

**CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE:
SINAIS DE UM PROJETO EDUCACIONAL OITOCENTISTA***

Material conditions to the teaching exercise: signals of an eighteenth century educational project

Valdeniza Maria Lopes da Barra**

RESUMO

Este estudo propõe apontamentos de uma hipótese em construção. Elege as condições materiais de exercício do magistério em Goiás, apreendidas na fala oficial do século XIX, como possibilidade de interpretação de um suposto projeto educacional oitocentista. Ao se deparar com a fala oficial da atualidade, nota a minimização das condições materiais, o enaltecimento do capital humano e a diminuição de custos, uma equação que dá visibilidade a um projeto que revela intimidade com os pressupostos neoliberais. Tal constatação fertiliza o propósito de explicitar nas condições materiais das escolas, as pegadas de um suposto projeto educacional em curso na Província de Goiás, no século XIX.

Palavras-chave: Cultura material. Escola. Projeto. Século XIX.

ABSTRACT

This study considers notes of a hypothesis in construction. It chooses the material conditions of exercising the teaching in Goiás, apprehended in the official speech from the nineteenth century, as a possibility for the interpretation of a supposed eighteenth century educational project. When faced with the official speech of the present time, it notes the minimization of the material conditions, the glorification of the human capital and the reduction of costs, an equation that gives visibility to a project that shows intimacy with the neo-liberal assumptions. Such finding fertilizes the purpose of explicit in the material conditions of the schools, the footprints of a supposed educational project underway in the Province of Goiás, in the nineteenth century.

Keywords: Material culture. School; Project. Nineteenth century.

* A versão original deste trabalho foi apresentado na 30ª Reunião da ANPED (out. 2007).

** Universidade Estadual de Goiás. Contato: dabarra@yahoo.com.br

Os intentos pela implantação da escola de tempo integral em Goiás no ano de 2007, foram sintetizados na manchete jornalística: “Educação se faz com pessoas, não com prédios.” (Secretária Estadual da Educação de Goiás, *Jornal Opção*, 11 a 17 de fevereiro de 2007, p. 16-19). Para ser ainda mais incisiva: “Nossa escola em tempo integral não é feita de prédios, mas de pessoas.”.

O problema é que muita gente imaginou que iríamos apresentar a escola em tempo integral dentro da expectativa convencional, que significa construção de grandes estruturas físicas, com quadras, refeitórios, teatros. Qual não foi a surpresa e a decepção de alguns quando apresentamos um projeto de educação em tempo integral diferente, calcado num projeto pedagógico ousado, em que as pessoas são mais importantes do que os prédios. É claro que a infra-estrutura é muito importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação de professores nele envolvidos é muito mais importante do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo. (Secretária Estadual da educação de Goiás, *Jornal Opção*, 11 a 17/02/2007, p. 18).

O discurso oficial que explica a implantação da escola de tempo integral sem a prerrogativa da estrutura física causa uma certa perplexidade, sensação esta, aumentada pelas informações veiculadas no *site* da SEE GO¹, especialmente no *link* “escola em dados”. Ali, a estatística dá a fórmula contábil da concepção para qual uma mudança significativa nos padrões da organização do trabalho pedagógico (escola de tempo integral) possa ser efetivada com um bom projeto pedagógico e professores qualificados, a estrutura física é secundarizada.

Entre os anos de 2000 a 2006 houve um decréscimo no número de estabelecimentos de ensino na ordem de 16,6% na rede estadual e de 22,9% na rede municipal². Quanto ao número de salas de aula houve um aumento de 20,5%, sendo que na rede estadual houve uma queda de 13,0% do número de salas de aula e aumento no número de salas de aula da rede federal (47,5%), municipal (36,6%) e particular (54,2%). Ao mesmo tempo, o número de professores aumentou, no período de 1999 a 2005, em 12,5%, sendo que, no mesmo período, 198,4% dos professores obtiveram a qualificação de Licenciatura Plena.

