

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa De Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Yani Aparecida de Oliveira

A educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX: a formação  
de um perfil no Colégio do Caraça/MG

Uberaba/MG

2024

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa De Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Yani Aparecida de Oliveira

A educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX: a formação  
de um perfil no Colégio do Caraça/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

Uberaba/MG

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

O52e Oliveira, Yani Aparecida de  
A educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX: a formação de um perfil no Colégio do Caraça/MG / Yani Aparecida de Oliveira. -- 2024.  
110 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024  
Orientador: Prof. Dr. Lucio Álvaro Marques

1. Educação - Minas Gerais 2. Corpo humano na educação. 3. Punição. 4. Comportamento humano. 5. Civilização. I. Marques, Lucio Álvaro II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III  
Título.

CDU37(815.1)

YANI APARECIDA DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO DO CORPO COMO PARTE DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO NO  
FINAL DO SÉCULO XIX: A FORMAÇÃO DE UM PERFIL NO COLÉGIO DO  
CARAÇA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 09 de fevereiro de 2024

**Banca Examinadora:**

Dr(a). Lúcio Álvaro Marques – Orientador(a)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Anelise Martinelli Borges Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Rodrigo Marcos de Jesus  
Universidade Federal de Mato Grosso



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Marcos de Jesus, Usuário Externo**, em 09/02/2024, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANELISE MARTINELLI BORGES DE OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).

2023.



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1185427** e o código CRC **D1310EE6**.

Dedico este trabalho, em especial, ao meu amado filho, Benício. E a todos, todas e todxs que participam deste meu processo

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus e Nossa Senhora (mãe de todas as mães). Como é bom ter fé e poder acreditar. Assim eu vou mais longe.

Agradeço ao meu pai José e a minha mãe Maria, por estarem comigo, independente do lugar onde eu esteja. Eu sou, porque sou parte de vocês. Agradeço a minha querida vó Maria, sinônimo de força que vive em meu coração. Agradeço aos meus irmãos e minha irmã, sobrinhos e sobrinhas, cunhado e cunhadas, que nesses dois anos, entre um encontro e outro, eu estava com o livro na mão e vocês. Vocês são especiais. Agradeço infinitamente ao meu filho, Benício, que, com apenas 9 anos, soube estar comigo, mesmo eu não estando com ele, pois muitas vezes estava atarefada com as leituras. Obrigada, meu AMOR! Agradeço ao pai do meu filho, Lênio: você contribuiu para eu estar aqui.

Agradeço às minhas queridas amigas, as do trabalho e da vida, Mari e Lili. Vocês são muito especiais. Estiveram comigo não só no trabalho, mas em todo o caminhar da minha pesquisa. Agradeço também aquelas que estavam comigo corrigindo e revisando: Águida, Bethânia e aos meus amigos Tarcísio e Diego pela leitura e atenção a minha pesquisa. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço a todos, todas e todxs, meus/minhas companheiros/companheiras de caminhada. Estes entrelaçamentos de gente chegando, de gente indo e gente ficando foram essenciais para o meu crescimento tanto pessoal como aqui na academia. Foi bom demais estar com vocês! Agradeço a cada pessoa que passou pelo grupo de estudos *Studia Brasiliensia* e aqueles que ainda estão. Vocês são parte da minha pesquisa. Agradeço a todos os servidores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Agradeço a todos os professores e todas as professoras do PPGE. Vocês foram demais. Agradeço às professoras Anelise Martinelli Borges Oliveira, Valdina Gonçalves da Costa, Maria Olívia Serra e ao professor Rodrigo Marcos de Jesus pela leitura e contribuição para a minha pesquisa.

Por fim, agradeço aquele que esteve junto quando foi preciso e que também me deixou andar sozinha. Este momento é uma parada para avaliação, pois sabemos que a caminhada é grande. Obrigada, professor Lúcio Álvaro Marques, por toda a orientação, pela motivação, pela paciência e pela disponibilidade que demonstrou em cada leitura e em cada ponto observado em relação a minha pesquisa. O seu incentivo é parte importante para eu estar aqui.

*Muito Obrigada!*

## RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender a educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX: a formação de um perfil dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça/MG. Teve como centralidade o manuscrito *De Modestia* (Anexo, F), datado de 1892, documento que ainda não foi publicado ou estudado. Para isto, foi preciso delimitar objetivos, o primeiro objetivo específico: localizar o documento no tempo e espaço. Neste momento, foi feita uma contextualização do Império e da Província de Minas Gerais com uma cronologia baseada no regimento educacional criado após a independência. Posteriormente, foi apresentado o Colégio do Caraça. O segundo objetivo específico: foi buscar, no método de Lancaster, expresso em lei, a justificativa para a prática dos castigos como sendo fundamentais para a educação do corpo no período proposto pela pesquisa. Nestas duas partes, desenvolveu-se um estudo qualitativo com revisão bibliográfica, buscando em pesquisadores como Luciano Mendes Faria Filho, Dermeval Saviani a contextualização da História da Educação. As contribuições dos pesquisadores Mariza Andrade, José Ferreira Carrato e José Tobias Zico foram essenciais para uma aproximação com o objeto de estudo, o Colégio do Caraça. No terceiro objetivo, a pesquisa teve como foco o documento primário, *O De Modestia*, caracterizando uma pesquisa básica que se desenvolveu a partir do Método Histórico Filológico, conforme proposto pelo autor Livio Rosetti, para assim discorrer sobre a educação do corpo como parte do processo civilizatório dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça. A presente pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, PPGE, junto à linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas, do Eixo 3, denominado Educação e Sociedade. A pesquisa é parte do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia*.

Palavras-chave: educação; castigo; comportamento; corpo; civilização.



## ABSTRACT

This study aims to understand the education of the body as part of the civilizing process at the end of the nineteenth century: the formation of a profile within the educational project in the Colégio do Caraça/MG. The central point of the study was the 1892 manuscript *De Modestia*, a document that has not yet been published or studied. To do this, it was necessary to set specific objectives. The first one was to locate the document in time and space. At this point, we presented the context of the Empire and the Province of Minas Gerais and the chronology based on the educational regiment created after the independence. In another section, we presented the Colégio do Caraça. The second specific objective was to find, in the Lancaster Method, expressed in the law, the justification for the practice of punishments considered fundamental for the education of the body in the period proposed in the research. In these two parts, a qualitative study was carried out based on a literature review, seeking the contextualization of the History of Education in researchers such as Luciano Mendes Faria Filho and Dermeval Saviani. The contributions of the researchers Mariza Andrade, José Ferreira Carrato, and José Tobias Zico were essential for getting closer to the object of study, the Colégio do Caraça. In the third specific objective, the research focused on the primary document, *De Modestia*, which characterizes the basic research developed using the Historic Philological Method, as proposed by the author Livio Rosetti, in order to discuss the education of the body as part of the civilizing process within the educational project of the Colégio do Caraça. This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, PPGÉ, under the research line - Educative Foundations and Practices, called Education and Society. The research is part of the project developed by the *Studia Brasiliensia* research group.

Keywords: education; punishment; behavior; body; civilization.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>O PROJETO EDUCACIONAL PÓS-INDEPENDÊNCIA: UM ORDENAMENTO ATRAVÉS DOS TERMOS INSTRUIR E EDUCAR</b> .....	13
2.1	A INSTRUÇÃO PARA TODOS NA CONSTRUÇÃO DO IMPÉRIO BRASILEIRO .....	18
2.2	INSTRUIR E EDUCAR A PROVINCIA DE MINAS GERAIS: UMA EXTENSÃO DE PENSAMENTO.....	30
2.3	A EDUCAÇÃO DO COLÉGIO DO CARAÇA: FORMAÇÃO DE UM PERFIL .....	36
2.4	LIMIAR TEÓRICO .....	44
<b>3</b>	<b>O MÉTODO MÚTUO E OS CASTIGOS LANCASTERIANOS EM TERRAS BRASILEIRAS E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	47
3.1	A GÊNESE DO MÉTODO MÚTUO OU MÉTODO DE LANCASTER.....	49
3.2	O MÉTODO INGLÊS NA REALIDADE DO IMPÉRIO.....	60
3.3	OS CASTIGOS COMO FORMA DE EDUCAR.....	67
3.4	LIMIAR TEÓRICO.....	72
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CORPO NO COLÉGIO DO CARAÇA</b> .....	74
4.1	NOTAS FILOLÓGICAS SOBRE O MANUSCRITO <i>DE MODÉSTIA</i> .....	77
4.2	A FORMAÇÃO DO CORPO NO COLÉGIO DO CARAÇA.....	79
4.3	LIMIAR TEÓRICO.....	89
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
	<b>ANEXO A-</b> O guia do turista	103
	<b>ANEXO B-</b> As primeiras construções do Colégio do Caraça	104
	<b>ANEXO C-</b> Foto do Irmão Lourenço	105
	<b>ANEXO C-</b> Imagens do passado e do presente	106
	<b>ANEXO D-</b> Os fundadores do Colégio do Caraça	107
	<b>ANEXO F-</b> Imagens do <i>De Modestia</i>	108
	<b>ANEXO G-</b> As transcrições	109

## 1 INTRODUÇÃO

Eu, Yani Aparecida de Oliveira, sou Tecnóloga em Administração Pública pela Faculdade Presidente Antônio Carlos, de Uberaba, Unipac, em 2010, área em que nunca atuei. Nos seis anos posteriores à minha formação, optei pela dedicação exclusiva a um momento especial: ser mãe. Anos que foram especiais e importantes para o encorajamento a voltar aos bancos universitários. Dei entrada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 2019, como portadora de diploma, para cursar Serviço Social. No entanto, já no primeiro período, participando da aula de filosofia, foi-me apresentado o projeto do professor Lúcio Marques no qual fui incumbida de transcrever manuscritos do período colonial, imperial e interpretá-los. Cursando Serviço Social, comecei a minha participação no grupo de estudos: Ensino na Filosofia Brasileira, o *Studia Brasiliensia*. Este grupo foi fundamental para ampliar o meu ponto de vista. Durante os encontros, tive a oportunidade de estudar vários textos e conheci meu objeto de pesquisa no mesmo ano de 2019: os textos do Colégio do Caraça (Anexos D).

Comecei a aprofundar o estudo e assim estava cada vez mais próxima da possibilidade de estudar a história do ensino produzido pelo Colégio do Caraça. Essa aproximação entre o estudo e o desenvolvimento da pesquisa em torno do Colégio do Caraça incentivou-me a participar do processo de seleção para mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, PPGE, porém não possuía currículo para ser avaliado na área da educação (no processo de 2020). No ano seguinte, o meu objetivo foi construir um currículo. Neste processo, foi preciso publicar textos, participar de eventos com temas acerca da educação e colaborar no grupo de pesquisa.

Preciso pontuar que este ano foi complexo e um ano de muito crescimento (2021): uma fase triste da pandemia. Foi um momento de incertezas e inseguranças para todos. Mesmo assim o estudo foi seguindo tanto no grupo como no curso de Serviço Social, sendo feito de forma *online* e sempre com objetivo em participar do processo seletivo para mestrado. Em junho de 2021, estava com o projeto pronto e com um currículo mínimo para ser apresentado ao processo que teve início em setembro. Aprovada, optei por deixar o curso de Serviço Social e dar início ao mestrado.

O projeto de pesquisa inicial, que foi apresentado ao PPGE em 2021, tinha como objetivo investigar a possibilidade de pessoas negras terem frequentado o ensino do Colégio do Caraça, na administração de um dos fundadores do colégio, Dom Antônio Ferreira Viçoso, no período de 1820 a 1842.

Esse foi um dos temas nos debates feitos pelo grupo de estudo Projeto de Pesquisas Políticas de *Ensino na Filosofia Brasileira*, com início em 2019, em torno da questão: *Quem somos nós os brasileiros?* cujo resultado foi a edição do livro *Escritos sobre Escravidão* (2020) no qual foi transcrito e analisado um texto de autoria de Dom Viçoso, com o título *Escravidão ofendida e defendida*, de 1840. Nesse texto, o religioso questionava o poder da lei de 1831, a Lei de Feijó. A primeira norma promulgada tinha como objetivo erradicar o tráfico de negros da África para o Brasil. Usei a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira do plural (o nós) para escrever esta parte, pois acredito que existe uma grande contribuição do grupo neste processo de construção do projeto de pesquisa. Com o estudo, notamos o poder do regimento criado para construir a nação. Entretanto, foi preciso pensar sobre esse contexto: quem regia esse debate em um espaço com questões tão particulares como o brasileiro, uma realidade composta por uma elite emergente, povos originários, negros livres, libertos e escravos.

Mereceu destaque a discussão em torno da educação, um projeto pensado e desenvolvido como exclusão. O estudo trouxe uma diversidade de possibilidades para serem estudadas no século XIX com muitas questões em torno do escrito. Aprofundei meus estudos sobre o Colégio do Caraça como instituição de grande nome e referenciada em sua educação de excelência. Nas palavras de Zico (1979, 68), o Caraça era reconhecido como uma “verdadeira universidade. Houve uma época em que o número dos alunos atingiu a 400; a média, porém era de 300. Nesta seara tão imensa e variada, muitos foram os alunos que brilharam, prognosticando o papel importante que teriam na história de nossa Pátria”.

Os estudos em torno do colégio foram se aprofundando. Tive a oportunidade de participar da redação de um livro, *Corpus Caracensis e Nós* (2022), onde foram apresentadas cinco fontes primárias, a saber: os *Cadernos de anotações* que foram usados ao longo da trajetória do Colégio. Por meio deste trabalho com os escritos, foi possível escolher mais dois cadernos para serem transcritos naquele momento. Os escolhidos foram: um sobre *Lógica* e o outro sobre *Transformismo ou darwinismo*. O estudo foi desenvolvido juntamente com um colega de grupo, Elves Botéri. Transcrevemos os textos e fizemos uma breve contextualização do educandário como base para pesquisas futuras.

Enfim, com o projeto aprovado para o mestrado, tive a oportunidade de ter orientações com o professor Lúcio Marques, momento em que foi decidido que eu iniciaria de forma conjunta com a pesquisa as transcrições dos textos restantes, haja vista que o projeto pensado para o PPGE se centrava no Colégio do Caraça, e as transcrições poderiam trazer mais elementos para a pesquisa. Iniciei as transcrições dos cadernos escolhidos: o *De Modestia*

(1892) e *Meditações* (1954). Com isso, o projeto foi mudado após mais uma orientação. Explico o porquê: os escritos que estávamos estudando fazem parte do projeto aprovado no PPGE que poderia ser desenvolvido futuramente. Com o estudo dos manuscritos, observei a formação no Colégio do Caraça. Foi um ensino produzido para formação de dominadores em um contexto que estava sendo pensado para o desenvolvimento de uma civilização e que a educação seria um projeto para formar a sociedade de dominadores e dominados.

Os dois cadernos que ainda estão sendo transcritos discorrem sobre a formação do espírito e sobre a educação do corpo no ensino caracense. No entanto, por motivo de tempo e espaço, optamos (orientador e eu) mais uma vez por delimitar o projeto que foi apresentado no final do processo do mestrado. Optamos, pela formação corporal, pela educação do corpo como parte do processo civilizatório no século XIX com centralidade na educação produzida pelo Colégio do Caraça, pois, conhecendo a dimensão do estudo, o tema se mostrava grande para ser desenvolvido por completo em apenas dois anos.

Definido o foco, iniciei a pesquisa com o estudo do caderno *De Modestia*. Este explica a prática colocada para a formação do corpo e como o aluno deveria agir no cotidiano do Colégio, com o objetivo de formar um homem civilizado, educado e gentil, capaz de governar uma província e que estivesse atuando no governo central ou em posições privilegiadas como na medicina, na engenharia, advocacia, na igreja, dentre outras posições de poder. Desse modo, a questão que coloco é: qual era o objetivo da formação do corpo como parte do processo civilizatório dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça? Partindo dessa discussão, será possível futuramente problematizar as consequências deste tipo de educação ao longo da nossa história.

Esta pesquisa tem um cunho teórico com a intenção de analisar e refletir, a partir do escrito, sobre a forma de educar neste tipo de instituição. Para esta pesquisa, foi feito um estudo bibliográfico com revisão da literatura: um levantamento das obras, livros e artigos científicos que tratam da história da educação no Brasil no século XIX mais o regimento educacional que foi criado para este fim. Isto foi necessário para construir uma contextualização em torno do objeto da pesquisa com a intenção de localizá-lo no tempo e espaço e, assim, justificar as finalidades do pensamento naquele tempo.

O primeiro capítulo teve como objetivo contextualizar o projeto educacional no Império brasileiro, trazendo a expansão da instrução pública como principal estratégia para o desenvolvimento do Estado nascente com o objetivo específico de ordenar, com centralidade no regimento escrito para pensar a educação. Nesta parte, foi possível destacar a diferença entre

os termos instruir e educar, tais como foram colocados pelo Império, e o projeto pensado para expandir o ensino com base no regimento criado para este fim. Depois, foi apresentada uma contextualização sobre a Província de Minas Gerais como extensão do pensamento imperial e, posteriormente, apresentada e localizada a instituição central da pesquisa – o Colégio do Caraça – e a disciplina que este propunha.

No capítulo dois, foi apresentado o método disposto em lei para garantir uma formação considerada civilizada, buscando, no contexto histórico, dados sobre os castigos corporais e morais que foram justificados por séculos como sendo essenciais para uma formação que contribuísse para uma sociedade de homens com virtudes. Para isto, foi analisado o Método Mútuo ou Método de Lancaster com base no que foi desenvolvido por Joseph Lancaster, o método expresso em lei imperial. Esse método trouxe mais elementos para a concretização do projeto educacional imperial, além da emergência da prática deste tipo de ensino Mútuo no Império brasileiro e, para finalizar o capítulo, foram estudados os castigos corporais e morais como forma de educar.

Por fim, no terceiro capítulo, a pesquisa teve como foco o estudo de uma fonte primária, como já citado, o manuscrito *De Modestia*. O estudo desta fonte foi denominado natureza básica, produzindo um conhecimento novo, útil e preciso para discutir as nossas particularidades em relação às consequências de uma história cheia de lacunas. A pesquisa é uma pesquisa documental histórica, feita por meio de uma análise documental usando o método histórico-filológico. Foi preciso recorrer à filologia como uma técnica auxiliar da análise documental, entendendo a importância que o método se mostrou na análise da autenticidade dos documentos, ou seja, ter um respeito pelo escrito que ainda está sendo estudado, com o objetivo de analisar a fonte dentro do contexto em que foi produzida.

Parte da pesquisa nesta fase foi feita com os dados obtidos estritamente a partir do documento, com a finalidade de buscar informações nele contidas e entender um fenômeno e, com isso, o método usado foi indispensável na análise, assegurando a autenticidade da fonte, além de contribuir para a interpretação desse escrito. Para melhor fluidez na leitura a transcrição do manuscrito está citada no corpo do texto e o texto original está em nota de rodapé.

A pesquisa desenvolvida é porta para estudos futuros mais aprofundados. No entanto, por ora, o estudo foi centrado na educação do corpo para a formação de um perfil específico de um homem, afirmando que a formação do corpo fez parte do processo civilizatório dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça.

## 2 O PROJETO EDUCACIONAL PÓS-INDEPENDÊNCIA: UM ORDENAMENTO ATRAVÉS DOS TERMOS INSTRUIR E EDUCAR

Os estudos sobre a história da educação brasileira vêm demonstrando que, ao longo do século XIX<sup>1</sup>, não só o governo imperial discutia a organização escolar como várias províncias tinham a educação como pauta necessária para civilizar a população<sup>2</sup>: “no período imperial, têm demonstrado que havia em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das ‘camadas inferiores da sociedade’” (Faria Filho, 2020, p. 135).

Em um contexto complexo, com o fim de um período colonial e com a ideia de um progresso para o país nascente, o discurso se contradizia: por um lado, era preciso manter a estrutura escravista herdada do período anterior; por outro, caminhar junto com uma ideia de progresso que tinha um ideário iluminista, visto que a independência do Brasil ocorreu no momento em que a Europa discutia o crescimento e fortalecimento dos Estados com o acender das luzes. O Império brasileiro nascente tinha a urgência de debater e se juntar a estas nações com a finalidade de obter progresso e, ao mesmo tempo, graduar um processo interno com bases coloniais. Dessa forma, o projeto educacional passou a ser o objeto de uma estratégia indispensável para os dirigentes do governo imperial garantirem a ordem e evitar possíveis revoltas.

Nesta compreensão, os dirigentes buscavam mudanças, porém mudanças que não poderiam abalar a hierarquia colocada e o *status quo*, logo essas transformações deveriam “figurar lado a lado com as potências centrais, saindo de um mimetismo superficial que possibilitasse ao país superar suas barreiras históricas para um desenvolvimento material e intelectual compatibilizado com o resto do mundo civilizado” (Bastos, 2009, p. 9). Com isso, a discussão sobre a necessidade de uma instrução capaz de atingir as camadas mais pobres ganhou centralidade, como foi pensada também a educação para a formação de uma classe de intelectuais que garantisse uma interação social para firmar o Estado brasileiro.

---

<sup>1</sup> É preciso pontuar que, antes da Independência, no Brasil Colônia, o ensino foi desenvolvido por Jesuítas, até a expulsão da ordem pela reforma pombalina, em 1759, outras ordens também fizeram parte desta história, como por exemplo, os Carmelitas, os Beneditinos e os Franciscanos. No entanto, a ordem Jesuíta era a que detinha maior parte do ensino produzido. O que pode confirmar seu poder foi o número de colégios fechados: 17 colégios de ensino da ordem no período colonial brasileiro.

<sup>2</sup> Autores como Luciano Mendes Faria Filho, Dermeval Saviani, Maria H. Bastos, Fabiana Viana, Heloisa O. S. Villela, Cynthia Greive Veiga trouxeram em seus textos o debate em torno da ampliação do ensino no século XIX.

Foi com esse olhar que foi realizada uma contextualização do projeto educacional pós-independência, assim como a disponibilização do arcabouço de leis criadas para sustentar o pensamento dos seus idealizadores. Buscou-se, assim, apresentar a organização escolar no Império e na Província de Minas Gerais, demonstrando para quem foi pensado o ensino no projeto educacional imperial.

A centralidade do estudo no regimento criado junto ao desenvolvimento do projeto justificou-se por defini-lo como um elemento ordenador das relações sociais que começaram a se formar em um contexto de particularidades do período imperial brasileiro. Nesta realidade, o regimento criado ganhou espaço desenhando um cenário político e cultural para organizar o Império. Dentro deste espaço, a educação tornou-se parte desta discussão, baseada na reforma pombalina. De forma laica, era preciso instruir a camada mais pobre e educar a elite.

Com a expressão “educação para todos”, foi apresentado o interesse dos dirigentes em uma ampliação do ensino com a finalidade de civilizar. Para demonstrar o que se entendia civilizar, buscou-se nos dicionários as expressões e suas definições em franceses, ingleses e portugueses: entendendo a importância desses locais, pois, a definição<sup>3</sup> que cada um desses termos refletia no que era pensado no Império brasileiro no século XIX. Conforme posto por Lima (2011, p. 15), os termos apareceram nos dicionários ingleses e franceses em 1789 com a definição de polidez e bons modos. No dicionário português, o substantivo civilização e o verbo civilizar apareceram em 1831; no dicionário Moraes e Silva<sup>4</sup>, a sua definição veio também como boas maneiras: “a aceção de civilização não remetia, portanto, a uma entidade (uma Civilização) mas a um estado, de alguém que é ou foi civilizado, ou a uma ação, a ação de civilizar Ação esta que se traduzia, muitas vezes, na ação missionária, no trabalho de conversão do gentio” (Lima, 2011, p. 19). Ainda segundo o autor, “civilização era retirar alguém de um estado de falta de urbanidade, de polidez, de cultura” (Lima, 2011, p. 19). No entanto, conforme posto no texto de Lima, o termo civilização nos dicionários apresentava os bons modos, às boas

---

<sup>3</sup> É preciso pontuar a diferenciação que a tradução trouxe para o termo civilização, quando traduzida. Lima (2011) tratou da aproximação e distanciamento do termo, quando traduzido, levando em consideração as particularidades de cada idioma. O autor fez uma contextualização histórica do termo no seu aparecimento em dicionários, aproximando sinônimos e antônimos. Esta questão também foi posta por Norbert Elias (1939). Ele definiu o termo a partir do seu idioma, o alemão, fazendo uma diferenciação do termo em inglês e francês. Logo em seguida, ainda assinalou a visão em relação ao termo entre os três países: “civilização, porém, não significa a mesma coisa para diferentes ocidentais. Acima de tudo, é grande a diferença entre a forma como ingleses e franceses empregam a palavra, por um lado, e os alemães, por outro” (Elias, 1994, p. 24). O autor ainda mostrou que o termo civilização para os ingleses e franceses se refletiu em fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais, enquanto para os alemães o termo *kultur* aludia a fatos intelectuais, artísticos e religiosos, apresentando uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro. É importante ressaltar que a definição do autor foi feita no seu tempo.

<sup>4</sup> O *Dicionário da língua portuguesa*, de Antônio de Moraes Silva, foi o primeiro impresso em Lisboa no século XVIII.



maneiras. Autor também que discorreu sobre o tema e o seu desdobramento ao longo da história foi Norbert Elias. O autor, sendo alemão, partiu da sua realidade, diferenciando o conceito de civilização na França e Alemanha. Para esta pesquisa, foi usado seu argumento em relação à França. Para Elias, não houve ruptura entre as classes da aristocracia e a burguesia a partir do século XII chegando ao “século XVIII sem grande diferença de costumes entre os principais grupos burgueses e a aristocracia de corte” (Elias, 1994, p. 51). O processo de civilização e interação social foi acontecendo sem grandes rupturas do que estava posto. Na visão do autor, tanto a aristocracia como a burguesia tinham acesso às mesmas coisas, por exemplo, livros, e falavam a mesma língua. Quando as disparidades sociais e econômicas explodiram, tornou-se um movimento amplo, neste contexto:

[...] as convenções de estilo, as formas de intercâmbio social, o controle das emoções, a estima pela cortesia, a importância da boa fala e da conversa, a eloquência da linguagem e muito mais- tudo isto é inicialmente formado na França dentro da sociedade de corte, e depois, gradualmente, passa de caráter social para nacional. (Elias, 1994, p. 52).

Com essas mudanças e suas reproduções, foi formando um comportamento considerado civilizado, com o passar do tempo por toda a França, e depois refletido para o resto do mundo como um exemplo de boa educação. No entanto, para Elias a civilização na França foi um processo contínuo. Esse modelo de comportamento se aproximou da forma pela qual o Império brasileiro entendia os termos civilização e civilizar naquele período: um refinamento, com a polidez e o cultivo das boas maneiras. Outro autor que definiu o termo foi André Lalande (1993, p. 163 e 164). O autor, para definir civilização, usou dois pontos - A e B, partindo da definição do ponto B, para aproximação deste texto, a compreensão de civilização era oposta ao estado selvagem ou à barbárie: “os povos civilizados opõem-se aos povos selvagens ou bárbaros menos por tal, ou tal traço definido do que pela superioridade da sua ciência e da sua técnica, assim como do seu caráter racional da sua organização social”. Civilizado seria aquele que se considerava superior, se julgava melhor, não pela ciência ou técnica desenvolvida por ele, mas sim pelo traço definido por ele como evoluído: “é um conjunto das características comuns às civilizações (no sentido) julgadas mais elevadas, quer dizer, praticamente a da Europa e dos países que a adotaram nos seus traços essenciais” (Lalande, 1993, p. 163), o que pode ser comparado à definição de Villela (2020, p. 103) que mostrou como a elite enxergava aquela sociedade em formação: “havia um enorme temor por parte das elites dirigentes com a massa de homens ‘incultos’ que habitava este vasto território, os ‘bárbaros dos sertões’”. Através desta ideia de uma “elite civilizada”, havia a necessidade de ampliar o processo de civilização, isto

é, envolver o restante da sociedade imperial, instruindo “todos” para a consolidação do que estava sendo proposto. Além disso, a instrução<sup>5</sup> afirmaria a formação de um homem que pudesse acompanhar o progresso da nação e, em contrapartida, o educar era para aqueles que que iriam governar esse povo e manter o diálogo com o resto do mundo.

Para afirmar esta posição, o texto foi dividido em tópicos: no primeiro tópico foi feita uma contextualização do regimento criado para sustentar o projeto educacional brasileiro nos anos oitocentistas, trazendo as normas que foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo, pois foram diversos documentos produzidos, como regulamentos, leis e decretos que buscavam criar um regimento para estruturar o projeto de escolarização. No segundo tópico, foi apresentado um panorama da Província de Minas Gerais no mesmo período, trazendo-a como uma das principais regiões que produziu extensa documentação em relação à escola, uma Província também pioneira na construção de um ensino considerado moderno para a época. Foi analisada a Lei n 13, a primeira lei sobre a educação mineira, como exemplo que evidenciou a preocupação dos dirigentes mineiros com a escolarização da Província de forma mais ampla, que alcançasse todas as classes, como pensado no Império. No entanto, alcançar todas as classes não era sinônimo de que todos deveriam chegar ao mesmo estágio, revelando o que vai ser pontuado ao longo do escrito como um ordenamento da educação.

No terceiro tópico deste capítulo, apresentou-se o Colégio do Caraça como um modelo de educação, de disciplina e de excelência no ensino, sendo o exemplo de como formar um jovem senhor que pudesse assistir ou ocupar vários espaços de poderes da nova nação. O educandário, reconhecido por sua educação, representava uma tradição, sendo responsável pela formação de grandes nomes públicos ao longo dos anos oitocentistas como uma confirmação de uma identidade austera. O Colégio do Caraça teve uma trajetória longa - de 1820 a 1912 - como Colégio, e seu funcionamento como escola apostólica até 1968. Situado na região de Catas Altas, em Minas Gerais, teve as suas primeiras construções no final do século XVII, iniciadas e pensadas por Irmão Lourenço<sup>6</sup> (Anexo C). Mas sua abertura oficial aconteceu no

---

<sup>5</sup> Os termos instruir e educar são diferenciados a partir de Lalande (1993, p. 573): a definição parte de uma origem francesa, pensando que o Império brasileiro tinha a educação na França como uma educação elogiada e fonte para muitos discursos naquele tempo. Instrução em francês quer dizer educação que se aplica sobretudo ao desenvolvimento dos hábitos de conduta, do caráter e da moralidade (Lalande, 1993, p. 573) enquanto educação é um processo que consiste em uma ou várias funções que se desenvolvam gradualmente e se aperfeiçoem (Lalande, 1993, p. 288). Observou, através da definição, que o instruir foi baseado em conduta, moralidade, e educação, num processo.

