sobre a Instrução Pública (1791)*. A proposta apresentada pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral foi um *Tratado*

---

<sup>26</sup> Ver: *O Legado Educacional do Século XIX* (2006); *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro* (2006).

<sup>27</sup> Edição utilizada de 2011.

*Completo de Educação para a Mocidade*, versão preliminar do projeto apresentado na sessão de quatro de junho de 1823.

O autor finaliza seus apontamentos sobre a educação no Império apresentando a proposta do então deputado Januário da Cunha Barbosa, em 1826, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias. No entanto, este projeto nem chegou a entrar em discussão, mas sinaliza a presença de ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica, na forma das memórias de Condorcet.

Em lugar de um projeto abrangente e minucioso como o proposto por Januário da Cunha Barbosa, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um “modesto projeto limitado à escola elementar” no qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras. (SAVIANI, 2011, p. 126, grifo nosso)

Paralelamente às pesquisas de Saviani, surgiram outras contribuições, como a de Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra, que se debruçaram sobre a educação no Império. Dentre suas publicações, um livro chama a atenção: *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* (2008), obra que merece destaque pela sua abordagem, assim definida pelos próprios autores: “distanciando dos antigos manuais de História da Educação Brasileira, pois a educação Oitocentista era até então, via de regra, representada sob o signo do vazio, do atraso, das trevas e das sombras”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 13)

Os autores dividem a obra em quatro capítulos, apresentando as formas educativas do Brasil, as forças educativas e os sujeitos da ação educativa, finalizando com a sistematização dos desafios atuais da História da Educação no Brasil. Ao longo de sua narrativa, demonstram a complexidade do tecido social a que se referem e observam que a educação então ingressara na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea, que precisava ser minimamente educada e disciplinada. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 11)

Também neste caso, a história regional esteve presente, na medida em que os autores fazem uma análise de vários aspectos educacionais das províncias. Iniciam com a quantidade de professores que vieram de Portugal para ministrar aulas régias entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, distribuídos entre o Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão.

Nos capítulos que seguem Gondra e Schueler analisam diversas informações através de gráficos sobre a instrução nas províncias como: “malha escolar provincial”, “alunos expulsos”, “instituições asilares criadas no século XIX” e “síntese da criação e desenvolvimento das escolas normais nas províncias”. A partir destas informações, os autores vão tecendo sua narrativa fazendo um diálogo entre o contexto nacional e regional.

Outro pesquisador que se aproxima desta pesquisa é André Castanha, que em 2007, fez um estudo comparativo entre a Corte do Rio de Janeiro e as províncias de Mato Grosso e Paraná e 2013 publicou, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a tese que se transformou em livro intitulado *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*.

Quanto à periodização adotada, o autor destaca seu recorte de longa duração, articulado ao objetivo central de estudo, que propôs o levantamento, catalogação e edição crítica da legislação geral e complementar do período imperial. O ponto de partida foi o ano de 1827, ano da aprovação das primeiras leis de abrangência nacional para a educação; já o recorte final está, obviamente, associado à queda do regime monárquico.

Também esteve presente neste trabalho a preocupação com o “regional”. Priorizando a legislação educacional do Império brasileiro e os relatórios dos presidentes de províncias e dos inspetores de instrução pública, André Castanha analisou os currículos da escola primária, os métodos de ensino, os castigos e prêmios, os livros e manuais didáticos, o perfil dos professores, as condições para o exercício do magistério, as escolas normais e os alunos-mestres (CASTANHA, 2007, p. 404-494), e constatou significativas semelhanças, sob diferentes aspectos, nas províncias estudadas.

Essas semelhanças explicam-se pelo fato de que as províncias seguiram as orientações dos centros mais desenvolvidos, especialmente da Corte e Província do Rio de Janeiro, reproduzindo nas respectivas legislações provinciais os mesmos princípios do centro irradiador. (CASTANHA, 2007, p. 510)

Dessa forma, percebemos que estes novos estudos se afastam das explicações generalizantes, fundamentadas na uniformidade das características educacionais brasileiras, e se voltam para características peculiares, particulares de cada região, ou seja, para a pluralidade das possibilidades históricas e usos diversos que os agentes fazem das



instituições educativas, escolares e não escolares, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos sociais. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 19)

No Maranhão, estas discussões têm ocupado um lugar de destaque no âmbito das pesquisas na área da Educação. A historiografia transparece a diversidade de formas de educação, considerando experiências históricas singulares de implementação de um modelo europeu, no contexto de uma região com poucos recursos, dificuldades de locomoção e acesso aos sertões, e marcada por uma cultura plural e híbrida.

Para o estudo da instrução pública no Maranhão do Oitocentos são importantes, como já observado, as obras de: Jerônimo de Viveiros (1937), Maria de Lourdes Lauande Lacroix (1983), Maria do Socorro Coelho Cabral (1984), César Augusto Castro (2009), Andréa Pestana de Almeida (2013) e Elizabeth Sousa Abrantes (2014).

Estes autores trataram a história da educação de uma região, o Maranhão, por vezes recortada: Viveiros, Cabral, Castro e Almeida propuseram uma abrangência provincial; Abrantes focou na capital da província e o público feminino; Lacroix optou por um recorte “intra-regional”: a Baixada Maranhense<sup>28</sup>.

Sobre as relações entre capital e interior da província, Marcelo Cheche Galves observa que, no pós-independência, São Luís buscou legitimar seu poder como centro de autoridade, tornando-se, ainda que com resistências, o centro da vida política provincial.

O autor observa ainda que, com a oficialização da incorporação ao Império, em 28 de julho de 1823, seguiu-se um conturbado processo de legitimação do novo centro de autoridade na dinâmica política provincial.

A “adesão” – resultado do avanço das tropas oriundas do Ceará e Piauí e do desembarque, em São Luís, liderado pelo almirante Cochrane ante a resistência dos “portugueses” da província – deixou marcas profundas. Da Corte, não tardaram a chegar outras medidas de força, como o reenvio de tropas em 1824, a demissão do presidente da província no final do mesmo ano, e a prisão / julgamento, nos tribunais do Rio de Janeiro, de dezenas de envolvidos nos tumultos que agitaram a cena provincial. (GALVES, 2011, p. 106)

Se a Corte se impôs à capital São Luís, processo similar ocorreu internamente, com o intuito de reafirmar a condição desse centro de autoridade colonial (São Luís) agora

---

<sup>28</sup> A autora utiliza um mapa para situar à sua Baixada Maranhense, compreendendo os atuais municípios de: Cândido Mendes, Turiaçu, Bacuri, Cururupu, Cedral, Mirinzal, Guimarães, Santa Helena, Bequimão, Pinheiro, Palmeirândia, Perimirim, São Bento, São Vicente Ferrer, Cajapió, São João Batista, Matinha, Viana, Anajatuba, Cajari, Penalva e Zé Doca (1983, p. 98).

como capital da província, movimento cujas tensões podem ser mais bem visualizadas no imediato pós-Independência (1823-1825) e também na Balaiada (1838-1841).

Galves salienta que somente após 1825 houve um gradativo reconhecimento da autoridade da capital, São Luís, e ao mesmo tempo o reconhecimento desta como interlocutora da província junto ao Rio de Janeiro, nova referência administrativa. Como centro de autoridade, a capital da província exercia seu poder de pressão rumo à homogeneização de procedimentos político-administrativos, bem como de comportamentos e de controle social, presentes nos ideais de modernização. Ademais, as regras de legitimação deste novo modelo de Estado, que se pautava no sistema de representação política, alteraram os vínculos de sociabilidade.

Assim, em torno da questão de poderes articulados às atividades políticas ou administrativas, percebem-se alguns aspectos de conflito: por exemplo, a subordinação dos poderes ao nível provincial - lembremos que a Constituição de 1824 não só definia a separação das atividades políticas das administrativas, como concebia estas como atividades menores. Tais medidas levaram muitos atores locais a resistirem ao esvaziamento dos seus poderes políticos. Como destaca Andréa Slemian (2009, p.49) sobre as câmaras coloniais:

[...] possuíam amplo espectro de jurisdição nas suas regiões: expedição de posturas, julgamento de injúrias verbais, pequenos furtos e infrações, resolução de questões de terra, nomeação de servidores, fiscalização de comércio, cuidados com a higiene pública, além disso, podiam acumular finanças e patrimônios que lhes permitiam desfrutar de condições para sua sobrevivência e manutenção [...].

Dessa forma, percebemos que era difícil agir dentro de regras que separassem e limitassem os poderes, além do que, o Maranhão sofria com vários problemas de ordem econômica, política e social, o que favoreceu os movimentos de resistência ao novo centro de autoridade e contribuiu, por exemplo, para a eclosão e desenvolvimento da Balaiada.

## **2.2 Historiografia da educação na província: autores, fontes e métodos**

A obra de Jerônimo de Viveiros, de certo modo, inaugura os estudos de história da educação maranhense. Seus trabalhos remontam à primeira metade do século XX, com destaque para os *Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular no*

*Maranhão*, publicado em 1937, no jornal *O Combate*<sup>29</sup>. O autor tinha por hábito coletar, arquivar e publicar documentos visando preservar a memória histórica e educacional do país.

Viveiros parte de seu lugar social. Professor nomeado do governo do estado do Maranhão e do município de São Luís, apresenta uma visão de quem está inserido no processo educacional. Com uma escrita descritiva e amena, aborda inicialmente o avanço em que, acreditava, a educação se encontrava, no momento de publicação da obra. Para aquela década de 1930, destaca a maior amplitude dos programas de instrução primária, as escolas infantis ou jardins de infância, os exercícios de ginásios e de canto, as noções de higiene, as bibliotecas e os museus, as caixas escolares e a construção de prédios para abrigar as escolas públicas. Destaca, também, o preparo técnico dos professores, a obrigatoriedade do ensino e o exercício do magistério.

Viveiros faz uma retrospectiva a respeito da educação. Recua ao período colonial e analisa fontes documentais (principalmente oficiais) como cartas régias, requerimentos e alvarás. Sobre o XIX, além da documentação oficial, obras literárias<sup>30</sup> e outros impressos<sup>31</sup> são citados apenas de passagem, sem maiores considerações; também chama a atenção o fato de ignorar a atuação do Conselho Presidencial, primeiro órgão regulador da educação provincial, como se verá.

No artigo seguinte, o autor destaca o Brasil Império. Naquele momento, estava presente a “ideia de um sistema nacional de educação”, com ampliação das escolas por todo o território nacional, base para a premissa de que seria impossível pensar as formas de educação no Império sem analisar o processo de construção do Estado brasileiro.

Para Viveiros, somente em 1827, com a Lei Geral de Ensino de 15 de outubro, pode se identificar algum avanço na educação maranhense – referia-se ao método de Lancaster e a algum princípio de organização da instrução primária.

O percurso da obra de Viveiros, no capítulo sobre *O Império*, é marcado pelas dificuldades enfrentadas na educação provincial. Assim, identificava a falta de compromisso por parte do Estado, no seu processo de discussão e constituição da escola em sua dimensão pública: eram pequenas as matrículas, mesquinho o aproveitamento, poucas as escolas. (VIVEIROS, 1937, p.8)

---

<sup>29</sup> Edições de 10, 17 e 24 de abril; 8, 15, 22 e 29 de maio; 5, 12, 19 e 26 de junho; e 3, 12, 24 e 31 de julho.

<sup>30</sup> Antônio Leal (1874) e César Marques (1923).

<sup>31</sup> Cita em sua narrativa os jornais: *Farol Maranhense* e *A Revista*.

Sobre o método de ensino, o autor apresenta como foi colocado em prática no Maranhão o ensino mútuo<sup>32</sup>. Destaca a viagem de um professor para a França com o objetivo de se apropriar do método para depois ensiná-lo, e critica o governo da província do Maranhão por exigir a formação no método Lancaster, sem arcar com os custos, que ficariam por conta dos professores. Descreve ainda concursos públicos para provimento das vagas.

Em toda sua exposição, apresenta o nome e algumas contribuições de diversos professores como: Sotero dos Reis, La Roca, José Candido e Pereira da Cunha. No entanto, destaca Felipe Benício Oliveira Condurú: enviado para França em 1838 para aprender o método lancasteriano, foi o principal professor da Escola Normal. Segundo Viveiros, Condurú participava de todas as bancas de exames para seleção de professores e trabalhou também no Liceu, na cadeira de geografia e história, mas sua principal contribuição para a educação e história do Maranhão foi o seu livro *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, utilizado no Maranhão e Pará.

Com acerto andava o presidente Camargo vendo em Condurú um homem de reconhecida e indisputável habilidade [...] Assim preparado Oliveira Condurú, regressando à Província exerceu o magistério com notável proficiência. É de sua autoria a *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, livro que logrou cerca de 20 edições e que foi adotado nas escolas do Maranhão e Pará. (VIVEIROS, 1937, p.11)

Em 1834, no contexto da Regência, é assinado o Ato Adicional, que também versou sobre a educação. Foram criadas Assembleias Provinciais que seriam responsáveis pelas leis e regulamentos da instrução pública e pela criação e ampliação de novas escolas, inclusive particulares. Sobre esse tempo, Viveiros observa que:

Na sessão de 1837, a Assembleia Provincial votou duas leis atinentes ao ensino secundário, ambas com a data de 3 de agosto, uma criando novas cadeiras e o valor dos salários e a outra autorizando o Presidente da Província, a promover na cidade de São Luís, o estabelecimento de um colégio de educação por empresa particular, uma vez que a pessoa que a isso se propusesse tivesse a idoneidade precisa, tanto literária como moral, de auxílio a Província daria o prédio e alguns professores públicos. Desses favores, porém não se quiseram aproveitar os educadores particulares da época. (VIVEIROS, 1937, p. 9)

---

<sup>32</sup> Método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas ideias do jurista e reformador de costumes Jérémy Bentham (1748-1892). Foi adotado no Brasil, oficialmente, após a Lei de 15 de outubro de 1827 (NEVES, 2003, p.69). Voltaremos ao tema.

Outra iniciativa observada pelo autor para solucionar problemas educacionais, como a falta de professores, foi do governador da província João Antônio de Miranda, que cria em 1841<sup>33</sup> a Inspeção da Instrução Pública, exercida pelo diretor do Liceu, Francisco Sotero dos Reis, responsável por: fiscalizar e inspecionar por si e seus delegados todas as escolas da província; regular e dirigir o sistema e método prático de ensino; fazer o regulamento das escolas; orientar os professores públicos e particulares e fazer semestralmente relatórios sobre a educação.

Décadas após os escritos de Viveiros, Maria do Socorro Coelho Cabral publicou, em 1984, o livro *Política e Educação no Maranhão (1834-1889)*, fruto de sua dissertação de mestrado, defendida na Fundação Getúlio Vargas e depois publicada como livro.

Similar a Viveiros em relação a um recorte de longa duração, a autora oferece uma análise estrutural, em que apresenta a educação sob uma ótica mais ampla, incluindo influências econômicas e políticas. Dessa forma, a obra é dividida em três capítulos, com as temáticas: instrução pública, economia e política, respectivamente.

Nossas considerações sobre a obra de Cabral limitam-se aos aspectos educacionais. Sobre essa educação, que classifica como Instrução Pública<sup>34</sup>, destaca como fontes documentais os relatórios, discursos de presidentes das províncias e relatórios de Inspectores da Instrução Pública – em alguns momentos, reporta-se à obra de Jerônimo de Viveiros, e aos viajantes Spix e Martius, que estiveram no Maranhão em 1819. As atas do Conselho Presidencial também foram ignoradas por essa autora.

No tópico primeiro, a autora faz um recuo para tratar da instrução pública nos tempos da América portuguesa, com a educação jesuítica. Até chegar a seu recorte, subdivide-o em: educação elementar, ensino secundário público e o ensino técnico e agrícola. Muito superficialmente, cita os debates que ocorreram até a efetivação da nova Constituição e da Lei de 15 de Outubro de 1827.

A autora inicia o texto com o Ato Adicional de 1834 e a reorganização do ensino elementar, agora obrigatório, com uniformidade dos métodos (Lancasteriano) e conteúdos e sob o controle e vigilância do Estado. Observa ainda que tais medidas atendiam apenas a população livre, em uma sociedade de base escravista:

---

<sup>33</sup> Nesse mesmo ano, foram criados o Colégio Particular Nossa Senhora dos Remédios, com ensino primário e secundário, e a Casa dos Educandos Artífices, que recebia moços desvalidos e os preparava com ensino primário.

<sup>34</sup> Termo comumente usado na época para designar, em geral, o ensino primário e secundário.

Não se deve concluir, contudo, dada a base escravocrata da sociedade maranhense dessa época, que a referência “a todos os cidadãos maranhenses”, quisesse dizer de toda a população, mas somente relacionava-se as camadas livres, pois os escravos eram legalmente excluídos das escolas. (CABRAL, 1984, p. 30)

Sobre a questão do magistério para o ensino primário, cita a dificuldade de se ter professores preparados e a necessidade, reiterada ao longo do texto, de criação de uma Escola Normal. Destaca também o péssimo salário pago aos professores e contextualiza essa afirmação com os discursos proferidos por alguns presidentes da província do Maranhão, que, no entanto, nada faziam para mudar essa situação.

A autora cria uma tabela das escolas primárias públicas do Maranhão, de 1832 a 1888, que transparece o crescimento no número de escolas elementares e de alunos no Maranhão, em direção à construção de um “sistema” educacional mais abrangente.

**Tabela 2: Escolas primárias públicas do Maranhão (1832-1888)**

<b>Anos</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de alunos</b>
<b>1832</b>	...	...
<b>1838</b>	24	...
<b>1841</b>	44	...
<b>1849</b>	51	...
<b>1850</b>	57	2.049
<b>1851</b>	57	1.992
<b>1852</b>	57	2.003
<b>1853</b>	57	2.065
<b>1854</b>	58	2.139
<b>1855</b>	65	1.972
<b>1856</b>	71	2.045
<b>1857</b>	71	2.196
<b>1858</b>	71	2.357
<b>1859</b>	74	2.548
<b>1860</b>	74	2.616
<b>1861</b>	76	2.641
<b>1862</b>	76	2.740
<b>1863</b>	...	3.023
<b>1864</b>	94	2.919
<b>1866</b>	...	3.532
<b>1867</b>	100	...
<b>1870</b>	...	4.664
<b>1871</b>	117	4.617
<b>1874</b>	134	3.642
<b>1876</b>	136	5.003

<b>1884</b>	156	3.157
<b>1886</b>	149	4.892
<b>1888</b>	148	5.286

Fonte: Maria do Socorro Coelho Cabral (1984, p. 137).

Para a construção dessa tabela, a autora leva em consideração: as falas dos presidentes da província do Maranhão nos anos de 1832, 1841 e 1849; o já citado livro de Jerônimo de Viveiros; e o relatório sobre a instrução do período de 1850 a 1856. Note-se que não utiliza os relatórios enviados pelos professores e as atas do Conselho Presidencial, o que resulta em poucas informações referentes ao período de 1832 a 1841.

Finaliza sua narrativa conjuntural com a conclusão de que a porcentagem de atendimento escolar no Maranhão era ainda mínima, não havendo um atendimento, ao menos elementar, da população em idade escolar. Esta afirmação refere-se apenas à população escolar livre.

Em nossa historiografia mais recente, destacam-se as pesquisas de César Augusto Castro sobre História da Educação. Dentre suas obras, o livro *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império 1835-1889*, de 2009, foi de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa, que culminou com o livro, foi resultado de um projeto desenvolvido entre 2006 e 2008, que levantou junto ao Arquivo Público do Estado do Maranhão e Biblioteca Pública Benedito Leite, a documentação – leis e regulamentos – relativa ao século XIX. Para o autor, este é o período de maior carência de pesquisas em História da Educação no Maranhão, estado em que predominam estudos sobre a Primeira República.

A obra divide-se em duas partes: a primeira, com as Leis publicadas a partir de 1835; a segunda, com os Regulamentos e Estatutos a partir de 1838, apresenta todas as leis referentes à instrução em todas as vilas maranhenses.

O autor percebe estes documentos não apenas como dispositivos legais, mas compreende a dinâmica, o cotidiano e a cultura escolar maranhense do Oitocentos. A forma de organização das leis é a cronológica; já os regulamentos foram organizados por temáticas e instituições relacionadas.

Voltando o olhar para a educação maranhense do século XIX, principalmente a feminina, na capital, temos destaque para a produção recente da obra *A educação do “Bello Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX* (2014), resultado da dissertação de mestrado da professora Elizabeth Sousa Abrantes, apresentada em 2002 ao Programa de Pós Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco.

Abrantes faz uma abordagem sobre a categoria de gênero, que classifica como “belo sexo”, principalmente nas camadas médias e altas da sociedade ludovicense. Para tanto, evidencia a função da educação e da instrução no enquadramento das condutas sociais, masculinas e femininas.

Entre a documentação utilizada, destacam-se: documentos oficiais como mensagens e falas de governantes, legislação, relatórios com os balanços oficiais da instrução, almanaques, literatura, e especialmente jornais da época.

Divide a obra em quatro capítulos: o primeiro trata da questão econômica, política e urbanística de São Luís na segunda metade do século XIX, para então tratar, no segundo capítulo, da Instrução Pública e Particular – que nos interessa mais de perto; no terceiro capítulo são traçadas as imagens construídas pela sociedade brasileira a respeito da mulher; por fim, apresenta os novos espaços de sociabilidade feminina, sobretudo para as mulheres da elite, proporcionados pelas transformações na cidade de São Luís.

Com relação à instrução pública, a autora também recua ao tempo dos jesuítas e os apresenta com aspectos positivos, como o pioneirismo e a educação para além da catequese e para os filhos da elite colonial. Quanto à expulsão dos jesuítas da América portuguesa, Abrantes aponta para o dismantelamento de toda a organização escolar vigente, e afirma que somente há uma mudança após 1808, com a vinda da família real para o Brasil.

Em referência ao período pós-independência política do Brasil, a obra cita as bases jurídicas da nova Constituição de 1824 e a Lei de 15 de outubro de 1827. Descreve o método de ensino mútuo adotado em todo o Brasil e, com relação ao Maranhão, delinea o seu estado de precariedade nas primeiras décadas do século XIX, sem grandes mudanças após 1827.

Com o Ato Adicional de 1834, Abrantes apresenta um novo quadro em que os níveis elementar e secundário passaram a ser de responsabilidade do legislativo provincial, deliberando sobre a instrução pública e arcando com as despesas dessa instrução.

Adentrando os *sertões* na tentativa de apresentar a educação do interior do Maranhão, temos a obra de Maria de Lourdes Lauande Lacroix (1983). A autora faz uma análise de longa duração 1828/1889 sobre uma região específica, a Baixada Maranhense. Apresenta a educação maranhense guiando-se pelo método materialista-dialético, com uma abordagem sobre a forma como as relações econômicas influenciaram a educação sistemática e assistemática na Baixada. Utiliza as fontes documentais oficiais,



almanaques e jornais de época, além da bibliografia local. Foram realizadas entrevistas contínuas e informais com descendentes das famílias “ilustres” da região, como também com pessoas “comuns”.

Os dois primeiros capítulos referem-se à economia e a política da região, somente no terceiro capítulo a autora apresenta o enfoque educacional com as primeiras escolas – inicia com o recuo aos jesuítas e avança até o século XVIII, para então apresentar a educação sistematizada do Império.

Dentre os assuntos abordados, referentes à educação, destacam-se: a constituição de 1824; a Lei de 1827; método lancasteriano; criação da Escola Normal; criação da Inspeção Pública; e o ensino de ofícios – criação da Casa dos Educandos Artífices.

Conclui sua análise afirmando que a educação imperial pouco avançou na Baixada Maranhense; sobre o método lancasteriano, considera um fracasso, com “conteúdos inaplicáveis” e “saberes estranhos” (LACROIX, 1983, p.76).

Por fim, registro as pesquisas de Andrea Pestana de Almeida, que tomaram como referência as atas do Conselho Presidencial da província do Maranhão, também privilegiadas nessa pesquisa.

No artigo “*Instrução Pública da Província do Maranhão nas atas do Conselho Presidencial: um olhar sobre a (re)organização da educação da mocidade*” (2013), analisa a educação da província do Maranhão, com foco na documentação das atas do Conselho Presidencial (1825-1834) e nas determinações da Carta de 20 de outubro de 1823, da Constituição de 1824 e do Decreto-Lei de 15 de Outubro de 1827, que institucionalizam a educação nos primeiros anos do Império. Inicia sua narrativa definindo o Conselho Presidencial para em seguida articular sua regulamentação e funcionamento à Carta de 20 de outubro de 1823 (que institui os Conselhos Presidenciais), a Constituição de 1824 e o Decreto de 15 de outubro de 1827.

Ao analisar estes documentos a autora, tomando como referência o trabalho de Gondra e Schueler, arregimenta-os à invenção do Brasil:

Como já dito, todas essas medidas constroem e se incorporam à invenção de um Brasil e, nesse sentido, a concepção educacional segundo José Gondra e Alessandra Schueler (2008, p. 10-11) está dividida em duas formas: as não institucionalizadas, ou seja, aquelas processadas em espaços privados, no convívio familiar, nas conversas, nas leituras em comuns e etc. - que não podem ser posta de lado nessa construção de identidade Estatal; e as institucionalizadas que são as forças e iniciativas para a abertura de escolas, além de outras instituições que sejam criadas e mantidas pelo Estado. Não que a

primeira veio se tornar uma instituição, mas a necessidade da escola ganhou um maior valor como instrumento público de ação política no século XIX. As formas institucionalizadas são o nosso objeto de pesquisa neste artigo, mais precisamente dentro da província do Maranhão. (ALMEIDA, 2013, p. 2-3)

Almeida sedimenta sua construção textual utilizando as Atas do Conselho Presidencial para análise, o que a remete a temas como: a criação de escolas, a abertura de concursos e criação de cadeiras, ordenados de professores, a criação de escolas de meninas e a inclusão de mestras no exercício do magistério.

Na conclusão de seu trabalho enfatiza a partir das ações do Conselho Presidencial, a gradual construção do aparato estatal nos primeiros anos do Império, base para a edificação, também gradual, de uma ideia de nação.

Em outro artigo, *O Conselho Presidencial do Maranhão e suas primeiras ações na educação provincial* (2012), a autora trata das ações nos primeiros anos de funcionamento do Conselho Presidencial. Apresenta a educação imperial e a ação jesuítica neste período, e também o Conselho Presidencial: como agiam os conselheiros e suas atribuições. Trata também do envio de estudantes para o exterior, com autorização do Conselho, para aprenderem o método Lancaster e a língua inglesa.

O que se constata pelas atas do Conselho Presidencial, no período anterior ao do Decreto Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827, é que muito do que se oficializou a partir dessa data já estava sendo pensado, discutido e posto em prática pelo Conselho, por exemplo, no que respeitava a criação de cadeiras, um melhor aprendizado e a utilização do método de Lancaster, entre outras ações levadas a cabo pelo Conselho. Vale observar que as leis promulgadas anteriormente – como a Carta de 20 de Outubro de 1823 e a Constituição de 1824, não eram tão minuciosas a respeito da educação. (ALMEIDA, 2012, p. 8)

Assim, considera as atas do Conselho em seu primeiro mandato (1825-1827), analisando sua posição diante da instrução da mocidade, a implementação de novas escolas e as demandas derivadas dessa implementação, como novos prédios, material escolar e professores<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Articula, ainda, essas questões ao projeto de criação da primeira biblioteca pública da província, efetivado apenas no início da década de 1830.

### **3 ORDENS IMPERIAIS E DECISÕES PROVINCIAIS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS PÓS-INDEPENDÊNCIA**

O início do século XIX foi profundamente marcado, na América portuguesa, por mudanças na ordem política. Com a Independência, o novo ordenamento ganhava múltiplas facetas, em um tempo de construção do Estado e de definição das bases de relacionamento entre as províncias e a Corte. Para Maria de Fátima Gouvêa (2002, p. 122): “abria-se assim espaço para o surgimento incipiente de uma representatividade política das províncias no interior do novo império em processo de formação”.

Essa representatividade provincial gozava de certa autonomia, mas deveria cumprir as ordens imperiais, o que incluía os decretos e leis referentes à instrução pública.

Nesse capítulo, tomando como referência esse momento de transição do mundo luso-brasileiro e dos primeiros passos em direção à construção do Estado imperial, analisamos as propostas e leis direcionadas para a instrução pública a partir de três órgãos provinciais: o Conselho Presidencial, o Conselho Geral e a Assembleia Provincial.

#### **3.1 Política e Educação nos primeiros anos do Império**

A preocupação com a educação na América portuguesa ganha novo impulso com a chegada de D. João VI, em 1808. A instalação da Corte no Brasil proporcionou mudanças significativas nas condições do território. Com a Abertura dos Portos ao comércio internacional, houve um fluxo maior de capital, pessoas e ideias. Várias instituições foram criadas ou fortalecidas, *pari passu* à difusão da palavra escrita.