Nota-se que o impacto das últimas políticas educacionais, tais como, a municipalização da primeira fase do ensino fundamental, a agudização do processo neoliberal com o incremento do setor privado, entre outras, parece explicar, senão convencer de que o reordenamento da rede de ensino público de Goiás se efetiva “na ampliação e adequação da oferta de vagas em áreas que apresentam déficit sem, contudo, aumentar os custos.” Desta maneira, a necessidade da ampliação dos espaços para o atendimento ao aumento da demanda dos últimos anos, é suplantada pelo “aproveitamento total da capacidade física das unidades escolares.” Em outras palavras,

¹ Disponível em: <http://educacao.go.gov.br/portal/educacao/index.asp>, acesso em: 20 de jan. 2007.

² No mesmo período, a rede federal e a rede particular apresentaram um acréscimo de 14,3% e de 25,9%, respectivamente.

o número de edifícios escolares diminuiu, o número de salas de aula aumentou. Ao mesmo tempo em que a área total da escola não mudou, enfim, espaços que poderiam ser destinados à construção de jardins, parques, quadras, etc. foram engolidos pela estratégia eficiente de “ampliar e adequar” a oferta de vagas, sem gerar custos.

O discurso oficial da autoridade pública da educação no século XXI está consoante com ordem neoliberal vigente, haja vista o compromisso com a redução de custos para o financiamento da educação pública; políticas compensatórias de equalização na formação vista nos diferentes segmentos do ensino; incremento na qualificação profissional (professores) para uma demanda crescente de alunos; eficiência, produtividade e desempenho revelado na redução da distorção idade/série e ainda, a queda gradativa nos índices de abandono e repetência escolar.

Mas é este mesmo discurso que provoca perplexidade. Os números acima relacionados, tanto como a celebração oficial é mais uma evidência do projeto educacional (ideal emancipatório) que teria sido abortado nos anos 1980 do século XX. (SILVA, 2005). Tal projeto educacional teria sido dissolvido pela lógica mercadológica que cooptou a ciência, convertendo-a em mais uma força produtiva. (SILVA, 2005; SANTOS, 2003).

Esta perplexidade nutre o desafio de olhar para o projeto educacional da ordem neoliberal vigente e escrutiná-lo pela via da investigação sobre as condições materiais de funcionamento das escolas públicas goianas. Mas o que se propõe neste artigo é algum esforço na busca dos fundamentos do projeto educacional anterior, entendendo que este, tenha ensaiado as suas fundações no curso no século XIX. Portanto, o que se apresenta aqui, resulta de algumas investidas sobre o escrutínio das condições materiais de funcionamento do exercício do magistério nas escolas oitocentistas de Goiás, para, a partir daí, esboçar aspectos de um projeto educacional ali forjado.

Para grande parte da população residente no País, o ato da Independência proclamada em 1822, pouco ou nada significou. Ao mesmo tempo, é plausível pensar que o conjunto das forças que definiriam as transições políticas: de colônia a império, de império a república, contariam em algum momento, com eventuais serviços prestados pela escola. O modo como o Estado se utilizaria da escola haveria de conferir à educação algum destaque. O período imediato que seguiu a Independência do país foi marcado pelo exercício de uma monarquia que se inspirava em alguns princípios absolutistas, de forma que às diferentes províncias não competiam prerrogativas próprias, estando à mercê das decisões centralizadas pelo imperador. A nomeação dos presidentes das províncias era antecedida de eleição indireta. Alguns dos presidentes da província goiana ou outros nomes que ocuparam para cargos de relevo político (Conselho Geral da Província) não eram nativos da província³. Foi no governo de Lino de Moraes (24/10/1827 a 13/08/1831), o segundo presidente da Província de Goiás, que se criou o primeiro jornal goiano, *A Matutina Meyapontese*, cuja circulação e difusão propunha:

³ A esta prática deu-se o nome de “oficialismo político”. A mesma só mudou quando da instituição da república, período em que o “oficialismo político” foi suplantado pelo “coronelismo”. Tal vínculo com a região não deve ser desprezado se se considerar que em Goiás, o primeiro presidente da província de Goiás foi um pernambucano, bacharel em direito, Dr. Caetano Maria Lopes da Gama; o segundo, o Sr. Miguel Lino de Moraes, profissional de carreira militar, Lino de Moraes e o terceiro foi o goiano José Rodrigues Jardim (FERREIRA, J. C, 1980).