<sup>6</sup> Irmão Lourenço, como era conhecido na região da Serra do Caraça, tinha sua história contada com certa mística pelos pesquisadores; no entanto, o que cabe ser apresentado aqui é que o irmão comprou as terras da serra ainda no século XVIII e começou a construção do educandário. De início, construiu uma casa de repouso para os viajantes e, posteriormente, a primeira eremita, assim como deu início à biblioteca da instituição que foi a maior

ano de 1820 pelas mãos de dois sacerdotes<sup>7</sup>: Pe. Leandro Rebello Peixoto e Castro e Pe. Antônio Ferreira Viçoso (Anexo E). Vindos de Portugal, no mesmo ano tomaram posse da Serra do Caraça e, em seguida, fundaram o Colégio do Caraça. Os dois padres se alternavam entre a administração do Colégio e as missões de catequização na região próxima ao Seminário de Mariana, primeira instituição de ensino deste Estado, fundado em 1750.

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia usada nesta fase da pesquisa foi a abordagem qualitativa, indispensável para tratar a complexidade de um fenômeno em um determinado tempo e espaço. O estudo foi pautado na revisão bibliográfica com um levantamento das obras, livros e artigos científicos que dissertaram sobre a história da educação no Brasil no século XIX. Entendendo a importância de revisar a arte como base para explorar e conceituar o que foi proposto, com a finalidade de discorrer sobre a forma de instrução e para quem foi pensada a educação no projeto educacional brasileiro. Neste momento da pesquisa, dois autores foram constantemente referenciados: Luciano Faria Mendes Filho e Dermeval Saviani. Ambos têm vastas pesquisas sobre a História da Educação brasileira. Cada um aborda o assunto a partir de perspectivas diferentes: o primeiro acrescenta muito com seu estudo junto a documentos primários transcritos para trazer o pensamento dos dirigentes naquele momento e a ampliação da educação; o segundo se torna obrigatório com seu posicionamento sobre o contexto do Império e o projeto educacional no século XIX.

Em relação à província de Minas Gerais, a obra *Escolas de primeiras letras: civilidade, fiscalização e conflito nas Minas Gerais do século XIX*, da autora Fabiana da Silva Viana, foi a base para discorrer sobre a realidade da província, assim como o escrito de Marisa Andrade que trouxe todo o contexto histórico do Colégio do Caraça.

Este texto, fruto da pesquisa que está em curso, procurou, a partir da legislação, tratar da finalidade do projeto educacional como base para um estudo maior.

---

do Império brasileiro. Após sua morte, as terras foram deixadas como herança à Coroa portuguesa que as repassou aos dois padres, os quais fundaram o Colégio do Caraça em 1820.

<sup>7</sup> Os dois sacerdotes foram influentes tanto à frente do Colégio do Caraça como na política do Império, ocupando o lugar de conselheiros do rei D João VII e do príncipe Dom Pedro I. Ponto relevante a ser colocado foi o envolvimento dos dois fundadores do Colégio do Caraça, padre Leandro Rebello e Dom Viçoso, na participação e organização de outros colégios na província de Minas Gerais e Império. Os dois padres portugueses abriram as portas da Congregação da Missão no Brasil, fundada por São Vicente de Paulo na França, em 1725. A definição da Congregação será melhor trabalhada no item 2.3 deste capítulo.

## 2.1 A INSTRUÇÃO PARA TODOS NA CONSTRUÇÃO DO IMPÉRIO BRASILEIRO

O projeto educacional pensado pós-independência teve vieses diferentes: por um lado, foi preciso um projeto capaz de manter os privilégios, manter a classe detentora do poder, formar aqueles que iriam garantir a ordem e estar em diálogo com o novo tempo. Com isso, a formação de novos senhores, herdeiros desta elite capaz de consolidar estes objetivos, se fazia necessário. Por outro lado, era preciso instruir o povo para que este não fosse desviado do objetivo daqueles que pensariam por eles, pois “a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para participação controlada na definição dos destinos do país” (Faria Filho, 2020, p. 137). Contudo, a construção de um projeto, reflexo dessa elite, formaria um povo que não pensaria em possíveis revoltas e caminharia de acordo com as regras elaboradas para o progresso do país.

Em um artigo publicado pelo jornal *O Universal*<sup>8</sup>, na data de 15 de janeiro de 1840, o autor falou sobre a ampliação e classificação do ensino e quem teria condições de avançar nos estudos:

A educação popular abrange quase todas as classes da sociedade, e todos os conhecimentos que competem a maioria dos cidadãos: é por isso a mais importante. A científica ou literária é só para o limitado número dos que seguem carreiras especiais. Todavia são tais as vantagens resultantes do estudo das ciências e das letras que muitas pessoas lhes consagram o tempo, sem outro fim mais do que enriquecer o espírito e cultivar o coração; isto porém só podem fazer o comerciante rico, o proprietário abastado, o fidalgo independente: e quanto ganhará a sociedade na futura geração se os opulentos de hoje mandarem dar a seus filhos a educação superior. (O Universal, 1840).

Com essa argumentação, foi possível dizer que o projeto pensado para instruir a sociedade nascente deveria ser executado de forma que alcançasse a maioria dos jovens. Todavia, tinha suas limitações, acreditando que, através deste projeto de instrução para todos, os governantes alcançariam uma tradição única: estruturar posições de poderes. No interior dessa ideia, bastaria para a classe inferior saber ler, escrever e contar, enquanto, para os filhos abastados, mantinha-se o privilégio de uma educação baseada na ciência e filosofia. Faria Filho, tratando do assunto, enfatizou essas questões ao mostrar:

---

<sup>8</sup> O jornal *O Universal* que surgiu em Ouro Preto (M/G) teve a sua publicação de 1825 a 1842. O jornal mineiro foi uma referência de muita importância nesta parte da pesquisa. A imprensa era um elemento fundamental para o debate em relação à instrução pública, considerando o tempo de atuação do jornal mineiro. Optou-se pela escrita em acordo com a ortografia atual para melhor leitura. A edição do jornal usado como fonte está referenciada com data, disponível no acervo do Arquivo Mineiro – jornais mineiros.

[...] que possibilita perceber, por um lado, que queira generalizar saber os rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. (Faria Filho, 2020, p. 136).

Conforme posto por Faria Filho, foi possível entender que houve um ordenamento da escolarização desde o início do projeto educacional brasileiro. Ficou evidente a compreensão dos governantes sobre a importância do ensino para o desenvolvimento da vida nacional, mesmo com diferenças particulares entre os grupos políticos<sup>9</sup> existentes na época. Era um consenso que, para formar um Estado e manter este Estado, seria necessário civilizar dentro dos padrões estabelecidos.

Juntou-se a esta posição da educação como um fator importante para a formação do Estado outro pesquisador, Saviani. Segundo ele (2014, p. 11), com a independência “impunha-se organizar como Estado a nova nação”. Em meio a uma discussão intensa, os parlamentares exigiam “solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado”. A partir da pesquisa de Saviani, conclui-se que os parlamentares tinham propostas fundamentadas em pensadores como Condorcet<sup>10</sup>. Observou-se que as propostas de projetos já tinham uma organização mais ajustada do que o projeto modesto aprovado em 1827, como colocado pelo autor.

É interessante colocar essas ideias de projetos como um instrumento de poder tanto no texto de Faria Filho como no escrito de Saviani, pois foi a partir dos discursos que foram criadas leis para reger o ensino: “o império da ordem se fez pelas ordens do Império, ou seja, pela construção de um aparato legal e pela construção de instituições que visavam assegurar o exercício do poder ao Imperador e às elites que participavam dos banquetes senhoriais” (Faria Filho, 2022, p. 11). Ficou evidente neste contexto que o Império brasileiro tinha como propósito

---

<sup>9</sup> Os dois grupos políticos, liberal e conservador se desenvolveram ao longo da história. Enquanto, o grupo dos conservadores tinha em sua linha de pensamento as tradições, ligado a um sistema mais fechado, prezando pela família, costumes tradicionais e valorizando leis morais, os liberais acreditavam na liberdade, nos direitos individuais. Este pensamento político, liberal, foi ganhando forma e forças nas lutas como no século XVIII na Inglaterra e no movimento dos iluministas no século XVIII. Os dois grupos políticos também estiveram presentes no Império brasileiro: o conservador, com um ideal alinhado com o governo central, e o liberal, a favor da descentralização com autonomia das províncias. Porém, foi interessante pontuar que os liberais do Império brasileiro eram liberais com limites particulares, pois a classe deste grupo político também era formada por grandes senhores donos de engenhos e de escravos.

<sup>10</sup> Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet (1743-1794), filósofo francês e iluminista que escreveu sobre as desigualdades sociais, propondo leis para diminuí-las. A discussão do filósofo foi muito importante para a implantação da instrução pública (1791) na construção de uma escola que instrísse todos os homens e mulheres de todas as etnias e classes sociais de forma igual.

construir um parâmetro nacional, com uma mesma religião, um idioma e um regimento que alcançasse a todos, visando estruturar uma civilização com base europeia. Como aponta Vilela (2020, p. 102): “os governantes do Brasil se depararam com a tarefa de organizar a sociedade de modo a ganhar apoio mais sólido para seus objetivos”. Nesta perspectiva de um projeto pensado para todos, seria possível estruturar um único pensamento ideológico e que os grupos sociais que compunham aquela sociedade obedecessem ao regimento criado.

Com esse projeto, acreditava-se que a instrução era o elemento indispensável para a formação de um povo ordeiro e civilizado, uma vez que “a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (Vilela, 2020, p. 107). Contudo, a base para tornar o discurso forte era a proposta de instruir para alcançar todos. Assim foi preciso pensar a definição que se dava a cada conceito dentro desses discursos, como os termos instruir e educar que foram colocados em ação em lugares diferentes na construção da educação.

O instruir, posteriormente no ensino elementar, tinha como objetivo dar condições para que o Estado se manter vivo, por isso a necessidade de desenvolver um projeto educacional capaz de formar um povo, enquanto o educar, secundário e superior, tinha como finalidade formar futuros senhores que pensariam por este povo. Isso se observou na fala colocada pelos dirigentes: a civilização para progredir, transformar colonos em cidadãos brasileiros. Porém é importante destacar a realidade em que este discurso permeava a situação econômica e a estrutura social do Império. Era preciso pensar um projeto para a construção da instrução como princípio de civilização em uma sociedade escravocrata, elitista e excludente da maioria do seu povo. Uma publicação do jornal *O Universal* de 13/01/1840 trazia a consciência dessa diferenciação:

A educação é mais ampla a instrução, porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem segundo os fins para que as recebemos da natureza; a instrução, porém é um desses meios destinados a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais. (O Universal, 1840).

Observou-se a clareza de fazer um ordenamento no ensino. Com isso, o Império brasileiro precisava responder às pressões vindas do mundo ocidental sobre a sua posição econômica e se garantir como uma nação e, ao mesmo tempo, era preciso manter interesses particulares dos senhores que administravam o território brasileiro. Viana (2018, p. 71) assinalou que “a instrução pública foi componente da organização da nação brasileira. De forma como foi pensada pelas elites políticas, econômicas e intelectuais, a instrução pública servira a

formação dos cidadãos e a difusão das civilidades”. Ela afirmou a posição dos dois autores, Faria Filho e Saviani, sobre a instrução ser a base para a construção de uma nação. A partir dessas afirmações, foi preciso pensar nesta ampliação dentro dos limites colocados: a precariedade financeira, a falta de aplicabilidade do plano pensado e, ao mesmo tempo, a quantidade de leis que foram criadas ao longo do século XIX sem políticas para sua efetivação, resultando na construção de um ensino com resquícios ainda hoje.

Em defesa dessa nacionalidade, ou seja, de uma sociedade nascente que se identificasse com a mesma história, os dirigentes traziam em suas falas a importância de que a instrução fosse para todos e que, a partir desta ideia, seria possível uma relação junto às grandes nações desenvolvidas e estruturar internamente normas, comportamentos e valores considerados civilizados por eles, os trazidos da Europa. Para compreender esse processo de criação de um Estado e a educação, Faria Filho afirmou que:

Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (Faria Filho, 2020, p. 137).

Com essa argumentação centrada na civilidade para construir uma nacionalidade, viu-se a importância de enquadrar determinados tipos de comportamentos com a necessidade de formar em defesa de valores para garantir a realidade da elite do Império. Vilela (2020, p. 103) mostrou que: “não havia uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas ao contrário, o propósito de unificar certos padrões sociais, difundindo o que aqueles homens denominavam uma ‘moral universal’”. Portanto, a formação teria um modelo para tornar-se um cidadão civilizado (bom cidadão), aquele que seria um “bom criado” ou um “bom senhor”, ambos honrados, pais de família e filhos da pátria, educados e gentis.

O que apoiou esta posição foi uma periodização feita como o regimento criado para a estruturação da sociedade e que através dessa estrutura pode ser colocada como uma ordenação que foi sendo naturalizada ao longo da história. No entanto, rever a história da educação se fez necessário. Não obstante, a data de 1822 foi o ponto de partida para trazer o tempo para a discussão sobre esse processo de formação e o ensino no século XIX, haja vista que, a partir da independência, houve uma ampliação do pensamento em torno do futuro do Império, como já apontado.

Por meio de um resgate histórico, buscou-se compreender o que foi proposto e colocado em prática sobre o início da educação brasileira, pois, desde a primeira Constituição de 1824, outorgada pelo imperador D. Pedro I, a educação foi expressa em seu artigo 179, inciso XXXII, como sendo de forma gratuita para todos os cidadãos. Coube destacar o “para todos os cidadãos”: quem eram os cidadãos brasileiros e quem teria condições de se manter no ensino? Faria Filho (2022, p.12) disse que: “a prematura – ainda não havia se estabelecido a separação política em relação à Coroa Portuguesa – garantia constitucional da gratuidade escolar, sem que se proviesse os meios para a expansão da escolarização”, não estabelecia nenhuma organização para que o direito fosse garantido, pois, além da condição para se manter na escola, ainda tinha o custo com o material, uniforme, alimentação e a precariedade de professores, o que demonstra a contradição de uma gratuidade para todos que se limitava a uma pequena parcela da sociedade.

Posteriormente à Constituição de 1824, no ano de 1827 foi promulgada a primeira lei que dispunha sobre a ampliação das escolas em todas “as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Lei de 15 de outubro de 1827). A norma foi pensada a partir de uma Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte. Com sua homologação, ela se tornou o instrumento que norteou todo o projeto educacional do Império brasileiro.

O projeto de lei colocado como prioridade naquele momento para a educação dos jovens brasileiros foi tema permanente na Comissão de Instrução Pública, passagem que Saviani assinalou, enfatizando a intensidade dos debates acerca do tema. Todavia, o resultado de tanta discussão para a organização da instrução pública foi o projeto modesto aprovado. Nas palavras de Saviani (2014, p. 14): “a Câmara dos Deputados preferiu-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, a qual resultou a Lei de 15 de outubro de 1827”. Mesmo partindo de um projeto modesto, a lei foi referência para todo o Império. Por sua vez, para Faria Filho, a lei teve um processo contínuo e fértil, porém lento até a sua aprovação. Para os autores, os legisladores tinham conhecimento da importância da norma para a construção da nação brasileira:

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual as frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. (Faria Filho, 2020, p. 137).

A leitura desses autores possibilitou entender que a norma foi o instrumento para estruturar a construção da escola, pensada para o progresso de uma estruturação particular da sociedade imperial, ou seja, um desenvolvimento para moralizar e consolidar a ordem social,



seja o projeto aprovado de forma simples posto por Saviani ou como colocado por Faria Filho: lento, mas “paulatino”. A lei colocada em prática possibilitaria uma harmonia, uma forma de interação entre os grupos sociais importantes para a construção da sociedade brasileira, como disposto na letra da lei a ampliação do ensino. Todavia, como colocado no escrito de Faria Filho, a instrução primária era para saber ler, escrever e contar.

O documento teve um papel relevante na estruturação do projeto de ensino de todo o Império e embasou o currículo do ensino das escolas, a ampliação da instrução para meninas, o salário e a formação de professores. Mesmo sendo promulgadas novas leis no século XIX, referentes ao ensino, a Lei de 15 de outubro foi a base para todas as províncias em relação à organização escolar, trazendo o modelo básico para construir o projeto educacional brasileiro. Para Saviani, mesmo a palavra pedagogia não estando expressa na lei, não havia como não determinar a metodologia usada para alcançar resultados na educação. O método escolhido tinha seus princípios enraizados no tradicionalismo, no qual a disciplina, o comportamento e a memorização definiam a normatização da ação.

Além dos princípios, a lei dispunha do procedimento que deveria ser colocado em prática, elemento que será aprofundado ao longo do estudo sobre o Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano<sup>11</sup>: “o método de ensino mútuo, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde, 1808, tornou-se oficial em 1827 com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ensejando a sua generalização para todo o país” (Saviani, 2014, p. 15). Através deste método, foi possível exemplificar a formação do corpo dentro do projeto educacional do século XIX, pois tinha como foco a disciplina, a vigilância, a formação da moral e do comportamento.

Faria Filho (2020, p. 141) explicou o Método Mútuo como uma alternativa para seus defensores com um maior alcance de jovens ao ensino, exemplificando com três vantagens: “abreviar o tempo necessário para a educação de crianças; diminuir as despesas das escolas; generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade”. Vantagens que fariam o Estado gastar menos e, de certa forma, assegurar o que estava colocado nos discursos: uma educação que pudesse alcançar a camada mais pobre, garantindo assim o início de uma estrutura com consequências que podem ser reconhecidas até agora.

---

<sup>11</sup> É sabido que o método apresentado foi sendo modificado no decorrer do século XIX, conforme posto nas leis, passando para o método simultâneo e ensino intuitivo. No entanto, o Código Disciplinar do objeto pesquisado se aproxima do método que a pesquisa tem como foco, permanecendo desde a sua escrita em 1837 até o fechamento da instituição em 1912.

Expresso no artigo 4 da Lei das Primeiras Letras, o método escolhido foi o do Ensino Mútuo<sup>12</sup>. Visando o baixo custo da educação, o método determinava que os alunos mais avançados seriam monitores, em uma hierarquização de funções. Criado por Joseph Lancaster, tinha como objetivo instruir mais alunos por menos, pois uma sala poderia ter até 1000 alunos, um professor e vários monitores. No decorrer das leituras, observou-se o porquê de o método monitorial ter ganhado importância no debate acerca do tema, pois, com a sua aplicação, a instrução alcançaria um número maior de jovens em pouco tempo, não com a intenção de uma qualidade ou um pensamento de instruir para a igualdade, mas sim visando o baixo custo, resolvendo parte do problema de custos do Império com a instrução.

Com baixo custo, o Império resolveria a questão de se inserir no mundo moderno e, ao mesmo tempo, estaria desenvolvendo a ordem e a civilização tão almejada. Na educação pensada para todos os cidadãos, como afirma Vilela (2020, p. 107), “em relação ao povo, percebe-se também que a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir”, resultados que o método poderia alcançar nos discursos proferidos pelos dirigentes.

No artigo 15 da mesma norma foi referenciada a ação colocada em prática em relação aos castigos, estes que serviriam para disciplinar aqueles que não obedecessem ao sistema. Assim, os castigos colocados em prática serviriam como exemplo para possíveis comportamentos rudes e grosseiros dos colegas. Saviani definiu o método:

O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especialmente os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. (Saviani, 2014, p. 15).

Ele acreditava que o método expresso em lei era primordial para atingir o que estava sendo proposto. Civilizar era entendido como uma forma de educar e instruir para o bem comum, ou seja, conviver em sociedade, enquanto os castigos Lancasterianos<sup>13</sup> tinham como

---

<sup>12</sup> Joseph Lancaster desenvolveu seu Método em um contexto em que crescia cada vez mais a industrialização, como foi demonstrado na primeira parte do segundo capítulo. Seu método beneficiaria o desenvolvimento industrial, e assim beneficiaria também os donos de indústrias e contribuiria para o progresso da nação inglesa.

<sup>13</sup> O Método Lancasteriano teve uma centralidade na pesquisa, sendo detalhado desde a sua origem até a sua chegada no Império brasileiro. Os castigos executados por Lancaster foram apresentados, assim como os castigos praticados nos espaços que se destinavam ao ensino no Império brasileiro. A prática das punições com castigos como a palmatória, o uso do corpo com pedaços de pau para o endireitamento do corpo, algemas feitas de madeira que seriam usadas na prática do castigo, e outros castigos, serão melhor conceituados na segunda parte da pesquisa.

finalidade disciplinar e formar bons cidadãos, tanto para assistir o novo povo como para instruir este mesmo povo para não desviar do caminho trilhado por seus governantes.

Foi possível compreender a necessidade de colocar o método em prática, para moldar, formar o espírito e educar o corpo para se ajustar dentro daquela sociedade. Soares (2021, p. 3) explicou que, mediante uma educação de gestos e comportamentos, seria possível moldar sujeitos para diversas posições, tornando o corpo uma expressão de civilização, o que pode ser interpretado junto ao método de castigos escolhido para ser colocado em prática em toda a ampliação das escolas oitocentistas.

Seguindo com a história, outra questão relevante para a pesquisa foi o Ato Adicional, promulgado em 1834. A lei n 16, de 12 de agosto de 1834, trouxe emendas à Constituição de 1824. O Ato Adicional de 1834 possibilitou a criação de Assembleias Legislativas Provinciais, e, por meio desta medida, os poderes de cada província determinariam a divisão judiciária, civil e eclesiástica. Os poderes das províncias determinariam a criação de impostos, controle das finanças e criação do quadro de funcionários públicos, organizando a administração pública.

A promulgação do Ato Adicional dava poder à província; contudo, os poderes locais estariam subordinados ao presidente da província, cargo que era preenchido por indicação do governo central, ou seja, uma hierarquização na tomada de decisões. Em relação à educação, ocorreram mudanças a partir da promulgação do Ato Adicional. A responsabilidade do ensino primário e secundário foi delegada às províncias, ou seja, houve a descentralização do ensino. Cabia a cada província organizar seu regimento em relação à educação.

Importante destacar a aprovação do regulamento, pois foi por meio da norma que as províncias obtiveram o compromisso de promover a instrução primária e o ensino secundário. Assim, Minas Gerais se destacou pela sua educação, com destaque à maneira como a província pensou o seu projeto. A efetivação do Ato Adicional trouxe consequências que convergem entre pesquisadores aqui referenciados. Mesmo com a descentralização da responsabilidade do ensino, com o aparecimento de inúmeros textos legais e as desigualdades das províncias, houve uma ampliação de escolas, seja a pública, a privada e a doméstica. Para Faria Filho:

a diversidade e a forma muito desiguais como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial (Faria Filho, 2020, p. 138).

Já Saviani apresentou a consequência da promulgação do Ato: a omissão do poder central na construção do projeto da instrução. Porém, para o professor, não poderia afirmar esta

omissão como responsável pelo insucesso da efetivação das ações no campo educacional, observando que muitas iniciativas eram privadas.

O Ato Adicional de 1834, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central nesta matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência bastante frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das operações educacionais no século XIX. (Saviani, 2014, p. 16).

As referidas afirmações revelaram as consequências da promulgação do Ato Adicional na realidade daquele momento. No entanto, os autores apresentaram as dificuldades encontradas, a precariedade, mesmo assim, pontuou a ampliação e o aumento do ensino de forma positiva, considerando que boa parte desse ensino acontecia de forma privada e doméstica. Foi possível entender esta ampliação de escolas públicas, privadas e domésticas colocada pelos autores, porém, a partir da efetivação do Ato, apresentaram modelos de ensino e não a unificação de um projeto. A desoneração do Estado em relação ao assunto possibilitava a cada província colocar a educação como prioridade ou não, considerando a situação financeira de cada região, que dificultava o compromisso com a instrução para todos. Enfim, foi possível compreender que, com a omissão do governo central e levando em consideração a situação financeira da maioria das províncias, o ensino ficou à mercê daqueles que poderiam pagar por ele, não atingindo o “para todos” como foi proposto no projeto, formando desde o início um ordenamento que enraizara heranças profundas vistas ainda hoje.

No mesmo escrito em que Faria Filho assinalou que a descentralização poderia ser vista de forma positiva, o autor, em outro momento do texto, mostrou que a descentralização trouxe uma complexidade, demonstrando uma diferença entre as províncias e a organização escolar (Faria Filho, 2020, p. 139): “as leis provinciais, por outro, lado, diversificam-se aos poucos, denotando a crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar”. O que foi possível concluir nesta situação é que a descentralização dificultou o acesso de todos à educação e, de certa forma, negou uma educação ampla à qual a classe inferior tivesse acesso.

Ainda no contexto da história e com normas sendo criadas para ampliar o ensino, notou-se, na análise dos autores, a dificuldade de consolidar o início do projeto educacional no século XIX. Os dirigentes tanto do poder central como os das províncias reconheciam a falta de preparo para organizar a instrução pública (Saviani, 2014, p. 17): “a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtirá efeito e vinha sendo objeto de

críticas constantes”. Com lei estabelecida, contudo, não existia nenhum sistema que fiscalizasse o funcionamento do ensino para assegurar a regularidade dos diversos espaços para a instrução ou quadro profissional, configurando um projeto frágil longe de uma estrutura coerente e de qualidade.

Visando melhorar a educação, mais uma norma foi aprovada: o Decreto nº 1331-A, instaurando o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, assinado pelo Ministro dos Negócios do Império, Luís Pedreira de Couto Ferraz, nome que já se fazia presente na política do Império e que nomeou a lei como Reforma de Couto Ferraz.

Consoante os estudos de Saviani (2014, p. 18): “o referido regulamento é um minucioso documento de cinco títulos”. O Regulamento foi dividido em capítulos, descrevendo como se daria a organização geral da escolarização a partir daquele momento para o público e privado, desde a coordenação, hierarquização de funções no funcionamento dos espaços que fossem usados para a escola. Além do organograma, o Regulamento dispunha de um currículo mais amplo no ensino primário e secundário, a formação dos professores, assim como a contratação de professores adjuntos e professores formados pela prática. E mais, o Regulamento:

da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária” (artigos 1º a 11), “da instrução pública secundária” (artigos 77 a 98), “do ensino particular primário e secundário” (artigos 99 a 114) e “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares” (artigos 115 a 135). Diferentemente, o título segundo que trata “da instrução pública primária”, compõe-se de três capítulos versando sobre as “condições para o magistério público; nomeação, demissão e vantagens dos professores” (capítulo I, artigos 12 a 33), os “professores adjuntos; substituição nas escolas” (capítulo II, artigos 34 a 46) e “as escolas públicas; suas condições e regime” (capítulo III artigos 47 a 76). (Saviani, 2014, p. 18).

Ficou notável a ampliação do Regulamento para o ensino primário e secundário. A norma pensada para o Município da Corte serviu como “modelo” que foi seguido pelas províncias: “não obstante, a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário” (Saviani, 2014, p. 22).

O Regulamento teve o objetivo de centralizar o ensino novamente, pois, além de regular os espaços públicos destinados para a escola, a norma regulava os colégios, as práticas, métodos e profissionais. O que se viu foi que o Regulamento avançaria da Corte às províncias, pois “pelo aspecto administrativo, essa concepção revela-se centralizadora, como o atesta o amplo papel atribuído ao inspetor-geral, ao qual se encontravam hierarquicamente subordinados os delegados de distrito” (Saviani, 2014, p. 19). Assim, a reforma fez com que o Estado

estabelecesse um diálogo mais próximo com a educação tanto pública e privada desenvolvida em todo o império.

Alguns pontos da Reforma Couto Ferraz foram importantes e devem ser destacados para o estudo. No artigo 47, foi colocado o currículo do ensino primário. Antes mesmo da leitura e escrita, foi inserida a instrução moral e religiosa, representando o quanto a moral e a religião eram fundamentais para a construção de uma sociedade civilizada. No artigo 52, a designação das escolas do primeiro e segundo grau e de seu programa de ensino seria feita por deliberação do Conselho Diretor com aprovação do Governo. O artigo 64 trouxe a obrigatoriedade dos pais e responsáveis por meninos de 7 anos terem acesso ao ensino de primeiro grau, e o não cumprimento acarretaria multa para os responsáveis. Ainda no artigo 69, mais um ponto: quem seriam aqueles que poderiam frequentar as escolas e aqueles que eram proibidos, quais eram “os que padecem de moléstia contagiosa, os que não tivessem sido vacinados e os escravos”. No artigo 72, constavam os meios disciplinares que deveriam ser praticados: a repreensão, tarefa de trabalho fora das horas regulares, outros castigos como o exame, comunicação aos pais para castigos maiores e expulsão.

A reforma, mesmo se chamando reforma, pareceu mais uma afirmação do que estava disposto desde a primeira lei criada em 1827. Com o espaço de tempo entre as duas normas, foi possível dizer que a reforma seria uma resposta aos discursos proferidos em todo o processo sobre como se daria a instrução e quem alcançaria o ensino secundário. Estas leis apresentadas até aqui influenciaram diretamente o ensino do Colégio do Caraça. Portanto, a cronologia apresentada mostrou como o Estado imperial utilizou a criação de um regimento para legitimar um projeto educacional definindo um padrão como civilizado para garantir a existência desse Estado nascente e, com isso, estruturar um projeto para fazer um ordenamento social que garantisse a manutenção de uma sociedade. No entanto, como o manuscrito é datado de 1892, achou necessário pontuar de forma breve o que foi projetado no Império de 1860 a 1892, haja vista que em 1889 iniciou a República.

Com a pouca efetividade da Reforma Couto Ferraz considerada uma lei de letra morta, nas palavras de Saviani “os vários sucessivos projetos de reforma do ensino da capital do Império apresentados no Parlamento nos anos subsequentes ao Regulamento de 1854 mostraram sua pouca efetividade prática” (Saviani, 2014, p. 27), foi feita mais uma Reforma por Leôncio de Carvalho (1867-1886): o Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. De cunho liberal, a reforma foi pensada para realizar mudanças no ensino primário e secundário no município da Corte, incluindo também o ensino superior, com 29 artigos. No primeiro artigo,

constou que todo ensino produzido pelo império seria livre, porém deveria garantir condições de moralidade e higiene.

A Reforma deu início a uma nova organização, criação do jardim da infância, ampliação de currículo nas escolas de 1º grau (12 disciplinas para meninos e 13 para meninas), 2º grau (16 disciplinas) e escolas normais (25 disciplinas). Foi criada a caixa escolar, para depósito de donativos. O Decreto também dispunha da criação de bibliotecas populares, museus pedagógicos, criação de cursos de ensino primário para analfabetos nas províncias. Para o ensino superior foi regulamentada a associação de particulares para a fundação de cursos particulares, para o exercício de um ofício, assim como a permissão para abrir cursos livres em salas dos edifícios das escolas ou faculdades do Estado. Foi disposto também a organização dos cursos de direito e medicina. Como observado por Saviani, o termo pedagogia apareceu no Decreto e o método de ensino referenciado foi o método do ensino intuitivo. A Reforma Leôncio de Carvalho foi “o último dispositivo engendrado pela política educacional do Império Brasileiro” (Saviani, 2014, p. 26).