Após a Independência, de acordo com Sandra Pesavento (1998), era preciso “criar” o Brasil e o sentimento de pertencimento à nova comunidade. Herdeira do século das luzes, as primeiras gerações pós-Independência assistiram à desagregação da ordem colonial e viram-se em face da necessidade de construir um estado-nação. Logo, a tarefa que se impunha era dar a conhecer o país e suas possibilidades, de forma a integrá-lo à civilização ocidental. O resultado foi um esforço científico de autoconhecimento, dado tanto pela introdução da literatura europeia, como pela realização local de estudos sobre o meio, algo moderno e adequado aos interesses da elite rural<sup>36</sup>.

Outro fator importante é destacado por Marcelo Galves (2010, p. 18): “a imagem de uma unidade territorial-nacional pregressa compôs a escrita da história pátria”, erigida

---

<sup>36</sup> Ver o conceito de modernidade em: Max Weber (1998); Émile Durkheim (2008); e Karl Marx (2012).

ao longo do século XIX, ao lado de outras “verdades incontestes”, dentre as quais o caráter pacífico da Independência brasileira. A “unanimidade de vontades” do povo brasileiro em torno da Independência, afirmada por autores como John Armitage (1835) e Francisco Adolfo de Varnhagen (1916), transformou as sangrentas batalhas, travadas principalmente nas províncias do Norte, em episódios de menor importância ou, no máximo, em guerras pela “restauração” da unidade, “provisoriamente perdida”.

Nesse mesmo construto, a instrução pós-independência surge como um mecanismo de “formação do povo brasileiro”, cujo objetivo era produzir identidades e laços de interdependência sociais, integrando os brasileiros, e formando “o povo”.

O modelo adotado pela instrução brasileira no início da década de 1820 pode ser compreendido como um desdobramento do modelo português<sup>37</sup>. No campo dos Estudos Menores, a reforma educacional portuguesa se restringiu à criação de escolas. No que respeita a Constituição, muitos projetos<sup>38</sup> mais ambiciosos elaborados pela Comissão Constitucional não foram aprovados com a mesma redação. As Cortes acabaram modificando-os, deixando implícita a obrigação do Estado, “ficando apenas uma ligeira alusão quanto à responsabilidade do Estado na criação e regulamentação das escolas”. (TORGAL; VARGUES, 1984, p.34)

Dentre os artigos aprovados na Constituição de 1822<sup>39</sup>, sobre a Instrução Pública, temos:

Artigo 37: As cortes farão e dotarão estabelecimentos de caridade e de instrução pública. Artigo 237: Em todos os lugares do Reino, onde convier, se estabelecerão e dotarão suficientemente escolas. Artigo 238: Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier para o ensino de ciências e artes. Artigo 239: É livre todo cidadão de abrir aulas para o ensino público, contando que haja de responder pelo abuso desta liberdade, nos casos e pela forma que a lei determinar (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA MONARQUIA PORTUGUESA, 1822).

---

<sup>37</sup> Luis Torgal e Isabel Vargues (1984) apresentam a Instrução Pública de Portugal no século XIX ligada a constantes tentativas, pouco eficazes, de reformas iluministas: “o exemplo francês era visto como o modelo a ser seguido, porém na prática todas as propostas mais liberais foram recusadas”. (1984, p. 39-40)

<sup>38</sup> Propostas elaboradas pela Comissão da Instrução, formada por liberais convictos – Pereira Carmo, Ferreira de Moura, Borges Carneiro, João Maria Soares Castelo Branco e Fernandes Tomás. (TORGAL; VARGUES, 1984, p. 41)

<sup>39</sup> A grafia dos documentos foi atualizada seguindo as normas técnicas do Arquivo Nacional (Brasil). Normas Técnicas para Transcrição e Edição de Documentos Manuscritos. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br>. Acesso em: 07 de dezembro de 2014.

Percebemos pela quantidade de artigos aprovados e o seu teor, que a instrução pública portuguesa, na prática, pouco se modificou após a Revolução do Porto. Torgal e Vargues (1984, p.34) caracterizam essas mudanças apenas como reformas:

Só no seu desenvolvimento é que foi um movimento liberal, pois pode dizer-se que a Revolução do Porto foi uma coalizão de forças diversas, descontentes com o regime. Por isso, apesar de o processo vintista, por ação de um grupo consciente e organizado, ter enveredado por uma via liberal, não deixou de estar cheio de contradições e de acolher no seu seio personalidades que, quando muito, propendiam para o reformismo e nunca para a revolução.

Buscando os resquícios desta política educacional na colônia, André Castanha (2013) apresenta uma das primeiras medidas relacionadas à difusão da instrução pública, já em 1821, quando as *Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa*: “considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras”, e diante do fato de que não era possível estabelecer “Escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e Querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso dos seus talentos”, decretam a seguinte lei:

Que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino, e abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença. A Regência do Reino o tenha assim entendido, e faça executar. (BRASIL – REINO. Decreto de 30 de junho de 1821)

Esta lei revela a preocupação das Cortes em iniciar um processo de organização da instrução na colônia. Com a Independência, mas seguindo essa mesma lógica, o novo governo tenta organizar a educação. Enquanto a constituinte não iniciava seus trabalhos, o Imperador baixou algumas medidas, entre as quais, em 1º de março de 1823, a criação de uma escola de Ensino Mútuo na capital (CASTANHA, 2013, p. 50).

Em três de maio de 1823 iniciam-se oficialmente as sessões da Assembleia Nacional Constituinte, e a questão da educação foi amplamente debatida. Sobre os ensinos menores, as discussões concentraram-se na elaboração de um tratado sobre a educação da mocidade<sup>40</sup>. O projeto de Constituição apresentado para discussão em 30 de

---

<sup>40</sup> A Carta de 20 de outubro de 1823, que criou os Conselhos Presidenciais, definia, no artigo 24, como uma das atribuições do órgão: “promover a educação da mocidade”.

agosto de 1823 continha 272 artigos. O título XIII era destinado à instrução pública, estabelecimentos de caridade, casas de correção e trabalho.

No entanto, esta proposta não foi amplamente debatida devido à dissolução da Assembleia, em 12 de novembro de 1823. Outro projeto, redigido em quatro meses, foi organizado por um Conselho de Estado, indicado pelo Imperador e aprovado sem modificações, em 25 de março de 1824.

A nova Constituição, como já observado, tratou de matéria educacional no último artigo do título do texto constitucional, estabelecendo que: “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos” e que se comprometia com a abertura de ‘Collegios’ e Universidades, em que seriam ensinados “os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes”. (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO BRAZIL, 1824, artigo 179)

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 talvez indique a pouca preocupação suscitada pela matéria naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos.

Em 1826 foi reaberto o parlamento (com a primeira legislatura) e retomada a discussão do problema nacional da instrução pública. Entre as várias propostas, sobressai o projeto de Januário da Cunha Barbosa<sup>41</sup>, que pretendia, como já observado, regular todo o arcabouço do ensino, distribuído em quatro graus, assim denominado: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias (SAVIANI, 2011, p.124).

No entanto, a assembleia geral preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a “Criação de Escolas de Primeiras Letras”.

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobrava-se em 17 artigos, dentre eles:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

---

<sup>41</sup> Eleito deputado para a legislatura de 1826-1829, Barbosa foi dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, sendo secretário até o ano de 1846, quando veio a falecer (VAINFAS, 2002; SISSON, 1999). Registre-se aqui o esforço de Barbosa e dos sócios do IHGB em construir uma escrita da história do Brasil, capaz de definir para o país uma memória e, por que não dizer uma identidade nacional. (GALVES; BITENCOURT, 2014, p. 36)

Art. 1º: Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º: Os Presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais [1], marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução. (BRASIL-REINO. Lei de 15 de outubro de 1827)

Para Demerval Saviani (2011), essa primeira lei de educação do Brasil independente estava em sintonia com o espírito da época. Tratava de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância.

O autor classifica o documento de lei como modesto, mas reconhece aspectos positivos, como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções gerais das ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia), acrescentando-se os princípios da moral cristã e da doutrina religiosa católica no currículo proposto.

Gondra e Schueler (2008, p. 53) se referem a esta Lei como:

[...] um conjunto geral de aspectos que, combinados, procuravam dar uma forma às escolas de ler, escrever, contar e crer. Com base nas regras de criação e manejo desta malha escolar, se pretendeu atingir à população que habitava vilas e lugares populosos do extenso Império. Aliás, este é um desejo que será frequentemente lembrado, para demonstrar a necessidade de novas intervenções na arena educacional, o que pode ser explicado pelo fato de se conferir à instrução o estatuto de condição mais que necessária para elevar o Império à condição de Estado moderno e civilizado.

Conforme os autores, a lei manifesta a preocupação em expandir a instrução, limitada as primeiras letras, para o interior do Brasil. Ao fazê-lo, explicita a necessidade do novo, de acordo com a tendência europeia de modernidade.

A Lei apresentou certas dificuldades em sua interpretação e aplicação, principalmente nos artigos referentes ao concurso, contratação e salários dos professores. André Castanha (2013, p. 55) afirma que vários documentos foram remetidos à Corte, solicitando esclarecimentos de determinados pontos da lei. Por outro lado, várias decisões foram tomadas e expedidas pela assembleia geral ou pelo ministério do Império para disciplinar as ações administrativas nas províncias.

Com a Regência<sup>42</sup>, especialmente o Ato Adicional (1834)<sup>43</sup>, ocorreram mudanças importantes na organização da educação brasileira. Como previsto no § 2º do art. 10 do Ato, adotou-se uma descentralização do ensino primário ao atribuir às províncias competência legislativa sobre a instrução pública e o funcionamento de estabelecimentos próprios para promovê-la. Essa medida possibilitou a elaboração e/ou adaptação de regulamentos, leis e decretos que se constituíram em instrumentos necessários e, em muitos casos, eficientes para garantir uma base organizacional no setor da instrução pública em cada uma delas.

Luciano Mendes Faria Filho (2007) aponta para algumas iniciativas educacionais no Império no sentido de ampliar o acesso à instrução elementar, para em seguida afirmar que:

a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não deve nos levar a acreditar que a descentralização política administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. (FARIA FILHO, 2007, p. 138)

Corroborando as ideias de Faria Filho, André Castanha (2013) assinala que o Ato Adicional não pode ser culpado pelo fracasso da instrução elementar:

O Ato Adicional não pode ser o culpado pelo fracasso da instrução elementar, pelo contrário, foi uma medida que contribuiu para a difusão e democratização da instrução pública, visto que facilitou a criação, administração e inspeção das escolas nas diversas vilas e freguesias espalhadas pelo Brasil. O lento progresso da instrução se deu devido a um conjunto de fatores de ordem política, social, cultural e econômica e não pela simples descentralização política e administrativa. (CASTANHA, 2013, p. 58)

Dessa forma, com o Ato Adicional de 1834, as medidas relacionadas a instrução pública deveriam se tornar mais ágeis, favorecendo seu processo de expansão, na medida em que aproximaria da população radicada nas províncias o processo de decisão, possibilitando uma cobrança mais efetiva das autoridades competentes.

---

<sup>42</sup> Para Miriam Dolhnikoff (2005, p. 19), o arranjo institucional consagrado pelas forças da década de 1830 e pela revisão dos anos de 1840 foi resultado do processo no interior do qual as elites provinciais se constituíram como elites políticas, comprometidas com o novo Estado, evitando assim a fragmentação, o que significou a derrota de um projeto de inclusão social.

<sup>43</sup> Emenda constitucional que reconheceu certa autonomia das províncias, eliminando a figura dos conselhos gerais provinciais, substituídos por assembleias legislativas, e estabeleceu uma nova divisão dos recursos fiscais.



### 3.2 Os Conselhos Presidencial e Geral, a Assembleia Legislativa e a Instrução Pública

Para auxiliar o presidente da província na execução de Leis, como a Constituição de 1824 e a futura lei de 15 de outubro de 1827, e no trato das questões provinciais, destacamos três órgãos que foram de suma importância para a política provincial: o Conselho Presidencial; o Conselho Geral; e a Assembleia Provincial.

Não obstante a centralização política característica do primeiro reinado, é fundamental salientarmos que existiu uma legislação geral que abriu espaços para a busca de relativa autonomia por parte das províncias. Essas possibilidades estavam presentes na criação dos mencionados conselhos, emanados de duas ordenações de origens diversas: a que instituiu os conselhos da presidência, ainda de autoria da Assembleia Constituinte e Legislativa das Províncias do Brasil, e a Constituição outorgada em 1824, que previu os conselhos gerais de província. Esses organismos permaneceram em funcionamento até a criação das assembleias provinciais, decorrente da parcial descentralização promovida em 1834 pelo Ato Adicional.

Por intermédio da Carta de 20 de outubro de 1823 foi criado um cargo político pela Assembleia Constituinte de 1823, que substituiu as juntas provisórias, e ganhou foro de representante do Imperador e do poder central – o presidente da província – e um órgão de cunho provincial eletivo, que garantia a participação dos grupos locais na política provincial – o Conselho Presidencial<sup>44</sup>, que funcionou nos primeiros anos do Império brasileiro.

Dentre os pesquisadores que se debruçam sobre o Conselho Presidencial no Maranhão, destaco os trabalhos de Marcelo Cheche Galves (2010), Raissa Gabrielle Vieira Cirino (2013) e Andrea Pestana de Almeida (2013).

Marcelo Galves (2010) apresenta a Constituição como construtora, por excelência, de formas de ordenamento. A Constituição trouxe para o debate político questões atreladas ao seu cumprimento. Sobre o Conselho Presidencial do Maranhão, sua eleição fora esboçada em junho de 1824, mas concretizada apenas em meados de 1825, juntamente com a escolha para deputados e senadores à assembleia geral, também não realizada no tempo previsto. Concluídas as eleições para o Conselho Presidencial em 1825 – prova consistente do reconhecimento da autoridade estabelecida no Rio de Janeiro – e

---

<sup>44</sup> O Conselho Presidencial também aparece na documentação e estudos como Conselho Administrativo, Conselho de Presidência e Conselho do Governo.

reestabelecida a unidade interna, agora a província se integrava simbolicamente ao território do imperador. (GALVES, 2010, p. 287)

O Conselho Presidial iniciava suas atividades, registradas em atas e livro de ordens. A sessão de abertura do Conselho ocorreu em sete de julho de 1825, na sala de reuniões do Palácio do Governo.

Raíssa Cirino (2013) enfatiza que a Carta de 1823 também tratou da eleição e atuação dos conselheiros. O artigo 10 garantiu a cada província um Conselho composto por seis membros, eleitos de forma semelhante aos deputados da Assembleia<sup>45</sup>.

Os conselheiros poderiam ser substituídos por suplentes, que seriam todos aqueles que estivessem presentes com votos na lista geral da eleição. A falta de imposição de um número limite na lei permitiu a participação de muitos suplentes ao longo dos anos, porém, observa-se que a preferência de convocação – a partir da segunda legislatura – recaía sobre aqueles que já houvessem participado do Conselho anteriormente e que, conseqüentemente, já eram conhecedores do funcionamento das sessões. Além disso, a facilidade de locomoção para a capital a fim de participar das sessões também era levada em conta no momento de apontar os suplentes. (CIRINO, 2013, p. 20)

Em falta do vice-presidente, o conselheiro mais votado após este assumiria as sessões (art. 17, p. 12). Já em falta do presidente, do vice, e dos conselheiros, o suplente com maior número de votos assumiria, de acordo com o artigo 18 da Carta. Na ausência de presidente, vice, conselheiros e suplentes, assumiria a presidência o presidente da Câmara da capital (art. 19, p. 12). Por essa razão, o magistrado e também conselheiro Joaquim José Sabino de Rezende Faria e Silva governou o Maranhão por curto período antes da instalação do Conselho Presidial em julho de 1825. Com a abertura desse órgão, Patrício José de Almeida e Silva, como vice, assumiu a presidência até a chegada de Pedro José da Costa Barros, presidente nomeado pelo imperador (GALVES, 2010, p. 286).

O Conselho Presidial expressou a busca por um equilíbrio entre o poder local (os conselheiros, eleitos na província) e o poder central (presidente da província, nomeado pelo Imperador). O presidente deveria garantir a obediência das leis na província e comunicar ao Imperador a situação local. Por sua vez, os cidadãos da província obtiveram

---

<sup>45</sup> Segundo Keila Grinberg (2002, p. 223-224), a eleição imperial era indireta, marcada por dois turnos: os eleitores primários, ou cidadãos passivos, deveriam ser homens, maiores de 25 anos (com exceções como os homens casados, oficiais militares maiores de 21 anos, bacharéis formados em direito e clérigos), e ter renda mínima de 100-mil réis; eles votavam nos eleitores de província. Por sua vez, os eleitores de província, chamados também de cidadãos ativos, deveriam ter renda mínima de 200-mil réis e organizavam-se em colégios eleitorais para votar nos candidatos a deputados provinciais, nacionais e senadores.

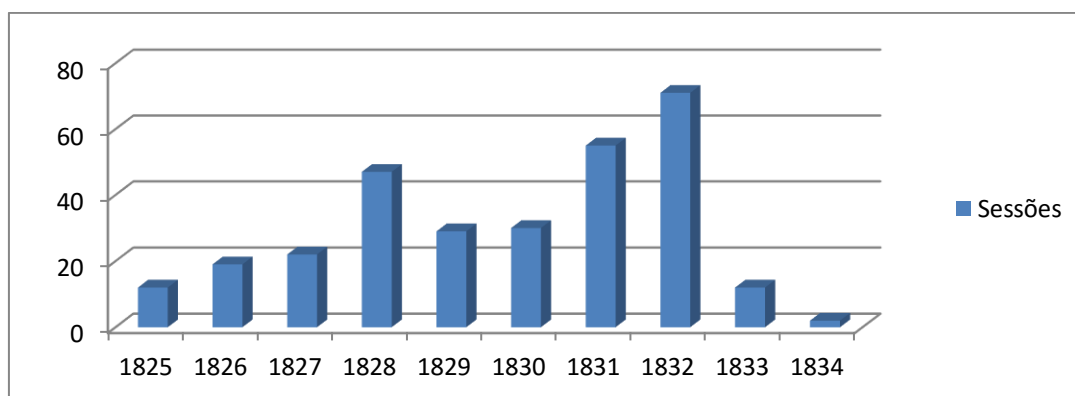
maior participação e representatividade política através do Conselho, além de evitar possíveis excessos do presidente.

Assim, o Conselho Presidial foi instalado em todas as províncias de acordo com as instruções da Carta de 20 de Outubro 1823, auxiliando na organização do aparato governativo em nível provincial. O órgão era formado por seis representantes da elite provincial, os conselheiros, e era presidido preferencialmente pelo presidente provincial, um representante da Corte, nomeado pelo Imperador. A principal função do órgão era auxiliar o presidente no trato das questões provinciais, sendo que os conselheiros tinham ora voto deliberativo, ora voto consultivo. De uma maneira ou outra, o presidente era obrigado a ouvir o parecer do Conselho para tomar as principais decisões referentes à província que comandava. (CIRINO, 2013, p. 13)

O principal dever do Conselho era tratar de questões de cunho provincial, especialmente as que demandassem exame e juízo administrativo. O artigo 24 nos traz uma extensa lista de matérias que eram objeto do órgão provincial, dentre as quais: “2º: Promover a educação da mocidade” (art. 24, p. 12). Dessa forma, era função do Conselho Presidial propor ações que fomentassem a instrução na província<sup>46</sup>. O Conselho atuou em diversas áreas, mesmo antes da Lei de 15 de outubro de 1827, por isso, o que nos propomos a investigar aqui, foram as Atas do Conselho relacionadas às questões sobre a instrução nos sertões maranhenses, de 1825 até a extinção do órgão, em 1834. A partir da leitura das atas e despachos, depreendemos variados aspectos do contexto da instrução pública no período de instalação e consolidação do novo aparato estatal.

O gráfico a seguir representa o número de sessões que ocorreram entre 1825 e 1834, período de funcionamento do Conselho Presidial na província do Maranhão:

**Gráfico 1 - Quantidade de sessões por ano entre 1825-1834**



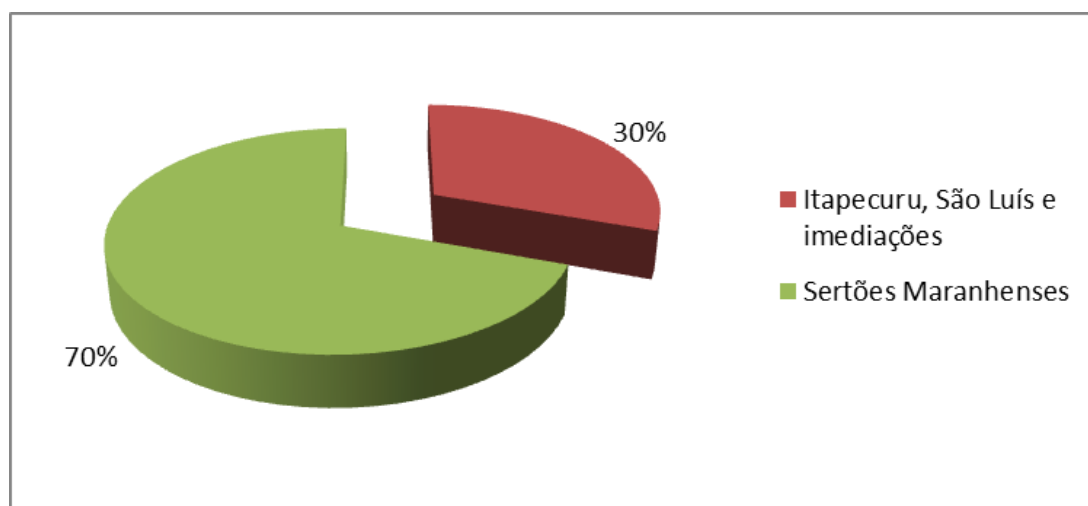
Fonte: Atas do Conselho Presidial. Arquivo Público do Estado do Maranhão.

<sup>46</sup> Andrea Almeida (2012) mapeou a discussão do tema “educação da mocidade” nas atas do Conselho Presidial na província do Maranhão.

Os dez anos de funcionamento do Conselho Presidencial totalizam 299 sessões, dentre as quais 113 debateram assuntos relativos à instrução pública. As sessões ocorriam duas vezes por semana e se convocavam sessões extraordinárias, quando necessário.

Em consonância com o artigo 179 da Constituição de 1824 e da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, do total de sessões registradas pelas atas, a maioria demonstrava interesse em expandir a instrução pública para além da capital da província. Foram apresentadas inúmeras deliberações que tratam dos sertões maranhenses<sup>47</sup>, como apresentamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 2 - Sessões que debateram a instrução pública**



Fonte: Atas do Conselho Presidencial. Arquivo Público do Estado do Maranhão

As primeiras decisões tomadas pelo Conselho Presidencial tinham como base as atribuições definidas pela Carta de 20 de outubro de 1823 e focavam na formação de professores no método do ensino mútuo e na criação de cadeiras.

Tentando difundir o método Lancaster, a Coroa publica a Decisão n. 138 do Ministério da Guerra, em 11 de junho de 1824, que se refere aos “*Militares vindos das Províncias para se instruírem no método do Ensino Mútuo*” (Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1824, 1886)<sup>48</sup>, em que o Imperador determina que, assim que os alunos matriculados na escola de ensino mútuo “estejam suficientemente habilitados para se empregarem como Professores de um tão profícuo método, se faça

<sup>47</sup> Constam nos registros, as vilas de: Caxias, Guimarães, Viana, Monção, Tutóia, Icatu, São Bernardo e Pastos Bons.

<sup>48</sup> A escola de ensino mútuo criada em 1º de março de 1823 servia como uma espécie de escola normal para formar professores pelo método Lancaster.

constar na secretaria de Estado dos Negócios da Guerra, para que sejam reenviados às suas respectivas Províncias”. O objetivo era que assumissem o quanto antes o ofício de professores, aptos a aplicar o método de Lancaster.

No Maranhão, não constam registros sobre o caso nas atas do Conselho Presidencial, que por sua vez registraram debates e pedidos de envio de uma pessoa para a França, com o objetivo de aprender o método do ensino mútuo:

[...] foi proposto que sendo o estudo das primeiras letras os que abrem as portas para todas as ciências, e sendo de reconhecida vantagem as Escolas de ensino Mutuo pelo método de Lancaster deveria mandar-se para França dois Alunos dos quatro que a Carta Régia do primeiro de Maio de Mil e oitocentos, para a Universidade de Coimbra, com o mesmo Ordenado, para os seus alimentos, ou ainda meios, que serão deduzidos da oitava parte das sobras dos súditos da Província e que se officiasse o Cassino da Capital, para fixá-lo, Editais, a fim de convidar os concorrentes, e propôs dois após os terão nas circunstancias da citada Carta régia, para serem aprovados pelo Excelentíssimo Conselho, os quais serão obrigados a assinar termo de voltarem, e que se procure algum negociante probó[sic] para em tempo competente mandar vir os aparelhos necessários para os preditos estabelecimentos nesta Província[...]. (ACP, 30/07/1825, p.4, v. 1)

Outra decisão encaminhada às províncias, em fevereiro de 1825, solicitava informações aos presidentes sobre a situação da instrução, justificando que era “indispensável o conhecimento do que se acha estabelecido, para se melhorarem ou aumentarem os meios de instrução, segundo as necessidades e circunstâncias particulares das diferentes povoações”. O governo desejava receber a relação de “todas as cadeiras de primeiras letras e de gramática latina, retórica, lógica, geometria e línguas estrangeiras”. Os presidentes deveriam informar, ainda, os “lugares em que se acham já instituídas como os que por sua população merecerem a criação de outra”, bem como o ordenado dos professores e os subsídios arrecadados a favor das escolas. Todos esses dados eram necessários para que a Assembleia Legislativa pudesse “dirigir-se com sabedoria em tão importante matéria, facilitando e generalizando a instrução como origem infalível e fecunda da felicidade dos povos”. (BRASIL, 1825)

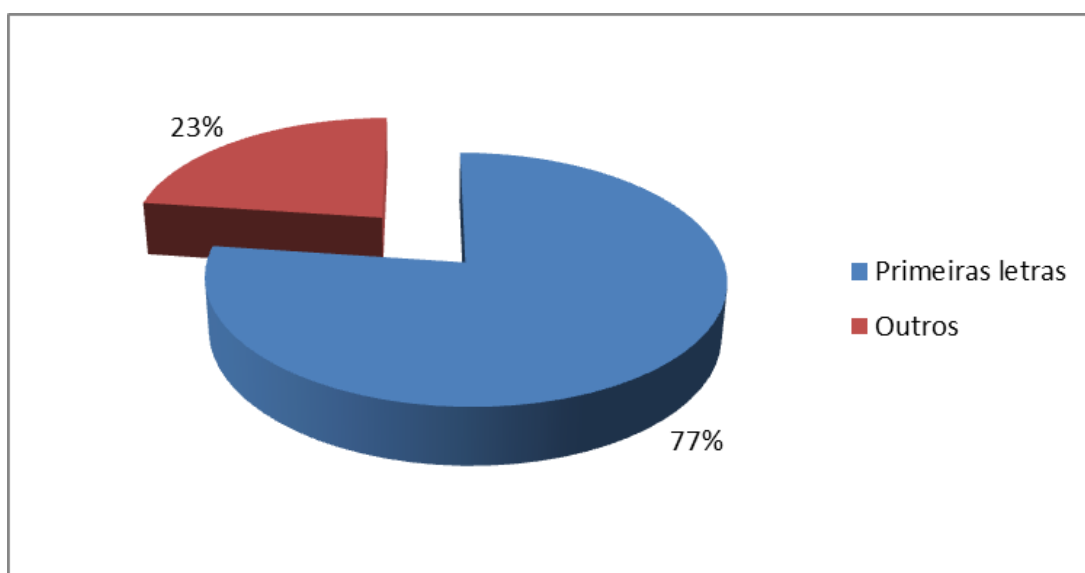
Para o cumprimento das determinações imperiais,

O Conselho resolveu mais que se passe ordem a todos os mestres de primeiras letras, [e] gramática latina, para mandarem listas dos seus alunos, declarando a tempo que eles têm de estudo, qual o seu comportamento, e qual a sua aplicação, e o seu talento. (ACP, 27/05/1825, p. 8, v. 2)

As sessões que se seguem, nos anos anteriores à Lei de 1827, referem-se à criação de cadeiras de primeiras letras nos sertões maranhenses e tratam, também, das questões referentes aos professores, como por exemplo, na sessão de 05 de julho de 1826: “[...] resolveu Excelentíssimo Conselho, que se criassem, cadeiras de primeiras letras pelas Vilas e Povoações notáveis da Província, assim como de Gramática Latina [...]”.

Como a Lei de 1827 se ateve ao Ensino de Primeiras Letras, evidencia-se que nas sessões que pleiteiam a instrução, a grande maioria (77%) aborda este tema, sendo que os outros 23% se referem ao Ensino Secundário e suas peculiaridades. Percebemos novamente a preocupação dos conselheiros.