A liberdade da imprensa não é considerada como sustentáculo dos governos bem constituídos senão porque oferece meios para instrução geral; porquanto é esta que estabelece uma base à segurança e obrigações do cidadão, é ela que faz amar a justiça e respeitar as autoridades e obedecer as leis, um povo instruído, vendo a necessidade da Nação, abraça e sofre, sem murmurar, os impostos; considera o governo como seu maior bem e aborrece o homem sedicioso turbulento, como maior inimigo da Sociedade; não entre, pois, em duvida que a instrução seja a melhor e maior Garantia dos Governos Constitucionais. (A Matutina Meypontense, n. 1, de 5/3/1830, Jarbas Jaime).’

Vê-se no trecho transcrito acima que à imprensa competia um papel de instrução com ressonância direta sobre a formação do cidadão. Com a devida proporção pode-se afirmar que tal qual a necessidade de “pacificar” os indígenas, havia a um discurso que pretendia caracterizar a preocupação de formação do cidadão. Poderia se pensar que a estratégia homogeneizadora de um projeto que se anuncia sobre os pilares da “regulação” e da “emancipação”.⁴ O pilar da regulação é visto no esboço dos princípios do Estado e da Sociedade. Esta última deveria ser instruída para reconhecer a legitimidade do papel regulador do Estado (segurança, fisco, ordem social). De igual modo, estes princípios da regulação estariam em relação mais e menos direta com o pilar da emancipação. Tal pilar estaria caracterizado, ao menos em dois traços, aqueles que perfazem as lógicas jurídico-normativa e cognitivo-instrumental. Pode-se dizer que a lógica jurídico-normativa se traduz na prerrogativa de que a sociedade civil deveria “amar a justiça e respeitar as autoridades e obedecer as leis”, o que seria oportunizado a uma sociedade que tivesse acesso à difusão da instrução. Por complemento, percebe-se nesta assertiva o quanto a lógica da racionalidade jurídico-normativa se articula com a lógica cognitivo-instrumental, isto é, com as questões pertinentes à ciência, ao conhecimento, à técnica. É nesta lógica de encadeamento analítico que se pode vislumbrar uma relação de cumplicidade entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Ou seja, a emancipação, graças às peculiaridades de suas lógicas de racionalidade (jurídica e cognitiva) conferiria à regulação, a legitimidade suscitada pelo contrato social: “um povo instruído, vendo a necessidade da Nação, abraça e sofre, sem murmurar, os impostos; considera o governo como seu maior bem e aborrece o homem sedicioso turbulento, como maior inimigo da Sociedade” (Matutina Meypontense, n. 1, de 5/3/1830, Jarbas Jaime).

Em 1830, *A Matutina Meypontense* publicou parte da discussão da Câmara a Legislativa do Rio de Janeiro sobre o “Projeto de Lei que altera o methodo de prover as Escollas primarias”. O que estava em pauta era a lei de 1827 e a determinação de emprego do método mútuo. Entretanto, os deputados alegaram a inexistência de professores (“oppositores”) que tivessem conhecimento de geometria ou da proposta de método em questão. Na reunião em que o Ministro do Império também se fez presente, pairava o acordo de que era necessário um determinado investimento na instrução pública, pois desta, “dependia o bem estar e a liberdade do Cidadão, e provou como o

⁴ Santos, B. S. de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

despotismo só podia reinar sobre a ignorância.” A instrução é veiculada como a lógica da racionalidade cognitiva do pilar da emancipação com relação direta com o princípio do Estado, componente do pilar da regulação. Nota-se que, a um só tempo em que se constata no campo discursivo, a preocupação com aspectos que sustentam um suposto projeto educacional, há a advertência sobre a falta das condições basilares que impulsionaria o mesmo projeto. Em outras palavras, a nova lei é portadora dos novos anseios, apresenta uma proposta de método de ensino sobre o qual ninguém revela conhecimento, propõe o ensino de conteúdos que exigem maior aprofundamento, mas como não há professores preparados para tal, volta-se para o “antigo methodo”.