Em 1890 iniciou-se uma fase de inovação para a educação, com abertura de grupos escolares em regiões que apresentasse condições financeiras, econômicas, sociais e políticas, com por exemplo em São Paulo que “tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender com grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular” (Souza, 2014, p. 35). Com base no que estava sendo feito na Europa e Estados Unidos, os estadistas, “intelectuais e educadores paulistas almejam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos” (Souza, 2014, p. 35). No entanto, com a precariedade do ensino, a organização pedagógica ocorreu no país de forma peculiar, nas palavras de Souza:

[...] eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império durante o século XIX. Havia poucas escolas providas, funcionando em salas impróprias, com mobiliários didáticos insuficientes a maior parte dos professores era formados de forma leiga que recebiam poucos salários. (Souza, 2014, p. 51).

Ao contrário dos discursos dos apoiadores da renovação do projeto de ensino que custaria muito, as escolas continuaram funcionando da mesma forma que no Império, porém “preferiam abraçar os *slogans* da renovação educacional inseridos nos processos metodológicos, isto é, conceberam mudanças significativas mais exequíveis, de acordo com suas representações tendo em vista as condições da instrução pública na época” (Souza, 2014,

p. 52). Neste período, os mestres foram transformados em profissionais de educação, e houve mudanças também em relação à troca de professores por professoras. Outro dado importante foi o método escolhido para ser praticado, o método intuitivo<sup>14</sup>. A primeira reforma aconteceu, de fato, em 1892, em São Paulo, pela Lei n. 88, 8/9/1892 e Decreto n. 144-B, de 30/12/1892. A partir de então foram incorporadas mudanças para pensar o ensino primário que foi dividido em dois cursos: o preliminar, obrigatório a partir dos 7 anos, e o complementar, sequência do preliminar e com duração de 4 anos. Houve a separação do ensino por salas, além de uma classificação de professores para ministrar as aulas. Com esta reforma deu início a uma longa jornada para inovação da educação.

A cronologia estudada se estendeu desde a primeira lei pós-independência, 1827, com o propósito de dar base ao ensino no Império, até a escrita do documento em 1892. Enfim, a cronologia apresentada foi para dar base ao estudo centrado no Colégio do Caraça, haja vista, que a fundação do Colégio foi ao longo deste contexto do Império brasileiro.

## 2.2 INSTRUIR E EDUCAR A PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS: UMA EXTENSÃO DE PENSAMENTO

Em um contexto histórico vindo da mineração, a Província de Minas Gerais atraiu para sua região um contingente de pessoas, conforme posto por Chamon e Lopes (2019, p. 8), além de mais de cem grupos indígenas que já habitavam o território. A mineração atraiu um número grande de pessoas de diferentes regiões do Império e também portugueses. É importante destacar também o aumento do comércio de escravos como mão de obra na mineração e outras atividades executadas na Província, fato que influenciou as particularidades da população de Minas Gerais.

Para aqueles que compunham a Assembleia Legislativa Provincial, Minas Gerais carecia de organização, pois “a diversificação econômica, o aumento populacional e o processo de urbanização que se desenrolam na província mineira na esteira da instalação da Corte Portuguesa no Brasil caminham *pari passu* à intensificação do processo de civilização” (Chamon; Lopes, 2019, p. 8). Em censo realizado em 1872, a pesquisa demonstrou um número populacional significativo para a época, conforme colocado: “dado mais surpreendente do Censo de 1872 diz respeito à população de Minas Gerais, tanto livre quanto escrava. Era a

---

<sup>14</sup> No Método Intuitivo, de Johann Heinrich Pestalozzi, a educação desenvolvida seria centrada no aluno, nas suas habilidades de observar e interpretar, diferente do método de Lancaster que tinha na figura do professor um exemplo a ser seguido.



província com maior número absoluto de escravos, e a que detinha o maior contingente populacional do Brasil, representando 20,5% dos habitantes” (Chamon; Lopes, 2019, p. 8).

A herança deixada por séculos de exploração foi um dos fatores para a singularidade da Província, com uma população urbana e miscigenada. Contudo, a baixa da mineração fez com que a população migrasse do urbano para o rural, mesmo assim o seu desenvolvimento era notável na realidade do Império. Devido a sua diversidade de cultivos, “paralelamente às atividades de mineração e em consequência da exaustão das minas, o deslocamento populacional justifica-se igualmente pela procura de terras férteis e de pastagens” (Viana, 2018, p. 55), mostrando cada vez mais a diversidade da Província. Seja na cultura ou na economia, esta diversidade representava também perigo.

Por isso, aos olhos dos dirigentes mineiros, era urgente instruir para civilizar. Conforme o discurso dos governantes, a sociedade era pobre de educação em todos os sentidos, no entanto, tornou-se pauta de muitos debates. Em algumas falas, foi citada com uma “terra sem lei”, fato que se tornou preocupação para os governantes da província, o que pode ser confirmado em uma publicação no ano de 1840. No jornal *O Universal*, argumentava-se sobre a importância de instruir a mocidade e o interesse do Estado por uma educação que fortalecia os bons costumes do futuro como uma nação civilizada:

A mocidade, as famílias, o Estado têm igual interesse na rapaziada propagação dos conhecimentos úteis e do ensino que cimenta e fortalece os bons costumes. Em quando estes não forem perfeitos, e a instrução for tênue não poderemos gozar de todos os benefícios da civilização geral, nem colher todas as vantagens que podem resultar das nossas instituições civis e políticas: as autoridades não poderão exercitar o seu justo poder e influenciar profícua sobre um povo pouco acessível aos progressos do entendimento humano e das artes e comodidades sociais. (O Universal, 15 de janeiro de 1840).<sup>15</sup>

O que se percebeu no artigo do jornal mineiro foi a extensão de um projeto pensado com os mesmos objetivos colocados pelos parlamentares imperiais: “a crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nesta época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas de ensino” (Souza, 2014, p. 36), ou seja, instruir para os bons costumes onde as autoridades pudessem exercitar o seu justo poder e influenciar o seu povo para o progresso. Souza se baseou numa visão imperial, contudo, uma visão que foi ao encontro da postura adotada na Província de Minas Gerais que

---

<sup>15</sup> Edição do *O Universal*, 15 de janeiro de 1840. A edição do jornal usado como fonte está referenciada com data, disponível no acervo do Arquivo Mineiro – jornais mineiros.

tinha nos discursos dos seus governantes o desejo de formar, por meio desse projeto, um cidadão em um regimento, buscando o controle e ordenamento da sociedade.

Com essa ideia, foram feitos vários levantamentos sobre o perfil da população de Minas no século XIX. Uma das preocupações verificadas nestes levantamentos estava relacionada a quem nos domicílios sabia ler: “a preocupação em informar nas listas nominativas de 1838-1840 quem nos domicílios ‘saber ler’ indica-nos, por exemplo, o interesse do governo provincial em mapear aqueles que possuíam alguns dos saberes elementares” (Viana, 2018, p. 47). Foi possível compreender qual era a preocupação dos dirigentes: se algum tipo de ensino estivesse sendo desenvolvido em casa e que tipo de ensino era esse e a quem alcançaria, pois manter e controlar um “bom ensino” era o projetado e pensado para garantir a ordem desejada.

No entanto, mesmo a Lei n 13 sendo referenciada como um marco temporal para a ampliação da instrução pública em Minas Gerais, trazendo em sua letra a ampliação e inovação. Notou-se a partir das datas os “tipos” de ensino que foram sendo produzidos na província mineira. Deparou-se com uma educação secundária majoritariamente privada, fato importante para entender a construção do ensino e as relações entre o público e o privado que aqui se estabeleceram.

Segundo Faria Filho (2020, p. 149), “a experiência mineira, que não parece ser única, bem demonstra. Em 1827, por Bernardo Pereira Vasconcelos sustentava que em Minas Gerais, havia 23 escolas públicas e 170 escolas privadas”, podendo acrescentar a esta informação o número de instituições regidas por religiosos, os colégios: o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana (1750); o Colégio Nossa Senhora Mãe dos Homens, do Caraça (1820); o Colégio do Bom Jesus de Congonhas do Campo (1827); o Colégio de Campo Belo (1827) e o Colégio das Macaúbas fundado em 1715. No discurso de Bernardo Pereira Vasconcelos, confirmou o número de escolas naquele período na Província mineira, demonstrando as datas e a fundação de colégios para a educação secundária a partir de 1715. Observou-se que havia na Província aulas avulsas e colégios em funcionamento antes mesmo de ser promulgada a Lei das primeiras letras em 1827.

Em um contexto onde o Império buscava respostas para a instrução, Minas Gerais mostrava um avanço em relação à escolarização. No entanto, o tipo de ensino deveria ser conhecido pelos dirigentes para evitar a produção de um conhecimento distante do que estava sendo proposto, ou seja, manter uma harmonia social e que nada pudesse colocar em questionamento essa ordem. Observou que foram diversas estratégias e ações para manter a ordem e consolidar um governo na província. O que ficou perceptível foram as discussões sobre

a organização da escolarização mineira que aconteciam a partir de experiências de outras nações consideradas civilizadas. Nas palavras de Lages (2020, p. 26):

As experiências das nações vistas como adiantadas na marcha de civilização são tomadas como parâmetros pelos discursos da elite política dirigente da província de Minas Gerais para a organização do campo instrução pública. Tais experiências encontravam-se vinculadas aos princípios do liberalismo, bem como às ideias de civilização, progresso e modernidade da nação brasileira.

Com essas informações, foi possível reforçar a preocupação dos dirigentes mineiros com a instrução e educação dos jovens com base em civilizações mais avançadas. Entretanto, o que diferenciava os projetos das grandes civilizações das do Império brasileiro e da Província era a busca por estruturar e naturalizar um pensamento de manutenção. De acordo com Viana, nos discursos apresentados na Assembleia Provincial, o argumento era de que “a instrução seria indispensável à construção de uma ‘sociedade bem regulada’, em que prevalecesse ‘duradoura tranquilidade, riquezas e estabilidade em suas instituições’, em suma a felicidade social” (Viana, 2018, p. 54-55). Então, para consolidar uma sociedade organizada na Província, a instrução pública foi uma das principais pautas dos debates, sendo destaque a organização das aulas públicas. O levantamento feito a partir do Decreto de 17 de julho de 1832 apresentou quem eram os habitantes livres, escravos, a idade e cor da juventude mineira, para reconhecer em números a população de estudantes na Província no século XIX e assim ser pensado uma ampliação que atingisse o máximo de jovens livres. As mudanças foram intensificadas com a promulgação do Ato Adicional de 1834, este que descentralizou a educação. Com isso, a Província de Minas Gerais foi pioneira em relação à criação de um regimento para a escolarização, apresentando um número de escolas desde a promulgação da lei de 1827, como aqui já citado.

Em 1835 foi promulgada a Lei Mineira de n 13, de 29 de março de 1835. A norma regulamentou a criação de cadeiras para a instrução pública e a obrigatoriedade da instrução primária. Ponto de destaque foi o acesso à escola pública somente para pessoas livres, como disposto no artigo 11 da Lei. Além da condição para ter acesso à escola, a lei trouxe normas sobre provimento dos cargos de professores, os professores que poderiam ocupar o cargo, assim como os salários e a criação dos cargos de delegados de Círculo Literários<sup>16</sup>. E, no artigo 9 da

---

<sup>16</sup> O Círculo Literário foi decorrência da Lei Mineira de 1835. Através de sua promulgação, houve a divisão das regiões em Círculos Literários, onde cada Círculo seria representado por delegados. Estes, por sua vez, cumpririam a função de fiscalizar as escolas. Cabe destacar que esses delegados não ocupavam esta função de forma isolada, pois eram também fazendeiros, deputados, ou seja, cidadãos influentes daquela sociedade.

mesma lei, foi permitida a abertura de escolas particulares. Independentemente de licença do governo, escolas poderiam ser abertas uma vez que os professores fossem habilitados para a função.

A norma, como denominada por Viana (2018, p. 57 e 58), era “dotada de fundamental importância”, pois esta tinha como finalidade na sua aplicação determinar “os conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias mineiras e estabelecia uma diferenciação entre as escolas de primeiro e segundo grau e as escolas de meninas”. Ainda com base na autora, foi interessante notar que os graus dispostos na lei, primeiro e segundo, não significavam uma sequência de etapas, mas sim diferenciavam o ensino rural e urbano. Enquanto as aulas públicas alcançariam as pequenas localidades, com mais de 500 habitantes, as escolas de segundo grau estariam localizadas em cidades e vilas de maior importância. Observou que a norma criada para ampliar o ensino veio também como um reforço do ensino privado e uma reafirmação na posição do texto de um ordenamento da educação, aqui no caso de diferenciar o primeiro grau com o papel de instruir nas escolas para pequenas localidades e o segundo grau com a função de educar aqueles que teriam mais condições. Estas instituições seriam abertas em cidades e vilas maiores.

A Lei de 1835 foi a porta para uma seleção de normas criadas para a regulamentação da instrução em terras mineiras. Inserida em um contexto amplo do debate no Império sobre a instrução, a Província mineira destacou-se tanto nos discursos dos dirigentes como nas estratégias para organizar sua escolarização oitocentista. Segundo Faria Filho (2020, p. 149): “na província de Minas Gerais, por exemplo, entre leis, regulamentos e portarias, inventariamos quase 600 textos legais para o período de 1835 a 1889”.

É interessante pensar na preocupação dos parlamentares com a escolarização em um contexto diversificado<sup>17</sup>, onde o instruir era para todos e educar para poucos. Neste contexto, notou-se a preocupação em saber que tipo de ensino chegava à camada mais pobre, quem sabia ler e escrever, pois muito conhecimento em mente considerada errada teria como resultado

---

<sup>17</sup> Como já mencionado, as pesquisas sobre a História da Educação vêm crescendo; no entanto, o que se observou é a diversidade que o tema ganha a cada pesquisa, resultando na complexidade de cada realidade e período. Em Minas Gerais, por exemplo, notou-se estudos revelando as diversas estratégias para ampliar o ensino, assim como os espaços, os tipos e formas de instruir. Um exemplo que mereceu ser destacado para afirmar a posição usada no presente texto sobre a História da Educação mineira foi a pesquisa de Silvia Maria Amâncio Rachi Vartuli que, mesmo abordando um período diferente do aqui estudado, nos revelou as diversas formas de escrita existentes já no século XVIII. A autora centrou sua pesquisa nas diversas formas de deixar documentado (testamentos) relatos de mulheres sobre a situação financeira e suas vidas no século XVIII. O estudo de Vartuli poderia ser a base para a afirmação de uma instrução na Província Mineira muito antes da independência, além de apresentar os motivos pelos quais os parlamentares tinham uma preocupação com a forma de instruir, o que era muito importante para a unificação de um pensamento. *Redigir “por outras mãos” os usos da escrita em Minas Gerais no período colonial*, Texto em que Vartuli descreveu as várias formas de redigir no século XVIII.

movimentos considerados desordeiros, ou seja, diferentes do discurso da instrução para unificar um padrão de cidadão mineiro e brasileiro.

E, ao mesmo tempo em que foi apresentada a preocupação para instruir os jovens de classes mais pobres, foi revelada também a importância de produzir um ensino de qualidade para os filhos dos senhores mineiros, haja vista a quantidade de colégios abertos ao longo do século XIX. Além dos aqui citados, acrescenta o Colégio de Congonhas do Campo, Colégio Duval, em São João Del Rei, Colégio de Luiz Dalles, na mesma cidade, Colégio Roussin, na cidade de Mariana e, para o sexo feminino, os colégios eram os Colégios das Irmãs de Caridade, em Mariana, Colégio de São João Del Rei e o Colégio Nossa Senhora d'Assunção, o primeiro estabelecimento público de nível secundário da Província (1839).

Com objetivos em comum, o ensino era desenvolvido de mãos dadas com a Igreja e com os princípios assentados nos hábitos disciplinares a partir de uma ordem e uma constante vigilância com um caráter de instrumentalidade, de função propedêutica, ou seja, para a carreira política. A criação dessas instituições teve a finalidade de formar, além de sacerdotes, futuros senhores que teriam a missão de unificar um padrão cultural dentro de uma sociedade complexa, estes que elevariam o nível intelectual e moral da província e da nação nascente. A instrumentalidade foi sendo renovada através de leis e regulamentos que foram criados para sustentar a escolarização mineira ao longo do século XIX, além da propedêutica, o ensino tinha como objetivo a preparação dos alunos para a academia ou para a formação eclesiástica. Esses colégios representavam um espaço importante para ascensão social, com responsabilidade de formar os intelectuais que ocupariam lugares na política, influenciando diretamente o futuro do país.

Este modo de formação aproximou-se do método pedagógico usado por alguns desses colégios com rigorosa disciplina e uma distribuição de funções hierarquizadas entre os alunos, princípios que se assemelhavam aos do método mútuo ou de Lancaster. “Em Minas Gerais, por exemplo, o conselho da província mandou publicar, em 1829, *uma lista de castigos lancasterianos* para serem aplicados nas escolas de primeiras letras da província” (Faria Filho, 2020, p. 149). Mesmo o autor definindo o método como foi aplicado na instrução primária, este método se aproximou do utilizado no Colégio do Caraça, partindo do Código Disciplinar escrito pelo padre Leandro Rebello em 1831.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DO COLÉGIO DO CARAÇA: FORMAÇÃO DE UM PERFIL

O Colégio do Caraça fica situado no Parque Natural do Caraça em Minas Gerais a 120 Km de Belo Horizonte. (Anexo A). O patrimônio cultural do Caraça localiza-se no município de Catas Altas, com uma área de 11.232 hectares preservados. O parque foi tombado em 1955 pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Com construções datadas do final do século XVIII, (Anexo B) o Colégio do Caraça tem uma história bicentenária. Botéri e Oliveira descreveram como foi composta a coordenação do Colégio no decorrer da sua história:

O projeto educativo da Congregação introduziu o ensino humanista, em busca do conhecimento, preparando o jovem para enfrentar a vida em sociedade ou fazer parte da vida religiosa. Além do Colégio do Caraça (1820-1912), a instituição também abrigou o Seminário Maior de Mariana (1854-1882) e a Escola Apostólica, para formação do clero lazarista brasileiro (1885 a 1854 e 1905 a 1968). A direção do Colégio esteve sob as coordenações de clérigos portugueses (1820-1854) e franceses (1854-1903). (Botéri; Oliveira, 2022, p. 23).

Com coordenação brasileira, o Colégio foi de 1903 a 1912, fase em que a instituição foi equiparada ao Colégio Dom Pedro II. Diferente do ensino ofertado para instruir, o ensino básico, como aqui já foi colocado, os colégios pensados para o ensino secundário tinham seu aprendizado centrado na preparação dos jovens para a academia e a vida propedêutica, ao contrário de uma educação “para todos”. Estar neste ambiente era privilégio “para poucos” jovens de idade escolar no século XIX. Nas palavras de Corrêa (2009, p. 59), em relação ao ensino produzido pela casa de educação, “destinava-se à formação de homens devotos e propícios ao isolamento, por isso havia uma severidade na formação dos seus alunos”.

Abreu, em 1994, tratou das funções da educação secundária brasileira. De acordo com o autor, este tipo de educação tinha os “objetivos de formar a personalidade integral dos adolescentes desenvolvendo a consciência patriótica e humanista, propiciando-lhes a cultura geral, com base para estudos superiores” (Abreu, 1994). Definição que vai ao encontro do pensamento de Andrade (2000, p. 10) que trouxe sua posição sobre o ensino no século XIX no Colégio do Caraça: é “a marca de distinção social, representada pela aquisição da cultura humanística clássica fornecida pelos colégios, era mais e principalmente valorizada pela raridade de sua difusão meio social do que pela sua utilidade profissional e rentabilidade econômica”. Ou seja, os colégios representavam uma inovação para a realidade em relação à educação e, ao mesmo tempo, tinham delimitação e hierarquia. Assim, o ensino produzido por estas instituições cumpria sua função específica de entregar à sociedade jovens com a

capacidade social necessária para o convívio com a realidade daquele momento, além de uma formação intelectual exigida por aqueles que pagavam por este tipo de educação.

Os colégios no período imperial tinham seus princípios baseados nas ordens religiosas que regiam esses espaços. No entanto, aqui, em particular, o Colégio do Caraça foi o ponto central do estudo. Conforme colocado por Andrade, este colégio estava inserido em uma formação particular que pertencia “a uma comunidade que quer assegurar que nada muda ainda que as transformações ocorram no seu interior e ao seu redor” (Andrade, 2000, p. 157), como definição desse sistema educacional: “uma educação humanística ministrada pelos colégios, era uma só vez, uma forma de diferenciar-se e de assumir uma responsabilidade social. A da direção política, cultural e espiritual da sociedade” (Assis; Faria Filho, 2000, p. 183). O Colégio teve suas origens em uma Congregação, a Congregação da Missão, fundada em 17 de abril de 1625 por São Vicente de Paulo e reconhecida pelo Papa Urbano VIII. Seus missionários ficaram conhecidos como vicentinos, filhos de Vicente, padres da missão e lazaristas. Diferente de uma ordem religiosa, a Congregação da Missão foi instituída pelo Papa Alexandre em 1655, conhecida como uma “congregação de padres seculares, os quais se distinguiam do clero secular comum” (Santirocchi; Santirocchi, 2020, p. 5). Composta por meio de um regimento, e com objetivos e hierarquias próprias, “seus membros deveriam reporta-se aos seus superiores quando estivessem nos seus seminários ou casas congregacionais, prestando obediência aos bispos apenas durante as missões ou em caso de administração de seminários diocesanos” (Santirocchi; Santirocchi, 2020, p. 5, 6). Com base no estudo de Santirocchi e Santirocch, foi possível observar a realidade da igreja junto ao desenvolvimento da sociedade e a necessidade de reformas da igreja para não perder seu lugar de poder, pois, é sabido que, a igreja se fez presente nas cortes e teve grande espaço ao longo da história. No entanto, era preciso pensar em mudanças para um novo período. Com a expansão europeia e o aparecimento e fortalecimento de novas seitas, as novas ordens e congregações foram essenciais para o processo de universalização da Igreja Católica, pois estavam relacionados com Estados renascentistas e Impérios coloniais, ganhando espaço em diversos campos como a educação, assistência e influenciando na formação cultural da sociedade onde estavam inseridos. Porém, ainda buscavam a reflexão para a perfeição dentro da concepção da igreja. Neste pensamento, os lazaristas foram importantes, pois, “por meio de missões, gestão e ensino nos seminários e colégios, eles fortaleceram a circulação de sua cultura religiosa, ou seu caminho de perfeição, durante o século XIX” (Santirocchi; Santirocchi, 2020, p. 8). Ainda com base no que foi colocado pelos autores, foi por meio de missões que os lazaristas conseguiram atingir diversas

esferas da sociedade, seja no religioso, cultural ou civilizacional, ou seja, os sacerdotes eram as pontes de diálogos entre a sociedade, a elite e o governo.

Um exemplo disso foi o Colégio do Caraça que foi a porta de entrada da Congregação dos lazaristas no Império brasileiro e teve grande influência no ensino produzido durante todo o século XIX, assim como influência na população ao seu redor, no governo e na elite. Como já dito, o Colégio tinha suas origens no ensino francês<sup>18</sup>. O que pode confirmar esta posição é a origem da Congregação que coordenava o Colégio do Caraça na sua fundação, em 1820. Mesmo os padres sendo portugueses, pertenciam à Congregação de São Vicente de Paulo que é francesa. Posteriormente veio o reforço e estímulo material e humano que o educandário teve em 1845 do Superior Geral dos lazaristas, o francês Jean Baptiste Etiente, e a confirmação da exaltação dessa linha teórica na coordenação do Colégio pelo padre Júlio Clavelin, no tempo de escrita do manuscrito, ano de 1892, tempo em que os lazaristas franceses administravam o Colégio (1856-1903). Neste período o educandário foi visto como resultado positivo nos escritos de Andrade e Zico, autores que são referência quando se fala de escritos sobre o Colégio. Foi no tempo francês que o Colégio teve maior crescimento no número de alunos e reconhecido como “a idade de ouro”.

De vida longa, o educandário teve seu funcionamento como colégio até 1912, e como escola apostólica, até 1968. A sua história passou pelo fim da Colônia, Império e início da República. Eis alguns pontos relevantes a missão do colégio de educar os filhos de senhores que seriam herdeiros das posições de poder do governo da província de Minas Gerais e que atuavam também na política nacional. Essa casa de educação foi e ainda pode ser entendida como uma fábrica de nomes públicos, o que pode confirmar são os números de egressos caracenses que representavam a Província e o Império, além de grandes nomes na medicina, engenharia, sacerdotes e advogados<sup>19</sup> que atuaram nos anos oitocentistas:

O traço marcante característico da educação caracense está naquilo que os textos lazaristas nominam e enfatizam recorrentemente: a formação moral, centrada mais nas virtudes que nos saberes. A formação moral, somada à aquisição de uma cultura geral, contemplava não somente os objetivos dos cursos preparatórios oferecidos pelo

<sup>18</sup> Neste ponto da pesquisa, observou-se a abertura para um estudo mais profundo sobre a ampliação da corrente francesa no Império brasileiro. A importância que os estadistas davam a esta corrente, assim como o desenvolvimento que essa deve ter na construção do pensamento brasileiro.

<sup>19</sup> Ex-alunos do Colégio do Caraça que se destacaram ao longo da sua trajetória: 2 presidentes, 3 ocuparam cadeiras na Academia Brasileira de Letras, 6 pertenceram à Academia Mineira de Letras, 44 professores, 43 advogados (desses alguns foram juizes), 4 promotores de justiça, 1 diplomata, 11 militares, 1 cientista, 8 músicos, 4 bispos, 18 sacerdotes, 13 engenheiros, 5 desembargadores, 5 ministros, 7 jornalistas, 3 economistas, 1 geólogo, 25 escritores, 10 secretários do governo, 15 médicos, 6 farmacêuticos. Números retirados da obra: *Caraça: ex-alunos e visitantes*, 1979. (p.72-77, 85-93).



Colégio, mas, sobretudo, uma espécie de propedêutica à vida pública. Essa educação decorativa classificava os que a haviam recebido e simbolizava, antes de tudo, a marca de uma distinção social evidente. Um dos seus fins, como vimos, era a formação do homem educado, do bacharel dotado de uma cultura humanística clássica e, em resumo, do futuro dirigente. (Andrade, 2000, p. 156).

A instituição teve um projeto de ensino que atendia às expectativas de certos segmentos sociais e às particularidades dos pensamentos dos governantes do Império na manutenção da ordem, como colocado no primeiro tópico. Atendia também à realidade da Província onde o colégio estava inserido, um cenário também com questões particulares e com desdobramentos de um polo de mineração e diversidade de produção, revelando o crescimento econômico mineiro. Nas palavras de Botéri e Oliveira (2021, p. 32):

A educação feita pelo Colégio do Caraça visava atender famílias tradicionais de Minas, os fazendeiros e comerciantes, estes que eram uma pequena parcela da sociedade mineira, os filhos desses senhores tinham o privilégio de serem educados como os herdeiros do poder, além dessa minúscula elite, fazia parte desta educação alunos externos, os quais seguiram a vida religiosa.

Com essa missão de moldar futuros senhores, baseada em suas raízes francesas, a instituição foi assistida pelos clérigos portugueses, franceses e brasileiros. Mesmo estando situado no alto de uma serra e de difícil acesso, foi destaque e pioneiro na educação oitocentista. O colégio foi “muito mais que uma simples instituição de ensino secundário, representou um *modus operandi* de formação das elites, dirigentes mineiras e brasileiras do período” (Assis; Faria Filho, 2000, p. 183). Um ponto relevante foram os alunos de outras províncias que fizeram parte desta educação como afirmação do que chamava a atenção ao longo da sua trajetória: a sua marca de excelência no ensino.

A educação desenvolvida pela instituição dependia do progresso do aluno, podendo durar até sete anos. A entrada no Colégio acontecia a partir dos 8 até 17 anos para os meninos. O ensino era denso, com uma grade curricular em um determinado momento do ensino de até 25 matérias, com o início das atividades às cinco horas da manhã e término às 20 horas e 30 minutos, com horários de orações, aulas, descanso, meditação e silêncio, apresentando uma rotina educacional sustentada pelo controle e disciplina em todos os momentos. Neste contexto, fez-se necessário compreender a importância do espaço específico para o desenvolvimento desta educação no educandário. É importante lembrar que foi preciso ler e compreender a história no seu tempo, pois “a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e [...] seguiam o método individual de ensino” (Faria Filho, 2020, p. 140). A realidade do ensino no tempo pesquisado

era de muita precariedade, principalmente em se tratando de espaços destinados para este fim. Por isso, uma educação como a do Caraça era sinônimo de inovação para o período que contava principalmente com as aulas avulsas.

Historicamente, até no final da Idade Média, as atividades educativas não contavam com uma organização específica para atender externos que não fossem seguir a vida religiosa. De acordo com Ariès<sup>20</sup>, as práticas educativas se desenvolveram com condições para ensinar e aprender em um espaço e separação de alunos por idade. O autor assinalou a definição de colégio nos tempos modernos (século XIX): “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 165).

Ao longo dos séculos, o espaço do colégio ganhou destaque como um lugar onde era garantida uma formação moral e humana. Os colégios tinham a intenção de isolar a criança para a formação de um modelo de homem ideal, como lembra Ariès (1986). O “internato” tinha como objetivo isolar para educar. Eis uma realidade que se aproximou da forma colocada em prática no Colégio do Caraça, quando ingressos no educandário os jovens seriam devolvidos sadios a sociedade “salvaguardando a alma e o corpo das crianças para devolvê-las sadias, educadas e honradas à sociedade” (Andrade, 2000. p. 155). Os meninos eram isolados da sociedade com uma vigilância permanente regida por um Código Disciplinar e uma instrução baseada na repetição e centrada no mestre. Assim, por um período, os jovens eram isolados, sendo devolvidos à sociedade como indivíduos sadios e homens de bem.

Observou as heranças dos séculos passados no educandário, em um contexto considerado moderno, com reformas no ensino, onde houve um afrouxamento na disciplina severa na educação europeia. Ao longo do século, no Império brasileiro, o Colégio do Caraça tinha nos seus mestres “homens severos e disciplinados”, “uma formação humanística não muito diferente daquela imposta pelo *Ratio* a toda estrutura portuguesa de ensino de humanidades, de dois séculos antes” (Carrato, 1968, p. 116). Eram as práticas dos coordenadores que se identificavam com as práticas do século XVI e XVII, período onde a disciplina se fez presente de forma muito rigorosa.