**Gráfico 3 - Divisão dos temas das sessões sobre instrução pública nos sertões maranhenses (1824-1834)**



Fonte: Atas do Conselho Presidencial. Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Em relação à instrução pública, percebemos o intuito de cumprir as ordens vindas da Corte Imperial, cuja preocupação recaía em formar o “povo brasileiro”, com domínio básico sobre os atos de ler, escrever e contar.

As atas do Conselho a respeito das sessões sobre as primeiras letras nos sertões maranhenses (77%) se referiam inicialmente à: criação de cadeiras para meninos e meninas e a regulamentação dos exames para provimento destas cadeiras; nomeações; qualificação no método lancasteriano; pedidos de compras de materiais; afastamentos para tratamento de saúde e transferências de professores<sup>49</sup>; já os outros 23% se referiam à criação de Cadeiras de Gramática Latina, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua

<sup>49</sup> Questões que serão tratadas no próximo capítulo.

Pátria e Comércio, pedidos de compras de materiais, exames para provimento destas cadeiras e nomeações.

Após o decreto da Lei de 15 de outubro de 1827 e na tentativa de cumprimento das ordens imperiais de acordo com o que a Lei exigia, o Conselho realiza, em 24 de maio de 1828, a primeira sessão para tratar da respectiva Lei. Dentre as deliberações, constou que se fizesse um levantamento das Escolas de Primeiras Letras nas vilas do interior da província.

Registre-se que se passaram sete meses da regulamentação de 1827 e quatro meses da Decisão N. 8 de 10 de janeiro de 1828 que estipulava: “[...] Há por bem que V. Ex. remeta a esta Secretaria de Estado uma relação de todos os colégios ou casas de educação de um e outro sexo que existirem nessa província”. Para cumprir as novas exigências, o Conselho Presidial fez valer seu poder sobre as câmaras.

Resolveu o Conselho que se officie as Câmaras para que declarem, se nas suas Vilas tem ou não Mestres de primeiras letras, e que ainda os não tem, esse por acaso há algumas em lugares de tão pouca População, que se possam transferir, esse tem pessoas idosas que pela sua pobreza, e saber sejam capazes, e queiram ensinar, para entrarem em concurso nas cadeiras que se vão [sic] novamente além do que fica dito, remetam as mesmas Câmaras tão bem seu parecer, a respeito do estabelecimento de aulas de latim, aonde se fizerem mais precisas, remetendo-se as mesmas Câmaras a Lei de quinze de outubro de Mil e oitocentos e vinte e sete, e a Decreto de quinze de Novembro do mesmo ano; E para de tudo constar mandou Excelentíssimo Ilmo. Presidente fazer esta ata em que assinou com os Senhores Conselheiros: Eu Joaquim Ferreira França Secretario do Governo que afins e subscrevi: Pinto P. Franco de Sá Gomes Belfort Costa Ferreira Sabino Parga[rub.] Souza. (ACP. 24/05/1828 p.58, v.1)

De acordo com a Lei de 1827, o artigo 3º regulamentava os salários dos professores, que poderiam variar entre 200\$000 a 500\$000 réis anuais. Esta variação levaria em conta o custo de vida local; no Maranhão, a proposta salarial foi avaliada pelo Conselho Presidial na sessão de sete de junho de 1828:

O Conselho continuando a tratar da Reforma das cadeiras de primeiras Letras ordenada pela Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, adiados na Sessão de vinte oito de Maio próximo passado, resolveu que os professores das Cadeiras de primeiras Letras das Vilas de Alcântara Caxias e Itapecuru-Mirim, tenham o ordenado anual de quatro centos mil reis, que os do Icatu, Guimarães, Vianna, e Freguesia do Rosário tenham o de trezentos mil reis, que o de Pastos Bons tenha o de trezentos e cinquenta mil réis, que finalmente os das Vilas da Tutoia, Brejo, Vinhaes, Paço do Lumiar, Julgado do Mearim, Freguesia

de S Bento, Monção, Arari, o lugar do Pinheiro, recebam o de duzentos e cinquenta mil reis. (ACP, 07/06/1828, p.60, v.2)

Dessa forma, vai se construindo, ainda que precariamente, uma organização imperial/provincial para a instrução pública. Nas sessões posteriores é apresentado o relatório sobre a instrução pública de São Luís, e percebemos o incômodo dos conselheiros por não obterem resposta das outras vilas, tal situação dava-se pelos caminhos difíceis até se chegar ao interior da província, questão já salientada nesse texto<sup>50</sup>.

Com as orientações dadas pelo Conselho, as autoridades de vilas e freguesias mais afastadas da capital tinham a oportunidade de propor a criação de escolas de primeiras letras, tanto para meninos quanto para meninas. Dessa forma, vários foram os pedidos de criação de “cadeiras de primeiras letras”, como o que segue abaixo:

[...] O Senhor Doutor Antônio Pedro pediu que viesse a Mesa a resposta da Câmara de Alcântara sobre a criação das Cadeiras de primeiras letras, e decidiu-se que se criassem três aulas, uma em Santo Antônio, d’Almas, outra em S. Vicente Ferrer, e outra no lugar de S. João de Cortes com ordenados de duzentos e cinquenta mil réis, e que se fizesse isto público, assim como achar-se vaga a Cadeira de Latim d’Alcântara[...]. (ACP, 18/06/1828 p.74, v.1)

O Conselho Presidial necessitava prover as cadeiras do magistério que estavam vagas ou que fossem criadas, no entanto, sem um mapeamento completo de todas as localidades que porventura necessitassem de professores, a ação do Conselho era dificultada.

Todas as sessões entre o final de setembro e de outubro de 1828 trataram dos exames para os opositores<sup>51</sup> das cadeiras das localidades previamente definidas, incluindo as localidades de: São Bento de Perizes, Arari, Nossa Senhora do Rosário, Viana e Guimarães; com a ressalva prevista na Lei de 15 de outubro de 1827 no artigo 9º, que mesmo os professores que já se encontravam em exercício deveriam obrigatoriamente participar dos exames e serem aprovados para então continuar a exercer o magistério.

André Castanha (2013, p.73), ao explicar a questão desses antigos professores, afirma que aqueles que já estavam em exercício foram submetidos a exame quando a sua cadeira foi extinta ou quando almejavam ascender à cadeira de ensino mútuo. Nos casos

---

<sup>50</sup> Um grande número de sessões trata de constantes pedidos e ordens sobre estradas, desde aberturas, reformas, limpeza e conserto de pontes. Como exemplo, ver a sessão de 08/08/1827 (Livro 1337 – APEM).

<sup>51</sup> O termo *opositores* era comumente usado no século XIX para designar os candidatos ao concurso público.



em que não houve a extinção da cadeira, os mestres foram mantidos. Houve deputado, na Assembleia do Rio de Janeiro, que defendesse que todo o professor fosse submetido a exame e que, em caso de reprovação, deveria ser demitido. Tal medida não passou, optou-se por preservar o direito adquirido.

Na ata da sessão de 14 de outubro de 1828 foram examinados todos os opositores que se candidataram às primeiras letras, sem especificação de localidade; mais tarde, na sessão de 21 de outubro, os candidatos aprovados foram distribuídos de acordo com as necessidades de nomeação.

Observe-se que os conselheiros, sabedores de que a dificuldade para se coletar os dados referentes à instrução das localidades mais longínquas e enviá-los a capital tornava a jornada muitas vezes demorada, anteciparam os exames realizados.

Achando-se presentes na Sala do Governo os Conselheiros abaixo assinados foram juntamente com Excelentíssimo Senhor Presidente á Aula de Ensino Mútuo para ali assistirem ao exame da praxe do mesmo Ensino, que fizeram os opositores às Cadeiras de primeiras letras, o Alexandre José Rodrigues, José Mathias de Ribamar, Joaquim Candido Barboza, José Caetano Furtado de Fraga, João Francisco da Cruz, João Duarte Alves, Carlos Felipe de Barros, João de Deus Soares de Mello, Amaro Antônio Serra, José Feliz Pereira de Lemos, João Nepomuceno de Barros, Frei Antônio do Rosário Cardozo, Manuel de Jesus Lima, João Alves Dias Queiroz, Antônio Bernardino Ferreira Coelho, José Manuel Bernardo Ribeiro, O Padre Antônio da Costa Duarte. Sendo examinador o Professor de Ensino Mútuo Joaquim Franzino de Lacerda. (ACP, 15/10/1828, p.70, v.1)

No entanto, ocorreram vários casos de recusa da nomeação e exoneração de professores que não aceitaram deixar a capital; outros, rumavam para o interior, na esperança de uma possível transferência, como constatei em vários pedidos feitos por professores lotados nos sertões e que constantemente viam a possibilidade de retorno à São Luís ou a uma localidade mais próxima da capital, como no caso apresentado a seguir:

[...] Foi presente o requerimento de João Nepomuceno de Barros, em que pede a demissão de Mestre de primeiras letras da Cidade, e lhe foi concedida. O mesmo se concedeu a José Raimundo de Oliveira Mestre de primeiras letras de Monção contanto que reconheça a assinatura. Foram apresentados os requerimentos de Joaquim Candido Barboza provida em Mestre de primeiras letras da Cadeira de Caxias, e Alexandre Jose Rodrigues aprovado para Mestre, e ambos pedem entrar para o lugar de que pediu demissão João Nepomuceno de Barros. O Conselho resolveu que entrasse Alexandre Jose Rodrigues e isto se decidiu por pluralidade de votos. [...]. (ACP, 22/11/1828, p.71, v.1)

A partir do ano de 1829, Cândido José de Araújo Viana tornou-se o novo presidente da província, permanecendo até 1832. No período em que esteve frente ao Conselho Presidencial, organizou uma divisão dos temas a serem discutidos nas sessões, de acordo com as atribuições do Conselho, estabelecidas pela Carta de 20 de Outubro de 1823. O conselheiro Francisco Gonçalves Martins<sup>52</sup>, por exemplo, ficou responsável pelos trabalhos referentes à educação, proposição de câmaras onde fossem necessárias e formação de censo e estatísticas da província [...]. (ACP, Sessão de 09/05/1829, p. 72, verso 2)

Esse destaque foi dado a Martins, talvez devido a sua forte presença nos assuntos educacionais no ano de 1829, como se observa pelas atas. No referido ano, todos os pedidos, relatórios, requerimentos, ofícios, editais, exames foram encaminhados pelo senhor Martins, que em comum acordo com o Conselho, aprovou suas proposições.

Martins classificava o nível da instrução pública do Maranhão como “atrasado” e propunha ao presidente da província a exigência de um relatório da secretaria com os dados a este respeito. Na sessão seguinte, o então presidente se pronunciou:

[...] Lida e aprovada a Ata antecedente, expos o Senhor Presidente o citado da Instrução Pública, segundo os dados imperfeitos que pôde coligir, fazendo ver o aspecto pouco lisonjeiro da educação da Mocidade a quem faltam a muitas partes da Província os meios de instrução primária, por quanto ainda que estejam criadas Cadeiras nos lugares convenientes, o que é devido aos desvelos do Excelentíssimo Conselho na Sessão do ano passado, pelo que lhe são devidos grandes louvores; com tudo muitas escolas acham se ainda sem Professores e a maior parte das que os tem, não são dignamente desempenhadas – Ponderou se a necessidade de um novo concurso para o provimento das Cadeiras, e resolveu-se esperar pelas informações das Câmaras. [...]. (ACP, 15/05/1829, p.74, v.2)

Contudo, a falta de informações de muitas regiões mais uma vez aparece como empecilho para a efetivação das melhorias na instrução pública. Martins, repetidamente, pede informações a algumas vilas (freguesias do Rosário, Mearim e São Miguel) e sugere

---

<sup>52</sup> Nascido na Bahia e graduado em Direito pela Universidade de Coimbra, Martins chegou ao Maranhão em 1819 para assumir o cargo de juiz na vila de Caxias. Nessa mesma vila, foi presidente da câmara de vereadores entre 1821-1823. Em 1824, já na capital, participou com Antônio Sales de Nunes Belfort e Joaquim Antônio Vieira Belfort da junta de governo que afastou Miguel Bruce do poder por alguns dias. Foi eleito para a primeira bancada de deputados que representou o Maranhão na Assembleia Geral (1826-1829) junto com João Bráulio Muniz, Manoel Teles da Silva Lobo e Manoel Odorico Mendes. Sua participação no Conselho Presidencial ocorreu em 1829, ano em que também foi eleito para o Conselho Geral. Em 1831, durante o movimento da Setembrada, consta na documentação do Conselho, junto com Francisco de Paula Pereira Duarte, por ser um dos muitos “portugueses” que foram obrigados a se retirar de seus cargos relacionados à justiça. Não foi convocado novamente para o Conselho como seu coevo Pereira Duarte. Já no Conselho Geral, atuou até 1833. (COUTINHO, 2008, p. 29-31)

a criação de um edital para o próximo exame, a ser realizado em 1829. (ACP, 27/05/1829, p. 76, verso 2)

O primeiro edital de concurso público da província do Maranhão para o cargo de professor foi registrado no Livro de Ordens 1338 (APEM), em 15 de junho de 1829, e previa a criação de cadeiras nas localidades de Santo Antônio das Almas, São João de Cortes e São Vicente Ferrer, no Termo de Alcântara, e nas vilas de São Bernardo e Tutoia. Poderiam concorrer os brasileiros com boa conduta, atestada pelas autoridades das câmaras e paróquias<sup>53</sup>. O edital estabelecia ainda os conhecimentos a serem apresentados e marcava os exames para noventa dias a partir da publicação. (Livro de Ordens, Edital de 15/06/1829, p. 25, verso 1)

Os concursos aconteciam mediante o falecimento ou exoneração dos mestres e quando da criação de novas cadeiras. A lei estabelecia que a prova pública fosse realizada perante o presidente da província em Conselho, mas este tinha a prerrogativa de nomear uma banca específica para examinar os mestres. Várias atas e ordens do Conselho Presidencial apresentam estas nomeações de examinadores.

Tendo resolvido o Conselho do Governo, que fosse examinado no dia 11 do corrente, pelas 4 horas da tarde, um Professor antigo de Primeiras Letras, eu lhe participo, para que compareça a fim de ser um dos Examinadores. Maranhão Palácio do Governo 8 de Junho de 1830 Candido José de Araújo Viana = Senhor Alexandre José Roiz Professor de 1.<sup>as</sup> Letras desta Cidade. (Livro de Ordens, Despacho nº 46 de 8/06/1830, p. 66, v. 1)

Outra característica apresentada neste edital se refere às obrigações do professor relacionadas ao que ensinar: os currículos. A Lei de 1827 mais uma vez servia como referência. Os editais transcreviam o artigo 6º, que descrevia o que deveria ser ensinado nas escolas de primeiras letras, como:

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DE 1827, 1878, p. 71)

---

<sup>53</sup> Como previa o artigo 8º da Lei de 15 de outubro de 1827: só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta (COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DE 1827, 1878, p. 71).

Entretanto, o currículo para a educação feminina era diferente. A legislação imperial previa nos artigos 11, 12 e 13 a criação de “escola de meninas”, regulamentava sobre quem poderia ensinar (neste caso, “professoras”), seus vencimentos e o que diferenciava os currículos de meninas e meninos: [...] “As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”. (COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DE 1827, 1878, p. 71)

A ata transcrita a seguir destaca a educação feminina e os respectivos exames:

Entrou em discussão o objeto das Escolas das Meninas sobre o que Excelentíssimo Conselho resolveu que além do que há na freguesia da Conceição, se criasse mais outra, que deve ter assento dentro do recolhimento tanto para as meninas de dentro como as de fora com o ordenado de quinhentos mil réis que se estabeleceu para os Mestres, e como tais devem ter ambos o mesmo ordenado estando nas circunstâncias da Lei e acrescenta o Senhor Conselheiro Sabino, que poderá ser muito factível não haverem Mestras, que pelo exame estejam nas circunstâncias da lei, e sem embargo disso sendo necessário dar educadores á mocidade feminina da Cidade entrando muita gente pobre, que precisam, e não poderão concorrer a aula da principal Mestre, que se há de colocar no recolhimento para melhor aproveitamento das educandas e das Filhas dos Pais famílias, que as podem lá mandar com o decente vestiário necessário, sem as querer conversar ali recolhidas, e porque também deve haver a outra aula desta educação na Freguesia da Conceição, onde para aqueles sertões habita a maior pobreza, e a ela lhe é mais cômodo mandar suas filhas, por isso é de voto, que ali fique a referida aula existente para que deva ser examinada uma mestre, que apesar de não ter as qualidades da lei, sempre seja promovida para este fim (quando o não achem) para socorro daquelas Famílias pobres, mas que esta não deve receber 500 \$ mas sim um ordenado proporcional á sua capacidade. (ACP, 30/07/1828, p.66, v.2)

Observamos, neste momento, a dificuldade de algumas crianças em frequentar uma escola de primeiras letras, devido à pobreza e toda ordem de dificuldades nos sertões da província. Apesar de a legislação prever escolas femininas nas cidades e vilas mais populosas, poucas foram criadas até 1841; outras, criadas, não foram providas por falta de mestras.

Os professores deveriam ser avaliados conforme o currículo exigido. Contudo, a quantidade de reprovações registradas<sup>54</sup> sugere que a maioria dos professores não dominava satisfatoriamente os conhecimentos exigidos, levando o Conselho a orientá-los que se preparassem melhor e refizessem os exames.

---

<sup>54</sup> Nas atas do Códice 1339 (APEM). Este livro contém as Atas do Conselho Presidial e os processos de exames de opositores a diversas cadeiras, incluindo a de primeiras letras.

Aos oito dias do mês de março de mil oitocentos e trinta e nove, em o Palácio do Governo compareceram os professores públicos abaixo assinados e ali perante Excelentíssimo Senhor Presidente da Província passaram a examinar os opositores às cadeiras de primeiras letras – Antônio Manuel da Veiga, Valentim Joaquim Maramildo (sic), Antônio Marcelino Pereira, os quais não foram julgados aptos; ficando por isso esperando para novo exame. E para constar se mandou lavrar este termo que eu Joaquim Antônio Serra Laune escrevi: Anselmo Francisco Beretti, secretário do governo, o fez escrever. (ACP, 08/03/1839. p. 178 v. 3)

Os professores aprovados tinham o dever de ensinar os meninos e meninas, mas também de serem pessoas sem desvio de conduta. O comportamento dos professores era objeto de vigilância do Conselho, e de investigação, caso houvesse alguma denúncia:

[...] Da mesma Câmara contendo a informação sobre o Professor de 1<sup>as</sup> Letras Carlos Felipe de Barros assentou-se que se lhe recomende toda a vigilância em inspecionar o procedimento dele, e de todos os do seu Distrito; participando ao Conselho, ou ao Senhor Presidente qualquer irregularidade, ou desleixo no desempenho de seus deveres. [...]. (ACP, 08/07/1829. p.87, v.2)

Enquanto o Conselho Presidencial existiu, percebemos pela documentação analisada que a maioria dos assuntos relacionados à instrução pública ficou sob sua responsabilidade, uma vez que poucos documentos foram encontrados a respeito da atuação do Conselho Geral, respondendo ou legislando sobre os assuntos referentes à educação.

Regulamentado pela Constituição de 1824, o Conselho Geral se apresentou como o embrião do Legislativo provincial. Seu objetivo era “propor, discutir e deliberar sobre os negócios mais interessantes das suas províncias (...) formando projetos peculiares e acomodados às suas localidades e urgências” (art. 81), o que o aproximava, em atribuições, do Conselho Presidencial.

Mesmo autorizados a funcionar a partir de 1824, os Conselhos Gerais demoraram certo tempo para serem instaurados nas províncias. A dificuldade inicial para organização desses conselhos residiu na própria implementação da lei. Embora as instruções para as eleições dos conselhos gerais — ordenando que se realizassem “pela mesma forma” da eleição de deputados para a Assembleia Geral Legislativa — fossem publicadas um dia após a promulgação da carta magna, houve grande atraso na sua execução, retardando-se a elaboração da legislação ordinária a respeito. (LEME, 2008, p. 198-199)

Raissa Cirino (2013, p. 25-26) sustenta que essa ausência/atraso pode ser explicada pela falta de um regimento específico, previsto no artigo 89<sup>55</sup>, mas só elaborado pelos deputados da Assembleia em agosto de 1828. Nesse interim, os Conselhos Presidenciais tornaram-se órgãos de peso na política provincial, caso em que se inclui o Conselho Presidencial do Maranhão.

Com a abertura do Conselho Geral do Maranhão em 1º de dezembro de 1829, o Conselho Presidencial teve que redimensionar suas tarefas e discussões a fim de evitar a justaposição de poderes. Doravante, todas as discussões que apareceram nas atas do Conselho Presidencial envolvendo Câmaras municipais e suas obrigações e deveres começaram a ser repassadas ao Conselho Geral. (CIRINO, 2013, p. 26)

Os dois Conselhos (Presidencial e Geral) existiram até 1834, ano de publicação do Ato Adicional, que transforma o Conselho Geral em Assembleia Legislativa provincial e amplia o número de representantes, ficando o Maranhão com 28 membros.

No entanto, alguns documentos para a análise do Conselho Geral, como por exemplo, as atas, se perderam, restando: o *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839* (APEM) e o *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1840 a 1849* (APEM).

Para o Conselho Geral utilizamos o *Índice dos Anais do Conselho da Presidência*<sup>56</sup>, 1830 a 1839, com atenção aos debates, diferentes interesses, aprovações e reprovações de propostas relativas à instrução de primeiras letras nos sertões maranhenses.

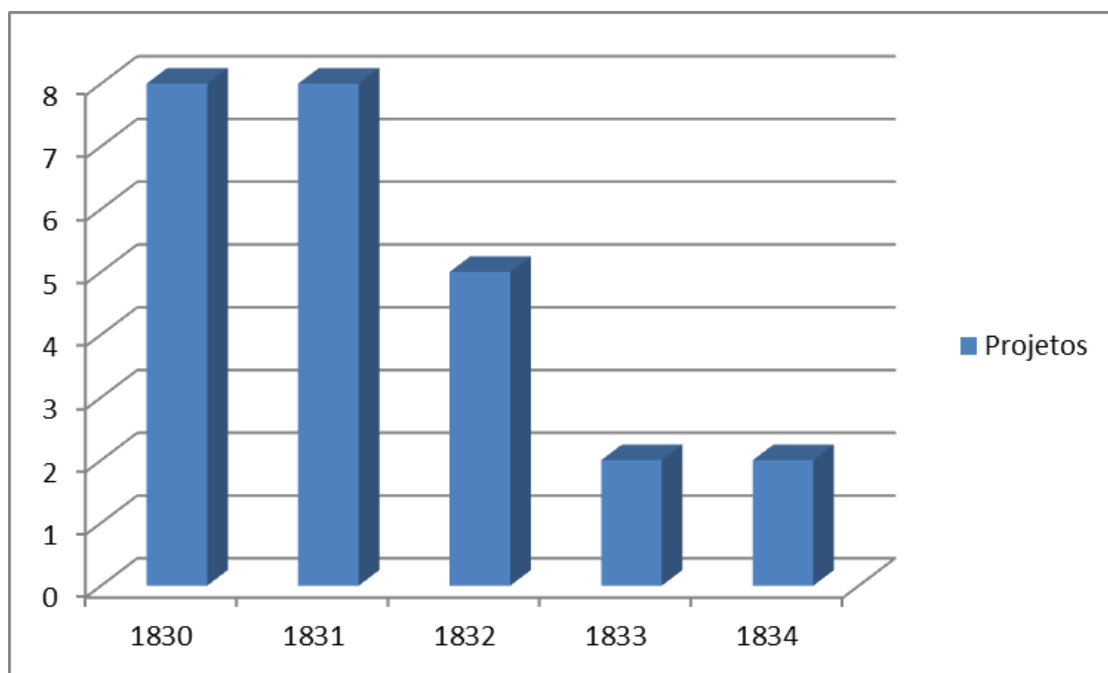
Não podemos afirmar a quantidade total de sessões que tratou de instrução, pois muitas dessas propostas podem ter ocorrido no mesmo dia, mas é possível aferir o número de debates e propostas de cada ano, da seguinte maneira:

---

<sup>55</sup> “O método de prosseguirem os Conselhos Gerais de Província em seus trabalhos, e sua política interna e externa, tudo se regulará por um Regimento, que lhes será dado pela Assembleia Geral” (CONSTITUIÇÃO DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824, art. 89).

<sup>56</sup> Vale ressaltarmos na catalogação feita pelo APEM, este Conselho foi erroneamente nomeado de Conselho da Presidência, que seria o Conselho Presidencial. Na realidade, trata-se do Conselho Geral.

**Gráfico 4 – Debates sobre instrução pública no Conselho Geral**



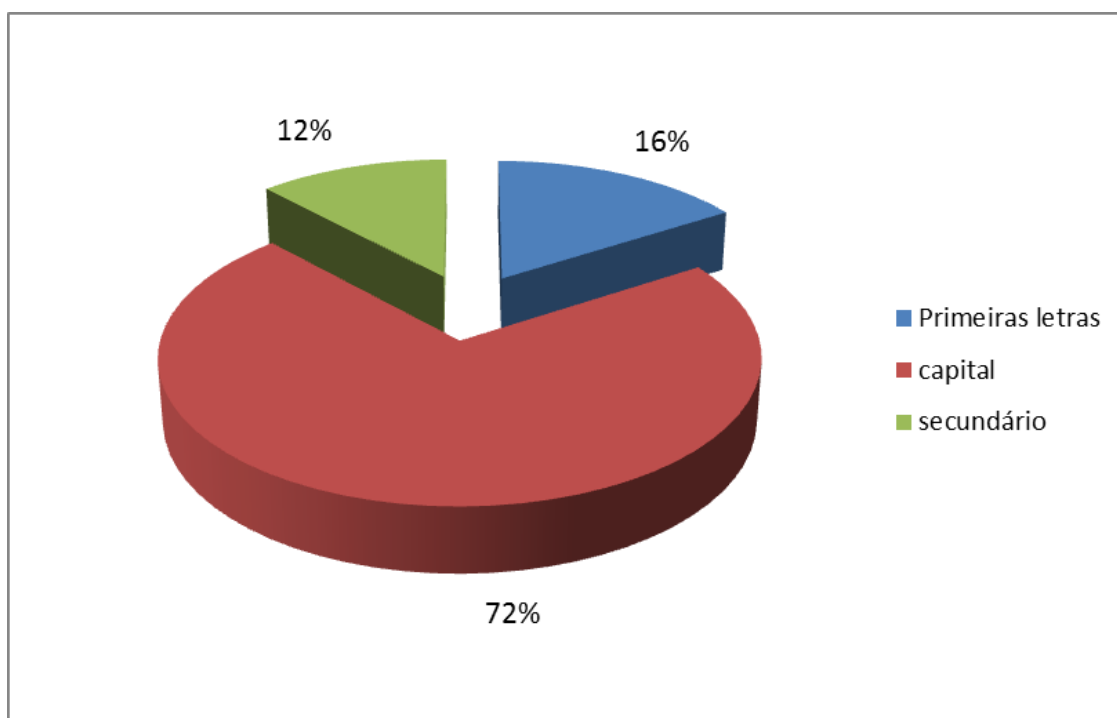
Fonte: Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839<sup>57</sup>.

Observamos por esses dados que o Conselho Presidencial, como afirmado anteriormente, teve uma maior atuação no que diz respeito à instrução que o Conselho Geral, órgão que suscitou poucos debates sobre a instrução pública desde o início do seu funcionamento. Observe pelo gráfico quatro que os debates ainda decresceram nos anos seguintes.

No que se refere ao número de sessões do Conselho Geral que tratou de temas referentes à instrução pública, 25 no total, temos a seguinte distribuição: 12% referem-se ao ensino secundário, tanto na capital como nos sertões maranhenses, 72% tratam de projetos que seriam realizados na capital da província e 16% sobre as primeiras letras nos sertões, como representado a seguir.

<sup>57</sup> Embora os registros estendam-se até 1839, neste momento limitei a análise até 1834 por se tratar do período em que coexistiram os dois Conselhos.

**Gráfico 5 – Temas dos projetos sobre instrução pública no Conselho Geral**



Fonte: *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839.*

Nos temas apresentados aos conselheiros, o primeiro a incluir as primeiras letras, de modo geral, aparece em 1831: “Proposta do senhor José Antônio Soares de Sousa criando concurso anual de alunos de ensino primário e secundário e premiasse aqueles que mais se distinguissem” (*Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1831, letra I*).

Esta proposta estava de acordo com o método lancasteriano, que estipulava uma recompensa aos alunos que se destacassem em seu desempenho, no entanto, pelo documento não fica claro se houve a aprovação e mesmo o cumprimento da proposta.

Outro projeto que, no âmbito geral, compreendia os sertões, também foi proposto pelo Sr. Soares de Sousa<sup>58</sup>: “no sentido em que na falta de um professor nacional fosse nomeado de um estrangeiro mediante contrato por tempo limitado” (*Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1832, letra I*).

Este documento evidencia a falta de professores para o ensino em todos os níveis e transparece os possíveis entraves criados pela distância dos sertões na contratação de professores.

<sup>58</sup> Não foi possível aferir se o projeto foi aprovado/executado, pois em toda documentação dos Conselhos e da Assembleia Legislativa não se encontrou documento que referendasse tal proposta.