Diante da falta de compêndios, falta de espaços apropriados, falta professores com formação adequada para o trabalho nas escolas de instrução elementar previstas pela lei de 1827, o retorno ao “methodo antigo”. A decisão de retorno ao “methodo antigo” compartilha o mesmo espaço que a crença na instrução, ou, se se quiser, a crença na lógica da racionalidade cognitiva: “os males da ignorância, e a necessidade de instrução primaria para preparar os Brasileiros para os conhecimentos de seus direitos e liberdade.” Com as devidas particularidades, a mesma lógica estava posta para as discussões sobre o ensino das aulas avulsas (nível secundário):

“[...] sendo a Lógica a sciencia formal do raciocínio, sem ella não se poderia nunca pensar com acerto, desenvolveu as diferentes partes da Filosofia, mostrou sua importância e necessidade; demonstrou quanto a eloquência era dispensável n’ m Gov. Repres. onde o Cidadão tantas vezes em publico tinha necessidade de mover affectos, de convencer, e manejar todos os recursos da Oratória”.

A proposta de perseguir no século XIX, as marcas do projeto educacional em construção, constitui uma remissão ao projeto da modernidade. E, no caso específico aqui tratado, Província de Goiás, percebe-se este projeto sintetizava aspectos muito diversificados, isto é, a instrução era um amálgama de forças e conceitos por princípio, diferentes, senão, em alguns casos, divergentes.

A instrução que, num momento é o veículo para formar cidadãos, é o mesmo veículo para formar cristãos.

“e vigilância tão recommendada pela Lei, a maior parte sem Tutor, que vigie na sua educação, que os aplique a Officios, e que os separem da ociosidade: os Collegios são sem dúvidas nesta Provincia os Estabelecimentos mais [...] para o renovo da sua população, elle adquirira por uma educação methodica o sizo cuidado de se aplicar as suas obrigações por vontade, temor, e capricho; sua índole será vigiada e encaminhada aos verdadeiros princípios da moral Christã, e politica”(*A Matutyna Meiapontense*, nº 122 sabbado, 8 de janeiro de 1831, p.1).

A menção à formação corresponde ao tom vigilante de uma educação que cumpriria a finalidade da formação de princípios da moral cristã e política, num claro indício de que a Igreja está representada no chamado “Governo Representativo”. A centralidade do projeto modernidade é tão ocupada pela lógica da racionalidade como pela doutrina cristã. Explorar esta e outras dimensões amalgamadas neste projeto, no curso do século

XIX é exercício que ajuda a delinear com maior precisão, os contornos do projeto educacional da província de Goiás.

Uma amostra desta dimensão é a série de relatórios presidenciais (1835-1891/ Goiás) marcada pela sucessão aparentemente linear do discurso da “falta”, que constitui um conjunto de formação discursiva que parece confundir a cronologia que marca a transição entre o império e a república. O que municia o investimento analítico para o qual é menos importante “saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer” mas as “transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 1997 p. 6). Daí ser razoável a leitura da repetição e recorrência da “falta” como um artifício que visaria produzir alguma forma de transformação e, portanto, uma prática discursiva que fundaria e renovaria fundamentos de um certo projeto educacional.

Nesta perspectiva, o relatório presidencial não será o documento encarado como “uma matéria inerte através da qual ela [história] tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”. O procedimento com relação ao relatório presidencial é aquele que “procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 1997).

A leitura dos relatórios dos presidentes de Goiás possibilitou a captação de dados pertinentes às condições materiais das escolas existentes em Goiás (1835-1891). Notou-se a recorrência da repetição da queixa da “falta”, da precariedade dos espaços de funcionamento, bem como do mobiliário e utensílios que deveriam prover tais espaços e, por conseguinte, instrumentariam o exercício do magistério naquele período.

Não raro, a captação da voz da falta, oriunda de relatos materializados no documento relatório presidencial ou noutro documento (jornal, obra literária, relato de um pai, relatório do inspetor local ou geral, entre outros), redundou numa interpretação histórica que confere às práticas escolares existentes no século XIX, ações de improvisação. De modo que, ao discurso (documento) que reclama a “falta”, se produz um discurso (histórico) que, diante da generalidade da escassez material, revela a ação do imprevisto, uma maneira de explicar a condição de atraso da instrução pública. Em estudo sobre São Paulo, Wolff afirma: “[...] o que efetivamente caracteriza a instrução pública no império são suas falhas, suas faltas: de programa de ensino, de utensílios e livros, de mobiliário, de bons e bem remunerados professores e de instalações adequadas, ou seja, de arquitetura escolar” (WOLFF: 1992, p. 113). Adiante, a mesma autora apresenta as realizações da república, escolas monumentais (em geral colégios particulares) e escolas funcionais (grupos escolares), e contrapõe com herança imperial: “A escolas isoladas eram tão precárias ou provisórias que jamais geraram espaços especificamente criados para elas, de onde se conclui que muito da improvisação do sistema imperial ainda se mantinha” (WOLFF 1992. p. 123).