---

<sup>20</sup> Historiador francês, Philippe Ariès (1914-1984) escreveu sobre a infância e seu desenvolvimento no decorrer da história. Na sua obra *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime - História Social da Criança e da família*, (1986), se debruçou sobre o crescimento da criança, trazendo as diferenças desse crescimento, além de tratar sobre o ambiente e o tempo para refletir sobre a infância. Como referência, foi usado o capítulo 2: A vida Escolástica, observando o tempo escolar da criança e como o lugar (colégio) se tornou um espaço para a formação moral e intelectual de jovens, assim como se deu o desenvolvimento do isolamento para educar.

Buscando no latim a palavra disciplina no seu sentido próprio, o termo tem como significados ensino, instrução, educação, ciência, disciplina, e em sentido concreto - matéria ensinada, ensino, método, sistema, doutrina, ou seja, aprender era um sinônimo de disciplina, seja pela ciência, pelo método ou pela doutrina - uma disciplina que influenciava a mentalidade e o comportamento. Nas palavras de Ariès:

a partir do século XV, estabelecimento e desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Para definir esse sistema, distinguiremos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais. (Ariès, 1986, p. 180).

Ariès discorreu sobre o desenvolvimento da educação desde a Idade Média e sobre a pedagogia utilizada pelos jesuítas por um longo período, além de trazer a disciplina e o isolamento como uma evolução na forma de educar, segundo as características aproximadas da pedagogia caracense e as heranças do sistema de ensino dos padres da Companhia de Jesus. Um exemplo colocado por Carrato definiu o sujeito que fez parte da pedagogia do colégio como um estereótipo e com uma conceituação dogmática, a base das prescrições tridentinas com uma moral rigorista. Para o autor, o resultado do convívio no espaço do colégio era o perfil de

um sujeito profundamente convicto de suas crenças religiosas, severo até a dureza da moral, mas temperando as convicções com uma certa bonomia quase dialética, a quem não falta o respeito pelas convicções alheias; geralmente excelente conservador, muito bom orador, escrevendo com fluência e elegância, o formalismo um tanto frio de sua formação não permite que faça boa poesia embora possa às vezes versejar bem em latim. (Carrato *apud* Andrade, 2000, p. 132).

O relato de Carrato mostrou a consequência desse modelo de educação: uma educação que moldava seu comportamento fazendo com que atitudes, hábitos e costumes foram sendo naturalizados, formando uma ideologia, moldando o corpo que se tornava um instrumento capaz de exercer determinadas funções. A partir desta finalidade, a educação desenvolvida pelo educandário buscava moralizar os sujeitos, intervindo nos costumes e construindo uma cultura importante para aquela sociedade. O jovem formado pela instituição era capaz de controlar e interferir nas relações, naturalizando um comportamento “considerado civilizado”. Conforme colocado por Soares, a formação que envolvia a educação do corpo naquele tempo era fundamental para o desenvolvimento da saúde e o aperfeiçoamento da moral e da virtude:

uma educação do corpo é lentamente elaborada por diferentes sujeitos e instituições, com a finalidade de criar gestos comuns, usos comuns do corpo voltados ao cuidado de si, de sua aparência e, mais amplamente, da proteção de suas próprias forças. Trata-se, assim, de um tipo de educação que, neste tempo longo, produz, seja de forma silenciosa, seja de forma eloquente, conselhos, prescrições, normas voltadas ao corpo, constituindo, assim, processos educativos. (Soares, 2021, p. 1).

Foi possível entender que a educação do corpo aconteceu em diversos espaços e maneiras diferentes. Para Soares, esse tipo de educação foi sendo usada ao longo da história com objetivos diversos, seja para formação de um guerreiro, cuidar da saúde, seja para moralizar, moldar, começando pelo espírito como um refinamento e assim se refletindo de forma natural diretamente no comportamento, para se ajustar a um espaço. Além desta afirmação, o sujeito educado por este tipo de educação seria diferenciado dos demais, ou seja, seria visto como o mais educado, o mais preparado.

No entanto, o Colégio do Caraça, com sua pedagogia baseada no isolamento e na vigilância, era um modelo desse tipo de educação, sendo responsável pela formação no século XIX. Foi possível entender que, na rotina do Colégio, a educação tinha como finalidade o ensino, as meditações, orações e sermões do Padre Antônio Vieira, assim como também seguir regimentos internos comportamentais com o objetivo de formar jovens civilizados capazes de exercerem funções importantes para a construção de uma identidade própria. A partir desta posição, o objetivo era formar o espírito e conseqüentemente educar o corpo dos jovens para a consolidação de uma elite.

A garantia desse resultado foi vista no Código Disciplinar do Colégio que, ao longo da sua história, foi de vigilância constante aliada a proibições, castigos morais e corporais. O Regulamento e o Código Disciplinar escritos por um dos fundadores da casa de educação, redigidos em 1831, perduraram até o fechamento do colégio em 1912.

Outro ponto que ainda coube destacar foi a afirmação de Leite sobre as penalidades extras que não constavam no Código Disciplinar, pois “existiam outras penalidades, de acordo com o feitio dos regentes e variedades que não podiam constar no Código Disciplinar, proibidas, como o eram, por uma legislação mais respeitável, o Código Penal” (Leite *apud* Andrade, 2000, p. 124). Ademais, Andrade trouxe mais um exemplo do código interno, O Código Penal. Através de uma fonte oficial, afirmou a existência deste código que continha os castigos mais severos. “Um código penal volumoso, onde cada falta ou o que chamava desse nome era punida severamente. Uma vigilância constante, que se parecia com espionagem e uma inexorável sanção que não admitia atenuantes e era toda regra da jurisprudência escolar” (Andrade, 2000, p. 123).

Carrato também pontuou no seu escrito a disciplina e os castigos colocados em prática na rotina do colégio: “os mestres e regentes do colégio, partidários da filosofia corretiva faziam a apologia rasgada dos castigos corporais para educandos e não regatear o uso da palmatória, da vara de marmelo, dos castigos e das cópias” (Carrato, 1968, p. 122). Ele ainda afirmou que “naqueles tempos, não se chegava ainda à fase mais evoluída da disciplina preventiva. Só a repressiva é que valia” (1968, p. 122). Conforme descrito pelas vivências de egressos da casa de educação e pelas pesquisas feitas, os castigos eram constantes, revelando o domínio que os mestres tinham durante todo o tempo de educação de cada aluno, para que a disciplina fosse um fator de prestígio para o colégio. O regimento interno era avassalador e, com isso, os castigos eram colocados em prática para disciplinar o comportamento e as atitudes dos alunos.

Lopes Filho (1998, p. 116) trouxe em sua tese um diálogo entre um dos coordenadores do colégio e o médico responsável por fazer uma visita ao educandário para assim avaliar a higiene da casa. Nesta visita, o médico foi apresentado ao regulamento da instituição, o documento escrito por padre Leandro Rebello. Sua efetivação confirmava o esforço educacional lazarista, pois uma “casa de educação bem organizada é um grande tesouro para a Igreja e para os Impérios” (Castro *apud* Andrade, 2000, p. 175).

O regulamento ditava as proibições e advertências para todos que viviam no internato. No capítulo 7, foi apresentado as advertências para os alunos. O primeiro item do capítulo trazia as qualidades primordiais para aquela educação: a honra, o brio e a religião. Aqueles revestidos destas qualidades seriam bons pais de famílias, bons padres ou bons magistrados, enfim, bons cidadãos, pois, segundo disposto no regulamento, “mais valia um homem com conhecimentos medianos do que sem virtudes”<sup>21</sup>. No mesmo capítulo há uma observação para os alunos, nas relações com os colegas, serem políticos, “pois a política é um dos caracteres onde se conhece o homem de bem”.

Nos artigos dispostos no Código Disciplinar constavam mais proibições. Neste ambiente construído para educar, o silêncio se fazia presente para não perder o tempo do estudo nem atrapalhar os companheiros de convivência. A conversa era sempre baixa entre os alunos do mesmo salão quando permitida. Em outras situações, a conversa era proibida seja, entre os alunos e os funcionários ou entre os alunos de diferentes salões. No item 6 do código, além da proibição de conversar, ainda era proibido “rir, olhar para trás e para os lados, bem como sair do lugar destinado de cada um” (Castro *apud* Andrade, 2000, p. 177). Quando em

---

<sup>21</sup> Citações retiradas do Regulamento do Seminário da Imperial Casa de N.S. Mãe dos Homens, na Serra do Caraça. Transcrito por Mariza Guerra Andrade em *Educação exilada: Colégio do Caraça* (Regulamento do Seminário da Casa Imperial-Casa de N.S. Mãe dos Homens na Serra do Caraça *apud* Andrade, 2000, p. 175).

movimentação de um espaço para o outro, a ordem seria a cada dois e em fila, obedecendo à regra do item. Nos passeios eram proibidos de deitar nos bancos, no chão e no campo. Era proibido também assentar de forma indecente, aqui o indecente pode ser entendido de uma maneira relaxada.

Através desse projeto considerado de adestramento para formar um perfil específico, observou-se a maneira que era colocada a disciplina e, para que esta fosse cumprida, o domínio era colocado em ação como fundamental para se chegar ao resultado: “no interior da chamada pedagogia tradicional (e aqui estamos falando-nos no século passado), aprendizagem só se torna possível se assentada em instruções e normas já definidas e em princípios disciplinares irrefutáveis” (Andrade, 2000, p. 112). Conforme posto, a educação do Colégio do Caraça foi permeada por uma norma, com muita disciplina e por várias proibições, diretamente vinculadas ao espírito e ao corpo no decorrer do desenvolvimento de cada aluno para que seu comportamento fosse ajustado às necessidades e aos interesses daquela sociedade

## 2.4 LIMIAR TEÓRICO

A investigação da construção do projeto de ensino no período imperial brasileiro possibilitou algumas inferências, assim como questões para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde o início do projeto desenvolvido pelo Império brasileiro, a escolarização já se mostrava retórica, ou seja, havia intelectuais que buscavam expandir a escolarização para que realmente houvesse progresso. Todavia o que prevaleceu foi o discurso de ampliar a instrução para civilizar com o viés de manutenção social.

Este capítulo analisou como a norma ordenadora desse processo evidenciou uma graduação da educação para tratar dos perfis que foram moldados a partir desse ordenamento, tendo o método como principal dispositivo para consolidar esta formação. Com isso, foi possível compreender como, por meio das leis, foi criado o processo de escolarização produzido no Império brasileiro, um projeto pensado para a idealização de um Estado nacional e com um ideário civilizatório, ainda com a preocupação de ordenar uma estruturação com consequências perceptíveis até hoje.

Em cada espaço analisado do Império e Província de Minas Gerais, notou-se que houve ampla discussão e produção de documentos acerca do assunto “ensino”, o que se transformou em fontes ricas para estudar a história da educação hoje. Foi notável a quantidade de

documentos produzidos para que a instrução ganhasse forma e força, mas, diante da história e dos resultados destas pesquisas, o discurso permaneceu idealizado, sem muita efetivação.

Ficou visível a consciência daqueles que pensavam sobre a educação e qual era o objetivo desses pensadores em relação ao projeto desenvolvido, ou seja, o resultado do processo de instruir e educar estava diretamente voltado para a ocupação de lugares na sociedade, enquanto aqueles que fossem instruídos tivessem o mínimo para exercer um ofício. Aqueles educados estariam sendo formados para ocupar espaços de poder. Haja vista a realidade do Império e os custos que um projeto educacional acarretaria ao governo, assim como uma educação pensada com o mesmo viés para todos teria como resultado, um ponto importante neste contexto foi o Ato Adicional, com a descentralização do ensino entendida aqui como uma omissão do Governo Imperial.

Com isso, o presente estudo abriu portas para reflexões sobre os resultados desse projeto e o seu desenvolvimento atualmente, em um momento em que muitos pesquisadores buscavam respostas para os problemas e possibilidades de melhora para a educação. Entendeu, desse modo, a importância de trazer a história para reconhecer que existem lacunas a serem preenchidas, e muitas histórias ainda precisam ser encontradas e contadas, pois uma escola nova e com futuro promissor só é possível quando se entende o seu passado. Um passado com base em discursos a partir do *slogan* “para todos”, herança de longa data que pode ser vista na “escola para todos” nos dias atuais, reforçando o que foi pensado, estruturado e naturalizado, haja vista o ordenamento colocado na instrução primária e no ensino secundário.

Interessante pensar neste ordenamento a partir do que foi proposto nas normas promulgadas e nas falas dos dirigentes: uma instrução obrigatória dentro do projeto desenvolvido para meninos depois de uma certa idade com o objetivo de ensinar a ler, escrever, contar. Portanto, na visão dos dirigentes seria suficiente para o povo saber estas três coisas, pois, com isso, poderiam exercer um ofício e fazer o Império caminhar junto às nações mais desenvolvidas. Posteriormente à Reforma Couto Ferraz, como expresso em lei, a moral e a religião estudadas antes mesmo dos conteúdos mencionados mostram a intenção de inculcar nos jovens o respeito à ordem e internalizar os bons costumes, considerados bons pelos dirigentes. Dessa forma, a instrução se tornou a garantia de uma formação de um bom cidadão, discurso que se aproximou das falas contemporâneas: sem educação não há como pensar o futuro.

Conclui-se que a finalidade de civilizar não era formar um povo pensante com o poder de livre escolha, mas sim produzir um reflexo do próprio governo, criando uma sociedade que

não se distanciasse do discurso de nacionalidade, ou seja, o projeto da instrução primária tinha o papel de manter a ordem estabelecida naquele período. Isto posto, ficou claro que a expressão civilizar estava diretamente ligada aos interesses de políticos, elite e da Igreja. Nesse contexto, foi possível identificar o interesse da elite em se consolidar como representante da civilidade.

Com esse pensamento, a urgência era pensar a instrução e a necessidade das diversas estratégias para que a formação básica tivesse êxito com o alcance da camada mais pobre, além do que a instrução seria um modo de evitar a ignorância desse povo e também possíveis revoltas. Não obstante, a instrução para a massa ficava limitada a esses princípios e com a possibilidade de instruir para caminhar junto às civilizações modernas. Em contrapartida, o ensino secundário tinha a função de educar, com o propósito de escolarização para o ensino da ciência, da técnica e dos conhecimentos filosóficos. Diferenciando os termos instruir e educar, foi possível concluir que, por meio desse projeto, houve a formação de perfis de um povo e de uma elite governante.

Nesse sentido, o que foi desenvolvido pelas instituições que ofereciam o ensino secundário era destinado a uma educação mais moderna, com uma organização para a formação eclesiástica ou preparação para os cursos superiores, uma educação pensada para poucos, privilégio da elite. Com um regimento interno, o ensino destas instituições era diretamente ligado à Igreja e tinha seus princípios particulares de formação dependendo da ordem religiosa pela qual eram regidas, como exemplo desse tipo de ensino o que foi desenvolvido no Colégio do Caraça no século XIX.

Como apresentado no terceiro tópico, o Código Disciplinar do colégio evidenciou a disciplina como um método para educar por meio dos castigos corporais e da correção do comportamento, que eram considerados práticas pedagógicas necessárias para uma boa educação. Foi possível entender que a disciplina aplicada nos castigos e no cotidiano do educandário tinha a finalidade de moldar um perfil. Com essa disciplina, acreditava-se que formariam um jovem senhor capaz de assumir o seu lugar naquela sociedade. Eis uma forma de educação impensável para a atualidade: uma disciplina que adestrava o corpo e a mente através de um cotidiano vigiado que ajustava o jovem a uma vida como senhor ou para seguir em campos; político, econômico e social.

A partir desta posição, a educação tinha como objetivo formar o espírito e o corpo de um determinado grupo de jovens para a consolidação de uma elite. Portanto, no próximo capítulo, o estudo enfatiza o método usado para a produção de uma educação como um instrumento poderoso que buscava atingir objetivos específicos no espírito burguês do Império brasileiro.



### 3 O MÉTODO MÚTUO E OS CASTIGOS LANCASTERIANOS EM TERRAS BRASILEIRAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Como visto no primeiro texto, o recorte feito no século XIX objetivou pensar a formação do povo brasileiro. O ensino era entendido como elemento fundamental que tinha como finalidade a construção de um ideal para o “desenvolvimento das faculdades físicas e morais dos indivíduos” (Faria filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 28). Para que isso acontecesse, o projeto centralizado na formação de cidadãos foi bastante discutido, tendo como início a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei das primeiras letras. Nesta lei, como já apresentado, foram discutidos diversos itens que comporiam o projeto educacional do Império. Dentre estes itens, o método regulamentado para substituir o individual e colocado em prática em todo o território seria o Método Mútuo ou Método de Lancaster.

Para aprofundar a pesquisa, o presente texto apresenta o método disposto em lei para regulamentar os castigos praticados no projeto desenvolvido pós-independência, buscando o Método Pedagógico na sua fonte. E como a sua regulamentação se deu no Império brasileiro, com a promulgação da Lei das primeiras letras, foi analisado o Método e sua origem através do que Saviani trouxe sobre a importância das fontes de pesquisas: “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” (Saviani, 2013, p. 13). A fonte histórica foi base documental do conhecimento e nela apoiou-se o conhecimento produzido. Nesse sentido, esta pesquisa percorreu o contexto histórico em que o método estava inserido, a partir de Lancaster e sua implementação em terras brasileiras.

Com o problema da pesquisa delimitado, o Método na sua origem foi elemento fundamental para buscar a resposta da questão levantada. Com isso, foram apresentados na primeira parte do texto os escritos de Joseph Lancaster: *Improvements in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community* (1803), *Improvements in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community*, by Joseph Lancaster (1805) e *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practiced at the Royal Free Schools, Borough-Road, Southwark* (1810). Escritos nos quais o autor definiu o Método Mútuo ou Método de Lancaster na Inglaterra, tratando dos custos e de quanto o novo ensino seria um benefício para o progresso do Estado, Igreja e sociedade de forma geral. O Ensino Mútuo teria um alcance na camada mais pobre, visando ensinar a ler, contar e escrever

como meios para exercer um ofício que era importante naquele início de um novo tempo para o resultado no trabalho da industrialização.

Joseph Lancaster trouxe nos seus textos a descrição de toda a organização do Método como a localidade, o tempo, o mestre e o seu lugar naquela educação, monitores, prêmios e a maneira pela qual seriam desenvolvidas as atividades em sala, como por exemplo, as aulas de aritmética, leitura e escrita. Todavia, observando as várias possibilidades de leitura e estudos que poderiam ser feitos através de seus escritos, esta pesquisa enfatizou aquilo que se aproximou da busca da resposta à questão da pesquisa maior: quais são os objetivos para a formação do corpo como parte do processo civilizatório dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça? Assim os castigos lancasterianos ganharam destaque nesta parte da pesquisa. Entendeu que os castigos praticados eram em grande parte através do corpo

Para apresentar o Método e o Império brasileiro, as fontes escolhidas foram: *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX* (2006), dos autores Luciano Mendes de Faria Filho, Carla Simone Chamon e Walquíria Miranda Rosa. Eles reuniram no volume documentos importantes para entender como se deu o Método na Província de Minas Gerais, tais como o relatório feito por Francisco de Assis Peregrino que, em uma viagem feita à França, teve contato com o método diretamente. Neste documento, o professor analisou as condições do Império e da Província. Outra fonte usada como referência na obra citada são as publicações do jornal *O Universal* difundindo o Método Mútuo na Província de Minas Gerais, localidade que também se tornou fonte, pois foi onde estava localizada a instituição que foi base para a construção do terceiro capítulo da pesquisa.

A obra *A escola elementar do século XIX: O método monitorial/mútuo* (1999), organizado por Maria Helena Camara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho também foi usada como base nesta pesquisa. Eles trouxeram um conjunto de textos que foram constantemente visitados e referenciados, pois trataram do Método desde a sua origem inglesa até sua introdução na realidade das províncias do Império brasileiro, além de incluir documentos transcritos pelos autores, importantes como referência para afirmar a posição que é assumida

Além das obras listadas, a tese de doutorado de Neves, *O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-18890)* (2003) e a dissertação de Pereira: *Os castigos escolares em Minas Gerais (1835-1867)* (2017), foram alicerces para tratar o contexto histórico do Método, sua origem e as aproximações feitas para definir o Método em si. Essas pesquisas contribuíram para o entendimento dos entrelaçamentos das relações entre

Método e Império, além das posições que tiveram os envolvidos com a implantação do Ensino Mútuo no Império brasileiro no século XIX.

O texto transcrito por Olivato, *Castigos Lancasterianos na Província de Minas Gerais (1829)*, publicado em 2017, foi fonte para trazer o resultado dos escritos de Lancaster para a Província de Minas Gerais. Como fontes ainda foram usadas, as leis relativas ao assunto. Essas fontes foram fundamentais para nortear a pesquisa bibliográfica feita neste momento de maneira qualitativa. Tudo isso para analisar os castigos praticados no Colégio do Caraça no século XIX enquanto prática pedagógica.

### 3.1 A GÊNESE DO MÉTODO MÚTUO OU MÉTODO DE LANCASTER

O método de Lancaster foi o escolhido para basear a pedagogia utilizada no projeto educacional brasileiro. Ele teve suas origens em outro espaço e, apesar de ser o mesmo período, a realidade era muito diferente da inglesa em relação à do Império brasileiro, porém o método tinha as vantagens pelas quais os dirigentes imperiais se afeiçãoaram, como por exemplo, inúmeros jovens “gastando pouco”, vale dizer, “o método assim que se promete econômico, breve e eficaz se constitui realmente como uma solução a todos os problemas de instrução da população” (Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 27).

Um dos elementos que preocupava o Império brasileiro em relação à ampliação do ensino eram os custos. Entretanto, o novo jeito de ensinar produzido na Inglaterra garantia um acesso maior de jovens por um custo mais baixo, pois um mestre poderia ensinar até mil jovens ao mesmo tempo. O novo Sistema de Ensino era econômico e útil para a realidade do Império brasileiro, que acreditava que “[...] quando o menino tem adquirido os elementos das primeiras letras, que lhe são de tanto uso, de tão grandes vantagens em todas as ocupações da vida, está igualmente disposto a ter um cidadão útil, obediente, e morigerado” (Faria Filho; Chamon; ROSA, 2006, p. 34), evitando o vício, a ociosidade, más companhias, se ajustando a um comportamento pacífico, sem violar o que estava proposto na construção do regimento imperial.

O novo Sistema de Ensino em questão teve dois autores como precursores na modernidade, mas com diferenças entre eles. O primeiro, Andree Bell (1753-1832), pastor da Igreja Anglicana, que difundiu a maneira de ensinar para os estabelecimentos ingleses na Índia. O método, com o pastor Bell, centralizou-se na educação diretamente ligada à Igreja Anglicana, o que o difere do segundo Joseph Lancaster (1778-1838) que posteriormente ampliou o método para mais jovens. Mesmo fazendo parte da seita Quakers, afirmava que a ampliação do Sistema

de Ensino para todos os jovens e as jovens<sup>22</sup> de Londres objetivava o desenvolvimento pessoal com reflexos diretos nas relações de uma sociedade, não podendo ficar restrito apenas a uma seita: “acima de tudo a educação não deve ser subordinada à propagação dos princípios peculiares de qualquer seita”<sup>23</sup> (Lancaster, 1803, § 3). Educando todos os jovens, independente de certa seita, formaria sujeitos civilizados sem prejudicar os preceitos divinos, ou seja, através de uma educação que tivesse seus princípios ligados ao desenvolvimento moral e virtudes seria muito mais fácil os homens educados e civilizados seguirem os princípios de Deus, pois “milhares de jovens foram privadas do benefício da educação, sua moral [foi] arruinada e talentos irremediavelmente perdidos para a sociedade”<sup>24</sup> (Lancaster, 1803, § 9). Assim, o novo Método de Ensino desenvolvido por ele aumentaria os verdadeiros cristãos, formando jovens com princípios e conduta para viver em sociedade, ajustando as relações sociais, “a promoção dos bons costumes: e a instrução de jovens na aprendizagem útil, adaptada às suas respectivas situações”<sup>25</sup> (Lancaster, 1805, § 4). Com a instrução, haveria uma propagação dos bons costumes para formar jovens que pudessem estar em posições úteis naquela realidade.

O pesquisador e professor Antônio Nóvoa trouxe em seu escrito uma reflexão sobre a História da Educação desde a Antiguidade até a contemporaneidade (1996). Sua posição veio para contribuir como afirmação da finalidade do método estudado. Foi preciso compreender a construção da posição e o projeto desenvolvido a partir de discursos como o de Lancaster que influenciou grande parte da História da Educação de um tempo. Por meio de teorias e métodos pensados por este tipo de pensador “construiu-se então uma tradição educacional da qual somos ainda hoje herdeiros, por adesão ou por rejeição: um século depois, muitas histórias da educação continuam a ter como referência central os cânones historiográficos inventados no século XIX” (Nóvoa, 1996, p. 422). Neste cenário, ao estudar as ideias colocadas por estes autores, foi preciso compreender que “não se trata de descrever (e de interpretar) as ideias enquanto ideias” (Nóvoa, 1996, p. 422). É relevante entender que através desta construção foram desenvolvidos

---

<sup>22</sup> Joseph Lancaster apoiou a ampliação da educação para as meninas; no entanto, o autor discorreu sobre a posição da mulher professora. Lancaster afirmou que a mulher, não tendo outra opção dentro daquela realidade, exerceria a função de professora juntamente com suas outras obrigações de mulher. Em outro momento, o precursor do Método de Lancaster discorreu sobre a mulher e a profissão dizendo que a educação não poderia ser bem sucedida pela relação de afeto que ela (a mulher) poderia desenvolver com seu aluno. Em ambos os casos, Joseph Lancaster viu de forma negativa a mulher mestre. Pontos possíveis para futuros trabalhos: o lugar negado à mulher nos escritos de Joseph Lancaster.

<sup>23</sup> As traduções citadas no corpo do texto são feitas pela pesquisadora. A citação se encontra em: *Improvements in Education, as it respects the Industrious Classes of the community: By Joseph Lancaster, 1803: “above all things, education ought not be made subservient to the propagation of the peculiar tenets of any sect.*

<sup>24</sup> *Many thousands of youth have been deprived of the benefit of education thereby, their morals ruined, and talents irretrievably lost to society.*

<sup>25</sup> *The promotion of good morals: and the instruction of youth in useful learning, adapted to their respective situations*

projetos que mudaram a realidade educativa como também transformaram a realidade da sociedade com o objetivo de um ajustamento para benefício de um projeto que buscava a ruptura com o antigo: “o método de ensino mútuo, pelos debates que provocou, marca profundamente a didática do século XIX. A história da pedagogia não será mais estudada durante esse período sem uma constante referência a ele” (Lesage, 1999, p. 14). Comparado ao projeto desenvolvido por Lancaster de ampliar a educação para a camada mais pobre, foi imprescindível trazer o pensamento do idealizador de forma positiva: as mudanças que aconteceriam a partir do seu método que colocava a questão do ensino como um “problema nacional”.

Aos 18 anos, Lancaster deu início ao seu projeto de ensino em um quarto cedido por seu pai na própria casa. O projeto, em pouco tempo, conseguiu atingir um número considerável de estudantes, fato que despertou interesse de muitas colônias, como por exemplo, as americanas, no caso. do Canadá, Estados Unidos, Argentina, Peru e Brasil. Para Bastos, a “expansão mundial do método foi um processo de difusão sem precedentes na história da educação, sobretudo por sua rapidez e onipresença, mas também por ter sido o primeiro movimento de internacionalização, propriamente dito, no campo dos métodos e das didáticas” (Bastos, 2012, p. 81). A oficialização do método para as escolas justificava o tipo de sujeito que seria formado para a produção de certas disposições. Joseph Lancaster teve como objetivo desenvolver um ensino que pudesse atingir a classe mais pobre. Foi possível observar no contexto daquele tempo, com o desenvolvimento da industrialização, a instrução objetivava tanto civilizar como formar para o ofício, ou seja, qualificar mão de obra e assim contribuir para o crescimento do país. Entretanto, é interessante ressaltar que este era o novo jeito de formar sujeitos patriotas, e sabendo que a educação era um problema nacional, todo o projeto de ensino desenvolvido por Lancaster não foi financiado pelo Estado, mas sim por filantropos, ficando claro que a instrução teria resultados não para o desenvolvimento intelectual individual, mas para ajustar os sujeitos ao mundo da industrialização. Por isso, eis uma defesa de uma educação que alcançasse a classe mais pobre e que esta classe fosse instruída para desempenhar uma função naquela realidade.

Joseph Lancaster ressaltava a importância do tempo para instruir os jovens desta classe, tendo em mente que o aluno pobre teria poucos anos para ser alfabetizado, pois seu tempo era dividido entre a escola e o trabalho<sup>26</sup>, não havendo o tempo necessário para a escola. Conforme posto por ele, o Estado e toda a sociedade perderiam gênios por falta de uma educação que

---

<sup>26</sup> Foi possível observar ao longo do estudo feito a partir dos escritos de Lancaster a consciência que o autor tinha do tempo, trabalho e infância, por exemplo, o tempo de criança que tinha de ser dividido entre infância e trabalho. Além de discorrer sobre a ajuda do trabalho destas crianças a suas famílias, ao mesmo tempo, mostrava como seria útil aos proprietários de indústrias ter jovens instruídos, e também como este fato resultaria em um resultado positivo dentro daquela nova sociedade.

descobrisse pessoas inteligentes que pudessem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do lugar onde estavam inseridas: “acredito, que muitos rapazes de gênio são desconhecidos nas escolas que frequentam, até mesmo para os próprios mestres, porque não têm estímulo ao esforço, não têm oportunidade de se distinguir ou que nada acontece para desenvolver seus poderes latentes”<sup>27</sup> (Lancaster, 1805, § 23). Para uma exemplificação, Lancaster usou o caso brasileiro que, por ignorância dos portugueses e a falta de conhecimento, desprezou diamantes achando que eram pedrinhas comuns: “semelhante a isso foi o caso dos portugueses no Brasil, que frequentemente passavam diamantes, quando no áspero, pelas mãos, e desprezava-os como pedrinhas; mas, quando o as minas foram descobertas, lamentaram a sua ignorância”<sup>28</sup> (Lancaster, 1805, §23). Com um exemplo tão peculiar sobre a falta de estímulo e a falta de conhecimento dos portugueses, Lancaster ressaltou a importância de contribuir com conhecimento. Diante disso, a relevância do método que contribuiu para a massificação do ensino permitiu um alcance maior. Mesmo sem a interferência do Estado, o método levava à formação de um sujeito capaz de contribuir para este mesmo Estado e ainda baixando os custos da educação.

Como defensor da nobreza e acreditando que o ensino desenvolvido por ele seria capaz de civilizar a classe mais pobre e contribuir para o progresso da nação, Joseph Lancaster acreditava que sua nova maneira de instruir os filhos dos manufactureiros da Inglaterra poderia atravessar fronteiras, sendo adaptado em muitos outros locais pobres. Como vantagens, o método possibilitava suprir a carência de professores, baixar os custos com profissionais e com os monitores e, ao mesmo tempo, civilizar, além de formar o espírito e disciplinar o corpo dos jovens para se ajustarem àquela nova sociedade industrial. Ficou perceptível que a educação para Lancaster começava pelo espírito com o princípio de repetição até que aquilo que estava sendo ensinado se tornaria natural, com reflexos diretos na educação corporal. Para ele, os deveres repetidos diariamente tornavam-se um hábito.