A Lei de 1827 estimulava a criação e expansão da escolarização para o interior da província. Nesse sentido, temos a seguir:

Proposta de Luiz Manuel Caetano de Lemos, criando na vila de São Bernardo uma cadeira de gramática latina tendo o professor o ordenado anual de 300 mil réis – criando também cadeiras de primeiras letras nos seguintes lugares Vila de São Bernardo, Santana do Buriti, Vila Nova do Urubú, Vila de Caxias, Vila Nova do Rosário. (Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1834, letra P)

Em que pese os poucos documentos localizados, é possível acompanhar vários projetos apresentados no Conselho Geral sobre o tema instrução, no entanto, a maioria revela a prioridade dada à capital da província.

Os Conselhos Presidial e Geral tiveram origens distintas, embora suas atribuições, por vezes, fossem justapostas. Em 1834, os dois conselhos foram extintos e instauradas assembleias legislativas provinciais.

Miriam Dolhnikoff (2005) apresenta a assembleia provincial como um órgão que aninhou o princípio de autonomia regional, sem perder vista a necessidade de manter a unidade do Império. Dessa forma, a tensão entre unidade e autonomia das províncias acabou por marcar a história do país no século XIX. A unidade, sob a direção de um Estado com capacidade de defender os interesses escravistas, só era aceitável para as elites provinciais, se no seu interior se garantissem autonomia para gerir suas províncias e participação na condução da política nacional.

Esse modelo foi concretizado a partir das reformas liberais da década de 1830, em especial o Ato Adicional de 1834, que estabeleceu a divisão constitucional das respectivas competências do governo central e dos governos provinciais. A efetiva participação das elites provinciais na organização do Estado nacional foi condição para a unidade, de modo a impedir que tendências centrífugas retalhassem a antiga Colônia em diversos países. Isso implicava a construção de um aparelho institucional, no qual essas elites contassem com autonomia para administrar suas províncias e, ao mesmo tempo, participassem do governo central, o que se daria por meio de suas representações na Câmara dos Deputados, onde não só defenderiam seus interesses específicos como influenciariam a política geral. (DOLHNIKOFF, 2005, p. 81)

Estes espaços políticos, neste caso as assembleias provinciais, configuravam-se dentro de certa disputa entre o governo central e as elites provinciais. “Beneficiados pela aquisição de capacidades tributária, legislativa e coercitiva, os grupos provinciais

acabaram se envolvendo na construção do Estado nacional” (DOLHNIKOFF, 2005, p. 92).

Em conformidade com as ideias de Dolhnikoff, Maria de Fátima Silva Gouvêa (2008) apresenta a assembleia provincial como um importante espaço de participação e de exercício da cidadania política.

A autora concebe o império brasileiro como um sistema político-administrativo altamente centralizado, mas com uma dinâmica política provincial desempenhando um papel muito mais preponderante daquele que lhe é usualmente atribuído em termos do sistema político como um todo. “A política provincial era algo marcado por um intenso debate e forte disputa, contexto em que a barganha de poderes se constituía em elemento fundamental na implementação da maioria das estratégias políticas então articuladas”. (GOUVÊA, 2008, p. 136)

A autora considera ainda que:

Além disso, vale também lembrar o fato de que a Assembleia Provincial era ela mesma uma instituição defendida pela legislação do governo central como o principal fórum político a nível provincial no sistema político do Brasil do século XIX. Situação essa definida pelo fato de que a assembleia provincial era encarregada de organizar e aprovar os orçamentos municipais e o orçamento provincial anual, jurisdição que essa instituição com poderes em acomodar e ajustar uma gama bastante ampla de interesses econômicos prevalecentes na província, assim como também no governo geral na pessoa do presidente da província. (GOUVÊA, 2008, p. 136-137)

Entre estes orçamentos aprovados tanto para a província quanto para os municípios, estavam os referentes à instrução pública. Dessa forma, foram analisados os rumos tomados pela “educação da mocidade” com a criação da assembleia provincial no Maranhão a partir dos debates, propostas e aprovações que aconteciam neste órgão.

Como já observado, os documentos que se encontram no Setor da Biblioteca, do Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM, e que foram analisados para o período pós-1830 são: *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839* e *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1840 a 1849*. Cada livro destes índices está dividido por ano e letra, não apresentando as datas específicas, com mês e dia, e tratam das temáticas que foram apresentadas durante as sessões da assembleia provincial<sup>59</sup>.

Registramos ainda a importância do Livro 1º de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria da Presidência do Maranhão, também

---

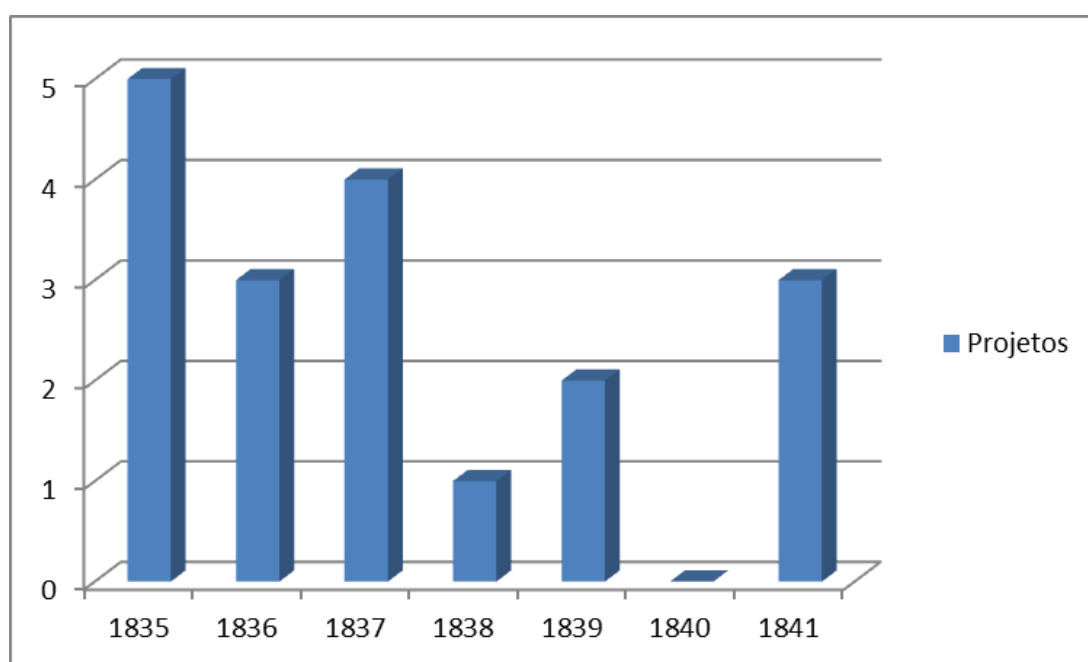
<sup>59</sup> Como já observado, as atas das sessões da assembleia provincial desse período não foram localizadas.

localizado no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM e que serviu de base para o livro *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889*, publicado por César Augusto Castro (2009).

Estas leis e resoluções vieram subsidiar a pesquisa como uma contraposição entre o que foi proposto e debatido na Assembleia, apresentado nos índices dos anais e o que se efetivou, pelo menos em nível de escrita e promulgação de leis.

Por intermédio dos índices de 1835 a 1841, foi possível identificar 18 projetos que se referiram à temática instrução, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 6 – Projetos sobre a instrução pública**



Fonte: *Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839; Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1840 a 1849.*

Não podemos afirmar quantas sessões ocorreram no período a que esta pesquisa se refere, mas o que observamos é uma considerável diminuição do número de sessões em que se debateram temas sobre a educação da mocidade. Tal fato aponta para uma aparente contradição, a ser mais bem explorada: tal diminuição ocorreu exatamente após o Ato Adicional de 1834<sup>60</sup>, que previa que a educação seria responsabilidade das províncias.

<sup>60</sup> O Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16 de 12 de outubro de 1834) redefiniu a competência em matéria de educação, atribuindo às províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte e do ensino superior em todo o país (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 35).

Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. As Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando uma multidão de leis incoerentes sobre a instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. (SAVIANI, 2004, p. 129)

Os *Índices dos Anais do Conselho da Presidência e as Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial* evidenciam as carências do ensino, o que permite apreender que o Ato Adicional legalizou a omissão do poder central nessa matéria.

Por conseguinte, apreendemos que independente da atribuição de responsabilidades, do Império ou das províncias, as temáticas dos projetos apresentados pós-1834 assemelham-se aos pré-1834, apontando para os mesmos problemas ou desafios.

Com base na documentação se infere que os pedidos eram recebidos pela assembleia provincial, que por sua vez os apresentava à apreciação nas sessões; em seguida, aconteciam os debates, com a aprovação ou não da proposta:

Proposta Nº 19 de Luís Antônio de Raimundo Franco de Sá determinando a nomeação de substitutos para qualquer cadeira de ensino público sempre que se desse impedimento prolongado do respectivo proprietário. Livro de propostas 2ª parte p. 6. Aprovada em 3ª discussão na sessão de 13 de maio de 1836. Livro de atas p. 37. (Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão, 1830-1839, grifo nosso)

Esta proposta foi apresentada em 1835 e aprovada em 1836, após a terceira discussão, sendo de autoria do então deputado Luís Antônio de Raimundo Franco de Sá. A proposta possibilitava a substituição de professor nos casos em que este não pudesse exercer suas atividades.

[...] Antônio Pedro da Costa Ferreira, Presidente da Província do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembleia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a Lei seguinte. Art. 1ª. O Presidente da Província nomeará interinamente e sem dependência de exame, se assim o julgar conveniente, substitutos para quaisquer das cadeiras de ensino público, quando os seus professores forem eleitos para empregos públicos, cujo exercício seja incompatível com a frequência das aulas, ou se achem legitimamente impedidos por muito tempo ou por outro qualquer motivo: estes substitutos vencerão diariamente em quanto servirem uma quantia na proporção do ordenado anual da cadeira que substituírem. Art. 2ª. Ficam revogadas todas as

Leis e mais disposições em contrário[...]. (Registrada na fl. 17 v. do Livro 1<sup>a</sup>. de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria do Governo do Maranhão em 19 de maio de 1836)

Com relação às escolas nos sertões, os pedidos de criação de cadeiras de primeiras letras eram feitos conforme a quantidade de pessoas que compunham as povoações. De 1835 a 1841 foram criadas 18 escolas, sendo 10 para meninos e oito para meninas. Para os meninos, nas localidades de: São Bernardo, Santa Ana do Buriti, Vila do Urubu, Santa Helena, Vila Nova de São José, Nossa Senhora do Nazaré do Riachão, Trizidela de Caxias, São João de Cururupu, Santa Maria do Sipahú, Mearim, e Nosso Senhor do Bonfim da Chapada; para as meninas, em Caxias, Rosário, São Bento e Mearim (aprovadas por diversas leis<sup>61</sup>). Localizei ainda solicitações para as vilas de Guimarães, Itapecuru-Mirim, Viana e São Bernardo do Brejo<sup>62</sup>.

Considerando que a população do Maranhão em 1821 somava 152.893 pessoas entre brancos, negros e índios e que as meninas brancas, entre 5 e 20 anos, totalizavam 6.462 (LAGO, 2001, p. 88)<sup>63</sup>, podemos inferir que pela quantidade de meninas em idade escolar e a possível matrícula destas alunas nas escolas de primeiras letras houve uma expansão considerável no número de cadeiras destinadas à educação feminina.

O método de Lancaster deveria ser adotado nas novas escolas. Contudo, ainda que os documentos registrem o pedido de envio de dois professores à França para aprender o referido método<sup>64</sup>, até 1835 parece que poucas providências foram tomadas a respeito:

Escola Normal: Proposta do Senhor Raimundo Felipe Lobato, autorizando o governo a mandar para a França um sujeito de conhecida aptidão para aprender praticamente o ensino pelo método Lancaster o qual, assim habilitado viesse reger uma escola normal na capital da província onde todos os professores seriam obrigados a instruir-se para ensinarem, segundo o referido método. Livro de propostas. 2<sup>a</sup> parte p. 22. (Índice de Amais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão, 1830-1839)

Entre 1835 a 1838, não localizamos indícios de viagem de estudo para aprender o método. Em julho de 1838 foi aprovada a Lei n. 76, que estabelecia:

<sup>61</sup> Lei n. 3, de 30 de março de 1835; Lei n. 41, de 26 de julho de 1837; Lei n. 123, de 5 de outubro de 1841. Fonte: Livro 1<sup>a</sup>. de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial.

<sup>62</sup> Sobre a criação de escolas de primeiras letras, neste período, há um aumento no número de cadeiras para o sexo feminino, como previa a lei de 1827 no Art. 11: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

<sup>63</sup> A publicação original é de 1821.

<sup>64</sup> Ver: ACP, 30/07/1825, p.4, v. 1.

Art. 1<sup>a</sup>. O Presidente da Província fica autorizado a mandar para a França um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade a fim de aprender praticamente o ensino pelo método Lancasteriano, o qual assim instruído venha reger uma Escola Normal na Capital da Província. Art. 2<sup>a</sup>. Nesta Escola normal ficam obrigados todos os respectivos professores a instruir-se a fim de ensinar pelo mesmo método; o Professor, que em menos tempo mostrar-se praticamente perito no referido ensino pelos progressos, que fizerem seus alunos, perceberá mais a quinta parte do seu ordenado. Art. 3<sup>a</sup>. O Presidente da Província arbitrará o subsidio para estada do sujeito enviando pelo tempo da instrução, que não excederá de dois anos, bem assim uma ajuda de custo para ida e volta, não excedendo esta a seiscentos mil réis, e aquela a quatrocentos mil réis. Art. 4<sup>a</sup>. Findos os dois anos o indivíduo enviado a estudar deverá regressar dentro de um ano a esta Cidade, onde será obrigado pelo menos a reger a Escola normal por três anos consecutivos com o ordenado, que lhe for arbitrado interinamente pelo Presidente da Província: no caso de não voltar no dito tempo, ou não querer reger a dita Escola, indenizará à Fazenda Pública das despesas com ele feitas, para o que antes de partir prestará fiança idônea. Art. 5<sup>a</sup>. O Presidente da Província fará à custa da Fazenda Pública aprontar casa e mais utensílios precisos para efetuar-se o ensino da Escola normal. (Registrada na fl. 70 v. do Livro 1<sup>a</sup>. de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria do Governo do Maranhão 26 de julho de 1838)

No mesmo ano foi escolhido o senhor Felipe Benício Oliveira Condurú para ser enviado à Paris. No seu retorno em 1840, regeu a Escola Normal, “onde foram obrigados à prática de novos métodos, os professores de então” (VIVEIROS, 1937, p. 10).

A escolha do método lancasteriano pelo Império, inicialmente, provinha de fatores relacionados a questões financeiras, da necessidade de expandir a instrução e tentar resolver o problema da falta de professores, já que com “este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores” (ALMEIDA, 1989, p.60).

Em conformidade com o método de ensino e preocupados em sistematizar a educação, aumentando o número de alunos, principalmente nos sertões maranhenses, os legisladores deixaram vários registros sobre a questão, como a proposta nº 41, de Luís B. da Silva, que se refere a uma gratificação dada aos professores, proporcional ao número de alunos que tivessem. (Livro de Propostas. 2<sup>a</sup> parte p. 11 e 12)

No livro de Leis e Resoluções da Assembleia Provincial há o registro de duas gratificações de professores, porém não se referem ao número de alunos, uma delas trata do período em que o professor exerce a sua função:

[...] Fica concedido ao Professor de primeiras letras da Freguesia de Nossa Senhora de Conceição desta Cidade, Alexandre José Rodrigues,

uma gratificação anual de cem mil réis, além do seu ordenado, pelos serviços prestados no exercício da sua cadeira durante o espaço de doze anos [...] (Registrada na fl.103 do Livro 1<sup>a</sup>. de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria do Governo do Maranhão 13 de julho de 1840).

Em 16 de julho de 1840 a Assembleia Provincial aprova a Lei n. 93 estipulando algumas ordens à respeito do Liceu<sup>65</sup>; no artigo 6º, a lei trata da atuação dos professores nos sertões da província:

Art. 6º. A fiscalização sobre o regime das Aulas, e comportamento dos Professores Públicos da Província, que não pertencerem ao Liceu, será pelo Governo encarregada aos Prefeitos e Subprefeitos, a quem cumpre passar atestados de frequência aos mesmos professores para receberem os seus ordenados. A congregação exercerá esta atribuição quanto as Aulas e Professores do Liceu na conformidade dos respectivos estatutos.

Nos anos anteriores a 1840 quem fiscalizava a conduta dos professores era a câmara municipal, conforme documentos já mencionados; dessa forma, com esta nova lei, a responsabilidade foi transferida para os prefeitos e subprefeitos.

Na sessão de dois de outubro de 1841 é apresentado o seguinte projeto de lei:

Enunciados dos senhores José Joaquim Rodrigues Lopes e Luiz Miguel Quadros ao projeto da lei do orçamento sobre o número mínimo de alunos que devia ter cada escola de instrução primária conforme a categoria ou desenvolvimento do lugar para que o respectivo professor pudesse receber seus vencimentos. Livro das atas p. 205. Sessão de 2 de outubro. (Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão. 1830-1839)

No entanto, não se encontramos a referida lei aprovada. Na prática, percebemos por intermédio de alguns ofícios de professores que existia vigilância com relação à quantidade de alunos por professor, como o ofício transcrito a seguir, no qual o professor se justifica por não ter conseguido aumentar o número de alunos.

Tivesse recebido o ofício de V. Excelência nº 9 a bastantes dias, como ainda não me foi possível dar-lhe o devido cumprimento pelo estado de moléstia em que então me acharão e que agora faço, remetendo inclusa a V. Excelência a relação nominal dos alunos que frequentam a aula de primeiras letras desta vila, cujo número não pode ser aumentado pela escassez da sala que faço este ensino e não haver casas próprias a

---

<sup>65</sup> O Liceu foi criado através da Lei n°77 de 24 de julho de 1838 e “consistiu nas reuniões das aulas régias avulsas que existiam e em outras cadeiras que foram criadas, possuindo seu currículo um caráter literário, especialmente depois que foram suspensas as cadeiras que formavam os cursos da marinha e comércio, em 1841”. (ABRANTES, 2014, p. 82)

apagar pela Nação para o sobredito fim. Deus Guarde V. Excelência, Pinheiro, 8 de julho de 1841. Francisco de Oliveira, Professor de Primeiras Letras. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1841-1850, 08/07/1841)

Por fim, cabe salientarmos a diminuição dos registros sobre a instrução pública a partir de 1835, tendência observada nos anos seguintes e talvez agravada pela eclosão da Balaiada, em 1838. Nesse ano, o *Índice dos anais da Assembleia Provincial* faz três referências à educação da capital; para 1839, consta apenas o projeto de criação de uma cadeira de primeiras letras (Livro de propostas, 2ª parte p. 48); em 1840, nada consta sobre a instrução pública.

No livro de *Leis e Regulamentos da Assembleia Provincial*, em 1838, estão registradas seis leis referentes à educação, sendo duas para criação de cadeiras de primeiras letras nos sertões maranhenses e quatro referentes à cidade de São Luís. Em 1839 nenhuma lei foi criada, aumentando para três em 1840, todas referentes ao ensino da capital. Já em 1841 são aprovadas cinco leis: duas para a criação de novas cadeiras de primeiras letras nos sertões do Maranhão e três referentes ao ensino na capital.



## 4 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NOS SERTÕES DO MARANHÃO

O processo de escolarização no Brasil Imperial é marcado por tentativas de implantação do método Lancastriano de ensino. Coube aos mestres e mestras e seus alunos e alunas o papel de agentes dessa ação e seus principais sujeitos.

Tais questões fazem emergir um país em que o ideal de implementação de uma sociedade moderna, no molde dos países europeus ditos civilizados, foi caracteristicamente carregado por conflitos. No caso da educação, pensar o processo de escolarização ao longo do período demanda a apreensão do significado da instituição escola naquele momento histórico, em que a inclusão de uma expressiva faixa da população na cultura letrada dava-se no diálogo com uma sociedade caracteristicamente heterogênea e estratificada. (GOUVÊA, 2007, p. 125)

Esses sujeitos da educação, a partir de suas experiências individuais e sociais, movimentaram-se no processo de constituição do campo educacional com os recursos que este lhe possibilitava alcançar. Construíram, criaram e recriaram práticas e representações sobre a escola, sobre as disciplinas, sobre os métodos e as maneiras de ensinar e de aprender, produzindo uma diversidade de formas de organização dos espaços, dos tempos e das escolas, tornando possível a coexistência de *culturas escolares* heterogêneas.

Assim, acompanhando o movimento de efetivação das primeiras letras nos sertões maranhenses, atentamos aqui para questões como métodos de ensino, cultura material, leis e regulamentos, apreendidas a partir de registros de legislação, relatórios e ofícios. Em seguida, analisamos a revolta conhecida como Balaiada, com foco no processo de escolarização e suas consequências nas regiões do conflito.

### 4.1 Os sujeitos e o ensino do sertão – os professores e seus alunos

Estudar os diferentes sujeitos da educação implica ter uma preocupação com os vários atores envolvidos na ação social, compreendida a partir de uma história cultural que quer lidar com suas práticas e representações, dessa forma:

[...] tanto o processo de escolarização quanto as culturas escolares não são pressupostos, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados

pelos atores que fazem a escola. Por isso, ao mesmo tempo em que tenho que considerar – do ponto de vista teórico-metodológico – a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou em conflito com a escola – como a cultura familiar, a cultura religiosa, etc. –, é preciso que eu considere que os sujeitos que a constroem guardam, eles também, diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas. (FARIA FILHO, 2005, p. 245)

Para Alessandra Schueler (2007), o engendramento de diversas *culturas escolares* resultou, sem sobra de dúvida – para além do processo complexo de interseção entre a produção das normas, as regras jurídicas, e as possibilidades de efetivação e concretização das mesmas – da atuação dos indivíduos, os homens e as mulheres envolvidos nos processos educativos e na constituição da *forma escolar*, seja no âmbito da administração estatal (e, nesse caso, todas as autoridades de ensino eram do sexo masculino, naquele período), seja no âmbito e nos espaços das escolas, na gestão das atividades, dos tempos e das práticas escolares propriamente ditas.

Em se tratando dos sertões maranhenses e seus sujeitos da ação educativa, percebemos que eles também se inscrevem nesse contexto de construção histórica, de práticas e representações de seus cotidianos, podendo-se encontrá-las nas fontes analisadas<sup>66</sup>.

Partindo da Constituição de 1824, que previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, houve uma necessidade de expansão e reorganização do trabalho docente, incluindo formação no método lancasteriano e previsão de novos concursos para atender à criação de novas cadeiras por todo o território provincial.

Em 1825, o Conselho Presidencial propõe que se enviem alunos para a França com o intuito de estudar o método lancasteriano:

[...]foi proposto que sendo o estudo das primeiras letras os que abrem as portas para todas as ciências, e sendo de reconhecida vantagem as Escolas de ensino Mútuo, pelo método de Lancaster deveria mandar-se para França dois alunos dos quatro que a Carta Régia do primeiro de maio de mil e oitocentos, para a Universidade de Coimbra, com o mesmo ordenado, para os seus alimentos, ou ainda meios, que serão deduzidos da oitava parte das sobras dos súditos da província e que se officiasse, para o fixar, Editais, afim de convidar os concorrentes, e propôs dois após os terão nas circunstancias da citada Carta Regia, para serem aprovados pelo Excelentíssimo Concelho, os quais serão obrigados a assinar termo de voltarem, e que se procure algum Negociante para em tempo competente mandar vir os aparelhos

---

<sup>66</sup>Basicamente, ofícios de professores, mapas escolares, discursos de presidentes da província do Maranhão, debates e leis dos conselhos de governo.

necessários para os prédios estabelecimentos nesta Província [...]. (ACP, 30/07/1825, p.4, v.1).

No entanto, nenhuma ordem foi encontrada que relate o envio dos alunos para cumprimento da decisão em Conselho. O que aparece é outra discussão, em outubro do mesmo ano, com a orientação de envio do aluno Antônio Joaquim Ferreira Júnior para a Corte do Rio de Janeiro, com apoio financeiro da província.

[...] pelo Excelentíssimo Senhor Presidente foi proposto que em virtude da Portaria da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de Vinte e dois de Agosto deste ano, em que manda criar nesta Cidade a Escola do ensino Mútuo, era preciso mandar um aluno hábil para tal fim, e propôs logo Excelentíssimo Presidente o Conselho a votar, e foi votado por todo o Conselho, que fosse aprender na Corte do Rio de Janeiro Antonio Joaquim Ferreira Junior com a mesada de quarenta mil réis por mês para sua subsistência, que serão tirado da oitava parte das rendas publicas que estão a sua disposição, ficando o mesmo nomeado obrigado a voltar para esta Província quando estivesse hábil para ensinar a Escola de Lancaster [...]. (ACP, 04/10/1825, p.6, v.2)

Dessa forma, havia um esforço e uma preocupação com a implementação do novo método de ensino mútuo dentro da província do Maranhão, mas não seria algo imediato. Era necessário, antes de tudo, o aprendizado do referido método por aqueles que o aplicariam, os professores.

Com a lei de 15 de outubro de 1827 que se ocupou da criação de escolas, do salário dos mestres, do método de ensino, do currículo, do concurso público, das gratificações, das escolas femininas, dos castigos e da fiscalização das escolas, restaram poucas dúvidas sobre como as escolas de Primeiras Letras deveriam ser organizadas e como deveria ser o trabalho desses professores.

No entanto, o que percebemos nos pedidos de professores presentes nos ofícios enviados aos presidentes da província é que muitos tentavam aplicar o método mútuo em suas aulas, como mandava a lei, mas com pouco êxito.

Em 14 de abril de 1832, o professor Luiz Antônio Salazar, da vila de Caxias, escreveu: “Em abril comecei ofício de meu emprego com grande dificuldade por causa das casas próprias para a escola e utensílios necessários que o Senhor Juiz de fora ficou de mandar”. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província, 1827-1837)

Do ponto de vista governamental, apreendido a partir dos discursos dos presidentes de província e dos debates dos órgãos de Conselho, há várias críticas ao

trabalho do professor, como a falta de conhecimento, desleixo em suas atividades e péssimo desempenho, situação que exigia constante fiscalização.

[...] fica eleito visitador e observador das aulas não só das reunidas como das mais públicas de primeiras letras, e da do Ensino Mútuo, o Professor da Cadeira de Geometria Manoel Pereira da Cunha, o qual deverá fazer em horas e dias incertos rigorosas visitas nas ditas aulas para observar, e conhecer a morigeração, assiduidade e diligência dos Professores no cumprimento dos seus deveres, a escolha dos autores por onde ensinam, o tempo, e horas que regulam a disciplina das aulas. [...] (ACP, 28/08/1827, p. 46, v. 2).

Notamos nesse e em outros registros uma transferência da responsabilidade do “fracasso escolar” para os professores, como no discurso do presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, proferido em três de maio de 1838:

[...] Consta-se que só uma ou duas aulas públicas se tem adaptado esse método, mais ainda assim receio, pelo que estou informado, que a prática ali seguida, não mais que a imitação de algumas formalidades estéreis, ou informe amalgama de ensino individual e simultâneo. E de mais enquanto não houver pessoas que saibam desenvolver o método lancasteriano faltarão até mesmo os meios materiais de executá-lo, pois que as casas onde ele deve ter aplicação exigem construção particular, que mal deve ser apreciada por quem não tiver aprofundado tão belo sistema [...]. (Relatório do presidente Vicente Thomaz Pires Figueiredo, 3/5/1838)

Outra forma de controlar as atividades dos mestres contratados remonta à reforma pombalina e ao surgimento de um sistema estatal de ensino. Antonio Nóvoa destaca a decisão “audaz e inédita” do Marquês de Pombal em arrecadar um imposto para financiar os gastos educacionais e de “quadricular o território português, a partir de 1772, com uma rede escolar segundo uma lógica estatizante, onde se percebem eixos estratégicos de desenvolvimento” (NÓVOA, 1990, p. 188).

O plano de escolas estabelecido pela lei de seis de novembro de 1772 ordenava no item III “que todos os sobreditos Professores subordinados à Mesa, sejam obrigados a mandarem a Ela no fim de cada Ano Letivo as Relações de todos, e cada um de seus respectivos Discípulos; dando conta dos progressos, e morigeração deles” e justificava que:

Para por elas regular a Mesa as Certidões, que há de fazer expedir pelo Seu Secretário, evitando-se assim o abuso, com que em um grande número de Professores poderia haver alguns, que passassem as suas Certidões com ódio, afeição, ou maior aceitação de Pessoas. E porque isto poderia também acontecer [Lei de 6 de novembro de 1772].

Percebemos a vontade de controle sobre o trabalho realizado por esses novos funcionários públicos, particularmente para aqueles em exercício em ultramar. Muito possivelmente essas instruções para a elaboração de mapas guiaram as práticas administrativas dos mestres ainda nos primeiros anos do Brasil independente.