Faria Filho (2000), ao discorrer sobre o início do século XIX, reconhece que: “Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 140). O autor, assim como outros estudos, constata, a idéia de que as escolas existentes no início do século XIX funcionavam, em sua maioria, nas casas dos professores. Olhando

para trás (século XVIII), pode-se notar a multiplicidade de “espaços improvisados” em que se podia verificar a existência de práticas escolares.

O período colonial legou-nos um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, constituídas, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. Com professores reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres.

O trecho acima foi formulado a partir das obras de Maria Lúcia (BARBBANTI, 1977; HILSDORF, 1986). O mesmo trecho foi empregado, em ao menos dois estudos publicados pelos mesmos autores, sendo, Faria Filho e Vidal (2000, 21) e Faria Filho e Vidal (2005, 45). Em ambos os textos, há o intento de explicar a institucionalização da escola pela análise dos espaços em que se realizavam as práticas escolares. No texto produzido em 2000, publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação*, na edição comemorativa dos 500 anos do País, nota-se que o trecho citado acima é a base para a produção do tópico *Escolas de improviso (séc. XVIII e XIX)*, que, por sua vez, parece caracterizar a antítese do modelo escolar que virá na seqüência “*Escolas-monumento*”, seguindo enfim de *Escolas funcionais*. A institucionalização da escola primária no Brasil se daria, nesta perspectiva, em três momentos, assim qualificados: o improviso, o monumento e a funcionalidade.

Também em outros países, a interpretação da história da escola, pela via das condições materiais, produziu idéia similar, haja vista o exemplo de Díaz e Bañuelos sobre estudo realizado na Espanha, que se referiam à escola oitocentista daquele país como “uma practica social incerta, no estabilizada, no integrada em la vida de la población, com um caráter de provisionalidad [provisoriedade]” (p. 245).

Diante da série discursiva de relatórios presidenciais (1835-1891/Goiás) que promove a repetição da falta das condições para o exercício do magistério, não se pode desprezar os constrangimentos históricos da província goiana: a posição geográfica interiorana, a mineração decadente, o confronto com os índios na disputa pela exploração da terra para efeitos da atividade agropecuária, a especificidade de uma cultura política localista, a ausência de infra-estrutura que assegurasse comunicação com as demais províncias.

A elucidação de dados que configuram as condições materiais de funcionamento da escola goiana no século XIX trouxe à cena uma série discursiva que reclama a “falta”. Ao se deparar com a queixa da falta das condições materiais, Bretas (1991) propõe a leitura de sua obra (*História da Instrução Pública em Goiás*) como a possibilidade de “mostrar que a Instrução Pública, com os males que a tornam hoje, imperfeita e ineficiente, por tradição e inércia é o que é, porque foi o que foi” (1991, p.6). Esta interpretação histórica ilustra a tese de Warde, cunhada na expressão presentismo pragmatista, que traduziria o caráter “útil” da história da educação na “eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente.” (1990, p. 9). A repetição discursiva da “falta”

ensejaria a fala de Azevedo (p. 76): “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada.” É conhecido o argumento tratado por Carvalho (1997, p. 9) para quem Azevedo “promove a história das instituições educacionais do Império como a história do que não houve.” Na obra de Nancy Silva que se dedicou a estudar a história da educação em Goiás, notamos a seguinte observação acerca das condições espaciais de funcionamento das escolas: “De regra, as improvisadas instalações não ofereciam as comodidades próprias de estabelecimento de ensino.[...] Quase sempre são casas particulares, mal construídas, baixas, escuras, húmidas e tristes”⁵.