Foi possível confirmar na prática do Ensino Mútuo que tinha na oralidade a fonte de quietude para que não houvesse preguiça ou ociosidade, é que o uso da repetição e memorização prevalecia. Com essa metodologia, o seu idealizador não esperava alcançar originalidade e independência intelectual, mas uma disciplina que fosse interna e física: “[...] todo menino em

---

<sup>27</sup> Citações em : *Improvements in education as it Respect the Industrious Classes of the Community... Joseph Lancaster- 1805. Indeed, I believe, that many lads of genius are unknown in the schools they attend, even to the masters themselves, because they have no stimulus to exertion, no opportunity of distinguishing them selves*

<sup>28</sup>*Similar to this was the case of the Portuguese in Brazil, who frequently passed diamonds, when in the rough, through their hands, and despised them as pebbles; but, when the mines were discovered, they regretted their ignorance.*

cada aula é informado pelo professor de tudo o que ele deve fazer: e seu único negócio é fazê-lo com tanta frequência a ponto de se familiarizar com ele”<sup>29</sup> (Lancaster, 1810, § 2). O objetivo da efetivação do novo Sistema de Ensino era a formação de um sujeito com um perfil dentro de padrões que eram considerados civilizados, vale dizer, um sujeito que pudesse contribuir para o desenvolvimento da nação com seu trabalho, reconhecendo o seu lugar na sociedade e sendo um bom homem com princípios morais.

Para que isso acontecesse, era preciso disciplinar, naturalizando “costumes universais” e não com base em uma formação para a independência. Por meio do domínio do professor sobre os alunos, adquirir um domínio adequado sobre as mentes dos jovens sob o seu cuidado, dirigindo os espíritos ativos para bons propósitos, o que, nas palavras do autor, seria “a promoção dos bons costumes; a instrução dos jovens em aprendizagens úteis, adaptadas às suas respectivas situações”<sup>30</sup> (Lancaster, 1803, § 6). Jovens privados do benefício da educação não se formariam dentro do princípio da moral, e muitos talentos estariam perdidos e não ia poder contribuir com a sociedade.

Neste Sistema de Ensino, toda a organização e planejamento, seja da estrutura ou do método pedagógico, foram pensados na sua gênese, a começar pelo espaço, o local da cidade em que deveriam ser construídas as escolas, como também a dimensão das salas de aulas que deveriam ser amplas e pudessem acomodar um número grande de alunos. Uma observação de destaque foi em relação à turma que era formada dentro do mesmo espaço, pois o termo classe era entendido como o nível de determinado conhecimento. A primeira classe era a dos iniciantes, e a oitava era a dos que concluíam o curso escolar. Foi compreendido que o mesmo aluno podia estar em classes diferentes, dependendo da sua evolução em cada matéria: “ao fim de seis meses de presença, o aluno *x* poderá estar na quarta classe de leitura, na quinta classe de escrita e na segunda classe de aritmética” (Lesage, 1999, p. 7). O ambiente tinha a ventilação e aquecimento adequados para a realidade da Inglaterra. As cadeiras deveriam ser posicionadas em filas e individuais para facilitar a circulação e organização dos alunos. A posição do mestre também era de muita importância. Ele deveria ter um lugar com elevação para ter a vista de todo o ambiente. Um objeto indispensável neste espaço era o relógio, pois o ensino e as atividades eram cronometrados a cada minuto. A conversa era proibida, visto que as crianças

---

<sup>29</sup> Citação em: *The British System of Education: Being a Complete epitome of the Improvements and inventions praticid at the Royal free schools, Brorough- Road, South Wark- Joseph Lancaster-1810. [...] every boy in each class is told by the teacher all he is to do: and his sole business is to do it so often as to become quite familiar with it.*

<sup>30</sup> *To conclude, as the schoolmaster and scholars we have been treating of, are mostly destitute of proper incitements to industry, the state they are consequently in may be easily conceived.*

não deviam perder tempo. Elas não podiam falar e aprender ao mesmo tempo. Em toda a escola, conversar era considerado uma grande ofensa, ou seja, o tempo livre era considerado abertura para a desordem, causando barulho e perda de tempo. Com o silêncio e o tempo preenchido, a atenção era mantida e assim as advertências e castigos não precisavam ser colocados em prática. Para o espaço foi pensado um material didático adequado às condições daquele momento: um quadro negro, carteiras individuais, argila e um quadro de areia onde eram desenvolvidas as atividades.

Para o desenvolvimento das atividades que eram hierarquizadas e supervisionadas pelos monitores, envolvendo todos na aprendizagem, os iniciantes passavam por um teste. De acordo com o resultado do exame, o aluno era colocado em classes. Em cada disciplina os materiais que compunham o espaço eram usados; por exemplo, o quadro de areia e a ardósia eram usados para os exercícios de aritmética. Os exercícios de leitura nas primeiras escolas eram praticados em placas suspensas com as letras do alfabeto e cada aluno teria que pronunciar e depois praticar a escrita no quadro de areia. Conforme o desenvolvimento do aluno, era feito o ditado, primeiro formando sílabas, depois palavras com duas sílabas e assim por diante. Em cada lição, o monitor tinha a responsabilidade de desenvolver a atividade e saber agir caso o aluno não cumprisse a tarefa, pois os alunos que acertassem tinham sua premiação e os que não conseguissem responder corretamente perderiam seu distintivo de mérito, caso o tivessem.

Nessa estrutura de monitoramento, premiação e punição, o plano de ensino de Joseph Lancaster ganhava forma e força, atingindo o resultado esperado do Ensino Mútuo: ampliar o ensino e, ao mesmo tempo, barateá-lo: “não é o seu aspecto qualitativo, mas sim, o quantitativo que é sempre enaltecido, ou seja, a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo” (Vilela, 1999, p. 155-156). Nessa perspectiva, o Sistema Monitorial colocado em prática por Joseph Lancaster dispunha de certos itens e ações que merecem destaque para uma aproximação com o projeto desenvolvido pelo Império brasileiro, pois ainda há semelhanças no modo de ensinar desenvolvidas por Lancaster que podem ser vistas ainda hoje na educação brasileira.

Enfim, estes eram os elementos primordiais para Lancaster em seu projeto: primeiro a figura do monitor, com papel central para que o método atingisse o resultado esperado - educar muitos gastando pouco, suprimindo a carência de professores e barateando os custos com novos profissionais. Estes alunos eram escolhidos na maioria das vezes entre os melhores alunos da turma, através de exame de proficiência. O monitor era escolhido pelo mestre e nunca deveria ser escolhido sem exame. Uma outra forma que Lancaster definiu para que os jovens não



ficassem ociosos e travessos durante o período escolar era fazer destes monitores. Segundo o autor, o professor deveria trabalhar para ter “[...] domínio sobre as mentes dos jovens sob o seu cuidado, dirigindo os Espíritos ativos para bons propósitos. Essa vivacidade nunca deve ser reprimida, mas direcionada para fins úteis; e eu já encontrei. A maneira mais segura de curar um menino travesso era torná-lo um monitor”.<sup>31</sup> (Lancaster, 1805, § 1). Diferente do entendimento que a palavra tem nos dias atuais, o monitor se transformou em uma fonte de diálogo entre a família, estudante e escola. Naquele tempo, os escolhidos exerciam o trabalho normalmente feito pelos professores. Ficou perceptível a transferência de responsabilidade para os jovens monitores e a maneira como isto era feito. Os jovens tinham a responsabilidade de instruir, manter a ordem, limpeza e organização geral da escola. Para cada atividade havia um monitor específico como: monitores de turmas da primeira classe, de leitura, de segunda classe, terceira classe para aritmética, leitura, ortografia. Além dos monitores de faltosos, e inspetores gerais, a quantidade de monitores de cada escola variava de acordo com o número de alunos.

Como forma de disciplinar e reforçar a função dos monitores, seus deveres eram escritos e repetidos uma vez por semana por todos os meninos selecionados para este fim, sejam os regulares ou auxiliares, como um preparo de suas incumbências. Os comandos a serem dados pelo monitor durante as atividades não deveriam ser alterados. Estes eram feitos de forma imperativa, de maneira curta e em voz alta, como por exemplo: frente, direita ou esquerda; mostrar ardósias, ardósias limpas. Todos os comandos eram obedecidos imediatamente pelos alunos. O ensino acontecia em um ambiente de muito silêncio e obediência e cabia ao monitor manter esta ordem: “o monitor deve ter um olhar contínuo sobre cada um na classe sob seus cuidados, quando perceber que um garoto está perdendo seu tempo conversando e ociosidade. Visto assim, ele está obrigado a apresentar uma acusação contra ele por contravenção”<sup>32</sup> (Lancaster, 1810, § 1). Em caso de qualquer desatenção, o aluno era chamado a desenvolver uma lição. Caso não cumprisse a lição conforme exigida, a punição era imediata, com expressões curtas escritas em cartões suspensos pelo monitor. O mestre era avisado sobre a situação. Não deixar nada passar contava imediatamente em elogios e benefícios para o monitor. O que cabia também aos monitores era a vigília daqueles faltosos que eram

---

<sup>31</sup> *I am convinced, by experience, that it is practicable for teachers to acquire a proper dominion over the minds of the youth under their care, by directing those active spirits to good purposes. This liveliness should never be repressed, but directed to useful ends; and I have ever found, the surest way to cure a mischievous boy was to make him a monitor.*

<sup>32</sup> *The monitor should have a continual eye over every one in the class under his care, and notice when a boy is loitering away his time in talking and idleness. Having thus seen, he is bound in duty to lodge an accusation against him for misdemeanor.*

denunciados ao mestre e, posteriormente, os pais eram informados e os faltosos punidos com castigos. O que é interessante dentro desta metodologia era a função do monitor, pois, mesmo com toda responsabilidade, não cabia a ele a tarefa de ensinar ou corrigir os erros, mas sim de coordenar para que os alunos se corrigissem, intensificando a competitividade entre eles, ou seja, no desenvolver das atividades o aluno era ordenado a executar a lição. Diante do não cumprimento, a função do monitor não era mostrar o erro, mas sim passar imediatamente para o aluno seguinte. Assim o aluno que acertasse seria premiado e o monitor, em uma sucessão de pontos positivos na sua função, teria promoção podendo ser monitor geral.

Lancaster descreveu, comparando a função do monitor em relação às faltas cometidas por eles mesmos. Comparava a negligência em certas faltas cometidas pelos instrutores com crimes cometidos pela sociedade e, uma vez descobertos, eram apreendidos e penalizados, posição que forçava ainda mais o comprometimento com a ordem e o silêncio. Para ele, a função de monitor era uma tarefa simples e fácil, ou seja, seguir as regras postas era agir bem. A disciplina posta para e pelo monitor deveria ser estendida a todos os alunos, pois assim todos adquiririam o hábito de uma postura disciplinar que não contrariava a ordem, sendo essa primordial para uma boa educação, ou seja, o método lancasteriano era todo fundamentado na hierarquização e ordem, uniformizando uma disciplina para o bem comum que pudesse refletir em toda a sociedade.

O lugar do mestre também foi colocado por Lancaster, o mestre deveria ter influência sobre seus alunos, pois, para Lancaster, o lugar do mestre era uma posição de poder que deveria ser entendida com veneração e idolatria. A partir disso, seus alunos almejavam seu posto, ou seja, a posição do mestre deveria ser desejada, e este desejo nasceria da inspiração na postura do professor diante da sua turma. O professor era considerado uma figura de poder.

O elemento que Lancaster garantia como fundamental para a instrução era o mérito e as premiações. Para ele, o jovem era como um homem em embrião que gostava de ser premiado para se sentir valorizado: “os prêmios de distinção servem para despertar a energia do espírito, em uma louvável competência: os prêmios pois destas escolas são fundados nestes princípios, e a experiência tem amplamente demonstrado a sua utilidade”<sup>33</sup> (Bastos, 2005, p. 2016). Conforme a vontade crescia, aumentava também o esforço para atingir o que estava sendo proposto em cada atividade. O autor mais uma vez fazia a comparação do Sistema de Ensino

---

<sup>33</sup> O texto *A educação elementar e o método lancasteriano- Correio Braziliense (1816)*, de Maria Helena Câmara Bastos, transcreveu os artigos publicados no *Jornal Correio Braziliense*, publicado em Londres com alcance em Portugal e Brasil. *Miscellane do Correio Braziliense ou Armazém Literário (1808-1822)*, artigos publicados por Hipólito da Costa.

desenvolvido por ele e a realidade do trabalho e produção: “nenhum homem, ou classe de homens são mais úteis à sociedade, ou mais felizes por seus trabalhos, do que aqueles cujas esperanças dependem unicamente de seu próprio esforço, à medida que essa expectativa aumenta, o esforço também se mantém ritmo com ele”<sup>34</sup>(Lancaster, 1803, §5). Nas palavras de Saviani essa competitividade do método podia ser confirmada, “avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permaneciam intocados” (Saviani, 2014, p. 15). As premiações por mérito também foram pontuadas no texto do autor. Tendo um bom comportamento, com uma atenção aguçada e o resultado de excelência nas lições, os jovens seriam premiados, seja por meio de elogios ou medalhas.

Com essa maneira de premiar os que se destacavam, o resultado seria a formação de um sujeito útil para a sociedade e, pelo seu próprio esforço, desempenharia o melhor trabalho. O aluno que se destacava era colocado junto daqueles que tinham maior pontuação. Dentro do método lancasteriano, o objetivo era a superação: “cada menino é colocado ao lado de um que pode fazer como bem ou melhor do que ele mesmo: seu negócio é superá-lo, caso em que ele tem precedência sobre ele emulação e recompensas”<sup>35</sup> (Lancaster, 1805, § 26). Aquele que desempenhava a atividade com excelência poderia superar o primeiro com desempenho alto nos dias anteriores. O aluno sendo destaque teria um bilhete único de couro, com a mensagem escrita: mérito em leitura, mérito na ortografia, mérito na escrita. Os que conquistavam estes méritos manteriam estas premiações até que fossem superados.

A ideia de estar em primeiro lugar e ser premiado motivava os alunos e levava-os a igualar ou superar seu colega para obter prestígios e privilégios. Nas palavras de Lancaster, o “prêmio é muito valorizado pelos rapazes mais novos, e considerado por todos e as aulas premiadas podem ser um fundo de entretenimento e instrução, combinado com variedade infinita”<sup>36</sup> (Lancaster, 1805, § 26). As premiações tanto materiais como bolas, chicotes, canetas, ou por escrito, com numeração de 1, 2, 3 até o número 6 resultavam em premiação. Esta premiação era feita até quatro vezes durante a semana, e a sucessão de números iguais resultaria em prêmios. As aulas de prêmio, por exemplo, consistiam em poesia, contos, em prosa e verso, com uma variedade que chamava a atenção e interesse dos pais, bem como dos filhos, ou seja,

---

<sup>34</sup> *no man, or class of men are more useful to society, or rendered more happy by their labours, than those whose hopes depend solely on their own exertions.*

<sup>35</sup> *very boy is placed next to one who can do as well or better than himself: his business is to excel him, in which case he takes precedence of him.*

<sup>36</sup> *This prize is much valued by the younger boys, and regarded by all. Pictures and prize lessons can be a fund of entertainment and instruction, combined with infinite variety.*

o incentivo ao mérito e ao individualismo era útil como estímulo aos esforços dos estudiosos com reflexos para além da escola. Para o autor, a metodologia desenvolvida era um incentivo necessário para alcançar resultados positivos na construção das escolas. Dentre os prêmios conquistados, a medalha era sinônimo de honra que poderia ser de qualquer aluno desde que este se esforçasse para merecê-la. No entanto, por qualquer falta que o aluno premiado cometesse, a medalha perderia o valor, e em caso de reincidência, seria punido perdendo todo o seu *status*, ao contrário daquele que se dedicasse avançaria para a classe seguinte. Quando um menino era removido de uma classe para outra, ele tinha permissão para escolher um prêmio. O prêmio que o autor destacava é a medalha, sinônimo na sua instituição de ordem e de mérito.

Assim, todos os membros desta ordem se distinguiam por uma medalha de prata, suspensa em seu pescoço por uma corrente chapeada. Um prêmio de muito valor que era sinal de dedicação e esforço: “nenhum menino é admitido nesta ordem, mas aqueles que distinguem eles mesmos pela proficiência em seus próprios estudos, ou no aprimoramento de outros, e por seus esforços para controlar o vício”<sup>37</sup> (Lancaster, 1805, § 3). Havia um dia específico para celebrar o mérito dos alunos premiados. O dia de premiação era visto como um dia de exaltação. Os alunos que eram premiados desfilavam pela escola segurando seus prêmios. O desfile servia tanto como uma motivação para aqueles que estavam sendo premiados como objetivo para os demais alunos. Para o idealizador, o evento em si tinha um poder maior do que o próprio prêmio material.

Neste contexto de vigia, ordem e premiação, o que chamou a atenção eram as punições e a maneira como eram praticadas, conforme aqui já apresentado. As horas de ensino aconteciam sob monitoramento, e qualquer falta era denunciada. Em caso de reincidência, os castigos eram colocados em prática como uma forma de educar, e para além disso, ser exemplo para os outros alunos como inibição de novas desobediências. Assim, a lista de castigos era justificada, pois para. “Um só castigo, qualquer que seja, sendo muitas vezes repetido, faz-se familiar, e perde o seu efeito: só a variedade de pode continuar o poder da novidade” (Bastos, 2005, p. 222).

Para uma melhor compreensão, aproximou-se da definição de castigos para o período estudado, entendendo que, para uma educação formal ter bons resultados, era preciso punir,

---

<sup>37</sup> *I have established in my institution an order of merit. Every member of this order is distinguished by a silver medal, suspended from his neck by a plated chain. No boys are admitted to this order, but those who distinguish themselves by proficiency in their own studies, or in the improvement of others, and for their endeavours to check vice.*

caso o aluno não correspondesse ao padrão de comportamento considerado adequado. Nesse sentido, castigar fazia parte da ação docente, mais que isso, os castigos eram classificados e praticados de acordo com as faltas e suas reincidências. Havia “aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição; ou que constrangiam moralmente” (Neves, 2003, p. 224). Em um desses castigos, era colocado um tronco de madeira em volta do pescoço. O pedaço de madeira tinha o objetivo de cansar o jovem. Posicionado o pedaço de madeira no corpo, o aluno voltava para seu lugar sem poder se mexer, mantendo uma posição ereta, conforme o comando do mestre. O castigado levantava e se movimentava pela sala sem poder se virar para a esquerda ou direita. Depois de obedecido o comando, sentava. Caso este castigo não fosse suficiente para que o aluno se mantivesse quieto, ele era algemado. As algemas poderiam variar de seis a oito centímetros, feitas também de madeira e eram amarradas uma em cada perna. Assim o jovem teria que medir cada passo. A partir dos comandos, os penalizados tinham que andar e parar pela sala de aula. O objetivo deste castigo era dar valor à liberdade e se comprometer a ter um bom comportamento. Caso o aluno persistisse com a falta, suas mãos também eram algemadas para trás. Uma outra punição temida pelos jovens era “a cesta”. Os infratores eram suspensos em cestas ou sacos junto ao teto da escola onde todos os alunos pudessem ver, sendo incentivados a rirem deles e chamá-los por um nome dado pelo próprio Lancaster: “os pássaros na gaiola”. Para aqueles que repetissem as faltas mais punição era dada, com o nome de “caravana”. Os meninos eram colocados em grupo, amarrados com um tronco de madeira em volta de todos os pescoços. Assim andavam pela escola. Cada passo era calculado por eles, caso não quisessem se machucar.

Uma maneira de castigar para além do físico era expor os alunos ao ridículo, considerando que “a qualidade dos castigos é proporcional à natureza dos delitos; porém sempre tendo em vista mais a aflição do espírito, pela ideia da vergonha do crime; do que executando crueldades com a dor física dos castigos corporais” (Bastos, 2005, p. 221). Ainda nesta visão, as punições morais tinham, para Lancaster, uma consequência positiva: a reflexão, o que os castigos corporais não tinham, pois, “a aflição moral era duradoira: a obstinação resiste a sofrimento do corpo, mas o ente que reflete cede à ignomínia da opinião” (Bastos, 2005, p. 222). Quando o aluno fosse desobediente em casa ou usasse vocabulário considerado profano, era comum serem colocados em seu pescoço dizeres sobre o que ele tinha feito. Com isso, toda a escola tinha conhecimento das suas atitudes que eram consideradas erradas. Para aqueles que faltavam com a higiene, mãos sujas ou rosto, uma menina era convidada a lavar o rosto e mãos

destes desmazelados, instruída a dar-lhes alguns tapas no rosto. Para os castigados, bastava uma só vez esta punição para que se mantivessem limpos.

O confinamento após o horário escolar, considerado pelo seu idealizador como um dos castigos mais eficazes, além de ficar confinado dentro da sala, o aluno era amarrado de forma que não pudesse se mexer. Para aqueles que errassem o tom durante a leitura, teriam amarradas em volta do corpo fitas que o enfeitavam. E assim desfilavam pela escola. Os outros alunos poderiam imitar o som que o “infrator” fazia ao ler. O curioso é que, além das fitas, etiquetas também era usadas e pregadas ao corpo daquele que era considerado como bebê, ocioso, barulhento. Era uma forma de mostrar o motivo da punição. Esses castigos eram usados para causar vergonha, inclusive o casaco de tolos. Um casaco era suspenso com o nome do infrator para que toda a escola soubesse. Conforme Lancaster dizia, eram necessários, para cada falta cometida, castigos diferentes a fim de que as punições não se tornassem normais.

### 3.2 O MÉTODO INGLÊS NA REALIDADE DO IMPÉRIO

O Método Mútuo ou Método de Lancaster veio normatizar uma prática que já era adotada no Brasil antes mesmo da independência. No entanto, a aprovação do método foi amplamente discutida pelos estadistas imperiais entre opositores e apoiadores: “a opção pelo método lancasteriano, ou monitorial, na legislação de 1827, na verdade, veio legalizar uma prática que já era adotada no Brasil e nos principais países da época” (Castanha, 2017, 1057).

Para justificar a emergência da prática do ensino Mútuo no Império brasileiro junto aos seus apoiadores, foi preciso entender que mesmo o Império, que tinha a intenção de manter uma estrutura escravista, vivia o iluminismo como o acender das luzes, pois a conjuntura do século XIX não mudava apenas o Velho Mundo, mas também já exigia do Novo Continente mudanças na formação do seu cidadão. Por isso, era preciso um projeto com a necessidade de educar a classe futura dos intelectuais e instruir a sociedade de forma ampla com o objetivo de desenvolver um pensamento útil para a manutenção daquela hierarquia: “os ventos iluministas aliados à permanência da corte portuguesa no Brasil fermentaram uma preocupação que não era exclusiva do Brasil, mas que passou a ser uma exigência do processo industrial em marcha: o ensino primário” (Lins, 1999, p. 50). Neste contexto, o Método Mútuo ou Lancaster foi amplamente discutido entre os legisladores, jornais, e toda a elite, neste caso houve correspondências entre senhores que tinham como assunto estratégias para o método ser colocado em prática no período imperial.

O que foi notado nesta divulgação dos apoiadores do método era a finalidade do Ensino Mútuo ou de Lancaster, a forma positiva que este tipo de pedagogia teria e as consequências desse projeto no Império através da ideia que estava sendo desenvolvida em outras nações. O que pareceu ser controverso foi pensar em um desenvolvimento, porém um desenvolvimento que caminhasse a passos dados com a estrutura particularmente de uma pequena camada de elite brasileira, em um contexto distante do inglês naquele momento, como disse Castanha:

O método representava uma inovação didática e respondia ao que se exigia de instrução na época, qual seja, a instrução elementar e religiosa de uma grande quantidade de crianças que vivam ociosas nas cidades, devido ao avanço acelerado do processo de industrialização/urbanização, que marcou o início do século XIX na Europa. (Castanha, 2017, p. 158).

Com base em Adam Smith, n' *A riqueza das nações*, Lins trouxe no seu texto uma posição de Hipólito de Mendonça como forma de apoio e que veio ao encontro do ponto de vista de Castanha: “somente a educação elementar ou primária seria compatível com todas as atividades dessa classe, uma vez que serve, sobretudo, para cultivar o espírito, manter os indivíduos em harmonia com o Estado” (Lins, 1999, p. 50). Ou seja, além da preocupação de formar a classe intelectual, entendia que não eram todos que pertenceriam à elite, posição que se aproximava muito da origem do método, do desenvolvimento que privava o bem do Estado. Contudo, era preciso instruir a população para exercer uma função naquele espaço, confirmando o ponto de vista dos apoiadores: a lei em si que veio como uma amostra dos discursos e teve como resultado a regulamentação do método para todo o Império. De acordo com essa posição, Hipólito de Mendonça fez uma argumentação em uma série de artigos publicados no *Jornal Correio Brasiliense*<sup>38</sup> (1816) sobre as vantagens de colocar o método em prática de sua utilidade para toda a sociedade: “tem-se conseguido uma boa educação elementar, sem grandes despesas do governo, e, sem que se tire das classes trabalhadora só tempo que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações” (Mendonça *apud* Bastos, 1999, p. 122). Juntou-se a esta posição o jornal *O Universal* com publicações de 1825-1842, conforme colocado por Faria Filho, Chamon e Rosa. O jornal assumiu uma posição de estratégias políticas com um viés intencional para ampliar a discussão sobre a importância de civilizar com objetivo de valorizar o governo. Nos artigos publicados pelo jornal, as discussões em torno da instrução e a educação perpassaram todas as secções, evidenciando a relevância

---

<sup>38</sup> O *Jornal Correio Brasiliense*, publicado em Londres, com alcance para Portugal e Império brasileiro, de abril a outubro de 1816, trouxe uma série de artigos para descrever o Método de Lancaster, como sua origem e as vantagens para que fosse introduzido o sistema de educação tanto em Portugal como no Império brasileiro.

que era dada ao assunto, como afirmação de campanha que *O Universal*<sup>39</sup> fazia como formador de opinião na província de Minas Gerais. Nas palavras dos autores, “o jornal demonstra uma preocupação clara frente às questões, aos métodos e às necessidades de instrução da população, colocando uma nova perspectiva para a formação das novas gerações e, sobretudo, uma nova maneira de organizar a escola e o sistema educativo escolar” (Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 25). Ainda conforme os autores, este meio de comunicação publicou uma série de artigos. Só no ano de 1825 foram 14 edições de jornais com a finalidade não só de apresentar o Ensino Mútuo ou de Lancaster, mas mostrar as suas vantagens e como estas vantagens contribuíam para a estruturação de uma cultura.

Somava-se a isso o mesmo secundário em que Bastos trouxe a referência da escrita de Hipólito de Mendonça. A autora transcreveu correspondências entre brasileiros e franceses com o intuito de propagar o Ensino Mútuo da mesma forma que foi colocado em prática entre os franceses, baseado no *monitorial system* ou *méthode mutuelle*: “baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor está sob um estrado” (Bastos, 1999, p. 63). Em uma destas referências, foram encontradas as cartas do Conde de Scey<sup>40</sup>, informando as iniciativas de aplicação do método na realidade brasileira. As correspondências despertaram para novas discussões; no entanto, o que ficou claro nas referências como assunto principal foi a ampliação do ensino das primeiras letras para o alcance até mesmo dos escravos. Em correspondência datada de 1820, o Conde Scey citou que vizinhos e plantadores ofereceram conhecimentos elementares aos seus escravos destacando o aspecto positivo do trabalho produzido com o mínimo de conhecimento. Observou-se que, mesmo com as particularidades brasileiras, o método de Lancaster que em Londres tinha a finalidade de formar um cidadão disciplinado para a indústria, no Império brasileiro, senhores tinham interesse em disciplinar como forma de adestramento para garantir um controle e bom resultado, seja nas suas plantações ou qualquer outro trabalho. O Conde Scey esbarrava em uma questão que por tempos não foi aprofundada entre os pesquisadores e a História da Educação: a estrutura escravagista, haja vista que “a instrução a ser ‘derramada’ era a instrução elementar- ou seja,

<sup>39</sup> “No mundo todo, a intenção de iluminar os espíritos através da instrução se fazia presente em todas as instituições sociais, incluindo a nascente imprensa pública” (Faria filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 25). Com a premissa dos autores, justificou-se usar os jornais como fonte para afirmar o que foi proposto na pesquisa, entendendo que a imprensa funcionava como um instrumento de ação educacional.

<sup>40</sup> Mr. Le Conte de Scey, francês, 48 anos, mecânico, veio de Paris no navio holandês Aimble S. Jean. Aqui chegou em 20 de abril de 1819. Referência retirada do texto: O ensino Mútuo no Brasil (1808-1827), de Maria Helena Câmara Bastos.



os rudimentos do ler, escrever e contar- e ‘todas as classes’ era a população livre, ficando excluídos desse horizonte a população escrava” (Bastos, 1999, p. 72). Isso confirmou o distanciamento das pesquisas sobre a construção da identidade brasileira através de um ensino que negligenciava a população de negros no século XIX, pensando que, em muitas províncias, ela já era a maioria, como foi o caso da província de Minas Gerais.

Longe da missão do método em sua origem que buscou investimentos filantrópicos para a ampliação do ensino, no Império brasileiro, as despesas ficaram a cargo do governo central e governos provinciais, o que não aconteceu na Inglaterra, onde Lancaster buscava o apoio de particulares para contribuir com o desenvolvimento do Estado. Observou nas correspondências a citação do Conde ao dizer que era necessário o investimento de apoiadores para o desenvolvimento do método a fim de que houvesse resultados, porém o que se viu foi que as “primeiras iniciativas particulares relativas à adoção do ensino mútuo no período foram também acompanhadas de medidas governamentais” (Bastos, 1999, p. 71). De acordo com Bastos, o Estado começou a implementar o método gradativamente em 1820, com a criação de escola de primeiras letras e a prática do ensino mútuo para operários dentro do Arsenal do Exército.

No caso da província mineira, que era sinônimo de desenvolvimento educacional para o período estudado, os dirigentes acreditavam em uma adoção de métodos “praticados em países cultos” como fundamental para a civilização da sociedade mineira e ressaltavam a sua importância como província, considerando que era preciso conhecer e estar na realidade onde estava sendo produzido um novo ensino. Assim, foi possível compreender a importância de estar em contato direto para conhecer a realidade de lugares considerados como mais civilizados para depois implantar o método no Império brasileiro. Essa constatação:

poderia significar a apropriação de ideias e instrumentos fundamentais para a realização da tarefa de acabar com a barbárie que tanto deixava apreensivos os estadistas brasileiros. Tarefa essa essencial na construção de uma grande nação, constituída de homens instruídos, cultos e civilizados (Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 76).