A lei de 15 de outubro de 1827 não discorria sobre a questão. Apenas dispunha no seu art. 10 que:

Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelo, grande número e aproveitamento de alunos. (BRASIL-REINO. Lei de 15 de outubro de 1827)

No Maranhão, o reflexo destas orientações transparece no pedido de mapas escolares aos professores que se encontravam em exercício, desde o ano de 1827, como na orientação a seguir: “[...] resolveu mais, que se determine aos mestres de primeiras letras, e gramatica latina desta província, que remetam uma relação nominal dos alunos, das suas respectivas aulas, nos quais se indiquem adiantamento, costumes e frequência dos mesmos alunos” (ACP, 30/07/1827, p. 33, v.1).

Como resultado destas ordens, para os sertões maranhenses, observamos que poucas relações foram enviadas, pois constantes são os relatos de falta de informações, como o destacado a seguir:

O Senhor Gonçalves Martins, ponderando a necessidade de se promover a Educação da Mocidade, muito atrasada nesta província, propôs, que o Senhor Presidente, fazendo os convenientes exames houvesse de esclarecer o Conselho sobre este importante objeto, fazendo ver o estado da instrução pública, para se tomarem as necessárias medidas a tal respeito: assim se resolveu, e o senhor presidente prometeu exhibir na seguinte sessão os dados, que tem podido coligir até o presente sobre esta matéria. – O senhor conselheiro propôs, que se examinassem na Secretaria os elementos, que existem para a formação da estatística da província: decidiu-se afirmativamente; e o senhor presidente disse, que se achava extraíndo de alguns Mapas de População imperfeitos, que tem recebido um Mapa Geral para apresentar ao Conselho. (ACP, 13/05/1829, p. 74, v.1)

Os mapas escolares apresentam-se como uma fonte para a história da educação, descortinando valores, costumes, práticas educativas, abrindo a discussão para a história cultural da instrução no Oitocentos.

Em suma, percebemos que estes dispositivos funcionaram como uma estratégia dominante, que possibilitou o controle e o direcionamento do comportamento das pessoas.

Para Diana Vidal (2008), estes mapas são uma importante fonte de pesquisa em história da educação, pois evidenciam a realidade enfrentada pelos mestres e seus discípulos.

É desse lugar estratégico que as estatísticas produzem, enquanto escrita, cifra ou número, uma realidade sócio histórico e a registram para o futuro no discurso enunciado pelo Estado. Mas é também desse lugar que se servem os professores ao preencherem os mapas de frequência, renovando, nas estratégias da escrita, táticas de sobrevivência profissional, como a manutenção das escolas e o recebimento de salários. Ao mesmo tempo, os mestres instalam práticas de classificação, ordenamento e hierarquização dos saberes e dos sujeitos escolares. Constroem identidades ao trabalho docente e à infância escolarizada, agindo de maneira que normatizam o exercício profissional e o aluno. Acumulam o passado e desenham o presente. E, no processo de escrituração dos mapas de frequência, produzem os professores também sistemas de inclusão e exclusão. (VIDAL, 2008, p 47)

Dessa maneira, e tentando entender esses mapas escolares dentro do contexto histórico cultural maranhense, exploramos (em que pese à escassez das fontes) alguns mapas de alunos, enviados ao presidente da província por professores dos sertões maranhenses.

Em 1839, ano do primeiro mapa localizado, um professor de primeiras letras, de Cururupu, apresentou as seguintes informações:

**Tabela 3 - Mapa dos discípulos que frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de Cururupu**

N <sup>o</sup>	Data da entrada	Nomes	Idade	Comportamento moral	Adiantamento	Observação
1.	12/01/1838	Antônio Lopes da Silva	12	Morigerado	Muito	É bom estudante
2.	12/01/1838	Antônio Lourenço da Silva	12	Idem	Pouco	Sofrível
3.	13/01/1838	Cesário Antônio da Conceição	11	Idem	Suficiente	Idem
4.	15/01/1838	Joaquim Lopes da Silva	12	Idem	Muito pouco	Negligente
5.	20/01/1838	Anselmo José da Costa	10	Idem	Muito	Bom
6.	24/01/1838	João dos Santos Candé	12	Idem	Idem	Idem
7.	29/01/1838	Antônio dos Santos Candé	11	Idem	Idem	Idem
8.	05/02/1838	Raimundo Martins da Fonseca	11	Idem	Suficiente	Idem
9.	05/02/1838	Crescêncio Martins da Fonseca	10	Idem	Idem	Sofrível
10.	09/02/1838	Antônio Clarindo	8	Idem	Pouco	Idem
11.	14/02/1838	Manuel Ramos dos Santos	16	Idem	Muito	Bom
12.	20/02/1838	Fortunato da Silva Candé	5	Idem	Idem	Idem
13.	02/03/1838	Clarindo Antônio de Bastos	10	Idem	Idem	Muito bom e do 1 <sup>o</sup> distrito
14.	24/04/1838	Cyrillo José Rodrigues	11	Idem	Suficiente	Bom
15.	24/04/1838	José Antônio Rodrigues	9	Idem	Idem	Idem
16.	30/04/1838	Hilário Antônio da Fonseca	7	Idem	Muito	Idem
17.	06/06/1838	Luiz Antônio dos Santos	13	Idem	Pouco	Sofrível
18.	09/06/1838	Clarindo Lopes da Silva	7	Idem	Idem	Negligente
19.	09/07/1838	José Antônio Fernando da Mota	13	Idem	Muito	Muito bom
20.	09/08/1838	Raimundo Vidal Marques	7	Idem	Pouco	Sofrível
21.	13/08/1838	José Alexandre Pereira	10	Idem	Muito	Bom
22.	22/10/1838	Estevão Francisco Dias	7	Idem	Muito pouco	Sofrível
23.	02/11/1838	Erculano Francisco Brito	12	Idem	Muito	Bom
24.	12/11/1838	Joaquim Antônio de Almeida	6	Idem	Idem	Idem
25.	19/11/1838	Saturnino Francisco S. Bartolomeu	16	Idem	Pouco	Idem

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840. 31/12/1838

Analisando o mapa do professor de Cururupu infere-se que ele racionaliza a escrita com os seus dados, criando categorias de avaliação como “comportamento moral” e “adiantamento”. Nas observações, constrói uma síntese da personalidade daqueles discípulos, classificando-os como: “muito bons”, “bons”, “negligentes” e “sofríveis”.

Outra questão importante e que cabe ressaltarmos é que além de atender o que a Lei de 1827 exigia, ou seja, informações sobre o número de alunos e seu aproveitamento, ele preocupou-se em registrar a data de matrícula, idade de seus alunos e comportamento moral.

Da mesma forma, o professor da vila de Viana, Antônio Marcelino, classificava seus discípulos, como se observa a seguir:

**Tabela 4: Mapa dos discípulos que frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de Viana**

Nº	Data da entrada	Nomes	Idade	Adiantamento	Frequência	Conduta	Número de faltas
1.	18/05/1841	Manuel João da Luz	8	Pouco	Pouca	Boa	36
2.	18/05/1841	Manuel João Gomes de Castro	8	Muito	Muita	Boa	13
3.	19/05/1841	Mariano Augusto Gomes de Castro	12	Idem	Idem	Idem	5
4.	20/05/1841	Benedito Ricardo Viana	12	Nenhum	Pouco	Má	62
5.	20/05/1841	Luis Antonio Mulato	15	Muito	Muita	Boa	15
6.	20/05/1841	João Marcirio	9	Pouco	Pouca	Boa	9
7.	20/05/1841	João Roiz de Oliveira Veiga	16	Algum	Idem	Idem	47
8.	21/05/1841	Luiz Dionizio Mulato	9	Muito	Pouca	Boa	42
9.	22/05/1841	Francisco de Assis Mendes	8	Pouca	Pouca	Boa	61
10.	22/05/1841	Feliciano Batista Mendes	8	Pouca	Pouca	Boa	60
11.	23/05/1841	Antonio Augusto de Matos	13	Muito	Pouca	Boa	69
12.	25/05/1841	João da Cruz Campello	12	Muito	Pouca	Boa	17
13.	25/05/1841	Raimundo Arguelino Campello	15	Pouco	Pouca	Boa	19
14.	25/05/1841	Cirilo José Campello	11	Pouco	Pouca	Boa	21
15.	25/05/1841	João Vidal Pereira	15	Pouco	Pouca	Boa	46
16.	04/07/1841	José Delmirio da Rosa	13	Pouco	Alguma	Boa	10
17.	12/07/1841	Francisco Felix Furtado	15	Pouco	Alguma	Boa	15
18.	12/07/1841	Felippe Benício Davi	12	Pouco	Alguma	Boa	3
19.	12/07/1841	Joaquim Raimundo da Silva	8	Muito	Muita	Boa	
20.	12/07/1841	Francisco Raimundo da Silva	12	Pouco	Muita	Boa	
21.	19/07/1841	Andre Curvino Gonçalves	12	Pouco	Muita	Boa	12
22.	19/07/1841	Emanuel Antonio de Oliveira	14	Pouco	Muita	Boa	11

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1841-1850. 24/07/1841

Notamos que o professor Marcelino, além da data de entrada, idade, conduta e faltas, acrescentou o adiantamento de seus alunos, sendo que este adiantamento não seguia a lógica de número de faltas relacionadas ao desempenho dos alunos, como por exemplo: Antônio Augusto de Matos, tinha 69 faltas e um bom adiantamento, já o aluno João Marcirio apresentou 9 faltas e pouco adiantamento.



Mesmo com o envio dos mapas de alunos pelos mestres às autoridades da capital havia muitas reclamações com relação à falta de informações sobre o cumprimento do método mútuo, pois como observamos nos exemplos de mapas de alunos anteriormente apresentados, não há a comprovação de que o ensino mútuo estivesse sendo aplicado.

Na tentativa de solucionar o problema de preparação dos professores maranhenses no método lancasteriano, como já observado, em 24 de julho de 1838 a Assembleia Legislativa Provincial aprova a Lei nº76 que previa no artigo 2º a criação em 1840 de uma escola normal e que ficassem obrigados todos os professores a se instruírem no referido método, na dita escola.

Para operacionalizar a formação dos novos professores, como previsto na lei, o professor Felipe Oliveira Condurú foi escolhido para ir à França, para apropriar-se o método do ensino mútuo. Ao retornar, em 1840, abre a escola de formação de professores, em um anexo do prédio do Liceu. A referida escola funcionou até 1844, ano em que houve a diminuição do número de alunos-mestres, e que a escola ateu-se ao ensino de primeiras letras.

No ano de 1841 foram encontrados, nos ofícios de professores, relatos das ordens proferidas pelo então presidente da província Luís Alves de Lima e Silva<sup>67</sup>, para que os mestres fossem estudar na capital, na Escola Normal, como podemos perceber no ofício do professor Felipe Francisco Monteiro:

Foi-me entregue o ofício de Vossa Excelência de nº 27 datado em 31 de julho deste ano, no qual determina que me apresente na capital com toda defesa, a fim de instruir-me na Escola Normal estabelecida no Liceu, em cumprimento ao artigo 20 da Lei nº 76 de 24 de julho de 1838. Com muito gosto já teria dado execução a ordem, não visse impossibilitado por motivo de moléstia [...]. (APEM – Setor de avulsos, diversos professores 1837-1841)

Outra questão de grande relevância na Lei de 1827, eram os artigos referentes ao concurso, contratação e sobre os salários dos professores. Com relação aos concursos, afirmava que os opositores seriam examinados publicamente perante os presidentes, em Conselho, e que esses proveriam aquele que fosse julgado mais digno e dariam parte ao Governo para sua legal nomeação; só seriam admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na

---

<sup>67</sup> Segundo Magalhães (2001), o coronel Luís Alves de Lima e Silva, futuro duque de Caxias, foi nomeado por carta imperial como presidente da província e comandante das armas, em 12/12/1839, mas tomou posse no Maranhão em 07/02/1840.

regularidade de sua conduta; os professores atuais não seriam providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação. (Lei 15 de outubro de 1827 - artigo 7<sup>a</sup>; 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>)

Os concursos aconteciam mediante falecimento ou exoneração dos mestres, e quando da criação de novas cadeiras. O professor que já estava em exercício era submetido a exame quando a sua cadeira era extinta ou quando ele almejava ascender à cadeira de ensino mútuo. Nos casos em que não houve a extinção da cadeira, os mestres foram mantidos.

Destarte, desde a Lei de 1827 até o final do período estudado, todos os anos aconteciam os concursos públicos nos sertões maranhenses, ocasionados principalmente pela criação de novas cadeiras para as vilas.

O primeiro edital publicado com as diretrizes do concurso foi o de 15 de junho de 1829:

#### Edital

Candido José de Araújo Viana, Oficial da Ordem Imperial do Cruzeiro Cavaleiro de Nossa Senhora Jesus Cristo, Desembargador da Relação do Pernambuco, e Presidente da Província do Maranhão – Faço saber que o Conselho do Governo em cumprimento do seu Regimento, e da Lei de 15 de Outubro, e Decreto de 15 de Novembro de 1827 resolveu o seguinte = 1.º Fica aberto o Concurso para o provimento das Cadeiras de Primeiras Letras das Vilas de Santo Antônio e Almas, São João de Cortes, e São Vicente Ferrer no Termo de Alcântara, e as das Villas de São Bernardo e Tutóia. 2.º O Concurso durará noventa dias contados da data deste Edital, dentro dos quais deverão concorrer os opositores ás ditas Cadeiras legitimamente habilitados; e como na forma da Lei só se podem ser admitidos á opposição os Cidadãos Brasileiros, que estiverem no gozo de seus direitos Civis, e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta, cumpre, que a habilitação consista na apresentação de documentos, que provem tais qualidades. Justificação de bom comportamento, ou atestações das Câmaras, e Párcos, que o afirmem debaixo de juramento; Certidões do Juramento da Constituição, folhas corridas, Certidões ou justificações de maioridade = 3.º Findo o prazo do Concurso tendo começo no dia imediato os exames em presença do Conselho, e durarão por todo o tempo da próxima Sessão Ordinária do Conselho = 4.º O objeto dos exames dos opositores ás Cadeiras de Primeiras Letras será o que se acha determinado no artigo 6.º e 12 da Lei que vão transcritos = “Artigo Sexto”= Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais, e proporções; as noções mais gerais da Geometria prática, e Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Cristã, e da Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana, proporcionada á compreensão dos Meninos. = As Mestras além do declarado no Artigo 6.º, com exclusão das noções de Geometria e limitando-a instrução da Aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia doméstica, e serão nomeados pelos Presidentes

em Conselho, aquelas mulheres que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade demonstrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do = Art. 1.º 7.º = Os de Gramática Latina serão examinados na forma das Leis antigas na parte em que não estão revogadas = 5.º Os atuais Professores de Primeiras Letras, que se acham ocupando as respectivas Cadeiras, sem os exames que exige a Lei de 15 de Outubro de 1827, e que não estiverem provimentos vitalícios poderão concorrer igualmente. Para constar este, se publicará, e afixará onde convier. (Livro de Ordens, Edital de 15/06/1829, p. 25, verso 1)

Depreendemos através do edital que a maioria das prerrogativas estabelecidas estava de acordo com a Lei de 1827, como por exemplo, a boa conduta dos candidatos e os conteúdos a serem ensinados. Estabelecia a capital como local dos exames e estipulava um prazo de 90 dias para o início das avaliações. No entanto, com relação ao que propunha a lei sobre os professores antigos poderem permanecer no seu cargo, o edital previa que se os mesmos não fossem vitalícios, deveriam realizar os exames.

Na documentação analisada, o primeiro registro sobre concurso público data de 1835. As avaliações davam-se na presença do presidente da província, aconteciam no Liceu e se destinavam as mais variadas cadeiras, como: Desenho, Aula de Comércio e Primeiras Letras. Os avaliadores eram professores já concursados ou pessoas consideradas de destaque na sociedade ludovicense: há registros de contadores, engenheiros, médicos, juízes e bibliotecários.

Aos seis de julho de mil e oitocentos e trinta e cinco compareceram na sala do governo os professores públicos Padre Antônio Bernardo da Encarnação e Silva, Francisco Sotero dos Reis e Alexandre José Rodrigues e perante Excelentíssimo Presidente da Província examinaram e aprovaram em primeiras letras a Paulo José de Moraes opositor à cadeira no lugar de Pinheiro. (ACP, 06/07/1835, p. 176, v.3)

Muitas vezes não havia vagas para todos, então era sugerido que os aprovados esperassem até que surgisse a vaga. Outra questão importante é com relação às reprovações, como apresentamos a seguir:

A primeiro de abril de mil oitocentos e trinta e sete no Palácio do Governo compareceram o 1º tenente de engenharia José Joaquim de Jesus Lopes e o professor de Latim Francisco Sotero dos Reis e em presença do secretário de governo por indicação que lhe deu Excelentíssimo Vice Presidente, examinaram a Joaquim Mariano de Souza opositor a cadeira de primeiras letras da Vila de Guimarães e foram de parecer que ficasse esperando para novo exame, visto não haver respondido satisfatoriamente quanto às matérias cujo conhecimento exige a lei de 15 de outubro 1827. (ACP, 01/04/1837, p. 117)

Apreendemos que muitos professores, ao serem avaliados, tinham um mau desempenho com relação ao método lancasteriano, o que resultava em sua reprovação e orientação para que se preparassem melhor, tendo em vista um novo exame.

No que se referia aos ordenados dos professores, o artigo 3º da Lei de 1827 os regulava, variando de 200\$000 a 500\$000 réis anuais. Como já observamos, essa diferenciação se dava observando o custo de vida de cada vila.

O Conselho do Governo regulava os salários e a Fazenda Pública da província se responsabilizava pelo pagamento. No entanto, muitos foram os ofícios reivindicando o pagamento dos ordenados, como o fez o então professor da vila de Caxias, Luiz Antônio Salazar:

Representei à V. Excelência prejuízo que me causa a falta de recebimento do meu quartel no devido tempo, que sendo de 3 em 3 meses, neste lugar, fazendo-me mister receber da Adm. Junta da Fazenda, não pode suceder senão por de 4 a 4 meses, resultando disso ser-me em extrema necessidade, de mais correndo risco um tão limitado ordenado, por quanto V. Ex<sup>a</sup> não ignora a extensão que media(sic) desta Vila a essa capital, por tanto requeiro a V. Ex<sup>a</sup> haja de ordenar aqui me sejam satisfeitos os meus quartéis logo que se vença, como também o subsídio para casas e assim espero na bondade e justiça de V. Ex<sup>a</sup>. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1827-1837, 16/06/1832)

Com este exemplo, percebemos que muitas vezes, ser professor no século XIX era se submeter a um trabalho não valorizado, com baixos salários e com poucas e más condições para efetuar sua missão, levando muitos professores a pedir transferência entre cidades e até mesmo a demissão de seu cargo, como no exemplo a seguir:

[...] Foi presente o requerimento de João Nepomuceno de Barros, em que pede a demissão de Mestre de primeiras letras da Cidade, e lhe foi concedida. O mesmo se concedeu a José Raimundo de Oliveira Mestre de primeiras letras de Monção contanto que reconheça a assinatura. Foram apresentados os requerimentos de Joaquim Candido Barboza provida em Mestre de primeiras letras da Cadeira de Caxias, e Alexandre José Rodrigues aprovado para Mestre, e ambos pedem entrar para o lugar de que pediu demissão João Nepomuceno de Barros. (ACP, 22/09/1828, p. 71, v. 1)

Sobre as más condições de trabalho, o já citado professor Luiz Antônio Salazar oferece outro exemplo, ao reivindicar seus direitos para o melhor desempenho de sua função, como relatado abaixo:

Abril comecei ofício de meu emprego com grande dificuldades por causa das casas próprias para a escola e utensílios necessários que o Sr. Juiz de fora ficou mandar. O ordenado que ora venço é mui diminuto neste lugar para um empregado público passar com a decência que deve, pois nesta vila há muita carestia, a população é grande e por consequência, avultado os números de alunos, por isso de acordo com a Lei que estabeleceu os ordenados para cadeira de ensino mútuo, de maior ordenado, por tanto represento e requeiro a V. Ex<sup>a</sup> haja de ministrar-me justiça que costuma, fazendo com que me arbitre o ordenado de 500\$000 réis. Até esta data tem entrado para minha escola 72 alunos e juro subirá a mais. Espero providencias a respeito casas que aluguei para a escola desde principio de abril. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1827-1837, 14/04/1832)

Ser professor nas primeiras décadas do XIX trazia muitos desafios, ser professora era ainda mais desafiador. Poucas são as fontes encontradas referentes a esses sujeitos silenciados da história da educação. Tanto professores quanto professoras seguiam caminhos parecidos, suas condições de vida e trabalho caracterizavam-se por privações e pouca relevância social.

Primeiramente, para concorrer a uma vaga de professora, a candidata tinha que ser brasileira e de reconhecida honestidade, condição para que se submetesse aos exames. Com relação aos currículos, as mestras tinham de ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, tendo também que ensinar as prendas domésticas, como: cozinhar, costurar, bordar e se comportar na sociedade.

Os primeiros pedidos encontrados na documentação a respeito das escolas para meninas são ofícios de algumas professoras requerendo material, como segue:

Em cumprimento do que V. Excelência me determinou, quando estive nesta vila; tenho a honra de requisitar a V. Excelência a prestação de uma casa própria para a escola para a escola que exerço a função de professora pública e os mais utensílios seguintes. Quatro pares de lousas, seis estrados de dez palmos de comprimento e quatro de largura, quatro banquetas para as meninas escreverem em cima. Deixo de expor a V. Excelência a necessidade de casa e mais objetos acima declarados porque V. Excelência mesmo observou a carência deles. Levo a respeitável presença o mapa das alunas que frequentam a aula de que sou professora a vista do qual vossa excelentíssima dará suas sábias determinações. Rogo a V. Excelência que mande fornecer destes utensílios pelas custas desta vila. Deus guarde V. Excelência por muitos anos Vila de Viana, 16 de outubro de 1840. Anna Clara Pereira. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província 1827-1837, 16/10/1840)

Percebemos que os problemas de falta de espaços próprios para a educação e de materiais escolares permanecem para ambos os sexos e nas diversas localidades da província. Há nos arquivos, outros documentos encontrados que tratam de listas nominais das alunas, como observamos a seguir:

**Tabela 5 - Lista nominal das discípulas que presentemente frequentam as aulas de primeiras letras da Vila de São Bernardo em 30 de junho de 1841. Rosa Maria de Castro.**

Data da entrada	Nº	Nomes	Idade
01/10/1840	1.	Umbelina Antônia de Lima	8
06/10/1840	2.	Inácia Joaquina do Rosário	10
12/10/1840	3.	Catarina Alves de Sousa	9
16/10/1840	4.	Guilermína Pereira de Macedo	12
07/11/1840	5.	Amélia Augusta Pereira	7
17/11/1840	6.	Gertrudes Maria de Castro	Sem idade
09/12/1840	7.	Rosa Maria da Conceição	Sem idade
18/12/1840	8.	Irmelinda Rosa de Souza	12
19/12/1840	9.	Francisca Carolina de Souza	10
14/01/1841	10.	Lormina Maria de Cravalho	11
24/01/1841	11.	Francisca Rosa de Queiroz	9
25/01/1841	12.	Maria Cândida	<u>12</u>
01/02/1841	13.	Delniria de Aragão Pinto	13
13/02/1841	14.	Rosa Maria da Conceição	13
15/02/1841	15.	Justina Maria	<u>9</u>
04/03/1841	16.	Victalina Vaz do Espírito Santo	8
12/03/1841	17.	Lausdilina Pereira de Sousa	9
08/04/1841	18.	Cândida Alves de Sousa	7
11/04/1841	19.	Francisca Caldas Ferreira	6

Fonte: APEM – Setor de avulsos, diversos professores 1837-1841.

**Tabela 6 - Relação das meninas que frequentam a escola de primeiras letras da Vila de Viana no mês de agosto. Anna Clara Pereira.**

Nº	Nomes	Qualidades	Observações
1.	Maria Benedita de Matos	Branca	Saiu no dia 06/08/1841
2.	Francisca Maria de Jesus	Dita	
3.	Anna Raimunda Serra	Dita	
4.	Margarida Rosa de Sá	Dita	
5.	Margarida Leonidia de Jesus	Parda	

6.	Paulina de Torres	Branca	
7.	Luzia Rosa de Mendonça	Dita	
8.	Ana Gestrude de Mendonça	Dita	
9.	Rosa Lima Campelo	Dita	
10.	Maria Joaquina Campelo	Dita	
11.	Senhorinha Aurora Campelo	Dita	
12.	Maria da Conceição	Dita	
13.	Francisca Maria de Jesus	Parda	
14.	Amana Rosa Servo	Branca	
15.	Clara da Silva Leão	Dita	
16.	Aurora da Silva Leão	Dita	
17.	Raimunda Pereira da Rocha	Branca	
18.	Maria Raimunda de Sá	Dita	
19.	Maria Rosa Luiza	Dita	
20.	Raimunda Cordeiro Ribamar	Dita	
21.	Anna Clara de Sá	Dita	
22.	Maria dos Remédios	Dita	
23.	Mariana da Costa	Dita	
24.	Delphina Rosa de Jesus	Dita	
25.	Ana Francisca Pinto	Dita	
26.	Luzia de Almeida Pinto	Dita	
27.	Isabel Maria Mendes	Dita	
28.	Joaquina Maria	Dita	
29.	Altiva Maria de Jesus	Branca	
30.	Joana Batista	preta livre	
31.	Maria Thaysa	Branca	
32.	Joana Santo Pimenta	Dita	
33.	Ouvídia Paula Monteiro	Dita	Entrou no dia 1º do corrente

Fonte: APEM – Setor de avulsos, diversos professores 1837-1841.

A primeira lista é da professora Rosa Castro, da vila de São Bernardo, a segunda pertence à professora Anna Clara Pereira, da vila de Viana. Observamos na descrição das listas que são apresentadas apenas os nomes das alunas, data de entrada para a escola, idade e cor da pele, sem qualquer consideração sobre o nível de adiantamento ou aprendizado das alunas, o que diferencia as tabelas apresentadas anteriormente.

Vale ressaltarmos que durante a pesquisa desenvolvida surgem indícios de que os discípulos, em sua maioria, pertenciam à classe pobre de diferentes origens étnicas –

brancos, negros e mestiços. Em ofício requerendo livros para suas aulas, o professor João Marcelino, da vila de Cururupu, relata o grau de pobreza de seus discípulos:

Tenho a representar a V. Excelência, que tendo na minha aula alguns discípulos suficientes adiantados, necessitam de alguns impressos por donde possam adquirir os conhecimentos religiosos e o aperfeiçoamento da língua portuguesa e como a maior parte deles são filhos de pessoas tão pobres que se veem impossibilitados de comprar os utensílios ainda mesmo de menor ponderação. (APEM. 02/05/1838. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840)

Já com relação às diferenças étnicas, pesquisas recentes de história da educação vêm também confirmando a presença de crianças negras e mestiças nas escolas do Maranhão<sup>68</sup> e em outras províncias do país; tais estudos possibilitam ter maior clareza quanto à afirmação do já citado José Ricardo Pires de Almeida, que em 1889 observou:

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se virem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (ALMEIDA, 1989, p. 90)

Mariléia dos Santos Cruz (2009) aponta que um dos indícios dessa presença afrodescendente nas escolas do Maranhão se deve a uma prática comum, observada na documentação referente às escolas maranhenses do século XIX, que era o fato de não existirem regras rígidas na atribuição de sobrenomes aos descendentes de africanos no Brasil, durante a escravidão.

Dessa forma, nos sertões maranhenses vários são os mapas de alunos em que aparecem só o primeiro nome, outras vezes o nome da vila de origem, como na lista da professora Rosa Maria de Castro, da vila de São Bernardo, com data de dois de setembro de 1841 (Tabela 5). A primeira relação nominal apresenta três alunas com indícios de serem afrodescendentes, Inácia Joaquina do Rosário, Maria Cândida e Justina Maria, primeiramente por apresentar, provavelmente, o nome da vila de origem (Rosário) e os três nomes por não apresentarem sobrenome.

Já na lista da professora Anna Clara Pereira, da vila de Viana, aparece um dado que chama à atenção e se refere à classificação pela cor da pele. Muitas das alunas

---

<sup>68</sup> Ver Mariléia dos Santos Cruz (2009; 2012).



apresentadas são “brancas e pardas” e uma Joanna Baptista é registrada como “preta livre”, o que nos leva a observar que a instrução pública permitia o acesso a crianças negras<sup>69</sup>. Além deste dado, muitos ofícios de professores confrontam a ideia de que a escola dirigia-se a elite, sendo as crianças pobres e negras ausentes daquele espaço.