O desafio é, diante da série discursiva da precariedade material das escolas oitocentistas, não incorrer em nenhum dos riscos advertidos, isto é, nem compreender a condição material da escola pública contemporânea por aquilo que representou a condição material de seus primórdios, nem tampouco, compreender a repetição discursiva da “falta” como a constatação daquilo que não houve no império.

Em 1º de junho de 1835, o Presidente da Província de Goiás, Sr. José Rodrigues Jardim⁶, apresentou à Assembléia Legislativa de Goiás um relatório que continha um balanço das seguintes áreas públicas de administração: *Divisão da Província; Estado Contencioso; Instrução Pública; Saúde Pública; Caças de Piedade; Segurança Pública; Polícia; Estradas gerais; Mineração; Lavoura, criação, e Commercio; Catbequese, Civilização, e incursões dos Índios; Correios; Câmaras; Secretaria* (MEMÓRIAS GOLANAS, 1986, v. 3, p. 17-41).⁷ A produção do relatório presidencial se dá com base nos diferentes relatórios encaminhados pelos responsáveis por cada uma das áreas de administração pública, em geral, os chamados inspetores. Portanto, o controle dos serviços públicos se dá mediante uma maquinaria que, no suposto ato de descentralizar a administração, instala em cada província uma instância de controle local. Em geral, as pesquisas em educação destacam os relatórios presidenciais, situando o recorte da instrução pública. A partir daí, estendem o olhar para os relatórios dos inspetores gerais de instrução pública (província) e inspetores distritais/literários de instrução pública (regionais-municípios).

No relatório do presidente da província de Goiás, Sr. Francisco Mariani, apresentado à Assembléia Legislativa em 1º de junho de 1853, pode-se notar que, diante da ordem do Governo Imperial, o presidente da província goiana solicitou ao diretor do Liceu o exame sobre “a casa da rua do Jogo da Bola”. O diretor do Liceu informa, que este segmento do ensino funcionava no pavimento térreo da Tesouraria e, ao avaliar o novo espaço verificou que “a mesma casa necessita de reparos superiores aos meios, de que podia dispor.” Quanto à instrução primária, o presidente relata que a falta de regularidade com o pagamento dos professores, deixa-os num estado de relaxamento que justificaria a convivência dos “Delegados do Governo” que, por testemunharem as

⁵ A referência se faz para o ano de 1910, na obra *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

⁶ José Rodrigues Jardim foi o quarto presidente da Província de Goiás, sendo o primeiro goiano a ocupar tal cargo. (31/12/1831 a 19/03/1837). É interessante notar que a Província de Goiás é governada por um goiano no período que coincide com a Regência e o Ato Adicional de 1834, principal marco da descentralização.

⁷ Os serviços que caracterizavam a administração pública de uma ou outra província brasileira eram muito parecidos. Ver relatórios de presidentes de outras províncias: <http://brazil.crl.edu>

“provações” dos professores “feixão os olhos ao cumprimento das suas obrigações”. Se o pagamento dos professores constitui um dos problemas da instrução pública, a provisão material das escolas também o era, “elimineis a quota, que costumaes consignar para o expediente das aulas. Não é com meia dúzia de folhas de papel distribuídas annualmente por cada menino, que se lhes ha de ensinar a arte calligraphica”.

Uma vista sobre o conjunto de falas dos relatórios presidenciais permite construir uma série discursiva na qual a queixa da escassez e precariedade das condições de funcionamento das escolas goianas constitui o traço permanente.

A reincidência da fala oficial que reclama a falta das condições materiais para o exercício docente no curso do século XIX parece operar sobre a ausência das condições materiais que traduziriam o ideário de um projeto educacional por se definir. Este quadro de carências permite uma analogia com a acepção geográfica e social de espaço, condição inalienável de uma geografia da ação e como tal, indissociável dos objetos que o compõem (SANTOS, 2006).