Como definido na citação, era importante buscar métodos de outras realidades consideradas mais modernas na tentativa de organizar uma educação que fosse capaz de educar “bárbaros” nos padrões mais civilizados que eram os europeus, com centralidade nos ingleses e franceses. O certo foi que, durante toda a discussão e planejamento do projeto educacional do Império, a Província de Minas Gerais esteve presente. Além desta presença, a província trabalhava para que o ensino fosse desenvolvido, entendendo a necessidade dos estadistas de civilizar sua população que representava uma das maiores do Império e já com uma grande

diversidade. Ademais, foi preciso considerar também a riqueza que a Província apresentava, pensando nas consequências, caso houvesse uma revolta. Os dirigentes tinham na educação a solução para civilizar, controlar e manter determinadas posições. Com isso, o método era de suma importância para a educação.

Pensando nisto, era preciso um projeto educacional com métodos eficientes para a formação da sociedade mineira, e para que houvesse resultados positivos, era necessário investir no sistema educacional como principal agente promotor da civilização. Contudo, os dirigentes da Província decidiram nomear professores para conhecer iniciativas novas dentro ou fora do Império, “buscando nos países civilizados o que havia de mais moderno em termos de instrução” (Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 76). Os professores mineiros que foram cumprir esta missão de acordo com a lei que foi criada para este fim foram Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Melo. Conhecendo os métodos franceses e vivenciando o cotidiano da escola francesa, os professores perceberam o distanciamento das realidades tanto do lugar onde o método estava sendo praticado como da precariedade do Império brasileiro, por isso o posicionamento do primeiro em inserir somente alguns aspectos do método como prática.

Mesmo com a Lei de nº 3, da Lei nº 13 de 28/03/1835, a primeira regulamentação da instrução pública provincial de Minas Gerais foi não usar a expressão “castigo lancasteriano”. Os estadistas mineiros, em busca da construção de uma província com notoriedade e com uma população civilizada e culta, trouxeram para as terras mineiras o Método Mútuo ou Método de Lancaster, de forma rápida, publicado em 1829 pela tipografia de Silva, em Ouro Preto. A “edição compacta de 15 centímetros e apenas 14 páginas, esse livreto intitulado *Castigos Lancasterianos* foi publicado numa versão de baixo custo com a finalidade de ser utilizado como material de consulta pelos professores das escolas recém construídas de Minas Gerais” (Olivato, 2017, p. 848). O que era uma obra transformou-se em uma apostila<sup>41</sup>, pois o material publicado em Ouro Preto foi condensado em duas partes apenas do método em sua origem. A obra de Joseph Lancaster descrevia toda a organização e a forma pela qual o método deveria ser colocado em prática. Em Minas Gerais, o material que serviria de base para orientar o mestre foi dividido em dois títulos: *Instrumentos e modos de castigos Lancasterianos*, composto por uma lista com dez castigos do método original. O segundo título: *Das offensas e queixas* descrevia a maneira pela qual o aluno deveria ser punido. Uma mudança expressiva foi a das premiações. Na Inglaterra, o aluno era realmente premiado quando evoluía em seus estudos.

---

<sup>41</sup> Conforme Olivato trouxe no seu texto, o manual de castigos para uso do mestre mineiro foi um recorte feito a partir da publicação do Método em Portugal, *Sistema britânico de educação*. Foi publicado na cidade do Porto em 1823, de autoria Guilherme Skinner. A autora fez a tradução portuguesa com adaptação do original.

Em Minas, a maneira encontrada para motivar foi uma carta de recomendações aos pais. De acordo com Olivato, “os castigos morais que mais tarde foram chamados de Lancasterianos, haviam se popularizado no início do século XIX com uma técnica coercitiva, eficaz e humanizada que garantia a disciplina escolar” (Olivato, 2017, p. 851). É verdade que o método trouxe uma inovação nas normas disciplinares, porém basta uma leitura dos escritos de Lancaster para notar que as punições com o uso do corpo, ou seja, os castigos ganham outra materialidade, mas “isso não quer dizer que, de fato e em seguida, tenham desaparecido os castigos físicos, mas é importante destacar que houve mudanças no espírito, nos fatos, nas práticas cotidianas” (Lesage, 1999, p. 14), mudanças que não foram bem vistas por grande parte dos envolvidos no ensino que acreditavam nos castigos como uma maneira de disciplinar.

A adoção do método, além de apoiadores, ganhou também opositores, seja no seu tempo ou em pesquisadores que se dispuseram a falar sobre a História da Educação. Um exemplo foi Fernando de Azevedo que, em uma nota de rodapé, definiu o método com simplista e primário para ser colocado em prática em um contexto tão complexo. Para Azevedo, os quinze anos do Método Lancasteriano foram uma ilusão. Na posição do autor: o método que ele colocou de forma tão simples e primária persiste com semelhanças ainda hoje no sistema educacional brasileiro, principalmente em se tratando das questões dos castigos ou premiações. Segundo Saviani, entendeu o porquê de Azevedo ser tão pessimista em relação à menção que ele fez no seu escrito, pois, para exaltar o movimento renovador, ele “desconstruiu a memória educativa do Império, caracterizando-o como um período de descaso para com a educação em continuidade” (Saviani, 2013, p. 24). Além da crítica de Azevedo com referências a fontes dos relatórios dos Negócios do Império, Castanha (2017, p. 1059) mostrou as críticas feitas por legisladores em relação a esta forma de ensinar. As críticas se referiam aos resultados obtidos. Em uma de suas falas, Bernardo Pereira de Vasconcellos afirmava que o sistema Lancasteriano não atendia aos princípios que o Império não sustentava o método, seja na perspectiva pública, no tempo ou na perfeição. Importante destacar a postura de Vasconcellos durante todo o contexto em que se aplicou o Método. Em um primeiro momento, o estadista se mostrou a favor do método, sendo um dos responsáveis pela aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827: “ele esteve à frente de projetos e propostas de reforma da instrução. Como membro de tal conselho, esteve, certamente, envolvido na discussão e aprovação de outro documento de fundamental importância para a história do ensino mútuo em Minas Gerais” (Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 84) e de tudo que ele podia proporcionar à nação nascente. No entanto, como observado

no texto de Castanha, Vasconcellos se mostrou descontente com os resultados do método lancasteriano posteriormente.

Com esta realidade singular, mesmo o método tendo baixo custo, a posição dos legisladores sobre a sua introdução no Império não era consensual, pois “em termos práticos, isso significava criar mais escolas, habilitar professores, estabelecer conteúdos curriculares e um método de ensino eficaz, definir as condições de acesso e números de vagas, material escolar, além de criar um sistema de fiscalização, entre outras coisas” (Bastos, 1999, p. 72). Ou seja, um projeto com efetividade não poderia ficar só estampado na letra da lei. Ainda de acordo com a fala de um estadista como Vasconcellos, os gastos para a implantação do método seriam altos.

Tanto no Império como na província mineira, o método foi questionado e substituído por outros meios pedagógicos. A solução seria unir todos os aspectos positivos de cada método criando o método misto e o simultâneo. O texto de Faria Filho, Chamon e Rosa trouxe um relatório do professor Francisco de Assis Peregrino<sup>42</sup> que descreveu sua experiência na observação da prática do método simultâneo em Paris e das dificuldades que seriam enfrentadas para sua execução nas escolas do Império, observando a estrutura daquele momento na organização do ensino. Por mais que o professor ganhasse autoridade para falar sobre o método vivenciado por ele em Paris, encontrava dificuldades para colocar em prática sua experiência como ele mesmo afirmou: seria necessária uma mistura dos métodos para conseguir resultados seja na província e ou no Império. Nas palavras do professor: “[...] procurando conciliar o melhor do ensino que vi quase geralmente seguido em França com as circunstâncias peculiares da Província” (Peregrino *apud* Faria Filho; Chamon; Rosa, 2006, p. 86), ele reconheceu a dificuldade de colocar em prática o método em um espaço precário e carente, pois em Paris tudo era definido *a priori* desde os espaços, salas e matérias que eram destinados ao ensino.

Entendendo o período imperial e as realidades das províncias em suas diversidades e a forma de desenvolver e pensar o ensino, “o método mútuo dará lugar, em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados ‘métodos mistos’, os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo” (Faria Filho, 2020, p. 142), ou seja, o método foi mudando, porém, a disciplina apresentada a partir dele se fez presente, posição confirmada na argumentação de Castanha:

---

<sup>42</sup> Francisco de Assis Peregrino, professor, mineiro que foi escolhido para ser enviado à França nos anos de 1836-1838, com a função de conhecer o ensino francês e suas práticas. Desta viagem resultou o relatório Memória apresentado pelo professor Francisco de Assis Peregrino.

métodos foram/são construídos histórica e socialmente e que o aparecimento de um método não significa o desaparecimento do outro. Por um determinado período, breve ou longo, eles convivem mutuamente, existindo apenas a predominância de um sobre o outro, dependendo da coesão e das ideias presentes nos métodos ou da força política de seus difusores. (Castanha, 2017, p. 1055).

A partir desta citação, foi compreensível a dinamicidade dos métodos, por exemplo, a história do Ensino Mútuo que teve suas raízes nas escolas monásticas, na Alta da Idade Média<sup>43</sup>, mostrando seu desenvolvimento e mudanças ao longo da história. Um outro exemplo foi o período estudado com a adaptação de um método dentro de outro método, juntando e ajustando os aspectos positivos de cada um. Ainda conforme castanha, as escolhas muitas vezes tinham como finalidade definir questões políticas, fato que se observou nos anos oitocentistas e em todo o planejamento de um projeto para ser colocado em prática. Além disso, dentro desta possibilidade de outros métodos observou-se a questão das punições, castigos, ordem e disciplina entre os métodos citados, percebeu que não havia diferenças entre eles. Quando não eram ainda mais severos, seguiam os de Lancaster.

### 3.3 OS CASTIGOS COMO FORMA DE EDUCAR

Quando se pronuncia o termo castigar, imediatamente seus sinônimos vêm à mente: repreender, censurar, punir e reprimir. Assim, para poder conceituá-lo, foi preciso colocá-lo em um tempo e espaço para construir suas referências e formas de punição como resultado de sua ação, pois o verbo, no infinitivo, como seus sinônimos, tem um sentido em cada tempo e em cada contexto social.

Para ambientar o termo, o Império brasileiro propôs ao longo do século XIX uma série de grandes debates em torno da construção de uma nação independente, onde os colonos passariam a ser cidadãos brasileiros, neste ambiente de mudanças: “os castigos tinham como principal fim punir o mau comportamento. Diversos instrumentos, entre os quais, os chicotes e as palmatórias faziam parte dos objetos utilizados para castigar aquele que se opunha à ordem social vigente, com vistas a manter a ordem e a disciplina” (Pereira, 2017, p. 43). Eram herdeiros de um único comportamento, o do português colonizador, com uma visão rígida e hierarquizada, vindos de um período colonial onde dos colégios “saíam os letrados, que se

---

<sup>43</sup> Observação feita através de Bastos (1999, p. 63) sobre a história do Método a partir de Guy Zelis.

desincumbiriam da função de vigilantes da cultura, função como efeito de todos os que tinham subalternos: a concepção de sociedade e de sua organização era, toda ela, de caráter hierárquico. Vigilância para que a ordem fosse mantida” (Paiva, 2020, p. 51). Essa vigilância objetivava garantir a ordem. Quem fugisse desta ordem, seria punido com castigos e, neste contexto, com a centralização de poder, o uso da força e de um ordenamento da população se fazia presente no período colonial e imperial. O ato de castigar era naturalizado e chegou a ser legitimado em lei: o art. 14, § 6º, do Código Criminal (Lei Imperial nº 4, de 10 de junho de 1835). O “castigo moderado, que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos e os e os mestres a seus discípulos [...]” (Brasil, 1835) não era considerado crime. Os castigos eram considerados um meio para a construção de uma sociedade. Ainda nas palavras de Pereira, os “castigos físicos eram condizentes com a forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhavam a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, na família e, por conseguinte, na escola” (Pereira, 2017, p. 43). Um exemplo a ser colocado como rigor disciplinar no espaço escolar foi o Colégio do Caraça, como aqui já colocado no primeiro capítulo. O educandário ficou conhecido ao longo da sua trajetória por ser uma terrível casa de correção. Foi interessante notar nas relações colocadas no artigo e na fala de Pereira, assim como demonstrado na realidade do Colégio do Caraça, como o castigo era uma forma de educar, de mostrar um dominador e que este, através destas relações, podia manter a ordem e a disciplina: “a questão do controle da força física no Brasil apresenta-se ainda como um tema especial dado a tradição histórica da violência exercida pelos colonizadores e pelas elites proprietárias em relação aos escravos e aos índios” (Veiga, 2007, p. 73). Estas relações de poder demonstraram que tanto as crianças quanto os escravos e discípulos poderiam ser educados por meio de castigos para o desenvolvimento de uma sociedade com padrões considerados civilizados.

Dentre estas relações fez-se uma aproximação do mestre e seus discípulos, aqui entendidos como mestres e crianças e o quanto o castigo esteve presente no cotidiano do ensino no período imperial. Nísia Floresta fez sua crítica afirmando que “as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência” (Floresta, 1989, p. 57). Os castigos eram praticados quando houvesse atitudes consideradas erradas e também quando o aluno não conseguisse atingir o que era esperado no desenvolvimento das atividades: “não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino que não havia bem cumprido os seus deveres escolares em um banco e aplicarem-lhe

o vergonhoso castigo do açoite” (Floresta, 1989, p. 57). Floresta, como educadora e reformadora social crítica no seu tempo (1853), de forma realista, criticou a realidade escolar e seu cotidiano, enquanto outros autores defendiam com naturalidade a violência, o que desvela o romantismo deste argumento em relação ao cotidiano escolar.

No seu contexto histórico, os castigos se justificavam com o objetivo da disciplina e um bom comportamento que, segundo Ariès, foi a partir do século XV que os educadores começaram a discutir a necessidade de haver um processo de novos princípios de disciplina na infância através da educação. O autor trouxe no seu escrito a posição de dois educadores considerados homens esclarecidos, Gerson e o Cardeal d’Estouteville, dizendo que a missão da educação não era só “transmitir, como mais velho diante de companheiros mais jovens os elementos de um conhecimento; eles deviam, além, disso, é em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (Ariès, 1986, p. 179). Mas ainda “era um dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois, isso envolvia a salvação da alma das crianças pelas quais eles eram responsáveis perante Deus: *ne eorum dampnation* (para não danificá-los)” (Ariès, 1986, p. 180). Neste momento, o mestre ganhou a responsabilidade moral de se interessar pelo comportamento do seu aluno, além do espaço que era destinado à educação, ou seja, eles traziam uma forma de estabelecer uma organização dos que estavam diretamente ligados ao espaço para educar com alcance até as famílias. Para Gerson e o Cardeal d’Estouteville, a educação tinha como objetivo o desenvolvimento da criança para a salvação da alma.

Neste contexto de mudanças na maneira de educar em que o mestre se tornou um ser dotado de autoridade pode ser destacado os elementos que foram e estão presentes ao longo da história da educação para que atingisse a formação do homem: vigilância, disciplina e punições. Importante resguardar as transformações que foram determinantes em cada tempo e espaço para estes princípios; no entanto, para aquele momento, a “nova disciplina se introduzia através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares* (primeiro entre pares), para se tornarem repositório de uma autoridade superior” (Ariès, 1986, p. 180). Assim, os colégios eram determinados como espaços de formação de uma espécie de governo com hierarquizações, desenvolvendo um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso.

Volta-se na definição do termo disciplina aqui já apresentado, trazendo o método pedagógico como elemento para que esta fosse alcançada. Através da aplicação do método, seria possível formar um espírito e ter um comportamento considerado educado que se ajustasse

à sociedade. A disciplina era apresentada como fundamental para a formação do sujeito. Entretanto, para que esta fosse alcançada, era preciso que regras fossem determinadas, e o não cumprimento delas teria como resultado as punições. Assim como todo o processo escolar foi sendo transformado ao longo da história, os castigos que acompanhavam este processo também foram mudados. O chicote e a palmatória eram o poder do mestre e, com o passar do tempo, estes foram sendo questionados por críticos e pensadores que acreditavam em um relaxamento da disciplina austera para uma nova orientação do sentido de como educar. Dentre esses processos e seus desenvolvimentos através de etapas para a formação, foram produzidas novas concepções de educar, o que foi visto no método escolhido pelo Império brasileiro. O método tinha suas raízes na Idade Média. Foi transformado, chegando na forma apresentada no século XIX, mais uma vez afirmando a posição de Castanha ao falar sobre a dinamicidade dos métodos.

Como visto, o Ensino Mútuo despertou interesse de uma nova época, inclusive da elite do Império brasileiro. Além do baixo custo, a nova prática pedagógica tinha um caráter disciplinador. Os castigos apresentados por Joseph Lancaster tinham foco mais nos castigos morais e não físicos como acontecia até aquele período. No entanto, no Império brasileiro, a legislação, a Lei 15 de outubro de 1827, trouxe estampados em seu artigo 15 os castigos de Lancaster. A teoria de Lancaster sobre seu método era a negação do uso de castigos físicos como forma de disciplinar. Ele acreditava no castigo que afetasse a moral com punição disciplinadora.

Foi possível notar que o assunto ganhou espaço dentro do projeto educacional brasileiro, “empolgando a Europa, não poderia, levando em conta o nosso modo de ser, deixar de empolgar nossos abstratos propósitos, que, via de regra, não descolavam do papel a não ser sob o formato de inflamados e bem articulados discursos”<sup>44</sup> (Giolo, 1999, p. 107). Entre os apoiadores, acreditava-se “no método [com] seu caráter disciplinador, plasmado na máxima de que o aprendizado vinha pela força do hábito e não pela opressão ou pelo castigo” (Neves, 2003, p. 221) e, enquanto os apoiadores do método acreditavam na potencialidade dos castigos, os críticos defendiam uma punição mais rígida. Ainda conforme pesquisa de Neves que destacou a província de São Paulo em relatórios do diretor Geral da Instrução Pública dessa Província, em 1861, e relatório do inspetor da Vila de Parnaíba, de 1861, havia nesses documentos forte argumentação a favor da necessidade dos castigos físicos, pois desde a abolição destes e

---

<sup>44</sup> Jaime Giolo no seu texto *O ensino Mútuo no Rio Grande do Sul* trouxe uma crítica à forma como os dirigentes brasileiros produziam seus discursos de maneira universal, apoiando tudo o que fosse novo na Europa, mesmo não condizendo com o Império brasileiro. O autor usa o Método de Lancaster para exemplificar sua fala.



instituídos os castigos morais, a frequência às aulas teria diminuído. Além disso, considerando a falta de uma boa educação no interior da província, era preciso o uso da palmatória, argumentando que nestes lugares encontravam-se os piores comportamentos.

Tanto os educadores como os responsáveis pelos relatórios em relação à educação “foram unânimes em afirmar que era muito difícil ensinar aos alunos somente usando os castigos morais ou os contos e as fábulas, para manter a rigorosa disciplina que o método exigia” (Neves, 2003, p. 230). Em um contexto complexo onde se cruzavam relações de pais denunciando os castigos violentos e outros pais reivindicando por brandura, professores e legisladores também tinham opiniões divididas em relação ao abandono dos castigos físicos. Assim, “entre a proibição de corrigir e a repetição dos comportamentos indesejáveis por parte dos alunos, os professores encontraram na adoção alternada de castigos físicos e castigos morais a solução para se procurar manter a disciplina escolar” (Neves, 2003, p. 232). Foi possível perceber que o mesmo Método que foi elogiado como disciplinador e questionado por não conseguir trazer disciplina na maioria das escolas imperiais que o adotaram.

Em uma listagem apresentada por Neves (2003, p. 232-233), apareceram os castigos que deveriam ser colocados em prática no Império conforme a nova maneira de punir. Entre os castigos morais estavam incluídos a repreensão, o mandar ficar de pé por determinado tempo, o privar os alunos do recreio, retê-los após o horário da aula, mandar fazer cópias de sentenças morais e cópias de artigos legais para quem sabia escrever e retirar cartões de prêmios. Enfim, apesar do tempo corrido, as semelhanças entre os tipos de educação foram se transformando nos espaços escolares, seja na forma de vigilância ou punições que entre críticas foram sendo naturalizadas e reproduzidas conforme o passar do tempo.

### 3.4 LIMIAR TEÓRICO

Foi possível fazer algumas considerações a partir do estudo feito sobre o Método desenvolvido por Lancaster e seu objetivo com a efetivação do Ensino Mútuo na Inglaterra no início do século XIX. O precursor do método, no tempo moderno, colocava a educação como um problema nacional. Em alguns escritos afirmou que a sociedade estava doente e a educação era o remédio; no entanto, ele incentivava a ampliação do seu projeto como sendo um tipo de remédio. Para ele, a educação era o elemento fundamental para o progresso do Estado.

Não há como negar a relevância do método para aquele tempo, pois Lancaster já definia a educação como um problema nacional e, além do mais, o novo jeito de ensinar desafiava os

métodos pedagógicos usados até aquele momento. Com um projeto de baixo custo, incentivava o ensino para todos os jovens, independente de seita ou sexo, porém o que ficou claro foi a intencionalidade deste projeto em relação a esta ampliação, como aqui já colocado, o progresso do país. Além disso, beneficiava também os donos das indústrias, instruindo a classe trabalhadora para exercer um ofício em pouco tempo e gastando pouco.

Foi possível entender que o Ensino Mútuo vinha para afirmar o que estava posto: um ordenamento e classificação na sociedade inglesa, com princípios morais estabelecidos como civilizados e a internalização de virtudes para a manutenção de uma sociedade pacífica. Com a ampliação da instrução, a camada mais pobre despertaria para um sentimento de gratidão, o que traria bons resultados no trabalho e, com esse sentimento, não haveria espaço para grandes questionamentos em relação ao que estava sendo proposto, principalmente dando aos seus filhos uma chance de condições melhores de trabalho no futuro.

Foi imprescindível observar que neste tipo de ensino existiu uma forma de adestramento como afirmação na construção de um cidadão civilizado. Era essa a maneira de se ajustar um cidadão produzido à sociedade, reconhecendo o seu lugar neste espaço também produzido por uma estrutura que era benéfica ao Estado e aos industriários. Ficou evidente na forma de instruir a afirmação deste tipo de ensino como um adestramento. Numa formação centrada na repetição, no silêncio, nos castigos e nas premiações, o objetivo era manter a ordem, o silêncio, não esperando originalidade ou um desenvolvimento intelectual, mas o desenvolvimento de uma disciplina do espírito, naturalizando um tipo de comportamento. Mesmo que o projeto de Lancaster gerasse um sentimento de uma possível igualdade na sociedade, parece que a intenção era instruir para que os jovens pudessem desenvolver um ofício de formação técnica, como se diz hoje, e, com este tipo de ensino, definiria o controle, a ordem e uma hierarquização mantendo a classe dominante em uma posição de poder.

Bastou uma leitura do texto original para observar a forma como era pensado o ensino, seja nas premiações como forma de incentivar os resultados, internalizando o sentimento de individualidade, de superação. Naquele contexto, este tipo de ensino era considerado uma maneira de civilizar. Um exemplo são os castigos com o uso do corpo, como pode ser visto no primeiro castigo com o uso do tronco de madeira ou no castigo denominado caravana, castigos que exigiam do corpo uma postura, uma posição ereta como uma forma de adestrar o comportamento.

Essa forma de aplicação do método aproximou o ensino de Lancaster dos interesses do Império brasileiro. O ensino pensado na Inglaterra era primordial também em um ambiente que

era precário e necessitava de instrução. Conforme as falas e discursos dos dirigentes, era preciso educar o novo cidadão que nascia no tempo da independência. Haja vista que para os governantes, a população não tinha noção do que era um bom comportamento. Pensando nisto, fez-se necessária uma discussão que não era nova: os castigos compreendidos como forma de disciplinar. Para a construção de uma identidade idealizada pelo governo oitocentista, viu-se neste modo de educar o meio de chegar a um perfil de cidadão disciplinado que pudesse contribuir para o progresso da nação.

Notou-se a discussão ao longo da história da educação. As marcas que os castigos deixaram, por muito tempo, foram justificadas pelo contexto social como forma de educar em uma sociedade escravagista que era determinada por uma relação entre dominador e dominado. Nesse tipo de relação, era natural a violência, onde um detinha o poder e o outro obedecia. Eis uma sociedade fundada no patriarcado e configurada numa hierarquização de diversas relações.

Assim, no ambiente escolar, os castigos para educar ganharam espaço, o uso da força se deu de várias formas nos lugares destinados ao ensino. O uso da palmatória e do chicote eram parte do processo de aprendizagem confirmando os castigos corporais na escola. No entanto, o Método de Lancaster foi um avanço pensado para ser colocado em prática na realidade brasileira, porém foi preciso pensar nesta nova forma de castigar que, conforme visto, não foi aceita em muitas províncias do Império que defendiam mais os castigos morais que físicos. A discussão entre apoiadores e críticos fez com que os castigos ganhassem uma proporção maior. Além de ferir o corpo, o novo método ensinava e incentivava a machucar o espírito. Com isso, os castigos foram sendo velados e absorvidos como naturais e passados de geração a geração.

Com o espírito disciplinado, o corpo obedeceria por medo de ser novamente castigado. Ficou evidente, através desta forma de “educar”, o que estava sendo proposto no contexto social estudado e que tipos de perfis deviam ser moldados. O texto seguinte apresentará reflexões da pesquisa que está em curso e tem como foco a educação do corpo na trajetória do Colégio do Caraça, com o objetivo de formar um determinado perfil, como denominado aqui de um perfil dominador. Portanto, com esta intenção, buscou-se aprofundar o estudo de fontes primárias – do manuscrito *De Modestia* –, para analisar a educação do corpo nos anos oitocentistas.

#### 4 A EDUCAÇÃO DO CORPO NO COLÉGIO DO CARAÇA

No terceiro capítulo, foram usadas como fontes para justificar o estudo do manuscrito *De Modestia* o Código Disciplinar interno do Colégio do Caraça, de 1831; a obra que trouxe a história do cotidiano do Colégio com as lembranças dos ex-alunos: *Caraça: ex-alunos e visitantes*, e mais o capítulo, *Homem educado*, da obra: *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Acrescentou a autora Carmem Soares, professora e pesquisadora que tem pesquisa voltada para a educação do corpo. Seus trabalhos tiveram e ainda têm início com o estudo sobre o corpo e o contexto histórico, enfatizando a educação do corpo no século XIX dentro do Império brasileiro.

Nesta parte da pesquisa, o estudo centrou no manual de boas maneiras, o *De Modestia*. No desenvolvimento deste trabalho, observou que os manuais de boas maneiras sempre estiveram presentes para se pensar no desenvolvimento da sociedade. Passaram da Idade Média para a Modernidade e foram ganhando espaço, com diversos autores. Um manual que teve muito reconhecimento foi o de Erasmo de Rotterdam, em 1530, elaborado para educar Henrique de Borgonha, filho de Adolfo príncipe de Veere. Foi o primeiro manual de grande divulgação e aceitação. Com o título, *A civilidade pueril*, o manual, mesmo sendo criado para educar a realeza, tinha o objetivo de atingir todos os jovens, ou seja, era um manual de caráter humanista, fato que o diferenciava do que foi colocado no século XIX pelo Colégio do Caraça que tinha na formação de boas maneiras uma distinção.

A partir do século XVII e com o desenvolvimento da sociedade, novos manuais foram surgindo e ganhando importância com o objetivo de ajustar o comportamento para o novo tempo de inovação e progresso. No entanto, foram ganhando a finalidade de distinguir, pois os “guias de boa conduta, ou manuais de bom-tom, ou tratados de saber-viver, dedicavam-se à ciência da civilização ou à civilidade e introduziam seus leitores na vida de sociedade dita nobre, ou rica” (D’Azevedo, 2017, p.135). Percebeu-se que houve um distanciamento entre os grupos sociais, e o fato de ter um bom comportamento ordenava estes grupos. Eles foram pensados para serem publicados, buscando o acesso de todos a eles. Contudo, foi neste período que se acentuou a distinção de quem era educado conforme os manuais de boas maneiras. Mesmo que os manuais fossem escritos de forma simples e muito divulgados, pequena parte da sociedade era formada de acordo com o que se ordenava a partir deles.

Para melhor compreensão foi necessário pontuar a maneira como os manuais de boas maneiras foram recebidos no Império brasileiro<sup>45</sup> que tinha uma realidade complexa e era composto por grupos de pessoas diversas. Diferente dos europeus, o Império tinha uma outra realidade, com a graduação do regime escravocrata, ampliação do ensino de primeiras letras com o instruir e formar a elite através do ensino desenvolvido pelos poucos colégios. Os estatistas e a elite viam na educação por meio das boas maneiras um caminho para formar uma elite civilizada. Nas palavras de D’Azevedo (2017, p. 158): “com a Corte imperial, estes manuais tiveram uma enorme expansão no Brasil, pois a velha elite colonial, ainda muito ligada aos costumes tradicionais, vai-se modernizar, urbanizando-se e procurando diferenciar-se das outras classes”. Assim como na Europa, os manuais de boas maneiras tinham os mesmos objetivos no Império brasileiro: moldar os comportamentos sociais, conhecer os bons costumes, a civilidade e a cordialidade. Ter essas qualidades era uma distinção. Mesmo o Império brasileiro tendo suas particularidades para manter uma sociedade sob o regime escravocrata e na submissão, era preciso formar aqueles que assistiram esta sociedade e ainda estariam em diálogo com o resto do mundo. Com esses manuais de boas maneiras, permitiriam à elite daquele tempo conhecer as regras, os bons costumes que estavam em alta nas nações mais civilizadas.