#### 4.2 O método de Lancaster e os sujeitos escolares

Como já observamos, a presença do método de Lancaster na educação brasileira remonta aos primeiros dias do Império. Em 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em seu artigo 5º determinou:

Art. 5º: Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. Art. 6º: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL – REINO, 1827)

O artigo 5º instituía a obrigatoriedade do método de ensino copiado do modelo inglês de Lancaster, que se empregava na concretização de quatro pontos: na reciprocidade do ensino entre os alunos (isto é, na delegação da ação pedagógica na figura do monitor); no agrupamento dos alunos por matéria (na essência, leitura, escrita e aritmética); na regularidade dos exames, praticamente constante em ordem a garantir a rigorosa classificação dos alunos; na possibilidade de uma progressão desigual, segundo as citadas matérias.

Um sistema disciplinar também fazia parte deste método, usando de premiação para os alunos que mais se destacassem na leitura, escrita, gramática, geometria, doutrina cristã, civilidade e bons costumes; e de punição para os alunos que menos se sobressaíssem ou não comparecessem às aulas.

---

<sup>69</sup> Na legislação vigente, não havia proibição do acesso à escola de crianças negras livres. Como observa Veiga: [...] ao desfazermos dos falsos pressupostos da proibição dos afrodescendentes de frequentar a escola no período imperial, nosso olhar poderá ser redimensionado para identificar os mecanismos de produção de inclusões sociais diferenciadas e os conflitos interétnicos, acentuadamente relacionados a práticas cotidianas. (VEIGA, 2008, p. 40)

Ainda que tais premissas fossem de algum modo conhecidas por parte dos nossos professores, na prática, basearam-se nos poucos conhecimentos a respeito do método e criaram seus próprios critérios de organização do cotidiano escolar. Tais adaptações parecem comuns à época.

A falta de materiais específicos para o desenvolvimento do método era uma das justificativas apresentadas pelos professores como impeditiva da aplicação do método. Eles próprios afirmaram que utilizavam somente uma parte do sistema de Lancaster, que era a divisão das classes em decúrias com monitores, e para que o método fosse aplicado integralmente “era preciso uma aula espaçosa e utensílios próprios”; em suma, o que parece é que os professores adotaram o método, seus princípios e suas estratégias conforme as circunstâncias materiais permitiram. (NEVES, 2003, p. 206)

Embora se registre um conjunto de instruções para a utilização do método de Lancaster, inferimos que nos sertões maranhenses houve uma adaptação deste modelo de ensino à realidade local, tendo em vista a falta dos devidos materiais escolares e espaços apropriados, tornando cada professor o “criador de seu próprio método”.

No intuito de promover a educação da mocidade, marcada pela regulamentação da existência de aulas de primeiras letras destinadas à instrução elementar da população livre nas vilas mais povoadas das províncias, os mestres matriculavam a todos os ditos “cidadãos”, meninos e meninas com idade escolar. Na maioria das vezes, estipulava-se a idade mínima de 7 anos e máxima de 14 anos.

Ao frequentar a escola, os discípulos tinham que cumprir uma série de obrigações previstas no método lancasteriano, dentre as quais se destaca: chegar pontualmente às aulas; apresentar-se o mais asseado possível; obedecer às ordens dos mestres.

No que se refere à permanência dos discípulos em idade escolar, apresenta-se pela documentação um grande índice de evasão escolar e também de faltas. Na maioria das vezes, esse fato está articulado à necessidade do trabalho de crianças, principalmente na lavoura.

Outra questão referente à permanência dos filhos na instituição era a necessidade do recurso ao trabalho infantil, remunerado ou não. Nos mapas de frequência, observa-se a diminuição da presença de alunos em certas épocas do ano, associado às atividades de plantio e colheita, como também o recurso ao trabalho feminino infantil no espaço doméstico, de maneira a garantir a manutenção e sobrevivência do núcleo familiar. A posição das famílias de retirada dos filhos da escola, neste caso, tem que ser compreendida não como uma negação da

instituição, mas como uma opção diante da necessidade de contar com o trabalho dos mais jovens na manutenção do núcleo familiar. (GOUVÊA, 2007, p. 137)

Além de o trabalho ser uma necessidade da família, a educação estava construindo o seu lugar social no Brasil e muitas vezes não era vista como algo essencial para as crianças e jovens. Podemos perceber esta questão no ofício do professor Joaquim Ignácio Cezar de Mello, da vila de Icatu, datado de 21 de novembro de 1836,

Em consequência do ofício de V. Excelência nº 683 que me dirigiu, ordenando-me que quanto antes eu dê uma relação nominal dos meus alunos contendo o número deles, idade, adiantamento literário e procedimento moral e que no princípio de cada um mês repita a V. Excelência a mesma relação por tal motivo sou obrigado a levar a respeitável presença de V. Excelência a relação inclusa com a circunstância que me ordena no dito ofício. Excelentíssimo Senhor em quanto adiantamento literário de meus alunos nenhum tem sido (como melhor V. Excelência poderá ver nos mapas) porque tratam de muito de resto os deveres de sua obrigação, empregando-se mais em pescaria, e outros serviços domésticos que apoiados pela maior parte de seus pais, chega a faltar 3 meses consecutivos e alguns até 4; e de mais Excelentíssimo Senhor os meus alunos nenhum tem gramática, e a muitos lhe faltam livros e papel para ensinarem, assim fazer-se há impossível lhes colhermos o menor adiantamento no decurso de 8 a 10 meses, quanto mais no pequeno período de 1 mês, o que tudo se deve aos ditos pais de família porque só parecem aspirar que seus filhos mal saibas assinar os seus nomes. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1827-1837)

Notamos pelos mapas escolares que esta situação de faltas e de evasão escolar era uma constante nos sertões da província<sup>70</sup>. Com relação à progressão nos estudos, o professor geralmente dividia sua classe por estágios de desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética, conforme apresentado a seguir:

---

<sup>70</sup> Como afirma Diva Muniz (2003, p. 242), a defasagem entre matrícula e frequência inscreve-se no processo de exclusão escolar, historicamente engendrado “[...] a situação de pobreza respondia pela exclusão dos bancos escolares pelo simples não ingresso, ou pela frequência assistemática às aulas, e consequentemente desligamento ou reprovação e posterior evasão”.

**Tabela 7: Estágios para progressão escolar de Primeiras Letras**

Estágio	Leitura	Escrita <sup>2</sup>	Aritmética
1	ler o A, B, C	fazer o A, B, C	uni c/uni e dez c/dez
2	sílabas c/duas letras	estágio 1 + síl. de 2 letras	adição
3	sílabas c/três letras	estágio 2 + síl. de três letras	adição composta
4	sílabas c/ quatro letras	estágio 3+ síl. de quatro letras	subtração
5	sílabas c/cinco letras	estágio 4+ síl. de cinco letras	Subtração composta
6	2 sílabas e a Bíblia	estágio 5+ síl. de seis letras	multiplicação
7	ler a Bíblia	estágio 6 + livro histórico	multiplicação composta
8	ler melhor que na 7 <sup>a</sup>	estágio 7 + livro histórico	divisão
9			divisão composta
10			redução
11			regra de três
12			prática geral

Fonte: NEVES, 2003, p. 196.

Neste intuito, a progressão era feita conforme o discípulo demonstrava por meio das avaliações seu aprendizado em cada etapa, até atingir o último estágio em que o aluno concluía o ensino elementar e ficava apto para o ensino secundário. Isso não significa que para frequentar o ensino secundário o aluno tivesse, obrigatoriamente, que frequentar as escolas de primeiras letras, pois muitas foram às práticas de educação doméstica, em que a família contratava um professor particular para ensinar os seus filhos.

No caso dos sertões maranhenses, localizamos uma tabela que demonstra o estágio dos alunos, divididos em níveis.

**Tabela 8: Mapa dos alunos que frequentam as aulas de Primeiras Letras da Vila de São Bernardo**

Nº	Nomes	Idade	Classe de leitura em que estão	Classe de aritmética	Observação
1.	Manuel Benício	12	Gramática	Prática Geral	Muito adiantamento
2.	Luís João Rodrigues	13	Gramática	Dita	Bom adiantamento
3.	Raimundo Roza	13	Gramática	Dita	Bom adiantamento
4.	Paulino Miguel	11	Bíblia	11 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
5.	Marcelino Francisco	12	Bíblia	11 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
6.	Delfino Rodrigues	11	Bíblia	10 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
7.	Ricardo Antonio	10	Bíblia	10 <sup>a</sup>	Bom adiantamento

8.	Simpliciano José	11	Bíblia	9 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
9.	Raimundo Martiniano	9	Bíblia	9 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
10.	Manuel Martins	10	Bíblia	9 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
11.	Francisco Barbosa	9	Bíblia	7 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
12.	Fernando Alves	9	Bíblia	4 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
13.	Benedito Gonçalves	10	Bíblia	4 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
14.	Jerônimo de Almeida	10	7 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
15.	José Martins	9	7 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
16.	Domingos J. Rodrigues	8	6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
17.	João de Meirelles	8	6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
18.	José Pereira	10	6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
19.	Alexandre José	11	6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
20.	Antonio Gonçalves	11	6 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
21.	José Lobo	8	5 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
22.	Alexandre de Sousa	10	5 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
23.	Bernardo Gonçalves	8	4 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
24.	Estevão de Souza	8	4 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
25.	José Ricardo	12	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
26.	Domingos Teixeira	11	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
27.	Torcato Ferreira	12	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
28.	João Inácio	10	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento
29.	Cândido Marques	9	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Bom adiantamento

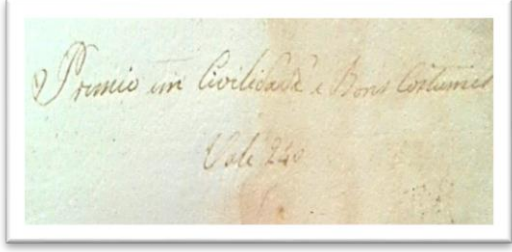
Fonte: APEM – Setor de avulsos, diversos professores 1838-1841, 01/01/1841.

Nesses mapas escolares, os alunos eram classificados e depois subdivididos em decúrias, segundo o grau de conhecimento dos conteúdos exigidos nas matérias de leitura, escrita, caligrafia, gramática, aritmética, tabuada, noções de tempo, de pesos, de juros, do sistema métrico e da doutrina cristã. Em sala de aula, os alunos se posicionavam conforme seus estágios de aproveitamento; da direita para a esquerda, em ordem decrescente de aprendizagem, dos mais adiantados até os menos adiantados, que são os últimos de esquerda. Para Neves (2003, p. 153), os alunos que mais se destacassem seriam os monitores, que ocupariam um lugar mais saliente e visível para o mestre e os decuriados.

Com o processo de avaliação destes decuriados, havia uma propagada competição entre eles. O método lancasteriano previa a valorização dos alunos que se destacassem. Este destaque dava-se no momento oficial da avaliação, acontecendo quando o mestre chamava seis meninos de cada vez, por classe, de acordo com a lista nominal de cada sala, e verificava se eles dominavam o saber de sua série.

Qualquer atividade ou atitude meritória deveria ser recompensada e os prêmios eram compostos de diferentes tipos e naturezas. Podiam ser distribuídas recompensas que tinham caráter transitório, como as etiquetas de couro com inscrições: Mérito; Mérito em Leitura; Mérito em Soletrar; e Mérito em Escrita.

**Figura 3: Foto de um prêmio em dinheiro**

Prêmio	Transcrição
	<p>Prêmio em Civilidade e Bons Costumes</p> <p>Vale 240</p>

Fonte: APEM – Setor de avulsos, diversos professores 1838-1841.

Outras vezes, havia expressões impressas em um bilhete de papelão com uma fita da cor respectiva à premiação. Por exemplo, as fitas azuis eram para os primeiros a ler e a escrever; as fitas “encarnadas” (vermelhas) para os que se destacavam em gramática, geometria e doutrina cristã; fita verde para os de civilidade e bons costumes, já para os “gazeantes” sobravam às insígnias de vergonha. Os alunos eram premiados com medalhas de prata e também com livrinhos de pequenas histórias em prosa, outras em verso, ou com alguns brinquedos.

Já os castigos do método mútuo não permitiam que machucassem os alunos. Os castigos aparecem sob duas formas: aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca da punição (por exemplo, amarrar um pedaço de madeira no pescoço ou amarrar as pernas); ou que constrangiam moralmente (prendê-los à cadeira depois da aula; pôr os meninos numa cesta suspensa no teto da sala; quando um menino vem sujo à escola uma menina lavava suas mãos e rosto para que os outros vissem).

No método de Lancaster não se castigava ou punia o erro porque não se aprendeu, como era comum, até então, nas escolas cristãs, em que os que apresentassem dificuldades no processo de aprendizagem eram humilhados. Ao contrário, incentivava-se quem o tivesse feito e investia-se nele. Encontra-se, nesse aspecto, uma mudança de padrão em relação ao da época, porque o enfatizado eram os avanços valorizados com a entrega de prêmios. De qualquer forma, quem não aprendia podia até não ser castigado, mas também não ganhava nada, o

que não deixava de ser uma punição e uma desonra para os membros da escola. (NEVES, 2003, p. 226)

Nos sertões maranhenses estas leis e métodos nem sempre são cumpridos, isto se dava pela falta de conhecimento do método, mas principalmente pela falta de apoio, por exemplo, para aquisição de materiais escolares, nem sempre providenciados pelas autoridades provinciais, para que os professores conseguissem aplicar corretamente os seus conhecimentos.

### 4.3 A Cultura Material Escolar

A cultura material escolar é uma categoria recente no campo da história da educação<sup>71</sup>, antes trabalhada por historiadores que lidam com período da pré-história, história antiga e entre antropólogos, a cultura material também tem contribuído para se compreender as mais diversas culturas e, no sentido apontado por Cláudia Cury (2008), perceber a importância de se levar em consideração estes estudos sobre cultura material para se entender a cultura escolar.

Chama a atenção, a afirmação de Luciano Mendes Faria Filho (2015), sobre a cultura escolar e a forma ela possibilita articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Nesse sentido, Roger Chartier (2010, p. 49) considera que não se trata de fazer a análise dos objetos e descrevê-los apenas, mas reconhecer como fizeram parte de “práticas ordinárias, disseminadas e silenciosas, que inventam o cotidiano, através de diversos atores sociais”.

Assim, o cotidiano e suas práticas são evidenciados nas pesquisas que agregam a cultura material. Samara e Tupy (2010, p. 63-64) tratam da representação que essa cultura material escolar pode trazer:

Ao agregar a dimensão cultural aos estudos de organização material, estudando os objetos e os artefatos, inova a historiografia, pois busca entendê-los no viver cotidiano, bem como as relações de uso e trocas criadas pelos mesmos [...] a representação da cultura material – o total de artefatos possuídos, seus mais diversos componentes, usos, valores, significados simbólicos, religiosos, místicos, afetivos, comerciais entre outros fatores – surge então como uma das muitas possibilidades de se compreender o estilo de vida, a riqueza e a pobreza dos diferentes estratos sociais.

---

<sup>71</sup> Ver: Forquin (1993) e Juliá (2001).

Dessa forma, trabalhar a cultura material escolar significa analisar os diferentes artefatos de cultura, entre os quais destaco: os objetos de leitura e escrita (lápiz, caneta, livros, etc.), mobiliários (cadeiras, carteiras, bancos, mesas, etc.), prêmios (medalhas, dinheiro, revistas, etc.), objetos para punição (sacos, papel, etc.), dentre outros, que podem ser estudados sob perspectivas e ângulos teóricos diversos.

Debruçar-se sobre a História da Educação e sua cultura material é lidar com documentos muitas vezes escassos, buscando o *lugar social*<sup>72</sup> de produção do conhecimento; é deparar-se com o dilema de organizar estas fontes e instaurar seus métodos, observando a subjetividade do pesquisador como sujeito influenciado por uma sociedade, porém se despidendo das amarras culturais do presente.

Assim, o historiador voltado para essa temática deve estudar o *objeto* em simbiose com a sociedade que o criou, com o *mercado* que o distribuiu e com a *economia* que permitiu a sua existência funcional. Enfim, os artefatos devem ser pesquisados enquanto criação dos grupos sociais, nos quais homens e mulheres de diferentes etnias estão inseridos. (SAMARA; TUPY, 2010, p. 63)

Pedro Paulo Funari (2011), ao se referir às fontes materiais, afirma que elas não só ajudam a entender melhor, mas contribuem para esclarecer o que nos dizem as fontes literárias e arquivísticas; observa ainda que o trabalho do pesquisador pode e deve explorar diferenças e contradições entre múltiplas fontes, de modo a tentar melhor interpretar seu objeto de estudo.

Tentando entender como as fontes da cultura material escolar influenciaram o funcionamento das Escolas de Primeiras Letras nos sertões da província, recorreremos à identificação dos pedidos e envios de materiais e mobílias escolares feitos por professores, através de requerimentos, e às ordens de compra destes materiais feitas pelos órgãos competentes, dentre eles, o Conselho Presidencial, Conselho Geral e a Assembleia Provincial, no período de 1824 a 1841.

No decorrer da pesquisa realizada no Arquivo Público do Estado do Maranhão, localizamos poucas listas de compras de materiais escolares para as aulas e de ordens para que se atendessem a essas demandas. Ademais, talvez não seja possível afirmar que esses materiais foram efetivamente utilizados de acordo com o método, de todo modo, Cláudia Cury nos lembra que: “como se está sempre se deparando com a fragmentação de

---

<sup>72</sup> Termo utilizado por Michel de Certeau (2013).



informações e de registros – mesmo os oficiais – é preciso aproveitar da melhor maneira possível qualquer vestígio dessas temáticas encontradas”. (CURY, 2011, p. 35)

Os primeiros registros encontrados de pedidos a respeito de material escolar (e de condições materiais para o funcionamento das escolas) constam nas atas das sessões, no livro de ordens do Conselho Presidial e nas correspondências de professores dos sertões aos presidentes da província. No período estudado, iniciam em 1826, sendo analisadas até o ano de 1841. Tais solicitações podem ser agrupadas em dois conjuntos:

O primeiro, podemos definir como de condições essenciais para que as aulas de primeiras letras aconteçam – novas cadeiras de primeiras letras e subsídios para o pagamento dos professores, reparos nas casas dos professores e pagamento de aluguel de casas para as aulas; o segundo, compreendia os utensílios e materiais escolares – tinteiros; tinta; areia preta e branca; banquinhos (mocho) para os alunos; banco para o professor; potes de água; canecos; lousas, penas de lousas; séries de números; fitas; medalhas; papel; entre outros.

Com o intuito de promover o ensino de primeiras letras e expandi-lo aos sertões maranhenses, vários foram os pedidos, debates e ordens para a criação de novas cadeiras encontradas na documentação<sup>73</sup>.

O mesmo Senhor Conselheiro deu seu parecer sobre o Ofício da Câmara da Cidade, que acompanhou as relações dos alunos das Escolas da Freguesia de N. Senhora do Rosário do Itapecuru, e pedia a criação de uma Cadeira de primeiras letras no Lugar de S. Miguel da Lapa e Pias, e foi de voto que se criasse a Cadeira com o ordenado de 250\$000 réis na forma praticada com as semelhantes. (ACP, 08/07/1829, p.88, v.1)

Percebemos que há uma preocupação tanto das autoridades das vilas dos sertões quanto da capital em levar esta instrução primária aos seus ditos “cidadãos”.

No livro de ordens do Conselho Presidial apresentam-se duas decisões relativas à criação de cadeiras de primeiras letras, para os lugares de Freguesia de Nossa Senhora das Dores do Iguará e São Miguel da Lapa e Pias. No entanto, mesmo sem estar presente nas ordens do respectivo Conselho, observamos pelos editais de concursos e pelos exames realizados que o número de cadeiras de primeiras letras criadas para os sertões maranhenses foi superior ao registrado nos livros de atas e de ordens.

---

<sup>73</sup> Atas do Conselho Presidial, Livro de Ordens do Conselho Presidial, Índice dos Anais do Conselho da Presidência e Ofícios de diversos professores para o presidente da província.

No Conselho Geral, por meio do *Índice dos Anais*, percebemos apenas uma iniciativa de proposta referente á criação de cadeiras nos sertões maranhenses, feita em 1834:

Proposta de Luiz Manuel Caetano de Lemos, criando na vila de São Bernardo uma cadeira de gramática latina tendo o professor o ordenado anual de 300 mil réis – criando também cadeiras de primeiras letras nos seguintes lugares Vila de São Bernardo, Santana do Buriti, Vila Nova do Urubu, Vila de Caxias, Vila Nova do Rosário. (Livro de propostas p. 36; Livro de atas p. 104, Livro das Resoluções do Conselho, p. 29. *Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão*. 1830-1839)

Mais uma vez reiteramos que enquanto o Conselho Presidial existiu, a maioria das decisões referentes à instrução ficou ao seu cargo, e que diminutas foram as propostas, ordens e decisões tomadas pelo Conselho Geral neste aspecto. As outras decisões, tomadas pelo Conselho Geral, dizem respeito ao método de ensino e à contratação de professores, e abrangiam toda a província.

Em 1835, ano de início das atividades da Assembleia Legislativa provincial, foi ordenada a criação de “uma cadeira de primeiras letras do sexo masculino e feminino em Caxias, Rosário e São Bento” (Livro de propostas, 2ª parte, p. 3. *Índice de Anais do Conselho da Província da Assembleia do Maranhão*. 1830-1839).

Além destas vilas, foi proposta a criação de cadeiras de primeiras letras para: Cururupu, Sepaú do Mearim, vila da Trizidela de Caxias e Miritiba do Icatu; para o sexo feminino, na vila de Mearim, suprimindo idêntica cadeira existente em Arari.

Novas cadeiras exigiam mais investimentos para o funcionamento das escolas, contraponto do descaso das autoridades em manter os prédios onde funcionavam tais estabelecimentos. Na vila de Caxias, o professor Luiz Salazar descreve sua dificuldade por falta de um lugar para o ensino:

Abril, comecei ofício de meu emprego com grande dificuldades por causa das casas próprias para a escola e utensílios necessários que o Senhor Juiz de Fora ficou mandar. O ordenado que ora venço é muito diminuto neste lugar para um empregado público passar com a decência que deve, pois nesta vila há muita carestia, a população é grande e por consequência, avultado os números de alunos, por isso de acordo com a Lei que estabeleceu os ordenados para cadeira de ensino mútuo, de maior ordenado, por tanto represento e requeiro a V. Exª haja de ministrar-me justiça que costuma, fazendo com que me arbitre o ordenado de 500\$000 réis. Até esta data tem entrado para minha escola 72 alunos e juro subirá a mais. Espero providencias a respeito casa que aluguei para a escola desde principio de abril. Vila de Caxias, 14 de

abril de 1832. Luiz Antônio Salazar. Professor de Primeiras Letras. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1827-1837)

Referindo-se aos debates proferidos e decisões tomadas sobre os lugares de ensino, ou seja, as casas em que funcionavam as escolas, o conselheiro Joaquim José Sabino, em reunião do Conselho Presidencial, opina que: “O pagamento por conta da Fazenda Publica do aluguel da propriedade para as escolas não o aprovo; por que não acho Lei que o determine, ou autorize tal despesa”. (ACP, 18/07/1828, p. 64, v.2)

As dificuldades para o funcionamento das escolas transparecem em vários relatos de professores a respeito de suas condições precárias de trabalho, principalmente pela falta de casas próprias para o ensino e/ou muitas vezes pela falta de pagamento das despesas com estes estabelecimentos, como a do professor Militão Heitor Perez da vila de Caxias, de 1 de dezembro de 1836:

Recebi a respeitável ordem de V. Ex<sup>a</sup> datada de 10 do passado e com bastante pesar faço apreciar a V. Ex<sup>a</sup> os motivos que me tem demorado no desempenho de meus deveres não podendo até agora por falta de casa cômoda, por ora está funcionando em minha casa, e alguns utensílios abrir aula o que contudo farei por 2 ou 3 dias ainda que sem a comodidade necessária vendo-me assim, a ser impossível admissão dos alunos que gostaria receber, havendo no Distrito que V. Ex<sup>a</sup> delegou prover-me grande número deles, rogando a V. Ex<sup>a</sup> a relação nominal dos alunos que forem admitidos e mensalmente farei exato em sua relação como me confere. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1827-1837).

De acordo com este ofício, percebemos que a escola pública localizava-se no âmbito doméstico e inscrevia-se no espaço da casa que abrigava a função pública do magistério e a vida pessoal do professor ou professora. Muitas vezes essa situação era questionada por professores, como no exemplo do professor de Caxias, devido ao aumento no número de alunos, que dificultava o seu trabalho<sup>74</sup>.

Além do problema dos edifícios, vale ressaltarmos que os pedidos de aumento salarial e principalmente de pagamento de salários atrasados são constantes, o que nos leva a entender o motivo de existirem poucos interessados em exercer o magistério.

Representei à V. Excelência o prejuízo que me causa a falta de recebimento do meu quartel no devido tempo, que sendo de 3 em 3 meses, neste lugar, fazendo-me mister receber da Adm. Junta da Fazenda, não pode suceder senão por de 4 a 4 meses, resultando disso

---

<sup>74</sup> Já em 1835, o senhor Bartholomeu da Silva apresenta uma proposta (nº 41) sobre aquisição de edifícios para o ensino lancasteriano, apontando-a como essencial ao funcionamento e êxito do referido método.

ser-me em extrema necessidade, de mais correndo risco um tão limitado ordenado, por quanto V. Ex<sup>a</sup> não ignora a extensão que media(sic) desta Vila a essa capital, por tanto requeiro a V. Ex<sup>a</sup> haja de ordenar aqui me sejam satisfeitos os meus quarteis logo que se vença, como também o subsídio para casas e assim espero na bondade e justiça de V. Excelência. Vila de Caxias, 16 de junho de 1832. Luiz Antônio Salazar. Professor de Primeiras Letras. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1827-1837)

Somando-se aos atrasos salariais – como no exemplo do ofício do professor de Caxias – a falta de material escolar, o desinteresse, a baixa remuneração e qualificação de professores e a quantidade de alunos, teremos algumas pistas sobre o quadro educacional vigente.

Além das solicitações básicas para o funcionamento das escolas, localizamos solicitações que objetivavam a prática do método lancasteriano. Como já observamos, esse método previa a valorização dos alunos que se destacassem. Qualquer atividade ou atitude meritória deveria ser recompensada e os prêmios eram compostos de diferentes tipos e naturezas. Podiam ser distribuídas recompensas que tinham caráter transitório, como as etiquetas de couro com inscrições Mérito, Mérito em Leitura, Mérito em Soletrar e Mérito em Escrita.

Outras vezes, como também já observamos, havia expressões impressas em um bilhete de papelão com uma fita da cor respectiva à premiação. Por exemplo, as fitas azuis eram para os primeiros a ler e a escrever; as fitas “encarnadas” (vermelhas) para os que se destacavam em gramática, geometria e doutrina cristã; fita verde para os de civilidade e bons costumes, já para os “gazeantes” sobravam às insígnias de vergonha. Os alunos eram premiados com medalhas de prata e também com livrinhos de pequenas histórias em prosa, outras em verso, ou com alguns brinquedos.

Os primeiros requerimentos encontrados relacionam-se a pedidos de utensílios para a instrução, como o relatado por um professor da vila de Nossa Senhora do Rosário do Itapecuru. Embora essa localidade não pertença ao recorte espacial aqui proposto, foi escolhida para exemplificar a falta de conhecimento no método de ensino mútuo.

Relação dos utensílios necessários para primeiras letras: medalhas de prata para os meninos que mais se destacaram, insígnias de vergonha que são varas de três caudas com molhos de vergasta, travessieiros, carrinhos, bilhetes de decuriões, números de revistas, títulos para as classes e prêmios em dinheiro. (Ofícios de diversos professores ao Presidente da Província - APEM. 26/12/1829)

Este pedido gerou um debate entre os conselheiros presidiais, pois acreditavam que o professor estava equivocado ao pedir a compra de utensílios que levassem a castigar fisicamente os seus discípulos. Essa discussão desencadeou a ordem dos conselheiros com data de 29 de maio de 1830:

O Conselho do Governo, a quem foi presente o seu ofício a respeito da prestação dos instrumentos de castigo visto estar abolidas as pancadas, e açoutes em virtude do Art. 15 da Lei de 15 de Outubro de 1827, resolveu, que se lhe declarasse, que não podem tais utensílios ser dados pela Fazenda Publica, visto que a Escola não é de Ensino Mutuo, nem convém por ora o seu estabelecimento nessa Povoação: ficando na inteligência de que o método recomendado pela Lei novíssima tem por fim sustentar o brio dos meninos, e que a sagacidade do Professor, que deve conhecer as diferentes índoles dos seus alunos, pertence aplicar o meio, que mais convenientemente seja seguindo as diferentes índoles, já excitando a emulação com o louvor merecido, com a distinção de lugar seja castigando a indolência com a prorrogação da hora de estudo, e com algumas privações. O que tudo depende de perspicácia, e prudência do Professor. O que lhes comunico para seu conhecimento. Maranhão Palácio do Governo 29 de Maio de 1830. Candido José de Araújo Viana. Senhor Manuel Lima, Professor de Primeiras Letras da Freguesia do Rosário do Itapecuru. (Livro de Ordens, Despacho nº 36, p. 64, v.1 de 29/05/1830)

Desta forma, verificamos o interesse dos representantes políticos da época no cumprimento da lei, que em seu artigo 15 previa que os castigos fossem realizados conforme o método do ensino mútuo; no entanto, outro ponto a ser discutido é a própria falta de conhecimento ou preparação desse professor no referido método.