QUADRO 1

Ano	Relato das condições de funcionamento do exercício do magistério	Presidente
1837	“não tem apparecido oppositores a algumas aulas, e taes há que pela insalubridade dos lugares, em que se achão estabelecidas, e pela mesquinhez de seos ordenados, tarde serão providas (...) são lugares epidemicos”.	José Rodrigues Jardim
1843	(...) quando um menino sahe da Escolla ignora os conhecimentos os mais triviaes e, seos deveres. Para remediar este inconveniente estou mandando imprimir na Typographia Provincial Compêndios (...). Mas “os Typos, que existem, estão tão damnificados, que apenas chegão para huma folha” e o senador responsável pela compra de novos tipos faleceu.	José de Assis Mascarenhas (Vice)
1850	“A necessidade de livros, que seião consultados não só pelos alumnos mas pelos Professores, é de primeira intuição (...).”	Eduardo Olimpio Machado
1852	“A Aula de Musica, frequentada por 52 alumnos, continua provisoriamente na Casa do professor (...).”	Antonio Joaquim da Silva Gomes
1853	“O Lycêo ainda se acha collocado no pavimento térreo do edificio da Thesouraria, apesar de o Governo imperial ordenado, terminantemente, que fosse d’alli removido.”	Francisco Mariani
1854	“authorisei o arrendamento de uma casa na rua do Carmo pertencente ao Brigadeiro Fellipe Antonio Cardoso, com a condicção de fazer-lhe o proprietário os reparos e accomodações convenientes ao serviço, para que era destinada [Lycêo]; e por não terem ainda concluído os trabalhos, não deixo cumprida a sobredita.”	Antonio Candido da Cruz Machado

1859	“A criação d’aquelle, estabelecimento (uma escola de habilitação para o magistério) dependia da aquisição de um prédio com as dimensões necessárias (...)”. “Carecem ellas (as escolas do sexo masculino da capital) ainda da indispensavel mobília”.	Francisco Januário da Gama Cerqueira
1862	“Como há de o mestre, com pequenos recursos pecuniarios que percebe dos cofres públicos beneficiar seus alumnos, fornecendo-lhes penna, tinta, papel (...)”.	Jose Martins P. de Alencastre
1869	“Salta aos olhos que um único empregado não póde satisfazer, com pontualidade, às exigências dos multiplicados trabalhos da correspondência com todo pessoal da instrucção publica da província (...)”.	José J. Souza
1871	“mandou-se fazer os reparos necessários na casa contractada para 1ª escola de instrucção do sexo masculino d’esta cidade, com o fim de melhorar os cômodos para os alumnos, que vivião apertados em uma pequena sala, e o professor já não podia receitar outros por falta de espaço.”	Antero Cícero de Assis
1875	“Das 84 escolas publicas, só seis funcçionao em prédios pertencentes á província (...) mandei pelo Dr. Engenheiro da província levantar a planta para os edificios das escolas de primeiras letras, de que trata o art. 1º. Da Resolução, e enviei um exemplar della a cada uma das câmaras municipaes (...). O Sr. Dr. Abílio Vezar Borges (...) offerecia-me para as escolas de 1as. letras 200 exemplares dos seis 1º., 2º. e 3º. livros de leitura e 400 de sua grammatica portugueza elemental (...)”.	Antero Cícero de Assis
1878	O Presidente reclamava a “luxuosa criação de escolas inuteis”, para as quais não haveria alunos, nem professores. Inspirado em Guizot, repetia: “Quanto vale o mestre, tanto vale a escola”.	Luiz Augusto Crespo
1881	“Encontrei a instrucção publica numa interinidade desconhecida”.	Leite de Moraes

Fonte: Relatórios dos presidentes da província de Goiás, 1835-1881. *Coleção Memórias Goianas*. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura/IPEHBC/Centro de Cultura Goiana. Goiânia: Ed. UCG. 1982-2004, vol. 1 ao 15.

[...] o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço garante a continuidade (SANTOS, 2006, p. 41).

Nesta empreitada de vislumbrar o projeto educacional da sociedade goiana, por meio da explicitação do discurso oficial que reclama a falta de espaço e utensílios para o exercício docente (ação), a geografia que se propõe tratar da natureza do espaço, pode colaborar: “[...] o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-

se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; tempo e seu uso; materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições” (SANTOS, 2006, p. 54).

Pensar o processo de produção da ação docente implica considerar os objetos ou utensílios que instrumentaram tal ação num certo espaço. Parafraseando a assertiva marxista de que “o que distingue as épocas econômicas umas das outras, não é o que se faz, mas como se faz, com que instrumentos de trabalho”. (MARX, p. 132), Milton Santos propõe que a “cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada.” (SANTOS, 2006, p. 56).