Manuais como o *De Modestia* foram criados para ajustar e educar cada movimento, construindo e naturalizando valores. O *De Modestia* é um manual de correção comportamental e de boas maneiras. O manuscrito que nunca foi publicado ou estudado é um documento primário. Este documento faz parte de um compilado de textos que estão sendo transcritos e estudados pelo grupo de estudos *Studia Brasiliensia*. O primeiro escrito transcrito e analisado foi o *Escravatura ofendida e defendida (Escritos sobre escravidão, 2022)*, texto datado de 1840, de autoria de um dos fundadores do Colégio Dom Antônio Ferreira Viçoso. Juntou-se a este texto publicado os manuscritos sobre *Lógica* de 1903, e outro sobre *Darwinismo* que não foi

---

<sup>45</sup> Destacou aqui o manual de autoria do cônego José Inácio Roquette, publicado no ano de 1845, em Portugal, o *Código de Bom Tom ou Regras da Civilidade e Bem Viver no século XIX*. O manual se tornou leitura obrigatória pelo Império brasileiro onde estavam as elites que debatiam sobre a necessidade de um modelo de comportamento que servisse de base para formar um cidadão civilizado. Com a finalidade de formar um sujeito gentil e cortês, o manual foi referenciado por Gilberto Freire em sua grande obra *Casa grande e senzala* (informação retirada do texto d’Azevedo) e mais tarde reeditado pela Companhia das Letras, em 1997. Esta edição trouxe a contribuição da autora Lilia Schwarcz na introdução do livro, tratando dos fiéis leitores do manual no Império brasileiro (1997, p. 29): “diante de uma realidade isolada, em meio dessa instituição e de uma nobreza brasileira recém-criada, tais guias foram recebidos com entusiasmo”. Ela trouxe na sua argumentação a definição do manual. Para ela, este manual naturalizou uma hierarquia que escondia uma desigualdade social quase biológica e jogava as diferenças para o plano dos costumes. Nesta definição, ela fez uma aproximação do manual com a realidade do Império brasileiro com suas particularidades em um regime escravocrata e de extrema exclusão, porém uma sociedade complexa já normatizava todo aquele contexto.

datado, ambos transcritos e comentados por Elves Botéri e Yani Oliveira. Na mesma obra, um regulamento foi traduzido pelo professor Lúcio Álvaro Marques, *Regulae Scholasticorum C.M. (Corpus Caracensis & Nós, 2022)*, mais as cartas de Dom Viçoso transformadas em obra que foi lançada no início deste ano (2024). Para futura publicação, o manuscrito estudado como parte desta pesquisa, o *De Modestia*, e outro sobre a formação da mente através das meditações com o título: *As meditações*, datado de 1954, neste momento está sendo transcrito.

Entretanto, centrando na fonte primária que apresentou a maneira de educar o corpo<sup>46</sup> por meio de um regimento que sistematizou um alinhamento corporal, foi possível internalizar o que era preciso para formar um jovem com virtudes indispensáveis para ser um bom senhor, a começar pela elegância, o jeito de se portar. Toda a movimentação do aluno dentro do Colégio levava ao aperfeiçoamento do comportamento caracense. Isto significava pertencer a um lugar de poder. Jovens formados em lugares como o Caraça se distinguiram dos demais. Estar naquele tipo de espaço representava respeito e autoridade quando formados, posição confirmada nas palavras de Zico (1979, p. 81): “uma coisa é certa: os que queriam vencer na vida levavam na cultura humanística, recebida no Caraça, a base sólida para erguer tranquilos e seguros, a construção do futuro que almejassem”. Os jovens deveriam agir de uma maneira só. A disciplina austera exigia dos jovens um comportamento específico; no entanto, para atingir esse comportamento, era preciso disciplina, e o não cumprimento dessa rotina levava a práticas de castigos. O sacerdote que escreveu sobre a história do Colégio afirmou que “de fato, não se pode conceber a gloriosa do Caraça de sua formação religiosa, cultural e moral sem a austeridade disciplinar” (Zico, 1979, p. 136). Ficou evidente que, para ter resultados positivos neste tipo de ensino, a austeridade se fazia presente a todo momento.

---

<sup>46</sup> A partir do termo ‘corpo’ é possível desenvolver o assunto por vários caminhos que podem ou não se entrelaçar ao longo do trabalho, como também defini-lo. Isto porque o corpo humano é conceituado e redefinido de acordo com o tempo sobre o qual se pretende falar, de acordo com a realidade de onde se fala e ainda trazendo os limites culturais do espaço que está sendo discutido. As suas expressões desenvolveram e desenvolvem imagens que se transformam em culturas e marcas de lugares sociais. As perspectivas para escrever sobre o corpo são diversas como: arte, saúde, higiene, religião, sexualidade, moda, beleza, força, educação, educação escolar, dentre outras perspectivas. Conforme apresentado, há uma diversidade de caminhos para escrever sobre o corpo e as suas transformações em cada tempo, espaço e linha teórica. Contudo, o entendimento que se aproximou desta parte da pesquisa está em concordância com a definição de Soares e a educação do corpo. Seguindo o argumento da autora que afirmou que o entendimento do corpo foi um processo considerado ao longo da história de forma lenta e de longa duração, em seus textos é trabalhado o contexto histórico sobre o corpo em cada espaço e tempo e sua finalidade, assim como na igreja, nas esferas sociais, no espaço urbano e rural, ou na guerra, ou seja, cada espaço tem as suas particularidades para se pensar a educação do corpo. A autora trouxe da Escola dos Annales “o corpo” como base para sustentar estudos mais sólidos, destacando-se em diversos caminhos para ser estudado: “tudo o que concerne ao corpo, desde a intimidade de sua fisiologia, até sentimentos e emoções será, pouco a pouco, demarcado pela cultura em suas singularidades, tornando-se objeto de uma educação cada vez mais específica” (Soares, 2021, p.3). No entanto, conforme colocado pela autora, através destes fios soltos no tempo foi possível aproximar do tema da educação do corpo, “constituída pelas infinitas criações e recriações de processos educativos amplos, desenhados para tornar o corpo expressão de civilização” (Soares, 2021, p. 3).

Neste momento da pesquisa, foi preciso um cuidado para não deslocar o objeto do seu tempo e espaço. Sendo necessário fazer esta contextualização para localizar o manuscrito estudado, o *De Modestia*, pois o escrito, lido de forma isolada, não teria sentido. Alguns aspectos dispostos no manuscrito são impensáveis se lido hoje de forma isolada. Nesta parte da pesquisa, foi feita uma descrição do estado do documento, como também a forma pela qual está sendo feito o seu estudo e sua transcrição (Anexo G). Para justificar a delimitação da pesquisa que foi feita a partir do método Histórico Filológico (Rossetti, 2006), foi feito um estudo qualitativo a partir desse método, o que ajudou a delimitar as referências e interpretação do documento, pois ele precisava ser pesquisado e interpretado no seu tempo e espaço. Isso para trazê-lo para o hoje e apresentar o que estava sendo pensado no século XIX em relação ao ensino do Colégio do Caraça.

A partir do estudo, foi possível apresentar uma posição acerca do objetivo da pesquisa, a formação do corpo no processo civilizatório no final do século XIX: a formação de um perfil dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça/MG.

#### 4.1 NOTAS FILOLÓGICAS SOBRE O MANUSCRITO *DE MODESTIA*

Para poder apresentar o manuscrito *De Modestia* como principal fonte, referenciado no terceiro capítulo, está sendo feita a transcrição em dois momentos diferentes. O primeiro foi uma transcrição de forma diplomática com a intenção de garantir sua autenticidade na transcrição, “determinando sua fidedignidade como fontes históricas” (Rossetti, 2006, p. 27). Esta parte da transcrição teve o objetivo de prestar contas e trazer o texto na sua integridade, “por meio de recursos tipográficos, das especificidades extratextuais” (Rossetti, 2006, p. 115). Juntamente a este estudo, foi feita a correção das questões gramaticais e ortográficas em mais uma transcrição. Por fim, foi preciso traduzi-lo para o português, pois o texto original está em francês. Esta parte do estudo foi importante para torná-lo referência da presente pesquisa, pois assim fica mais fácil a leitura e a interpretação.

Entendendo a importância do documento escrito no final do século XIX, o manuscrito foi classificado como primário: ainda não foi publicado, nunca estudado ou comentado. Com isso, observou os cuidados que a pesquisadora deveria ter em trazer as informações para a atualidade sem sua interferência no texto. Fez-se necessária a escolha de um método como instrumento imprescindível em cada fase da pesquisa. O método escolhido para o desenvolvimento do estudo foi o Histórico Filológico. Sua intenção foi investigar e reconstruir

o escrito antigo, buscando a autenticidade do original e aproximando aqui em particular do documento que fez parte do educandário do Caraça no final do século XIX.

O método tem a preocupação de estudar e interpretar manuscritos antigos, buscando “remontar a fonte e fale-las falar” (Rosetti, 2006, p.17). Entendeu que neste estudo a pesquisadora deveria compreender a fonte como meio de comunicação, e que a sua elaboração teve algum propósito e foi produzida com uma finalidade.

A preocupação foi preservar o máximo do manuscrito para que este chegasse o mais próximo do que foi produzido para os futuros leitores, tendo como objetivo o que foi proposto por Rosetti (2006, p.96), na definição de *restitutio*: “a tentativa de remontar tanto quanto possível aos elementos significativos da ‘configuração original’ dos textos antigos”. Neste caminho, foram necessários o cuidado e a responsabilidade de não deslocar a fonte da forma *mentis* do tempo que foi escrito o documento, ou seja, todo o contexto em que o autor estava inserido e o seu pensamento, pois a pesquisadora e o futuros leitores não são contemporâneos do escrito. A forma de pensar daquele que escreveu deve ser respeitada para que não ocorresse anacronismo. Pensando nesta observação, os autores usados como referências em todo o texto foram de suma importância para que não acontecessem lapsos, reforçando a importância de compreender o escrito no seu tempo.

Através do estudo com base no método Histórico Filológico, o escrito foi constantemente investigado e referenciado com a intenção de transmitir a sua legitimidade, fazendo justiça ao desenvolvimento dos dois primeiros capítulos e reforçando a hipótese da pesquisa: a educação do corpo com parte do processo civilizatório dentro do projeto educacional do Colégio do Caraça no final do século XIX.

O manuscrito *De Modestia* é um manual de correção corporal que foi usado como uma espécie de regimento interno no Colégio do Caraça no final do século XIX. O seu conteúdo trouxe toda a descrição de como deveria ser o comportamento do aluno na rotina do colégio, além de apresentar como se daria a prática desta rotina para atingir resultados positivos na educação do corpo. A intenção era formar o perfil de um jovem educado e que este, além de exercer o sacerdócio, seria capaz de assumir posições de poderes naquela realidade, fazendo parte do grupo intelectual da nova nação.

Baseado em uma formação para o desenvolvimento do espírito com reflexos que pudessem educar e ajustar o corpo dentro de padrões considerados civilizados, percebeu-se no manuscrito que a formação no Colégio do Caraça começava pelo espírito e, posteriormente, pelo corpo. Aqui optou-se por dar foco a uma análise mais profunda do processo de ajustamento



do comportamento que era desenvolvido neste tipo de educação, entendendo o tempo e o espaço pensados para o desenvolvimento da pesquisa. Foi necessário delimitar o estudo sobre a educação do corpo.

A fonte foi apresentada em 34 fotos, totalizando 70 páginas, dispostas no formato frente e verso, com o texto todo em francês, poucas rasuras, porém com muitos erros gramaticais e ortográficos no seu francês. A grafia é característica da época, com letra cursiva e a lápis. Foi possível identificar 16 linhas por fólio, com margens iguais aos cadernos de hoje. Por isso, acredita-se que era um caderno de anotações. Na capa do manuscrito constam as informações: *Regulamento do Diretor, e mais oficiais do Seminário Externo da Congregação da Missão. Copiadas. (Padre ou C?) Moraes.* No início da primeira página, o título: *Preceitos com a sociedade relações de uma educação cristã*, em seguida, o subtítulo: *Da Modestia e da correção de sua postura.* Com uma sequência numérica e dividido em capítulos, o autor descreveu como deveria ser feita e praticada a educação corporal dos alunos, como deveria ficar posicionado, sua postura na presença de superiores, nos passeios e em toda a rotina do aluno inserido no Colégio do Caraça.

A partir de todo esse trabalho, foi possível fazer o reconhecimento de uma parte da história da educação que se tornou base para estudos futuros sobre o tipo de ensino desenvolvido por instituições como o Colégio do Caraça, reforçando uma estrutura que foi sendo naturalizada ao longo da história.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DO CORPO NO COLÉGIO DO CARAÇA

O documento que foi estudado para esta pesquisa e ainda está sendo pesquisado vem demonstrando como deveria ser a apresentação do corpo: a forma de andar, de sentar, de olhar, os gestos, a postura que o educando deveria ter durante as visitas, ou seja, descreveu como se dava a rotina comportamental comum a todos os educandos do Colégio.

Para atingir o bom comportamento era preciso fazer uso das punições. Conforme demonstrado ao longo da pesquisa e com base no contexto histórico do Império brasileiro, as punições eram uma forma de garantir a ordem e a disciplina dentro do espaço escolar, aqui com foco no bom comportamento do educando. Isto demonstrou a naturalidade da prática de castigos ao longo do processo de ensino com reflexos diretos na sociedade daquele tempo, ou seja, para manter a ordem era natural o uso da punição. Como apresentado no estudo, as punições eram

diversas, como expor ao ridículo, mandar ficar de pé por determinado tempo, ficar na mesma posição por um longo período, ficar em silêncio por tempo indeterminado, inibir os gestos.

Essas punições apresentadas podem ser confirmadas no manuscrito estudado. No primeiro parágrafo do primeiro capítulo da fonte foi apresentada a posição do corpo considerada correta, de forma reta. O escrito expõe de forma clara a maneira para se posicionar o corpo, seja em pé ou de joelho, a forma correta para movimentar a cabeça de forma calma:

[...] de pé sentado ou de joelho mantém o corpo ereto levantando a cabeça, ela deve estar inclinada um pouco para frente, mas que ela não deve baixar ou curvar para baixo, que ela não dobre nem curve de um lado mais do que o outro, que ela não vire por nada, mas quando for necessário, que ela se mova com gravidade de forma dócil. (De Modestia<sup>47</sup>, 1892, I, 1[r], grifo nosso).<sup>48</sup>

Neste momento foi possível enxergar dois pontos interessante para a postura do corpo, a primeira uma posição correta durante a prática dos castigos e a segunda a postura para atingir a formação perfeita para aquele tempo. Neste tipo de ensino, o corpo deveria ser formado para a civilidade e cortesia, construindo uma imagem harmoniosa e ordenada, características que os estadistas apreciavam. Com isto, percebeu-se que o corpo era um instrumento central para atingir esse objetivo. O corpo ganhou uma centralidade nesta formação, seja para atingir uma boa postura ou bom comportamento, pois era através dele que acontecia a educação do corpo e, na maioria das vezes, as punições. A postura considerada certa do corpo veio do continente europeu que buscava formar um novo homem para estar inserido na sociedade daquele tempo. Contudo, naquele contexto os corpos que não tinham uma postura adequada eram considerados sem valor, “os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantem os corpos aprumados, retos [...]” (Soares, 2013, p. 20). Os corpos aprumados, mantidos na vertical, constituíam uma diferenciação de poder, de dominação, impunham respeito. Através desta postura construída e reforçada, seria possível atingir uma atitude firme, uma imagem fina e de elegância. Naquele momento da história, século XIX, uma boa postura, alinhada a boas maneiras, assegurava uma distinção da elite em relação ao restante

<sup>47</sup>Nas citações referentes ao documento as formas de referenciar será: primeiro, o título do documento, o ano de sua escrita, paginação do original mais a identificação do fôlio (r) rosto e (v) verso, mais capítulo que será referenciado por algarismo romano. Quando no texto original não foi identificado a palavra, o escrito foi colocado entre parênteses pontilhados.

<sup>48</sup> Chapitre I, 1[r]- *Debout, assis ou à genou. Tenez le corps droit ; levant la tête, elle doit être penchée un peu en avant, mais qu'elle ne doit pas baisser ou courber vers la terre, qu'elle ne fléchisse pas ni plie d'un côté plus que de l'autre, qu'elle ne tourne pas pour un rien, mais quand la nécessité l'exige, qu'elle se meuve avec la gravité et la bienséance.*

da sociedade. Um jovem com o corpo aprumado que soubesse se comportar teria destaque. Era sinônimo de poder e notoriedade. Com isto, o Colégio tinha na sua pedagogia os elementos necessários para formar um perfil de jovem ideal para estar à frente da nação nascente.

Este tipo de ensino disseminou regras comportamentais que deveriam ser seguidas com o objetivo de educar e formar cidadãos civilizados que pudessem estar à frente da sociedade imperial. Foi possível enxergar um comportamento sendo construído através da educação do corpo com as posições e atitudes descritas no manuscrito. O corpo assumiu uma posição e expressão, formando jovens senhores com um perfil específico conhecidos como os *tebas* e *batinas negras*<sup>49</sup>. No entanto, “formar esses futuros dirigentes significa torná-los capazes de incorporar as maneiras de ser próprias da elite ‘positivamente sancionadas ou distintas’: segurança, desenvoltura, liberdade, graça e elegância verbais” (Andrade, 2000, p. 105). Com a finalidade de construir e sustentar uma identidade, instituições como o Colégio do Caraça trouxeram um padrão de formação com base nas boas maneiras para estruturar e naturalizar posições sociais. Todavia, para alcançar esses objetivos, foi preciso adestrar o comportamento dos jovens, as ações que os jovens deveriam praticar foram descritas no manual:

sentado você manterá os pés no chão um do lado do outro, você não os esticará muito (,) você não cruzará as pernas (,) você não as desmesuradamente (não deixe uma longe da outra) e você não as deixará muito longe da sua cadeira, quando você estiver de pé que um pé não esteja diante do outro ou sobre (o outro) (De Modestia, 1892, I, 4[v]).  
50

Foi interessante pensar nesta metodologia de educar o comportamento a partir de um modo e um modelo único para todos, como se fosse colocado em uma forma, padronizado, repetido e imitado. Isso pode ser observado na maneira de sentar, de cruzar as pernas e o posicionamento dos pés quando sentado. Com uma postura construída seria possível controlar e dominar as emoções, virtudes ou vícios. Este tipo de ensino buscava disciplinar e censurar comportamentos considerados impróprios dentro de uma sociedade complexa, nos grupos sociais que a compunham. Assim o ensino produzido pelo educandário era sinal de refinamento na conduta de comportamentos com a finalidade de formar um senhor civilizado, educado e cortês.

<sup>49</sup> Foto dos educandos do Colégio do Caraça, em 1876. Todos uniformizados com batinas pretas.

<sup>50</sup> *Chapitre I- 4[v]- Assis vous tiendrez les pieds posés par terre, vis-à-vis l'un d'autre vous ne les étendrez pas trop. Vous ne croiserez pas les jambes, vous ne les(...) pas démesurément, vous ne les(...) pas trop loin de votre chaise. Quand vous êtes debout, qu'un pied ne soit pas devant l'autre, ou sur.*

A postura dos jovens formados por instituições como o Caraça se diferenciava, afastava a falta de educação, haja vista o pensamento dos estadistas e da elite daquela época que consideravam a sociedade bárbara, como apresentado no segundo capítulo deste trabalho. No entanto, o bom comportamento e uma boa postura diferenciavam “os educados” do resto da sociedade. Com isso, o corpo foi fundamental para construir esta imagem, com base em dois princípios: “a civilidade era considerada como uma norma moral, competindo a todos preencher um papel educativo tanto no plano da regulação social quanto naquele da higiene física ou da perseverança moral, a cortesia era a demonstração de distintas convenções sociais” (Soares, 2021, p. 4). Com base no argumento de Soares, o corpo assumiu o lugar em que há civilidade, como a forma de viver em sociedade, e a cortesia, uma diferenciação. Esses dois termos juntos tornam o corpo uma expressão harmoniosa, ordenada e, de certa forma, ideal para aquela conjuntura. Estes fatores justificavam a forma pela qual os educadores viam o corpo: um instrumento para construir a civilidade e a cortesia desejada. Neste tipo de formação, o corpo era um instrumento central para atingir resultados positivos.

Estas virtudes, civilidade e cordialidade, foram sendo internalizadas, criando costumes que fariam parte da formação cultural da nação nascente, como colocado no argumento de Andrade (2000, p. 105). A cordialidade formava um homem exemplar, honrado, educado na religião e nas letras. Além do conteúdo, era preciso dotá-lo de uma cultura necessária para que conseguisse estar presente em várias esferas da sociedade, principalmente na política e no social.

Com a missão para o sacerdócio e na propedêutica, o ensino do Colégio era considerado superior, acrescentando um currículo extenso de disciplinas como aqui já citado. Além de uma rotina toda cronometrada, havia “o aperfeiçoamento moral e intelectual dos alunos” (Andrade, 2000, p. 111). O educandário tinha no uso do corpo um instrumento fundamental para sua educação com objetivo de internalizar um padrão. Percebeu neste estudo que a missão da instituição era assegurar uma posição de superioridade, fazendo questão de sustentar para quem era pensado o seu ensino. Até mesmo em comportamentos corriqueiros era preciso atenção e um padrão: “abstenha se. Não convém bater o calcanhar ou bater os pés andando e muito menos subir vários degraus de uma vez só” (De Modestia, 1892, I, 5[r], 6[v], grifo nosso)<sup>51</sup>. Os educandos deveriam ter autodomínio, autocontrole e caminhar de acordo com as exigências postas pelo Colégio, cumprindo as regras com sobriedade. Em um espaço rigidamente

---

<sup>51</sup> *Chapitre I - 5[r]- Abstenez-vous. 6[v] Il n'est pas convenable de frapper au talon et de traîner les pieds en marchant encore moins de monter plusieurs marches à la fois*

estruturado, desenvolveu-se um *status* para quem fazia parte deste ensino. Com isso, era possível moldar e ajustar as formas de cada movimento, construindo e reforçando valores. Para Andrade (Andrade, 2000, p. 113), o Colégio era “inovação constante dos valores da continuidade, uma instância já posta, delimitada e hierarquizada. Para pertencer à sociedade, o aluno devia ser moldado por uma espécie de forma ideal”, com qualidades ressaltadas para aquele tempo, como sobriedade, distinção, em comum acordo formado para dar base ao futuro de um povo.

Dessa forma, toda a postura do educando era corrigida: o andar, o falar, os gestos eram repetidos e imitados, nada era natural. Naquele momento, o “discurso científico ousa definir um alfabeto gestual que julga válido e único. Dele deve ser banido o gesto livre [...]” (Soares, 2006, p. 115), ou seja, todos os gestos eram programados para atingir um resultado dentro daquele ensino. Um jovem educado nestas condições assegurava seu lugar. Não demonstrava o seu íntimo, pois “os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a quem devem responder, as técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a normas” (Soares, 2006, p. 111). As regras colocadas no manual indicavam, na maioria das vezes, o comportamento que o educando deveria ter, porém apareceu também o que deveria ser evitado. Os gestos naturais que não caberiam dentro daquela realidade eram silenciados; por outro lado, os gestos considerados de boas maneiras eram internalizados em posições e comportamentos. Ficou perceptível a consciência dos educadores em ajustar a postura corporal para aquele tempo, normatizar um comportamento a fim de que as ações praticadas na rotina do Colégio parecessem naturais para aquele grupo que fazia parte de sua educação.

Nos parágrafos seguintes, os comandos foram seguindo. Em uma concepção disciplinadora e moralizadora, em mais um trecho do documento foi colocado como deveriam ser posicionadas as mãos: “quando suas mãos estiverem desocupadas segure as diante de você em uma posição decente e tranquila jamais atrás das costas nem dentro dos bolsos evite com o maior cuidado balançar os ombros remexer os braços e balançar as pernas” (De Modestia, 1892, I, 3[r], grifo nosso)<sup>52</sup>. O corpo deveria estar sempre em uma posição reta, equilibrada. Ao lado do reforçamento da postura do corpo, observou os cuidados com as mãos. E elas tiveram um significado importante na história: “a mão adquire, na Idade Média um lugar excepcional, representativo das tensões ideológicas e sociais do período. Ela é em princípio o signo da

---

<sup>52</sup> *Chapitre I- 3[r]- Lorsque vos mains sont inoccupées, tenez-les devant vous dans une position décente et tranquille, jamais derrière le dos, ni plus grand soin de balancer les épaules, recourez les bras, remuez les jambes.*

proteção e do comando” (Le Goff; Troung, 2006, p. 161). Ainda segundo os autores, “ela executa os gestos por excelência” (Le Goff; Troung, 2006, p.160). Gestos feitos com a mão poderiam falar, exprimir o que estava oculto, por isso era tão importante educar aquelas que poderiam falar mais que a boca. Somou a isso a importância dos gestos com a mão na selagem de acordos e agradecimentos.

No segundo capítulo, o manuscrito tratou da expressão facial, como o jovem deveria agir quando não estivesse falando. Um ponto de destaque tanto no primeiro, aqui já referenciado, como no segundo capítulo do manuscrito, foi o uso da delicadeza nos gestos, o que pode ser observado nos grifos das duas citações:

não tenha a testa enrugada e nem franzida ainda menos o nariz enrugado/franzido. Quando você não falar não tenha a boca aberta e nem os lábios serrados, quando a fisionomia se lembre de ter um ar assustado então o rosto muito.....de alegria, que não se deve esforçar, mas que demonstre uma amável alegria uma doce serenidade. (De Modestia, 1892, I, 1[r], 2[v], grifo nosso).<sup>53</sup>

Ficou nítida a preocupação com a sutileza dos gestos, um refinamento desenvolvendo o autocontrole para expressar os sentimentos. Assim como também construir uma imagem de serenidade, “os gestos permitem um reconhecimento da pessoa em suas dimensões moral e psicológica” (Soares, 2006, p. 112). Aproximando a posição de Soares com o modo de agir interno do Colégio, observou que o refinamento dos gestos e expressões faciais eram uma preocupação, pois expressavam algo antes mesmo de falar. Não deveria gesticular em conversas, entrevistas e debates, a palavra era a única forma de se comunicar e justificar: “observe quando você falar e quando você escutar os outros defender a sua dignidade agitando se de uma maneira e moderada primeiramente não balancei a cabeça e não faça manifestação de seus sentimentos acrescentando sinais as suas palavras ou aqueles dos outros” (De Modestia, 1892, I, 5[r], grifo nosso)<sup>54</sup>. Com disciplina, os gestos e expressões poderiam ser moldados, adestrados, produzindo um comportamento comum para viver em sociedade, ou seja, com a disciplina desenvolvida pelo Colégio colocada em prática, o resultado seria a formação de uma postura considerada decente, constituindo uma estrutura. Foi possível vislumbrar as práticas desse sistema educacional na formação de um comportamento com as qualidades necessárias

<sup>53</sup> *Chapitre I- 1[r]- N'ayez pas le front plissé ni frogné, encore moins le nez ridé ni froncé. Lorsque vous ne parlez pas la bouche béante, 2[v] ni les lèvres serrées. Quand à la physionomie gardez-vous d'avoir l'air étonné ; donc le visage ne doit pas trop(---) de joie, qu'il ne doit pas s'efforcer, mais qu'il respire une aimable gaieté, une douce sérénité.*

<sup>54</sup> *Chapitre I- 5[r]- Prenez bien garde lorsque vous parlerez et que vous écouterez et les autres défendre votre dignité en vous agitant d'une manière immodérée. D'abord ne secouez pas la tête et ne la faites pas à la manifestation de vos sentiments ajoutant des signes ou à vos paroles ou à celles des autres.*

para atuar nas diversas posições de poder da nação nascente, além de manter e reproduzir uma ordem social.

Em um dos trechos do documento, deixou evidente como era colocada em prática a cordialidade, os bons modos para recepcionar e conduzir as visitas: “primeiro quando você se apresentar diante de pessoas mais honradas e mais importantes você os cumprimentará inclinando-se um pouco e a mesma coisa quando você se retirar” (De Modestia, 1892, III, 11[r], grifo nosso)<sup>55</sup>. Neste trecho do manuscrito, notou-se a maneira como o educando deveria cumprimentar, recepcionar e se retirar durante as visitas. A inclinação era entendida como uma forma de subordinação e demonstração de respeito. Em mais um fragmento do manuscrito, na continuação das ações que deveriam ser seguidas pelos jovens de acordo com a posição de quem estava sendo recebido, a hierarquia e a subordinação eram nítidas:

Esta inclinação deve ser ainda mais profunda quando a pessoa que você se dirigir seja honrada e mais digna de respeito segundo as pessoas de um nível mais elevado venham te visitar logo que você seja comunicado você irá diante dela para lhe fazer as honras então você as conduzirá para o cômodo (onde) recebe esse tipo de visitante e você os manterá com uma conversa amável após lhes oferecer assento. (De Modestia, 1892, III, 12[v]).<sup>56</sup>

Como observado na citação, o lugar do aluno e a sua ação eram muito bem definidos nas visitas. A posição do educando era primordial para confirmar o seu bom comportamento, principalmente nas visitas onde o visitante poderia reconhecer parte da excelência do Colégio através da postura do aluno. Como colocado no Código Disciplinar em seu capítulo 7, *Advertências aos estudantes*, além da ciência, as virtudes que faziam parte da formação do Colégio eram referências para os pais, pois mais valia um jovem virtuoso com um conhecimento mediano do que um jovem dotado de conhecimento sem virtudes. Como colocado por Andrade (2000, p. 156), o traço marcante do ensino lazarista era a formação moral. Além do ensino para formação de um bacharel com base na cultura humanística clássica, o ensino tinha o objetivo de formar o perfil específico de um jovem educado, gentil e cortês, ou seja, uma imagem de um futuro senhor e dirigente da nação nascente.

<sup>55</sup> *Chapitre III, 11[r]- Lorsque vous vous présenterez devant de personnes plus honorables et plus considérables vous les saluerez en vous inclinant un peu, de même en vous retirant.*

<sup>56</sup> *Chapitre III, 12[r]-1° Cette inclination doit être d'autant plus profonde que la personne à qui vous rendez cet honneur est plus digne de respect. 2° Si des personnes d'un rang élevé viennent vous inviter, aussitôt que vous serez averti, vous irez au-devant d'elle pour leur faire les honneurs. Alors, vous les conduirez dans la prière ou l'on reçoit des sortes de visiteurs et vous les tiendrez par une conversation aimable après leurs avoir offert des sièges.*

Para a confirmação dessa posição, mais orientações, agora para os passeios, uma diferenciação e reforço do lugar do aluno que deveria obedecer a uma hierarquia, “você vai contra o decoro se você andar de igual com uma pessoa mais (...) numa condição mais elevada você precisa manter um passo atrás e a distância e manter uma distância de um meio pé de tal maneira, entretanto que se possa te ver” (De Modestia, 1892, I, 7[r], grifo nosso)<sup>57</sup>. Nestas ações observou-se um padrão de conduta com uma certa sutileza que confirmou uma hierarquia e determinou uma posição. Em passeios com pessoas de uma posição superior a do educando, a orientação era a seguinte: “se você caminhar com uma pessoa muito mais importante e que lhe agrade se sentar junto dele até que ele te diga de fazê-lo então você aceitará com uma respeitosa diferença quer dizer que você se manterá um pouco ereto ao lado e com a cabeça descoberta”<sup>58</sup> (De Modestia, 1892, III, 11[r], grifo nosso)<sup>59</sup>. Interessante pensar na hierarquia e trazer a finalidade da educação em instituições como o Caraça: formar um sujeito dominador. Mesmo sendo subordinado à rotina do Colégio, o seu lugar estava sendo construído na sua mente. Quando fosse um homem, tomaria aquele espaço tão respeitado. O educandário, assim, assumiu um lugar capaz de moldar um determinado perfil de jovem. Para Andrade, “formar esses futuros dirigentes significou torna-los capazes de incorporar as maneiras de ser próprias da elite. Deles se espera as maneiras ou marcas ‘positivamente sancionadas ou distintas’: segurança, desenvoltura, liberdade, graça e elegância verbais” (Andrade, 2000, p. 105). Com base no manuscrito, foi possível reforçar essa missão do Colégio: formar um jovem senhor considerado exemplar.