A primeira regulamentação que previa essa formação do professor foi o Decreto de 1º de março de 1823, que constituía a criação de uma Escola de Ensino Mútuo a ser instalada no Rio de Janeiro, sendo, portanto, a formadora de professores aptos ao novo método de ensino. Outra regulamentação foi a ordem ministerial, de 29 de abril do mesmo ano, que estabelecia o envio por cada província do Império de uma pessoa para aprender os fundamentos do método na escola e assim divulgá-lo na província de origem. Já em 22 de agosto de 1825, fora expedida nova ordem ministerial afirmando a necessidade de propagação do ensino mútuo.

Contudo, havia uma dificuldade criada pela própria Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 5º: os professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino iriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais, o que provavelmente levou ao não cumprimento da lei.

Então, podemos observar duas possibilidades: ou os professores não podiam ir para a capital do Império em busca do conhecimento a respeito do novo método por questões financeiras, falta de recursos para manter-se em um lugar tão distante, custeando a sua viagem, moradia e alimentação; ou não viam o ensino mútuo como algo que pudesse satisfazer o que até então eles conheciam como instrução, realizando um processo de adaptação do ensino à realidade local.

Por conseguinte, sabemos que nenhum modelo cultural é importado na sua integridade, existindo na realidade uma convergência e interação de modelos em várias direções, como também uma circularidade de ideias que emigram segundo as interpretações e interesses dos seus portadores de lugar para lugar, em que a dialética entre a imposição e a apropriação desses parâmetros, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas dos sujeitos não é, nem será a mesma em toda a parte, sempre e para todos. (CERTEAU, 1994, p. 53)

Observamos, então, a dissimetria entre as estratégias de imposição dos recursos pedagógicos – entendidas como o discurso da ordem<sup>75</sup>– e as táticas pelas quais os indivíduos ou os grupos reinterpretem e recriam os modelos culturais impostos socialmente.

Além do pedido do professor de Itapecuru, existem propostas dos próprios conselheiros de promover concurso entre os alunos e dar premiações:

Tendo o Conselho do Governo resolvido que se dê aos Professores das Escolas de Primeiras Letras pelo Método do Ensino Mútuo o dinheiro suficiente para os prêmios inseparáveis de tal Método deixando ao meu arbítrio a quantia e ao meu cuidado a fabricação de seu emprego, julgo bastante, que ele dê anualmente, em quanto outra coisa se não determinar, a cada um dos dois Professores Padre Antônio da Costa Duarte, e Alexandre José Rodrigues, trinta mil reis. O que participo a Vossa Senhoria para que o faça presente em Junta a fim de se dar a referida quantia aos ditos Professores ao menos por conta da 8.<sup>a</sup> parte das sobras das rendas da Província, Deus guarde a Vossa Senhoria. Maranhão-Palácio do Governo a 1º de Setembro de 1830. Cândido José de Araújo Viana – Senhor Joaquim Hipólito de Almeida Escrivão. Deputado da Junta da Fazenda Publica. (Livro de Ordens, Despacho nº de 79, p. 75, v. 1. 09/08/1827)

Desta vez, foi atendida a reivindicação do professor, mas somente a respeito dos prêmios dos alunos:

---

<sup>75</sup> Expressão utilizada por Michel de Certeau (1994).

Proposta do senhor José Antônio Soares de Sousa criando concurso anual de alunos de ensino primário e secundário e premiasse aqueles que mais se distinguissem, Livro de Propostas p. 16 e 17, Livro de Atas p. 39. Sessão em 4 de janeiro de 1831. Livro de Resolução do Conselho, p. 10. Devolvido ao Conselho, livro de Atas 1835, p. 3. (ÍNDICE DE ANAIS DO CONSELHO DA PROVÍNCIA DA ASSEMBLEIA DO MARANHÃO, 1830-1839)

Outro artefato cultural que merece destaque e que aparece nas ordens do Conselho Presidencial são os compêndios a serem usados nas aulas de primeiras letras. Como previa a Lei de 15 de outubro de 1827, deveria ser usada Gramática da Língua Nacional e, de preferência para as leituras, a Constituição do Império e a História do Brasil.

No entanto, as obras utilizadas foram as Gramáticas Portuguesas e a Constituição, já que os livros de História do Brasil vinham sendo escritos por estrangeiros<sup>76</sup> e somente com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, surge uma historiografia, uma memória nacional, homogeneizando as diferenças e fornecendo marcos de referência aos cidadãos, com uma cronologia própria, agora realizada por brasileiros.

As obras, utilizadas nas escolas de primeiras letras e no ensino secundário até metade do século XIX, distinguem-se por serem estrangeiras, em sua maioria de origem portuguesa e francesa (apresentadas na linguagem original ou traduzidas), não obstante tenha identificado na garimpagem das fontes, um acréscimo de obras escritas por brasileiros e maranhenses na segunda metade do Oitocentos, coabitando com a produção não nacional. Textos de autores pátrios utilizados no espaço escolar, assim como textos escritos, produzidos, impressos, vendidos e/ou distribuídos especificamente para a instrução. (CASTELLANOS, 2012, p. 84)

Isto posto, e com o recorte temporal aqui compreendido, foram selecionadas as ordens, dadas pelo Conselho Presidencial, de compra ou reprodução de materiais usados nas aulas de primeiras letras: a primeira, de 9 de agosto de 1827, refere-se à reprodução de uma Gramática Portuguesa feita pela Tipografia Nacional do Maranhão (Livro de Ordens, Despacho nº de 34, p. 7, v. 2); a segunda, de 13 de novembro de 1828, trata de um pedido de compra de livros por diversos professores de primeiras letras<sup>77</sup>; a terceira, de 2 de julho de 1829, ordena a reprodução, pela Tipografia Nacional do Maranhão, da Constituição de 1824, para as aulas de leitura (Livro de Ordens, Despacho nº de 71, p. 34, v. 1).

<sup>76</sup>Ver como exemplos: Armitage (1835); e Von Martius (1845).

<sup>77</sup> Os conselheiros solicitam ao presidente da província que resolva como ache necessário, adiando a decisão para o dia 15, porém não foi encontrada sessão nesta data (APEM. Livro de Ordens, Despacho nº de 71, p. 34, v. 1).

Neste mesmo sentido, encontram-se ofícios de professores dos sertões pedindo a compra de livros para uso em sala de aula, como o pedido do professor João Marcelino da Silveira:

Ilmo. Ex<sup>a</sup> Sn<sup>o</sup>. Tenho a representar a V. Ex<sup>a</sup> que tendo na minha aula alguns discípulos suficientemente adiantados necessitam de alguns impressos por discípulos suficientemente adiantados necessitam de alguns impressos por onde façam adquirir os conhecimentos religiosos e o aperfeiçoamento da língua portuguesa e como a maior parte deles são filhos de pessoas tão pobres que se veem impossibilitados de comprar os utensílios ainda mesmo que de menor ponderação. Requisito a V. Ex<sup>a</sup> me mande prestar 20 Catecismos de Monthellier, 20 Cartilhas de Doutrina Cristã e algumas Gramáticas Portuguesas de Lobato, pois que para alguns de meus discípulos irem adquirindo algum conhecimentos do que levo dito, tenho lhes prestado com alguns meus, porém não tenho de suficiente que cheguem ainda mesmo para pequeno número. Deus Guarde V. Ex<sup>a</sup>, Vila de Cururupu, 02 de maio de 1838. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840)

Os pedidos eram muitos, mas poucas eram as ordens que levassem a satisfazer tais necessidades. Nos *Índices dos Anais do Conselho Geral e da Assembleia Provincial* nada consta sobre a compra de materiais escolares e pagamentos referentes a edifícios próprios.

Além da necessidade de livros e da tentativa de implantar ou adaptar o método mútuo, vários professores enviam suas listas de materiais a capital, como podemos verificar no documento a seguir:

Ilmo. Ex<sup>a</sup> Sn<sup>o</sup>. Este (sic) em que se acham os alunos que frequentam a minha aula [... ilegível], os utensílios que recebi do fiscal desta vila para o cumprimento da aula se acham na realidade todos arruinados e alguns são: tinteiros 4 todos machucados e fundos, réguas 6 todas rachadas que de nada servem, lousas 14 sem penas. Enfim há muitos honra reforma nos mencionados utensílios e assim servem antes a Educação Pública por isso peço V. Ex<sup>a</sup> que se autorizem ao Coletor desta vila fornecer os necessários utensílios à aula. Utensílios para a aula que presentemente se acham a meu cargo pois que desejo cumprir com os meus deveres. Por isso dei um juramento assim mais pondero a V. Ex<sup>a</sup> que autorize o dito Coletor para prestar aos alunos os objetos que forem necessários para o seu adiantamento de Literatura e ao mesmo tempo peço a V. Ex<sup>a</sup> a graça de que na autorização que V. Ex<sup>a</sup> fizer ao Coletor desta em satisfazer o quanto que tenho despendido com os objetos para os mesmos alunos na importância de 12\$740 réis desde 29 de abril até oito de janeiro do corrente ano. Tenho feito a V. Ex<sup>a</sup> do estado em que se acham as minhas aulas e pela falta de providencias por isso espero em utensílios ou que tenho humildemente pedido a V. Ex<sup>a</sup> para que com elas a educação pública possa ter boas vantagens, pois que ainda temos a postura de V. Ex<sup>a</sup> nos ditos sabias e vantajosas reflexões que V. Ex<sup>a</sup>



nos tem feito, e queiro(sic)e assim seja. Vila de Guimarães, 12 de janeiro de 1838. Joaquim Mariano de Souza. Professor de Primeiras Letras. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840)

Da relação de materiais, a lousa e sua utilização destacavam-se e eram utilizadas já a partir da segunda classe de leitura, requisitada quando houvesse necessidade de escrita. A escrita com penas era uma atividade exclusiva das classes mais adiantadas e, mesmo assim, era realizada apenas quatro vezes por semana, ou em momentos de disputa pelos alunos. Importante registrarmos que entre os utensílios que aparecem com frequência nas listas de pedidos estão às imagens de Cristo, fundamentais para garantir “a moral e bons hábitos cristãos de alunos e professores”. Ao lado das imagens de Cristo deveriam estar às imagens do imperador. Dois símbolos do poder imperial, lado a lado nos espaços escolares do Oitocentos. (CURY, 2011, p. 6)

Os pedidos de materiais localizados ao longo dessa pesquisa podem ser assim sistematizados:

**Tabela 9: Pedidos de materiais escolares feitos pelos professores dos sertões do Maranhão (1827-1841)**

<b>Materiais didático-pedagógicos</b>	<b>Materiais referentes a atividades administrativas / funcionamento das escolas</b>
Medalhas de prata	Casas de aluguel
Tinteiros	Potes de água para beber
Tinta de escrever	Canecos para beber
Areia preta	Cantareiras para os potes de água
Areia branca	Caravanas de pau – assento dos alunos
Torneador para alisar areia	Mocho – banco para professor
Lousas	Crucifixo
Penas de lousas	Retrato de Sua Majestade Imperador
Esponjas	Um porteiro ou senhor para cuidar o aseio das salas
Séries de números de 1 a 12	Cadeiras de palhinha
Cartas para a leitura das classes	
Cadernos de papel	
Tabuadas de Pitágoras	
Compêndios de Monteviller	
Gramática portuguesa	

Compêndio de Moral	
Compêndio de Geometria de Bursil (sic)	
Réguas	
Cartilhas de Doutrina Cristã	

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da província. 1837-1840; 1841-1850.

Os mobiliários eram destinados às atividades docentes, discentes e de organização das escolas. Para os professores e alunos seria preciso um estrado, dois quadros (lousas), cadeiras (mochos, caravanas de pau) e mesas em quantidade suficiente para o número de alunos matriculados.

Com relação aos materiais de escrita, observamos na documentação que os pedidos eram muitos, mas poucas vezes foram atendidos, gerando reclamações reincidentes dos professores aos presidentes da província.

A compra dos materiais era feita às vezes pelas autoridades das vilas, mas pela maioria dos relatos observamos que era feita pelos próprios professores, que pediam o ressarcimento de suas despesas, como no relato do professor da vila de Guimarães:

[...] os utensílios que recebi do fiscal desta vila para o cumprimento da aula se acham na realidade todos arruinados e alguns são: tinteiros 4 todos machucados e fundos, réguas 6 todas rachadas que de nada servem, lousas 14 sem penas. Enfim há muitos honra reforma nos mencionados utensílios e assim servem antes a Educação Pública por isso peço V. Ex<sup>a</sup> que se autorizem ao Coletor desta vila fornecer os necessários utensílios à aula. Utensílios para a aula que presentemente se acham a meu cargo pois que desejo cumprir com os meus deveres. Assim mais pondero a V. Ex<sup>a</sup> que autorize o dito Coletor para prestar aos alunos os objetos que forem necessários para o seu adiantamento de Literatura e ao mesmo tempo peço a V. Ex<sup>a</sup> a graça de que na autorização que V. Ex<sup>a</sup> fizer ao Coletor desta em satisfazer o quanto que tenho despendido com os objetos para os mesmos alunos na importância de 12\$740 réis desde 29 de abril até oito de janeiro do corrente ano. Vila de Guimarães, 12 de janeiro de 1838. Joaquim Mariano de Souza. Professor de Primeiras Letras. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840)

Analisar esses artefatos é também uma tentativa de entendermos a missão de ser professor no século XIX, então imbuída de uma série de deveres, incluindo a limpeza e a higiene, a organização física e administrativa das escolas. Ademais, os professores realizavam o preenchimento de livros de matrícula de alunos, dos mapas trimestrais de frequência e aproveitamento, além do mapa geral anual das atividades escolares.

Os professores responsabilizavam-se também pelo orçamento anual de suas escolas, base para que a administração pudesse calcular o material escolar necessário ao número de alunos com frequência regular, bem como os valores dos aluguéis das casas, valor esse que era descontado nos vencimentos dos docentes. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 179)

Assim, o cotidiano representado pela documentação dá indícios de que havia certa adaptação do método de ensino lancasteriano à cultura material escolar que já possuíam. O governo provincial encarregava-se de criar as cadeiras, fazer os concursos e enviar os professores que fossem aprovados para os sertões maranhenses, mas com relação às demais despesas, pouco era feito. Alguns professores assumiam essas despesas, e aguardavam pelo ressarcimento, nem sempre realizado.

#### **4.4 A Balaiada e as Escolas de Primeiras Letras**

A Independência desencadeou a era dos tumultos. (MARSON, 1998, p.74).

Os primeiros anos do Império, tempo de construção do Estado, foram marcados pela instabilidade política. No Maranhão, o final da década de 1830 presenciou o movimento popular conhecido como Balaiada.

A Balaiada está inserida em um período de turbulências, resultante do movimento pós-Independência e da tensa construção do Estado imperial. Para Ilmar Mattos (2004), o Estado imperial tem como premissas a defesa dos interesses dos proprietários – na agricultura escravocrata ou no comércio – e um projeto político pautado pelos princípios de “Ordem” e “Civilização”.

Manter ou construir a “ordem” significava garantir a continuidade do monopólio da terra, do monopólio da violência e das relações de domínio entre escravocratas e escravizados, havendo repressão a quilombos e a insurreições de escravos, repressão aos “vadios”, “desordeiros” e aos crimes públicos, policiais e particulares.

Ilmar Mattos (2004) considera ainda as continuidades coloniais e as inovações do Oitocentos para demonstrar os ideais de modernidade. Ressalta as semelhanças e diferenças entre conservadores e liberais, e discute a utilização política das rebeliões da década liberal pelos conservadores, que construíram uma autoimagem de defensores da ordem, colocada em xeque pela política liberal.

Para José Murilo de Carvalho (2003), as revoltas provinciais resultaram do Ato Adicional de 1834, que ao descentralizar o poder, transferiu os conflitos entre os grupos

políticos rivais da capital para o interior do Brasil e permitiu a ocorrência de cisões dentro da elite, envolvendo proprietários rurais, escravos, camponeses, entre outros.

A elite que governara o Brasil pós-Independência se caracterizava, sobretudo, pela homogeneidade ideológica e de treinamento. Havia sem dúvida certa homogeneidade social no sentido de que parte substancial da elite era recrutada entre os setores sociais dominantes. Ocorrendo que na circunstâncias da época, de baixa participação social, os conflitos entre estes setores emergiram com frequência. (CARVALHO, 2003, p. 21)

Nesse contexto, o Maranhão é protagonista de um período de agitação e convulsão social, que culminou com a Balaiada. Da historiografia dedicada a Balaiada, tomei como referências os trabalhos de: Domingos José Gonçalves de Magalhães (1848)<sup>78</sup>; Carlota Carvalho (1901)<sup>79</sup>; Astolfo Serra (1946)<sup>80</sup>; Maria Januária Vilela Santos (1983); Sandra Santos (2010); e Matthias Assunção (2008; 2015).

Diversa em fontes, métodos e interpretações, a historiografia sobre a Balaiada praticamente ignorou os efeitos do movimento sobre a educação na província. Magalhães (2001), por fazer parte do governo de Luís Alves de Lima (era secretário), viveu o período do conflito e entregou ao IHGB, em 1848, vários textos que relatavam atos do governo contra os revoltosos. Em geral, apresenta a visão conservadora do conflito e destaca os grandes feitos, dos grandes homens, neste caso o futuro Duque de Caxias.

Carlota Carvalho (2011) e Astolfo Serra (2008) demonstram uma visão diferente sobre revoltosos e não os veem como malfeitores ou facínoras. Carvalho chega a ter certa aproximação com as pessoas, ou seus descendentes, que participaram do conflito; Serra interpreta a Balaiada quase como uma “revolução das massas”, mas não chega a se preocupar com a instrução pública.

Outra peculiaridade da obra de Carvalho (2011) é sua abordagem no que diz respeito à educação. A autora apresenta os maranhenses que compunham o partido dos bem-te-vis (por toda a província, incluindo os sertões maranhenses) como “inteligências cultas”, eram estes os que liam os jornais e eram influenciados por estas leituras, e ressalta: “isso não quer dizer que todo bem-te-vi era letrado nem que todo socó fosse analfabeto”. (CARVALHO, 2011, p.189)

---

<sup>78</sup> Edição utilizada foi a 6ª de 2001.

<sup>79</sup> Edição utilizada foi a 3ª de 2011.

<sup>80</sup> Edição utilizada foi a 2ª de 2008.

Maria Januária Santos (1983) faz parte de um novo momento da historiografia brasileira e, por conseguinte, da Balaiada. Com documentação diversa, toma como premissa a ideia de uma insurreição de escravos, identificando fases e caracterizando sua dinâmica.

Mais recentemente, Sandra Santos (2010) esboça a sua teoria a respeito da Balaiada no sertão, delimitando como espaço de estudo o interior da província do Maranhão. A autora faz uma abordagem dos aspectos socioculturais dos sertões maranhenses no período da Balaiada e atribui aos bacharéis egressos da Europa e radicados em São Luís a proliferação de ideais, como o liberalismo, que teriam norteado a revolta<sup>81</sup>.

Mathias Assunção (2008; 2015) classifica a Balaiada como “uma guerra civil devastadora” e a apresenta como um movimento social com inspiração no liberalismo radical ou o que ele classifica de “exaltado”. Chama a atenção para o caráter popular do movimento e para a incipiente aliança entre livres e escravos.

Ao salientar a estrutura social no momento de eclosão da Balaiada, Assunção (2015) apresenta sua divisão da sociedade maranhense e qualifica os trabalhadores livres como vaqueiros, artesãos ou feitores.

Importantes indícios sobre a questão educacional na Balaiada foram apontados, curiosamente, por um autor não dedicado ao estudo do movimento. Em 1937, como já observado, Jerônimo de Viveiros publicou os *Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular no Maranhão*, destacando os caminhos percorridos pela instrução pública durante o conflito.

Nesta perspectiva, estes indícios apontados por Viveiros e o estudo de outras fontes como os ofícios de diversos professores, mapas escolares e as respostas das diversas autoridades da província do Maranhão permitem aqui trilhar os caminhos (ou descaminhos) da história da educação pública dos sertões maranhenses durante o conflito.

#### 4.4.1 Percorrendo os (des)caminhos da educação na Balaiada (1838-1841)

Nas correspondências que tratam da instrução pública durante a Balaiada, aparecem professores, um diretor, e as autoridades provinciais. As demandas exigiam a

---

<sup>81</sup> Cabe salientarmos a circulação de ideias políticas nos sertões maranhenses. Como exemplo, ver em Marcelo Galves (2010, p. 141) um mapa com os assinantes do jornal *O Conciliador* (1821-1823), destacando-se as assinaturas provenientes das vilas de Viana, Caxias, Codó, Pastos Bons, Cururupu, entre outras.

elaboração de relatórios de atividades ou a exposição de situações que impunham decisões a serem tomadas pelo presidente da província.

Como mostra a tabela a seguir, nas correspondências foi possível identificarmos algumas informações, como o nome dos professores, a localidade onde ministravam suas aulas e a data da correspondência.

**Tabela 10: Relação das correspondências que citam a Balaiada.**

Nº	Data da correspondência	Nome dos Professores	Local
1.	15/04/1838	(sem nome)	Vila de São Bernardo
2.	18/01/1840	Francisco P. S. Coqueiro	Vila de Icatu
3.	11/05/1840	Antônio José de Costa	Vila de Codó
4.	18/05/1840	João Neponuceno X. de Brito	São Luís
5.	14/06/1840	Francisco P. S. Coqueiro	Vila do Mearim
6.	03/09/1840	João José de Almeida	Vila de São José
7.	02/10/1840	Antônio José de Castro	Vila de São Bernardo
8.	(sem data)	Juvino Feliciano Pereira	Vila de São Miguel
9.	01/09/1841	Felipe Francisco Monteiro	Vila de Santa Helena

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840.

A tabela 10 denota que a Balaiada interferiu nas atividades de ensino do Maranhão, especialmente em 1840, período de ápice do conflito. No total foram 9 documentos encontrados. As temáticas nessas correspondências se dividem, para efeito didático, conforme o proposto na tabela 11, embora alguns destes documentos repitam o mesmo conteúdo:

**Tabela 11: Temas que tratam as correspondências de diversos professores (1838-1841)**

Temas	Quantidade
Alistamento	6
Roubo	1
Salário	3
Doença	2
Agressão	1
Evacuar Vila	2

Fonte: APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para O presidente da Província. 1837-1841.

Do total de correspondências, 40% tratavam de alistamentos para a Guarda Nacional<sup>82</sup>; 7% de roubos sofridos pelas escolas; 20% de cobrança de salários; 13% de doenças; 7% de agressão sofrida por professor e 13% de saída das vilas<sup>83</sup>.

Seguindo a ordem dos temas e a datação das fontes, destaco primeiramente o alistamento forçado para a Guarda Nacional. Segundo Regina Faria (2007), no alistamento da Guarda Nacional, professores e alunos eram considerados onerosos e, portanto, pertenciam ao quadro de reserva. Em caso de necessidade, poderiam ser recrutados.

Quando ocorressem circunstâncias extraordinárias previstas em lei e os milicianos precisassem formar corpos destacados para auxiliar as tropas de linha do Exército em serviço de guerra, as regras eram outras. Aproximavam-se das regras do recrutamento forçado, pois, se o contingente requisitado não se formasse com guardas nacionais que se apresentassem voluntariamente, o Conselho de Qualificação podia designá-los, escolhendo primeiramente dentre os do serviço ativo e, depois, dentre os integrantes da reserva. (FARIA, 2007, p. 144-145)

Dessa maneira, nos anos de 1838 a 1841, o serviço da Guarda Nacional recrutou o seu quadro de reserva e ocorreram alistamentos de professores e alunos<sup>84</sup>, causando o prejuízo para o andamento da instrução pública, já que as aulas ficariam suspensas até que se determinasse a dispensa dos professores.

Destaque para a correspondência do diretor do Liceu Maranhense, João Nepomuceno Xavier de Brito, que informa cautelosamente ao presidente da província, pelo Ofício 17, que:

Cumprindo o despacho de V. Excelência de 7 do corrente mês proferido no incluso requerimento de Antônio José da Costa professor da Cadeira de primeiras letras da Villa de Codó, que pede que lhe mande pagar o seu honorário, do tempo em que deixou de aparecer o seu magistério, por ter sido empregado em serviço nas tropas da legalidade, releva informar a V. Excelência que é justa, no meu entender, a pretensão do Liceu quanto ao tempo que ele informa ter sido efetivamente ocupado no serviço militar, não só por ser esse serviço incompatível com as funções do seu emprego, como por assim ter praticado com o lente da Cadeira de língua francesa do Liceu da capital Francisco Raimundo Luciano, que se acham atualmente empregados no serviço da Guarda

---

<sup>82</sup> Criada por meio da Lei de 18 de agosto de 1831, esta guarda destinava-se a “Defender a Constituição, a Liberdade, Independência e Integridade do Império; para manter a obediência às leis, conservar, ou restabelecer a ordem e a tranquilidade pública; e auxiliar o Exército de Linha na defesa das fronteiras, e costas” (Lei 18 de agosto de 1831).

<sup>83</sup> Na análise da documentação, optamos pelo cruzamento das diversas temáticas.

<sup>84</sup> Vale ressaltarmos que a idade mínima para alistamento era de 21 anos, por isso encontramos apenas documentos dos alunos do Liceu no serviço da Guarda Nacional, por se tratar de ensino secundário.

Nacional. (APEM. Secretaria de governo, série correspondência das autoridades da Instrução Pública com o Presidente da Província. 11/05/1840)

Há nesta correspondência pelo menos dois elementos importantes: o primeiro diz respeito à repetida falta de pagamento dos salários dos professores, mesmo que prestando serviço militar; o segundo aponta que o professor teria que provar, para receber seus proventos, realmente compareceu à Guarda Nacional.

Outro documento registra o recrutamento e a ameaça de violência física contra um professor. Da vila do Mearim, o professor Francisco Pereira S. Coqueiro denunciou:

Ilmo. Exm<sup>o</sup> Sr.<sup>o</sup> Participo a V. Ex<sup>a</sup>, que o Major Serafim comandante da Coluna nesta Vila, me tem chamado ao serviço militar, porém constata a arrogância, que se eu faltar alguma das vezes que me castigará rigorosamente com chibatadas. Para evitar certas consequências que possa acrescentar eu e esse comandante rogo a V. Ex<sup>a</sup>, declarar-me se dando eu aula de manhã e de tarde, possa a noite fazer algum serviço. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840, 14/06/1840)

Observamos que além do forçoso trabalho, as autoridades militares viam a atividade educacional em segundo plano, chegando ao ponto de ameaçar de chibatadas caso o professor faltasse. Sob o argumento de que lecionava nos turnos da manhã e tarde, ficando apenas o noturno livre, pede ao presidente da província que decida sobre o caso, mas enfrenta a questão com outra ameaça (implícita), quando faz referência a “certas consequências” que poderiam acontecer entre ele e o comandante da guarda.

Vale ressaltarmos que embora o alistamento fosse realizado prioritariamente na capital, grande parte dessas pessoas foi deslocada para os sertões, local onde ocorreu a maioria dos confrontos da revolta, como podemos comprovar com o documento a seguir, do professor Felipe Francisco Monteiro, da vila de Santa Helena:

Foi-me entregue o ofício de V. Excelência de nº 27 datado em 31 de julho deste ano, no qual determina que me apresente na capital com toda defesa, a fim de instruir-me na Escola Normal estabelecida no Liceu, em cumprimento ao artigo 20 da Lei nº 76 de 24 de julho de 1838. Com muito gosto já teria dado execução a ordem de V. Excelência não visse impossibilitado por motivo de moléstia; uma inflamação na pleura que a muito tempo me consome, aumentou-se grandemente (com o frio e má comida) em 60 dias que gastei em explorações pelo alto Grajaú quando no ano pelo qual, na qualidade de alferes do corpo provisório da cidade de Alcântara ajudasse aos legalistas combater os rebeldes no interior em julho passado temendo o progresso que sentia no meu encamado, recorri ao facultativo que pela vossa vez me examinou e



receitou, cuja verdade dou fé pelo atestado dele que junto ofereço a V. Ex<sup>a</sup>, agora que é própria quadro dei começo à uso desses medicamentos e por isso peço a V. Ex<sup>a</sup> a prorrogação de minha ida, para quando a minha moléstia e o resguardo dos remédios me permitirem. (APEM. Setor de Avulsos. Série ofícios de diversos professores para o presidente da Província. 1837-1840. 01/09/1841)

Além disso, o documento destaca outra forma de gerar prejuízo à instrução pública com o não comparecimento do professor à Escola Normal, motivada por doença que teria adquirido no serviço militar desempenhado durante a revolta nos sertões do alto Grajaú.