Qual teria sido a combinação específica resultante de aspectos como o espaço, os instrumentos de trabalho docente no curso século XIX em Goiás, quando a fala oficial reitera a falta de espaço e objetos (utensílios e materiais) como entraves para o exercício da ação docente?

A permanência da falta de condições materiais constatada na série de falas oficiais é rompida nos anos finais do século XIX, período imediatamente anterior à República, pelo discurso que pretende a uniformização das escolas, o que se daria, entre outros aspectos, pela instituição de regras invariáveis e pelo investimento sobre a remuneração dos profissionais vinculados ao exercício docente.

“[...] É urgente uniformizar as escolas, attendendo a maior ou menor frequência de alumnos e a importância dos povoados em que forem creadas, estabelecendo regras invariáveis para todas essas escolas, augmentando os vencimentos dos professores, cercando-os das maiores garantias e animando-os com a esperança de accesso, para d’elles exigir aptidão e moralidade, dedicação e esforço no ensino” (Guilherme Francisco da Cruz, 1886).

As falas oficiais posteriores nortearão seu discurso por aquilo que foi realizado pelo Estado, isto é, se caracterizarão pela estratégia que pretende, ao menos no plano do discurso, ostentar a imagem de que está sendo realizada a suplência das carências apontadas no curso do império.

*“fornece o Estado todo o material às escolas estaduaes:
No anno que findou, o almoxarifado da Secretaria do Interior e Justiça despachou gratuitamente 10.000 objectos para essas escolas.”*(Joaquim Rufino Ramos Jubé, 1918, <http://brazil.crl.edu>).

É neste ponto que, faz sentido repensar a fala oficial da educação em Goiás no início do século XXI: “Educação se faz com pessoas, não com prédios.” (*Jornal Opção*, fevereiro de 2007). Tal assertiva remete para o projeto educacional em curso na atualidade. Interpretar a fala oficial do século XIX é se defrontar com a explicação de que não para fazer isto por que falta aquilo. A hipótese que está em construção, é a de que pensar a reclamação oficial da falta é reconhecer os ensaios de um projeto. “É o que a história da cultura material proporciona: as condições de trabalho, as condições

de vida ou a margem entre as necessidades e sua satisfação.” (Pesez, 1990:211). Nesta “margem”, a fala oficial da que promove a repetição da falta, funda e refunda, a atualização da necessidade, o que só faz sentido, se se aventar para a existência de ideário educacional oitocentista.

Referências

ASSIS, Wilson Rocha. *Estudos de História de Goiás*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

BARRA, Valdeniza Maria da. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. DM PUC-SP, 2001.

_____. *Briga de vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola paulista do século XIX*. TD PUC-SP, 2005.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Coleção Documentos Goianos, n. 2. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

FARIA FILHO, L. M. de. & VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-34.

_____. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. de. & VIDAL, D. G. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados. P. 41-72.

FERREIRA, Joaquim Carvalho. *Presidentes e governadores de Goiás*. Coleção Documentos Goianos, Goiânia: Editora da UFG, 1980. v.5.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, Nancy. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. In: MAFRA, L. de A. e TURA, M. de L. R. (Org.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação*

no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*. Brasília, vol. 3, n. 23, p. 1-7, set./out.

_____ e CARVALHO, M.M.C. de. Política e Cultura na produção da história da educação no Brasil. In: WARDE, M. J. (Org.). *Contemporaneidade e Educação*, ano V, vol. 7.

WOLFF, S. F. S. Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. DM-FAU/USP, 1992.

Documentos consultados:

Relatórios dos presidentes da província de Goiás, 1835-1918. *Coleção Memórias Goianas*. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura/IPEHBC/Centro de Cultura Goiana. Goiânia: Ed. UCG. 1982-2004, vol. 1 ao 17.

Jornal *A Matutina Meyapontense* (1829-1834)

Jornal Opção, 11 a 17 de fevereiro de 2007

Fontes eletrônicas:

<http://educacao.go.gov.br/portal/educacao/index.asp>, acesso em 20 de jan. 2007.

<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/974/index.html>, acesso em 02 de jan. 2007.

Recebido em março de 2008

Aprovado em junho de 2008