Viveiros aponta para um prejuízo nas aulas do Liceu, principalmente no ano de 1839:

O diretor interino Francisco Raimundo Quadros, ponderou ao governo colidirem as horas de aulas com o serviço da Guarda Nacional. A solução dada pelo substituto de governador Camargo, Manoel Felizardo de Sousa Melo não resolveu o problema; os estudantes do Liceu seriam dispensados do serviço da guarda logo que cessasse a crise de então (ofício de 19 de julho), já os professores só foram liberados em 1842 (ofício de 19 de maio). (VIVEIROS, 1937, p.13)

Para o mesmo ano de 1839, existem relatos de muitas reprovações: “Entre 22 alunos matriculados nas aulas de gramática filosófica, em 1839, 15 perderam o ano, e em matemática dos 10 matriculados nenhum logrou aprovação”. (VIVEIROS, 1937, p.14)

Outro conteúdo das correspondências que se deve destacar são as ordens, dadas pela Guarda Nacional, para a população sair/evacuar algumas vilas, como registrado nas correspondências de dois professores: Antonio José de Castro, da vila de São Bernardo; e Juvino Feliciano Pereira, da vila de São Miguel.

O primeiro atribui a falta de seus alunos à evacuação da vila e observa que, mesmo após o retorno, muitos alunos não compareceram às aulas ou por doença, morte na revolta ou por terem se dispersado. No segundo caso, o professor deixa a vila de São Miguel e, ao chegar a Rosário, é alistado no Serviço Público das Armas.

Outro aspecto importante destacado na obra de Jerônimo de Viveiros foi o atraso da construção dos “estatutos escolares”, elaborados em 1838, ano da criação do Liceu, mas somente aprovados em 1841:

Nomeados os lentes e o diretor, o presidente Camargo os encarregou, por ofício de 31 de agosto, da organização de estatutos, que foram aprovados pelo governo em 12 de outubro *ad referendum* da Assembleia Legislativa, a qual só os veio aprovar em definitivo na

sessão de 1841, demora perfeitamente explicável pela sanguinária revolução – a Balaiada - que trouxe a Província em contínuos sobressaltos nos anos de 39 e 40. (VIVEIROS, 1937, p.11)

Diante da complexidade e das tensões vividas neste momento de conflito, de acordo com Viveiros, até o material didático era diminuto. Em algumas matérias, como Desenho, o material nem existia. Ocorreram também atrasos no pagamento dos ordenados dos professores, chegando ao ponto de um professor requerer seu salário ao então presidente da província Luís Alves de Lima e Silva, que respondeu com ofício que data de 8 de outubro de 1840, mandando que se pagasse a dívida.

Tendo representado um dos fortes do Liceu sobre a morosidade que experimentou em receber seus ordenados, pelo fato de ser pagamento individualmente pelo Tesouro Provincial, nesta data expediu ordem ao respectivo Inspetor para que satisfaça os ordenados dos empregados desse Estabelecimento, na mesma forma porque o faz aos da Assembleia Legislativa Provincial e Catedral, cumprindo que V.S mande organizar a folha respectiva e autorize um dos empregados a ir receber ao Tesouro a sua importância total. (VIVEIROS, 1937, p.14)

Dessa maneira, podemos inferir que tanto os atrasos da aprovação dos estatutos, quanto a falta de materiais didáticos não prejudicaram somente a capital da província, conseqüentemente os sertões foram atingidos por tais adversidades.

A instrução pública durante a Balaiada parece ter sido marcada pelo agravamento dos problemas identificados desde os primeiros anos do Império: professores com salários atrasados, doentes, abandonando suas casas e trabalho, sofrendo agressões, sendo forçados ao alistamento, sem alunos, nem materiais didáticos.

O Estado imperial, em construção, buscava alicerçar também os primeiros contornos de uma política educacional, especialmente abalada em um momento em que o próprio Estado imperial era questionado com as chamadas revoltas regenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever história é tentar chegar ao lugar dos que não mais existem, como afirma de Certeau (2013, p. 108). A historiografia representa mortos no decorrer de um itinerário narrativo. E dessa construção narrativa dentro da história, buscamos ultrapassar os limites dos axiomas, sendo esta escrita ou discurso uma possibilidade.

Dentre as possibilidades de escrita da história da educação para os sertões maranhenses, a principal intenção desse estudo foi compreender a criação e posterior funcionamento das escolas de primeiras letras entre 1824 e 1841.

Ao eger os anos de 1824 a 1841, optamos por um período que ainda carece de maior aprofundamento na história da educação maranhense, uma vez que poucos são os estudos realizados sobre a primeira metade do século XIX.

O ano de 1824, tempo de outorga da Constituição Imperial, demarca também a preocupação do novo Estado com a instrução pública. Par melhor compreendermos o tema na transição do mundo luso-brasileiro, optamos por um recuo ao ano de 1820, momento da Revolução do Porto, para entender melhor a construção de um projeto educacional, a princípio para o Império português, mas ressignificado no Império do Brasil; já o ano de 1841 marca o final da Balaiada, movimento que colocou em xeque um projeto ainda tímido de construção do Estado imperial – e de seu aparato educacional.

Com relação aos sertões, primeiramente os concebemos na perspectiva dos “sertões distantes” da capital da província, mas ao buscar as fontes e reavaliar o projeto, percebemos que muitas vilas, até as mais próximas da capital, vivenciavam os mesmos dilemas. Optamos, então, por estudar os vários sertões maranhenses, fugindo da definição geográfica e apoiando-se nos aspectos administrativos e políticos, compondo esta pesquisa as vilas de Icatu, Tutóia, Guimarães, Viana, Monção e Pastos Bons, além de suas imediações.

Ao delimitar o recorte espacial, definimos também o conjunto de registros que subsidiaria esse texto: Leis das Instituições Públicas no Império; Códigos da Instrução Pública no Maranhão; Documentos como diários, ofícios, relatórios e falas encaminhadas aos presidentes da província do Maranhão; Códices do Conselho Presidencial; Índice dos Anais da Assembleia Legislativa Provincial (1830-1839) e (1840-1849); Decretos, Avisos e Decisões Imperiais; Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822; e a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824.

A análise das fontes possibilitou a visualização desse momento inicial de organização de um modelo de instrução pública, seus avanços e limites, apontando para um lento, mas constante avanço de uma política para a instrução pública.

Além destes documentos, recorreremos a uma análise historiográfica. As obras aqui utilizadas constituem-se como elementos significativos e reflexivos da relação construída entre os autores e um contexto histórico, apresentando em suas narrações a representação da instrução nos contextos nacional ou maranhense.

Fez-se necessário, também, entendermos como se dava a administração pública dentro da província, quem eram os agentes responsáveis pela instrução e como funcionavam órgãos legislativos, especialmente os Conselhos Presidial e Geral e a Assembleia Legislativa Provincial.

Estes órgãos administrativos tiveram uma importante contribuição no processo de efetivação da presença do Estado nos sertões maranhenses. Como observamos, parte importante das decisões/discussões sobre a instrução pública na província dizia respeito aos sertões maranhenses.

O processo de implantação, funcionamento e formas de organização das escolas de Primeiras Letras na educação dos sertões maranhenses significou, de algum modo, dar a conhecer a dimensão das ações dessas escolas no passado, a implantação de um modelo de ensino, muitas vezes distante da realidade de professores e alunos e as lutas e as estratégias para cumprirem com sua finalidade social.

Na primeira metade do século XIX, portanto sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhava a passos lentos (SAVIANI, 2004, p. 129). Ainda assim, podemos observar o encaminhamento de decisões sobre: criação de escolas de primeiras letras para o sexo masculino e feminino; gratificação de professores; regulamentação de professores substitutos e número mínimo de alunos por professor; pedidos de compra de edifícios para as escolas; e proposta de envio de um professor para a França no intuito de estudar o Método Lancaster.

Quanto ao estabelecimento do método de ensino lancasteriano, as tentativas de implantação eram frequentes. Notamos este processo nos discursos dos presidentes da província, nas atas do Conselho Presidial e em ofícios de algumas autoridades. Porém, por intermédio de constantes pedidos de materiais e casas para a instrução escolar, transparece a dificuldade vivida pelos professores que muitas vezes tinham o conhecimento do método, mas faltava estrutura/condições de trabalho adequadas.

Dentre os indícios utilizados na compreensão da implantação do método lancasteriano, e seus limites, destacamos os mapas escolares produzidos pelos professores, pois apontam para características dessa instrução, com seus sistemas de classificação, progressão, inclusão e exclusão.

Sobre a cultura material escolar, é importante destacarmos que esteve – e está – “diretamente relacionada aos projetos sociais, às condições econômicas, aos interesses políticos e às inovações pedagógicas de cada época” (SOUZA, 2013, p. 73); em outras palavras, é um “construto histórico, produto da experiência humana com usos que se modificam de acordo com os sentidos e significados que os diferentes contextos educacionais produzem” (BENCOSTTA, 2013, p. 31).

Dentro dessa perspectiva de cultura material escolar, os resultados obtidos permitem que sejam feitas algumas indicações: 1) Havia um diálogo entre os professores e a administração pública; 2) A maioria dos documentos refere-se às condições materiais e salariais do trabalho de professor (precariedade do salário, das casas escolas e do material escolar); 3) Pelos ofícios de professores e autoridades, percebemos que os saberes veiculados pelas escolas lancasterianas de primeiras letras objetivavam a formação de valores da monarquia e da formação de uma consciência moral e religiosa.

Com relação aos sujeitos da educação, professores e alunos, e o papel representado por eles na sociedade imperial, merece destaque a constante atribuição que lhes foi conferida de serem responsabilizados, pelas autoridades da época, pelo baixo nível da instrução pública.

Este baixo nível era imputado aos professores ora por não estarem preparados para exercer sua função, ora por pouco se dedicarem às suas aulas, devido a um grande número de faltas ou pela pouca quantidade de alunos que possuíam.

Já com relação aos alunos e alunas da instrução pública, poucos foram os documentos encontrados que poderiam representá-los. Nas listas de professores que continham os nomes dos discentes, notamos que eram de variadas idades e níveis de aprendizagem. Já nos ofícios dos professores, há vários relatos da pobreza destes alunos e alunas e indícios de que existiram, nas aulas de primeiras letras, alunos e alunas de origem africana ou afrodescendentes.

Destarte, a pesquisa demonstrou que embora o Ato Adicional previsse a autonomia política para as províncias, no âmbito educacional o que se viu foi a província do Maranhão tomar a Corte e a província do Rio de Janeiro como espelho, tendo em vista que destes locais partiam as ideias e práticas educativas difundidas em toda o Império.

Ao atentar para o funcionamento destas escolas de primeiras letras dos sertões maranhenses, podemos contestar a ideia de fracasso da instrução elementar nos primeiros anos do império. O que se demonstrou foi certo avanço devido as decisões políticas de expansão das cadeiras de primeiras letras por toda a província, com uma ressalva para o período de instabilidade ocorrido durante a Balaiada.

Para o período da Balaiada, a documentação aponta que a revolta interferiu na instrução dos sertões maranhenses: recrutamento de alunos e professores; atrasos no pagamento dos proventos dos professores ainda maiores do que em outras épocas; roubos de materiais sofridos pelas escolas; doenças que muitos professores e alunos contraíram durante o conflito; e o atraso ou a perda do ano letivo por conta do abandono das vilas provocado pelo conflito.

Por fim, em meio à tentativa aqui realizada de compreender a implantação de um sistema educacional nos primeiros anos do Império e seus limites, que incluíam a própria ideia de um Estado já constituído, sua relação com as províncias e as relações intraprovinciais, cabe apontarmos para questões a serem enfrentadas em futuras pesquisas: A educação desenvolvida no início do século XIX era vista como uma exigência social? As condições históricas do início do Império permitiriam a universalização da instrução pública? Em sociedades predominantemente rurais, uma escola de ler, escrever e contar cumpria satisfatoriamente o seu objetivo?

## REFERÊNCIAS

### a) Documentos

#### Manuscritos

Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1830 a 1839. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Índice dos Anais do Conselho da Presidência, 1840 a 1849. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Livro 1337 – Atas do Conselho do Governo da Província do Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Livro 1338 – Livro de Ordens do Conselho Presidencial (1826-1834). Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Livro 1339 – Atas do Conselho do Governo da Província do Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Livro 1º de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria do Governo do Maranhão. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

OFÍCIO do governador capitão-general do Maranhão, D. Diogo de Sousa Coutinho, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, visconde de Anadia, João Rodrigues de Sá e Melo Souto Maior, a remeter os conhecimentos e os diários feitos pelo bacharel Vicente Jorge Dias Cabral e pelo vigário de Valença, Joaquim Pereira, referentemente a uma viagem de exploração nos sertões da capitania do Maranhão, onde se recolheram produtos e se fizeram desenhos da região. AHU-MA. D. 9.555 - 1803, Março, 22, São Luís do Maranhão

Ofícios de diversos professores ao Presidente da Província (1827-1836). Setor de avulsos. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Ofícios de diversos professores para o Presidente da Província (1837-1840). Setor de avulsos. Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

#### Mapas

RIBEIRO, Francisco de Paula. **Mappa geographico da capitania do Maranhão**: que pode servir de memoria sobre a população, cultura, e couzas mais notáveis da mesma capitania. Maranhão: [s.n.], 1819.

#### Impressos

BRASIL. Aviso n. 49 do Ministério dos Negócios do Império de 26 de fevereiro de 1825. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1825. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

BRASIL. Decisão n. 138 do Ministério da Guerra de 11 de junho de 1824. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1824. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL-REINO. Decreto de 30 de junho de 1821. Coleção das Leis do Brasil de 1821 – Parte I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL. Decisão n. 8 do Ministério dos Negócios do Império, de 10 de janeiro de 1828. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1828. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878, p. 8. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-K\\_88.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-K_88.pdf)

Carta de Lei de 06 de novembro de 1772, disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>

Carta de Lei de 20 de outubro de 1823, pela qual Vossa Magestade Imperial manda executar o decreto da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brazil, que dá uma nova forma provisória aos Governos Provinciaes; ficando abolidas as Juntas Provisórias estabelecidas por Decreto de 29 de setembro de 1821.

Constituição Política da Monarquia Portuguesa, Lisboa, 1822.

Constituição Política do Império do Brasil, 1824.

Decreto Imperial de 30 de junho de 1821. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret\\_sn/antioresa1824/decreto-39175-30-junho-1821-568912-publicacaooriginal-92214-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-39175-30-junho-1821-568912-publicacaooriginal-92214-pl.html)

Decreto Imperial de 26 de Março de 1824. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret\\_sn/1824-1899/decreto-38579-26-marco-1824-567113-publicacaooriginal-90525-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-38579-26-marco-1824-567113-publicacaooriginal-90525-pe.html) >. Último acesso em 15 de março de 2014.

Decreto – Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www.adurrj.org.br> >. Último acesso em 15 de Julho de 2014.

Jornal Argos da Lei – MA (1825)

Lei n. 16 de 12 de outubro de 1834 (Ato Adicional de 1834). Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html)

MARANHÃO. Discurso que resultou o Exm. Snr. Vicente Thomaz Pires Figueiredo Camargo, Presidente desta Província, na ocasião da abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 20 de junho de 1844. Maranhão. Tipografia de I. J. Ferreira, 1838.

## **b) Bibliografia**

ABRANCHES, Dunshee de. **A Esfinge do Grajaú**. 2 ed. São Luís: ALUMAR, 1993.



ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação do “Bello Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: Editora UEMA, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Dote é a Moça Educada**: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. São Luís: Editora UEMA, 2012.

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial (1500 – 1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil**. 5 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nas fronteiras da discórdia**: história, espaços e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008.

ALMEIDA, Andréa Pestana. O Conselho Presidencial do Maranhão e suas primeiras ações na educação provincial. In: V Encontro Estadual de História - em tempos de 400 anos: comemorações, esquecimentos e contradições. **Anais do V Encontro Estadual de História - em tempos de 400 anos**: comemorações, esquecimentos e contradições. São Luís, 2012, CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Instrução Publica da província do Maranhão nas atas do Conselho Presidencial: Um olhar sobre a (re) organização da educação da mocidade. In: III Simpósio de História do Maranhão Oitocentista. **Anais do III Simpósio de História do Maranhão Oitocentista**, São Luís, 2013, disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/09.pdf>. Acesso: 25 de julho de 2015.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1989.

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

\_\_\_\_\_. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.8, n.15.1995. p. 145-151.

ANDRADE FILHO, Bento. **História da Educação**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1941.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARCHERO JUNIOR, Aquiles. **Lições de História da Educação**. Edições e Publicações Brasil. São Paulo, 1951.

ARMITAGE, John. **História do Brasil**. Desde a chegada da família de Bragança, em 1808, até a abdicação de D. Pedro I, em 1831, compilada à vista dos documentos públicos e outras fontes originais formando uma continuação da História do Brasil, de Southey. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1965.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões**: entre história e a memória. Bauru: Edusc, 2000.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **A guerra dos bem-te-vis: a Balaiada na memória oral**. 2 ed. São Luís: Edufma, 2008.

\_\_\_\_\_. **De cablocos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão 1800-1850**. São Paulo: Annablume, 2015.

BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena história da educação**. São Paulo: Editora do Brasil 1967.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; Castellanos, Samuel Luís V. **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013, p. 21-34.

BRANDES, Edgar Galeno. **Barra do Corda na história do Maranhão**. São Luís, SIOGE, 1994.

BRIQUET, Raul. **História da educação: evolução do pensamento educacional**. Editora Renascença SA, 1946.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís, SIOGE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão**. 2. ed. São Luís: Edufma, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A História local e regional: dimensões possíveis para os estudos históricos-educacionais. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: UFU, n. 6, jan./dez. 2007. Disponível em: [ww.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273/281](http://ww.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273/281).

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

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem/Teatro de Sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** São Carlos: UFSCar, 2008. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos: 2008.

\_\_\_\_\_. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando, 2013.

CASTELLANOS, Samuel V. Os livros escolares nos jornais maranhenses no período imperial. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Velázquez;

FELGUEIRAS, Margarida Louro (orgs). **Escritos de história da educação Brasil e Portugal**. São Luís: Café e Lápis, 2012, p.63-71.

CASTRO, César Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império**. São Luís: Edufma, 2009.

\_\_\_\_\_. Castellanos, Samuel Luis V. **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

CIRINO, Raissa G.V. **O Conselho Presidial no Maranhão (1825-1829)**. São Luís: UEMA, 2013. Monografia de graduação – Universidade Estadual do Maranhão, Departamento de História, São Luís: 2013.

COUTINHO, Milson. **História da Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão**. Sotaque Norte, 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. **Outros Tempos**. São Luís: UEMA, v. 6, n. 8, dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/vol.6.8.pdf> Marileia \_Cruz.pdf. Acesso: 13 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz: Ética, 2012.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Ática, 1998.

CURY, Carlos Roberto J. A questão federativa e a educação escolar. In: **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, Cláudia Engler. As escolas de primeiras letras e o Lyceu Parahybano: cultura material escolar (1822-1864). 20 a 23 de junho de 2008. **Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

\_\_\_\_\_. Cultura Educacional nos textos jornalísticos na Parahyba do Oitocentos. In: CASTRO, Cesar Augusto; CURY, Cláudia Engler (orgs). **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

DOLHNIKOFF, Miriam. Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista. **Almanack brasiliense**, São Paulo, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11606>. Acesso: 4 de janeiro de 2014.

- \_\_\_\_\_. **O pacto imperial**: origens do federalismo no Brasil. São Paulo, Globo, 2005.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ECO, Humberto. **Os limites da Interpretação**. 2 ed. São Paulo: Editora perspectiva, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org) **Pensadores sociais e História da Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Instrução Elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-149.
- \_\_\_\_\_. et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação**. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/ep/v3n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v3n1.pdf).> Acesso em: 3 de março de 2015.
- FARIA, Regina Helena M. de. **Em nome da ordem**: a constituição de aparatos policiais no universo luso-brasileiro (século XVIII e XIX). Recife: UFPE, 2007. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em História, Recife: 2007.
- FERREIRA, Tito Lívio. **História da educação luso brasileira**. Saraiva, 1966.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas, 1993.
- FRANKLIN, Adalberto; CARVALHO, João Renôr F. de. **Francisco de Paula Ribeiro**: desbravador dos sertões de Pastos Bons: a base geográfica e humana do Sul do Maranhão. Imperatriz, MA: Ética, 2007.
- FUNARI, Pedro P. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 81-110.
- GALVES, Marcelo Cheche. **“Ao público sincero e imparcial”**: Imprensa e Independência do Maranhão (1821-1826). Niterói: UFF, 2010. Tese de Doutorado - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói: 2010.
- \_\_\_\_\_. “Aderir”, “jurar” e “aclamar”: o império no Maranhão. **Almanack**: Guarulhos, n. 1, p.105-118, 1º semestre, 2011. Disponível em: <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/view/718>. Acesso: 14 de abril de 2014.
- \_\_\_\_\_. Entre o centro e a província: a primeira eleição para deputado geral no Maranhão pós-independência. **Cadernos de Pesquisa**. PPPG/UFMA. São Luís, v. 20, nº 1, p. 7-15. 2013.

\_\_\_\_\_; BITENCOURT, João Batista. **Historiografia Maranhense**: dez ensaios sobre historiadores e seus tempos. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

GERMANO, Nivaldo; MOTA, Antonia da Silva. Jerônimo de Viveiros: Sobre o modo de viver e o método de escrever a História do Comércio do Maranhão. In: BITENCOURT, João Batista; GALVES, Marcelo Cheche. **Historiografia Maranhense**: dez ensaios sobre historiadores e seus tempos. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014, p. 169-185.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Poder, autoridade e o senado da câmara do Rio de Janeiro, ca. 1780-1820. **Tempo**, n. 13, p. 111-155, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167018088005>. Acesso: 5 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. A história política no campo da história cultural. **Revista de História Regional**, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/77>. Acesso: 12 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Política Provincial na Formação da Monarquia Constitucional Brasileira, 1820-1850. **Almanack brasiliense**, São Paulo, n. 7, 2008. Disponível em: [www.revistas.usp.br/alb/article/view/11685](http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11685). Acesso: 12 de abril de 2014.

GRINBERG, Keila. **O fiador dos brasileiros**: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças. Editora Record, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

IAMASHITA, Léa Maria Carrer. **Modernização e Rebeldia**: a dinâmica da política regencial e a Revolta da Balaiada no Maranhão. Brasília: UNB, 2010. Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília: 2010.

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

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2006.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A educação na Baixada Maranhense: 1828/1889**. São Luís: SECMA, 1983.

LAGO, Antônio Bernardino Pereira (1821). **Estatística histórico-geográfica da Província do Maranhão**. São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

LEAL, Antônio Henriques. **Apontamentos para a história dos Jesuítas no Brasil**. DF: Brasília: Editora Setc, 2012.

LEME, Marisa Saenz. Dinâmicas centrípetas e centrífugas na formação do Estado monárquico no Brasil: o papel do Conselho Geral da Província de São Paulo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 197-215. 2008.

LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGALHÃES, Domingos J. G. **Memória histórica e documental da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1841**. 6 ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

MARQUES, Cesar Augusto. **Diccionario histórico-geographico da província do Maranhão**. São Luís: Typ. do Frias, 1870. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221726>. Acesso:14 de julho de 2014.

MARSON, Maria Isabel. O império da revolução: matrizes interpretativas dos conflitos na sociedade monárquica. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. Bragança Paulista; São Paulo: USF; Contexto, 1998. p.73-101.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. Revista do IHGB. Rio de Janeiro. 1845. **Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. N. 24, janeiro de 1845.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 30. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MATTOS, Ilmar R. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado Imperial. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MELO, Irisnete Santos de. **Palavras nos lábios, armas nas mãos**: narrativas, trajetórias e encon(fron)tos no chamado sertão do Maranhão no começo do século XX. Recife: UFPE, 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Recife: 2010.

MOTA, Antonia da Silva. **As famílias principais**: redes de poder no Maranhão colonial. São Luís: Edufma, 2012.

MUNIZ, Diva do Couto. **Um toque de gênero**: história e educação em Minas Gerais (1835 -1892). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

NEVES, Erivaldo F. Sertão como recorte espacial e como imaginário cultural. **Politeia**: História e Sociedade, UESB, Vitória da Conquista, vol. 3, nº 1, p. 153-162, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/172/192>

\_\_\_\_\_; MIGUEL, Antonieta. **Caminhos do Sertão**: ocupação territorial, sistema viário e intercâmbios coloniais dos sertões da Bahia. Salvador: Arcádia, 2007.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). Assis, SP: UNESP, 2003. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis: 2003.

NÓVOA, A. Notas sobre la influencia de la revolución francesa en la educación en Portugal. In: Sauter, G. O.; Benitez, M. p. (orgs.). **La revolución francesa y su influencia en la educación en España**. Madrid: Univ. Nacional de Ed. a Distancia, 1990. p. 183-205.

PACHECO FILHO, Alan Kardec Gomes. **Varando mundos: navegação no vale do rio Grajaú**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, 2011.

PEETERS, Madre Francisca; COOMAN, Madre Maria Augusta. **Pequena história da educação**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1936.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de história da educação**. São Paulo: Nacional, 1933.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da História e da Literatura para a Construção do Cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1998, p. 11-18.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Instituições escolares e sujeitos na história da educação. In: CASTRO, César A.; CASTELLANOS, Samuel L. V; FELGEIRAS, Margarida L. **Escritos de História da Educação: Brasil e Portugal**. São Luís: Café e Lápis, 2012, p. 171-200.

PINSKY, Carla B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.). **História da educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRIMITIVO, Moacyr. **A Instrução e Império** (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. São Paulo: Nacional, 1936, v. 1.

\_\_\_\_\_. **A Instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889 das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Nacional, 1939, v. 1.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Roteiro da viagem que fez o Capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Góias no ano de 1815 em serviço de S.M. fidelíssima. **Revista Trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo X, 1º trimestre de 1848, p. 5-80. Rio de Janeiro. [Segunda edição 1872].

\_\_\_\_\_. Descrição do território dos Pastos Bons, nos sertões do Maranhão; propriedades dos seus terrenos, suas produções, caráter dos seus habitantes colonos, e estado atual dos seus estabelecimentos. **Revista Trimestral de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo XII, 1º trimestre de 1849, p. 41-86. Rio de Janeiro. [Segunda edição 1872].

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. **História e documentos e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Maria Januária V. **A balaiada e a insurreição dos escravos no Maranhão**. São Paulo: Ática, 1983.

SANTOS, Raimundo Lima. **A construção da imagem sertaneja maranhense a partir das leituras de Francisco de Paula Ribeiro**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta**. São Luís: Editora UEMA, 2010.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. São Paulo: Cia. Ed, 1945.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro** (2006).

SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado educacional do longo século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XIX**. Forward Movement, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia/MG. 2006.

\_\_\_\_\_. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Ecos – Revista Científica: São Paulo, v.10 n. especial. p. 147-167, 2008.**

\_\_\_\_\_. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Anais do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**. São Paulo: Uninove, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: [www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educacao/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia\\_Dermeval\\_SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educacao/Anais_V_coloquio/Conferencia_Dermeval_SAVIANI.pdf)

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República. Rev. Bras. Hist.** vol.19 n.37. São Paulo, 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004). Acesso: 13 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de História Social de Educação: escolas primárias e professores na Corte Imperial. Momento - Diálogos em Educação**, v. 18, nº 1, Rio Grande, 2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/748>. Acesso: 13 de maio de 2014.

SERRA, Astolfo. **A Balaiada**. São Luís: Instituto Geia, 2008.

SISSON, Sébastian August. **Galeria dos brasileiros ilustres**. Brasília; Senado Federal, 1999, v. 1.



SLEMIAN, Andréa. **Sob o império das leis**: Constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834). São Paulo: Hicitec / Fapesp, 2009.

SPIX e MARTIUS. **Viagem pelo Brasil**: 1817-1820. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. 2.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

SOUZA, Gizele. Cultura Material na Escola Primária Paranaense: rituais e gestos de professores e autoridades de ensino na organização do cotidiano escolar no século XIX. In: CASTRO, Cesar Augusto; Castellanos, Samuel Luís V. **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013, p.61-80.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 394.

VARGUES, Isabel Nobre; TORGAL, Luís Reis. **A Revolução de 1820 e a Instrução Pública**. Porto: Paisagem Editora. 1984.

VEIGA, Cintia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, v.13, n. 39, set/out, 2008, p. 502-596.

VICENTINI, Albertina. Regionalismo literário e sentidos do sertão. **Revistas de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais**, UFG, Goiânia, volume 10, nº 2, página 187-197, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/3140>

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 17, mai/ago, 2008, p.41-67.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular no Maranhão**, São Luís: O Combate, 1937. BPBL. Disponível em: <<http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/pdf.php?MagNo=589>>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. **Anais Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Mapa do Maranhão



FONTE: MARANHÃO. Revista do Instituto histórico e geográfico brasileiro. 1922. Setor de Documentos de códices. Arquivo Público do Estado do Maranhão

## ANEXO B – Lei de 15 de outubro de 1827.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício

não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

FONTE: Decreto – Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: < <http://www.adurrj.org.br> >. Último acesso em 15 de Julho de 2014.