Até mesmo em se tratando de passeios, a postura do aluno era corrigida e vigiada, como já mencionado. Para receber visitas, era preciso um protocolo a ser cumprido. Em caso de passeio com colegas, as ações também exigiam uma postura: “com um igual caminhe de par ou ao lado sem maneira entretanto, com o igual caminha ao lado, entretanto não se vire primeiro e não pare com muita frequência no meio da caminhada sem necessidade” (De Modestia, 1892, I, 7 [r], grifo nosso)<sup>60</sup>. Em uma passagem da obra de Zico, o autor lembrou como eram feitos

<sup>57</sup> *Chapitre I- 7[r]- Vous allez contre la bienséance (decoro) si vous mordrez avec une personne plus afée ou d'un rang plus élevé, il faut vous tenir un pas à l'écart et en arrière et à une distance d'un demi pied de telle sorte cependant qu'on puisse vous voir et vous entendre facilement.*

<sup>58</sup> *Para melhor compreensão do texto, transcreve-se: que em um passeio com uma pessoa de hierarquia superior, o jovem o acompanharia e quando parasse poderia se sentar junto desta companhia desde que esse permitisse, sentado deveria manter o corpo reto e sem chapéu.*

<sup>59</sup> *Chapitre III-11[r]- rapprochée du mur ou le haut du pavé. 11(er) Si vous marchez avec un personnage beaucoup plus considérable et qu'il lui plaît de s'asseoir auprès de lui jusqu' a ce qu'il vous dise d'en faire autant ; alors vous accepterez avec respectueuse déférence, c'est-à-dire que vous vous tiendrez un peu retenu à côté et la tête découvert chapitre.*

<sup>60</sup> *Chapitre I, 7 [r]- Avec un égal promenez-vous de pair sans façon, cependant ne vous retournez pas le premier et ne vous arrêtez pas trop souvent au milieu de la promenade sans nécessité.*



os passeios e recreios: “durante os recreios e passeios, havia muita expansão, divertimentos alegres e liberdades, mas certas normas e disciplina e civilidade, no falar e no agir, não podiam ser esquecidos absolutamente” (Zico, 1979, p.137).

Em outro fragmento, a forma de respirar foi ensinada: “tanto que possível reservas de tossir e espirrar (...) e de suspirar de uma maneira exagerada e quando você respirar não produza não faça um barulho pela boca ou pelas narinas que possa ser escutado” (De Modestia, 1892, I, 5[r], grifo nosso)<sup>61</sup>. Neste fragmento, foi destacada a forma de respirar. Foi possível observar que as atitudes naturais do ser humano também eram todas definidas dentro do que era considerado mais adequado. Naquele contexto, não havia nada de natural. Para confirmar isso, Soares pontuou que a “educação que confere atenção especial aos gestos, aos comportamentos cuja expressão se inscreve no corpo; ela seria, então, constituída pelas infinitas criações e recriações de processos educativos amplos, desenhados para tornar o corpo expressão de civilização” (Soares, 2021, p. 3). Notou-se que cada ação e atitude era estudada para ser colocada em prática de forma natural.

No entanto, na realidade deste ensino, realizava-se uma educação do corpo que foi sendo pouco a pouco naturalizada com o objetivo de atingir, com a disciplina, a cortesia junto da civilidade. Assim era preciso o domínio de si: “a pedagogia caracense, na sua rigidez, estruturava a formação moral do caráter e da personalidade, tornando os jovens mais espartanos, mais aptos a enfrentar, na vida, os problemas de uma sociedade [...]” (Zico, 1979, p. 138). Neste momento, foi importante trazer a finalidade de instituições como a Congregação da Missão que foi criada para atuar junto à educação e ter uma proximidade com o todo, assegurando o lugar de poder da igreja e estando também em contato direto com vários setores da sociedade.

Um outro fragmento do texto *De Modestia* exemplificou como se dava a educação do corpo no Colégio do Caraça. Com o entendimento dentro da realidade do Colégio em particular de severidade e disciplina, buscou-se novamente os castigos como forma de obter os resultados esperados. Em uma parte de seu texto, Andrade discorreu sobre as normas disciplinares postas, aceitas naquele contexto:

---

<sup>61</sup> *Chapitre I, 5[r]- Autant que possible gardez-vous de tousser, d'éternuer et de jeter des soupirs d'une manière (...). Et retentissante et quand vous respirez l'air ne produisez pas par la bouche et les narines un bruit qui puisse être entendu des autres*

a disciplina escolar deve ser compreendida como uma extensão de princípios e valores presentes na vida social. E entendida tanto no sentido de coerção (utilização de mecanismo repressivos- dos castigos corporais à sujeição incondicional do aluno) como no da auto-regulação (processo disciplinar que pressupõe a interiorização e o acatamento de um padrão de conduta exemplar). (Andrade, 2000, p. 112).

A imagem construída da instituição foi uma confirmação da importância que se dava à formação dos jovens. A educação comportamental acontecia em todos os momentos da vida dos alunos. Ao estarem acompanhados, por exemplo, “seus olhos não serão inquisidores, você não os revirará para todos os lados, mas eles estarão um pouco abaixados e fixados para o chão. Dirigindo a uma pessoa você não fixara no rosto dela mesmo ela sendo de uma condição e de um mérito inferior ou sexo diferente” (De Modestia, 1892, I, 1[r], grifo nosso)<sup>62</sup>. Ficou visível, com os comandos do manual, que o objetivo era atingir uma educação total do corpo. Os olhos, a boca, o limpar o nariz, o tossir, todas as ações eram controladas. Ponto a ser destacado e que hoje seria impensada era a forma de assoar o nariz: “quando você assoar o nariz não faça de um barulho desagradável de Trombeta sirva se de um lenço e mesmo para introduzir os dedos no nariz nem que se isso seja necessário. Após a suar o nariz não olhe o lenço” (De Modestia, 1892, I, 4[v], grifo nosso)<sup>63</sup>. A afirmação de que todas as ações eram controladas pode ser confirmada na forma de tossir, espirrar e respirar. Tais ações deveriam ser silenciosas, a maneira de respirar deveria ser suave, “o simples bocejar, assoar o nariz, caminhar ou participar de jogos são atos que irão sujeita-se a uma intervenção dirigida, materializada por diferentes pedagogias cuja finalidade é o corpo educado” (SOARES, 2006, p. 112), “tanto que possível reservas de tossir e espirrar (...) e de suspirar de uma maneira exagerada e quando você respirar não faça um barulho pela boca ou pelas narinas que possa ser escutado” (De Modestia, 1892, I, 5[r], grifo nosso)<sup>64</sup>. Essas atitudes alinhadas a uma postura correta eram sinônimo de um corpo educado em sua plenitude.

O cuidado com o corpo também era uma forma de educação, principalmente em um contexto precário em relação à higiene. O asseio com o próprio corpo ganhou espaço, pois cuidados com corpo evitaria doenças, como já pontuada a epidemia de beribéri esteve presente no Colégio durante muitos anos. Além disso, o cuidado com o corpo impediria a proliferação

<sup>62</sup> *Chapitre I- 2[v]- Vos yeux ne seront pas inquisiteurs, vous ne les tournerez pas de tous les côtés, mais ils seront habituellement un peu baissés et fixés sur la terre. En portant à une personne vous n’aurez point les yeux fixés sur son visage, selon si elle est d’une condition et d’un 3[r] mérite inférieur ou d’un sexe différent.*

<sup>63</sup> *Chapitre I- 4[v]- 8° Quand vous vous mouchez ne faites pas un désagréable bruit de trompette, servez-vous d’un mouchoir même pour introduire les doigts dans le nez, ni si c’est nécessaire. 5[r] Après que vous vous êtes mouché ne regardez pas le mouchoir*

<sup>64</sup> *Chapitre I- 5[r]- 9° Autant que possible gardez-vous de tousser, d’éternuer et de jeter des soupirs d’une manière (...). Et retentissante et quand vous respirez l’air ne produisez pas par la bouche et les narines un bruit qui puisse être entendu des autres.*

de piolhos e pulgas. Em mais um trecho do manuscrito a forma de cortar as unhas. Era esta a orientação para cortar as unhas: “que suas unhas não estejam muito longas nem plenas de sujeira ou sujas cuidá-la ou cortá-la com os dentes e cortá-las diante de várias pessoas é uma incivilidade e desonesto” (De Modestia, 1892, I, 3 [r], grifo nosso)<sup>65</sup>. Outro fragmento do manuscrito mostrou que não era permitido se tocar diante de pessoas: “tanto que você puder você evitará acariciar a barba e os cabelos levar as mãos ao rosto e de tocar diante de outras pessoas qualquer parte de seu corpo não expostos ao olhar” (De Modestia, 1892, I, 3[r], grifo nosso)<sup>66</sup>. Todas as ações dos alunos eram vigiadas.

Enfim, de forma clara, o manuscrito apresentou as boas maneiras e como colocá-las em prática no interior do Colégio. Ao longo do escrito, foram colocadas as ações para atingir o que era considerado correto para ter um comportamento civilizado com centralidade no corpo. Um bom comportamento significava restrição, tornando-o um só para todos. Assim, em textos como o *De Modestia*, certas atitudes passaram a ser obrigatórias e naturalizadas.

#### 4.3 LIMIAR TEÓRICO

Com a contextualização feita ao longo do estudo foi possível inserir o manuscrito *De Modestia* no seu tempo e espaço. O recorte feito deu uma visão do que foi tema de discussão para o desenvolvimento do ensino no Império brasileiro, assim como na Província de Minas Gerais. Ficou visível a educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX, e isto foi sendo reafirmado conforme o estudo foi sendo desenvolvido.

Com o estudo feito no primeiro capítulo, ficou perceptível o ordenamento que se criou no desenvolvido do projeto pós-independência a partir dos termos instruir e educar. Foi apresentada a preocupação dos estatistas para ampliar o ensino como uma forma de desenvolvimento e fortalecimento do Estado nascente, esta preocupação foi do Império até a Província mineira.

Foi possível notar com o presente estudo que o ensino desenvolvido no Colégio do Caraça foi uma inovação para a realidade do Império brasileiro e que essa pedagogia influenciou a mentalidade de um grupo social a partir da ideia de civilização e que este grupo foi responsável por pensar o futuro da nação. Esta ideia ganhou espaço e corpo na estruturação

<sup>65</sup> *Chapitre I-3(r)- 6 (er) Que vos ongles ne soient pas trop longues, ni remplies de saleté, les soigner auer les dents, 4[v] les couper devant le monde est incivil et malhonnête.*

<sup>66</sup> *Chapitre I- 3[r]- 5(er) Autant que vous pourrez vous éviter er de vous caresser la barbe et les chevent, de porter les mains au visage et de toucher devant les autres aucune partie de votre corps non exposée aux regards.*

de tradições e valores para um grupo específico que se espalharam por toda a sociedade, naturalizando e sustentando o que foi proposto. Como apresentado ao longo do estudo, o Colégio formou grandes nomes públicos. O que tornou mais evidente essa constatação foi o número de egressos que ocuparam lugares de destaque ao longo da história do país.

No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa foi possível afirmar a missão da instituição de criar a imagem de um senhor que pudesse assumir os lugares de destaque no Império brasileiro, assim como a influência da pedagogia do Colégio na formação de senhores que influenciaram diretamente a Província de Minas Gerais e todo o Império. Esta questão foi importante, pois a metodologia utilizada pelo Colégio foi fundamental para construir uma mentalidade de diferenciação de quem recebeu sua educação. O que foi colocado pelo educandário atendia à elite daquele tempo que buscava na cultura estrangeira e reconhecida como civilizada, principalmente a francesa, a base para sustentar a construção da nação.

Para que esta formação fosse realizada com sucesso, foram necessários a disciplina rigorosa, um bom comportamento e os castigos que se faziam presentes. Em um trecho da pesquisa de Andrade a disciplina obrigatória e o não cumprimento das tarefas geravam sanções violentas. Sendo destacado por sua tradição, o Colégio mantinha os seus costumes e práticas, regidos por uma disciplina sob o reino da palmatória. O uso da palmatória foi o castigo mais citado nos textos usado como referências e, de certa maneira, foi naturalizado naquele tempo sendo considerado necessário para um bom resultado no ensino. Neste momento da pesquisa reafirmou a importância do Colégio do Caraça, para formação de grandes nomes públicos e que este contava com uma pedagogia particular. Com base no ensino clássico e monástico, de origem francesa, a sua organização era hierarquizada, com coordenadores, educadores e alunos escolhidos. Para garantir a disciplina, todas as atividades eram ordenadas assim como o comportamento vigiado, como apresentado na pesquisa de Andrade (Andrade, 2000, p. 155), todas as atitudes e posturas dos alunos eram controladas e vigiadas, por meio de uma rede disciplinar hierarquizada, desde a coordenação e o superior da Casa aos alunos escolhidos para fiscalizar o cumprimento das atividades cotidianas. O Colégio funcionava dentro de uma hierarquia sob a vigilância constante, onde a falta era denunciada, por isso a aplicação de castigos inevitável

No entanto, no segundo capítulo: foi colocado o Método disposto em lei para o planejamento do desenvolvimento das aulas e as punições no Império brasileiro. Assim, foi possível fazer uma comparação entre o que era proposto na pedagogia do Colégio e o Método de Lancaster, ou seja, a forma como era desenvolvida a hierarquia, a premiação dos alunos, os

castigos e punições. Em toda a leitura feita não se vê claramente o Método de Lancaster ser citado. Entretanto, foi possível notar uma proximidade do que foi colocado pelo educandário e o Método. Um ponto de destaque são as insinuações de castigos corporais no interior do Colégio a partir de lembranças de ex-alunos, sacerdotes e pesquisadores como Andrade e Carrato, citados no segundo capítulo. Porém, não são exemplificados de forma clara esses castigos, entretanto, foi registrada nas pesquisas dos dois autores a existência de um Regimento interno citado como Código Penal para os castigos mais duros, ou seja, os corporais.

Com base no que foi colocado por Andrade, que trouxe as lembranças de Leite (ex-aluno) com referência no mesmo ano da escrita do manuscrito *De Modestia*, observou-se a existência de monitores nas aulas, no salão de estudos, refeitórios, dormitórios, recreios. Foram apresentadas também no estudo da mesma autora as premiações para os melhores alunos assim como no método lancasteriano<sup>67</sup>: as medalhas, as indicações para leituras pelos pupilos, as monitorias, o quadro de honra e pontos para os melhores alunos. Nas palavras de Andrade (2000, p. 99), “nas gestões dos padres Clavelin e Boa Vida, período que vai de 1867 a 1898, o Colégio provido de centenas de matrículas promovia regularmente sessões de premiações”. As premiações eram realizadas de maneira bastante similar ao modelo do Método de Lancaster, uma classificação e premiação para os melhores. Neste caso, a não premiação também era uma forma de punição, pois aqueles que não atingissem os primeiros lugares eram chamados de burros e vaiados, uma exposição ao ridículo.

A premiação, assim como no Método de Lancaster, gerava competição. A competição também foi notada no cotidiano do Colégio. Os elementos básicos da pedagogia do Colégio eram a seletividade, a competitividade somada a um sistema de avaliação rigoroso, e era este processo de treinamento e correção que o ensino do Colégio tinha como base. Assim fazia um adestramento punindo os considerados “burros, fracassados” e, ao mesmo tempo, premiava “os melhores”, aqueles que se destacavam nas atividades.

Na obra de Zico ficou evidente a naturalização da prática de castigos como uma forma de educar, foi mostrado em algumas passagens do escrito, sacerdotes e ex-estudantes descrevendo a rotina do Colégio de forma positiva para atingir resultados positivos no ensino. O autor em determinado momento questionou os pedagogos da sua conjuntura (1979) sobre a

---

<sup>67</sup> Na página 56 deste estudo, observa-se a comparação feita por Lancaster ao premiar os meninos para incentivá-los a produzir e ter disciplina. Era preciso premiar o homem como uma forma de estímulo e atingir bons resultados. Joseph Lancaster pontuava a premiação como algo bom tanto para o menino como para o homem adulto. Premiar era uma forma de estimular. Esta comparação também é feita no ensino mineiro: premiação para meninos e adultos com a mesma finalidade. Esta comparação pode ser conferida no texto de Andrade (2000, pág. 99).

forma como era trabalhada a educação no Colégio. Para o sacerdote as punições não criavam traumas, mas sim estimulavam bom comportamento e disciplina nos estudos. Como colocado nos textos referenciados, toda disciplina resultou em muitos nomes públicos alcançando o objetivo do Colégio que era formar jovens para ocuparem lugares de destaques. Neste contexto, autores e ex-alunos que fizeram parte deste ensino normatizaram os castigos praticados pelo Colégio, acreditando que a excelência atingida pelo educandário era diretamente relacionada a toda a disciplina e punições.

No terceiro capítulo, foi apresentado o manuscrito *De Modestia*. O escrito trouxe como foi desenvolvida a educação do corpo no Colégio do Caraça, no final do século XIX. O manuscrito foi um exemplo direto de que o comportamento foi ajustado, imitado, para o alcance do perfil desejado. O comportamento fazia parte de uma soma de regras para que, como resultado, o aluno garantisse destaque entre os melhores, pois o comportamento fazia parte de uma pontuação, assegurando-lhe a posição de melhor ou pior aluno: “bom e mau comportamento, boas e más notas produz uma espécie de contabilidade penal que permite destacar os melhores alunos” (Andrade, 2000, p. 98). As premiações e a hierarquia eram elementos que definiam o lugar do aluno, ou seja, todas as ações do educando contribuía para a sua classificação: “o lugar do aluno é definido pelo comportamento e pelo mérito” (Andrade, 2000, p. 98). Com isto, ficou nítido que o comportamento do aluno no cotidiano do Colégio diferenciava, selecionava, excluía e também levava a uma forma de punição.

Ficou perceptível com o estudo junto ao manuscrito que com a educação do corpo, seria possível externar ou ocultar sentimentos diversos, ter uma postura que construía a uma imagem de um homem bem educado e gentil. É importante ressaltar que o comportamento foi controlado quotidianamente e, quando qualquer regra era violada, as punições eram colocadas em prática: “à vigilância e ao controle se somam as penalidades: para ser educado é necessária a expiação, para aprender é preciso ser rigorosamente obediente ou punido pela inobservância das regras” (Andrade, 2000, p. 155). Enfim, o ensino desenvolvido no Colégio do Caraça foi uma base para o início de uma estrutura, determinando lugares e naturalizando toda uma hierarquia no interior do Colégio e que deveria se refletir na hierarquização da sociedade Imperial.

A partir de todos esses pressupostos, ficou evidente que este tipo de ensino teve resultados, confirmado nas colocações feitas por quem fez parte deste mundo. Nas palavras do Padre Francisco de Paula e Silva, o Colégio, “sobre esse alicerce áspero continua o vetusto de Colégio amoldado às necessidades atuais com uma disciplina forte, sem ser tirânica, com os apetrechos modernos de instrução, a dar uma educação viril à juventude de hoje que será boa

parte da nação, no porvir” (Silva *apud* Zico 1979, p. 136). O mesmo sacerdote usou os números para confirmar o seu argumento: “trezentos e até quatrocentos aqui vinham, cada ano de todas as partes, e todos eles guardam recordações gratas dos anos passados aqui, embora lembrem ainda de um ou outro castigo que hoje de rigoroso demais” (Silva *apud* Zico, 1979, p. 136). A carta de um aluno (1868), Artur de Oliveira, ao seu pai, enobreceu as qualidades do Colégio, referenciando-o como um “templo de estudos e da religião. Aqui fazem-se homens sábios e eleitos de Deus” (Oliveira *apud* Zico, 1979, p. 65). Junto as posições dos autores foram possíveis confirmar que a pedagogia utilizada no Colégio do Caraça condiz com o seu tempo, um tempo e uma realidade que acreditava que o ensino só era possível com uma disciplina austera, com prática de castigos alinhados a um bom comportamento do educando, ou seja, o objetivo deste tipo de ensino era atingir o que eles acreditavam que era considerado civilizado.

O estudo permitiu documentar e resgatar parte da história do ensino mineiro no século XIX com foco no que foi desenvolvido no Colégio do Caraça. Com o estudo feito até aqui junto ao referencial teórico observou que o resultado de excelência do Colégio foi fruto de um conjunto de regras, seja na disciplina, na prática de castigos alinhados a um bom comportamento. Com isto, volta-se ao objetivo principal: compreender a educação do corpo como parte do processo civilizatório no final do século XIX: a formação de um perfil no Colégio do Caraça.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do manuscrito *De Modestia*, que discorreu sobre a correção da postura, conclui-se que a educação do corpo foi um elemento fundamental para a formação dos jovens que iriam estar à frente da nação nascente, ou seja, uma formação para a distinção. Foi possível observar que, neste tipo de ensino, era para formar um perfil específico de cidadão considerado civilizado, um cidadão que teve grande destaque na história do país. Muitos que receberam essa formação, tiveram seus lugares garantidos na sociedade, contribuindo com o início de uma estrutura que foi benéfica para um determinado grupo social. Percebeu-se que a educação pensada e projetada pela instituição foi para formar um perfil específico de um jovem senhor.

Importante ressaltar que a casa de educação estava inserida no Império brasileiro e que tinha alguns propósitos claros: graduar o regime escravocrata, ampliar o ensino de primeiras letras e formar a elite com a ajuda do ensino desenvolvido pelos poucos colégios secundários. Com isso, a ampliação da educação ganhou destaque nos discursos para o futuro do Império brasileiro. Neste contexto, a elite precisava reforçar seu lugar e ser reconhecida. Assim, o ensino produzido por colégios como o Caraça garantiram uma distinção, com a formação de um perfil específico para esse fim, esta posição foi sendo confirmada ao longo da pesquisa, através do que foi pensado e colocado em prática no desenvolvimento do ensino no Império brasileiro.

Em cada passo dado no estudo foi visto que a educação do corpo foi importante para garantir e preservar o lugar de um determinado grupo social. Esta educação se baseou no adestramento, centrado na repetição, no silêncio, nos castigos e nas premiações. Viu-se logo que, neste tipo de ensino, o objetivo era manter a ordem, com uma disciplina constante e naturalizando um tipo de comportamento. A partir do que foi desenvolvido foi possível afirmar que houve a intenção de educar o corpo através das boas maneiras no Colégio do Caraça, assim a exemplo do que aconteceu na Europa. Para os estadistas e a elite, um senhor formado dentro de uma realidade como o Caraça era parte importante para o desenvolvimento e progresso da nação.

O manuscrito descreveu de forma clara e objetiva o que seria um bom comportamento. Foi possível perceber que o ajustamento do corpo dentro deste tipo de ensino se transformava em um adestramento, porém, mesmo sendo definido como adestramento, tinha o objetivo de formar um senhor, aquele que iria dominar. Como afirmado ao longo do estudo, a missão do Colégio era o de educar para civilizar; no entanto, as boas maneiras colocadas no manuscrito



tinham suas origens, assim como a definição de civilização, no continente europeu, sendo principal fonte a francesa. O pensamento francês esteve presente ao longo da trajetória foi Colégio como o modelo a ser seguido. A educação do corpo ganhou um refinamento, assim como as mudanças de hábitos estiveram relacionadas ao desenvolvimento do autocontrole, com o aprimoramento das expressões corporais desde o andar, os gestos com a boca e mãos, o olhar, a postura e a higiene.

Ficou perceptível o objetivo desse modelo de ensino, com os hábitos presentes na rotina do Colégio de forma repetida e imitada eram naturalizados e normatizados costumes, garantindo e mantendo posições de poder naquela sociedade. O que foi apresentado ao longo das leituras, o ensino produzido tinha como objetivo criar uma imagem de homem gentil, educado e que fosse capaz de conduzir a formação intelectual de um povo. No entanto, saber se portar, ter um bom comportamento era um dos princípios para sustentar o que estava sendo produzido. Mesmo os governantes idealizando um senhor tipicamente brasileiro, o que se viu foi uma estruturação de um pensamento distante da realidade do Império brasileiro.

Como colocado na pesquisa, os estadistas imperiais tinham o objetivo de civilizar os que eles consideravam incivilizados, porém buscaram no continente europeu bases para sustentar o que eles acreditavam como meta para o futuro do Império. Mesmo o Império brasileiro sendo resultado de uma colonização portuguesa, o que se percebeu foi que o pensamento francês esteve muito forte como linha teórica para dar base à construção de uma nação nascente. Para afirmar esta posição, um exemplo disso é o Colégio do Caraça e suas origens e toda a sua trajetória como grande referência em relação ao ensino pós-independência e sua ligação com o conhecimento de valores e princípios vindos da França.

Ficou perceptível a influência da França no que era produzido pelo Colégio. Da notoriedade do Colégio no tempo que os franceses estiveram à frente de sua coordenação, o que parece é que não só os brasileiros tinham interesse nesta aproximação, mas também a coordenação da Congregação da Missão de Paris estar muito próxima do novo continente, aqui em particular o Colégio do Caraça. Com esta pesquisa, além do que foi apresentado observou a influência da França na construção do ensino brasileiro no século XIX. Aproximando desta informação o estudo abre portas para uma pesquisa mais aprofundada sobre a relação e influência do que foi pensado na França e reproduzido no ensino brasileiro no século XIX.

Portanto, com o estudo feito foi possível afirmar que a educação do corpo foi fundamental no processo civilizatório do Império brasileiro, com a finalidade de distinguir os

grupos sociais no ensino projetado pós-independência, sendo o Colégio do Caraça referência neste tipo de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. **A educação secundária no Brasil ensaio de identificação de suas características principais.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1994.
- ANDRADE, M. G. **A educação exilada:** Colégio do Caraça. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- JORNAL UNIVERSAL. Ouro Preto, MG, n. 6. 13 de janeiro de 1840. Disponível em: Acesso em: 20 <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornaisdocs/photo.php?lid=136543jan>. 2023.
- JORNAL UNIVERSAL. Ouro Preto, MG, n.7. 15 de janeiro de 1840b. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornaisdocs/photo.php?lid=136555>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- ARIÈS, P. **L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime** = História social da criança e da família. Tradução: Dora Ilaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Lei nº 13 de 28 março de 1983.** Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. Belo Horizonte: ALEMIG, 1983. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aeKpJ> Acesso em: 16 jan. 2023.
- ASSIS, R. M; FARIA FILHO, L. M. Educação exilada: Colégio do Caraça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 182-185, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nSzDBJg4RG6s38LK3tR8TRf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- ASSUNÇÃO E SÁ, Á.; TRISTÃO, B. S.; BOTÉRI, E.; OLIVEIRA, Y. A. (org.). **Corpus Caracensis & Nós.** Porto Alegre: Editora Fi, 2022.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira:** introdução ao Estado da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.
- BASTOS, M. H. C. A instrução pública (1872-1875/1887-1888): permuta de luzes e ideias: os Editoriais de Alambary Luz. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...].** Fortaleza: ANPUH, 2009. [11 f.]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vQS78>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- BASTOS, M. H. A educação elementar e o método Lancaster no Correio Braziliense (1816). **História da Educação**, Pelotas, n. 17, p. 193-195, 2005. Disponível em: <Dialnet-AEducaoElementarEOMETodoLancasterNoCorreioBrazil-4062764> (1).pdf Acesso em: 10 mar. 23.
- BASTOS, M. H. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). *In:* BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 62-78.

BASTOS, M. H. Educação pública e independências na América espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX. **Revista História de la Educación Latinoamericana**, Colômbia, v. 14, n. 18, p. 75-92, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890004.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4, de 10 de junho de 1835**. Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou cometerem outra qualquer ofensa física contra seus senhores, etc.; e estabelece regras para o processo. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1935. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM4.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM4.htm). Acesso em: 18 mar. 23.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Cria em cada uma das freguesias e das capelas curadas um Juiz de Paz e suplente. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1927. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de n 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1834. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 16 jan. 2023.

CARRATO, J. F. O ensino do latim no Colégio do Caraça. **Revista de História**, [S.l.], v. 37, n. 75, p. 105-127, 1968. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128467> Acesso em: 15 fev. 2023.

CASTANHA, A. P. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1054-1077, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651232/17592>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CORREA, G. R. **A Ficção e o real: a importância da educação no século XIX**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14896/1/Giseli%20Rodrigues%20Correa.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023

D'AZEVEDO, R. C. Código do Bom-tom ou de Civilidade. In: COLÓQUIO "SAUDADE PERPÉTUA". **Actas [...]**. Porto: CEPES, 2017. p. 134-187. Tema: Arte, Cultura e Patrimônio do Romantismo. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AILNX>. Acesso em: 13 nov. 2023.

DE MODESTIA. In: COLÉGIO do Caraça [arquivo oficial]. Belo Horizonte: Colégio do Caraça, 1892.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, L. M. Brasil, 1822/2022: 200 anos de escolarização. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 8-33, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6592>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2020. p. 135-149

FARIA FILHO, L. M.; CHAMON, C. S.; ROSA, W. M. (org). **Educação elementar**: Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 3.ed. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

FLORESTA, N. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, INEP, 1989.

GIOLO, J. O ensino mútuo no Rio Grande do Sul. *In*: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 105-120

GRIM, G. **Tela Museu da Inconfidência de Ouro Preto**. Belo Horizonte: 19 nov. 2019. Instagram: Santuário do Caraça @santuariodocaraça. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B5EX\\_ZiADUY/?hl=pt\\_BR](https://www.instagram.com/p/B5EX_ZiADUY/?hl=pt_BR). Acesso em: 02 nov. 2023.

LAGES, R. C. L. (org.). Projetos educacionais para Minas Gerais no século XIX: nações estrangeiras na vitrine. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, n. 1, e121, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/53616>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LALANDE, A. Vocabulário técnico e científico da filosofia. Tradução: Fátima Sá Correia. [São Paulo]: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução: Marcos Flaminio Pires. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. *In*: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 5-15

LIMA, L. F. S. Civil, civilidade, civilizar, civilização: história de usos, significados e tensões dos conceitos no Império português: séc. XVI-XVIII. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., São Paulo, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300480148\\_ARQUIVO\\_anpuh2011-civilizacao.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300480148_ARQUIVO_anpuh2011-civilizacao.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

LINS, H. M. M. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil o século XIX. *In*: BASTOS, M, H, C. FARIA FILHO, L, M. (org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 48-61

LOPES FILHO, J. D. **A história social de uma doença: o beribéri no caraça**. 1998. 389 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-06042020-214625/publico/DR\\_345\\_Lopes\\_Filho\\_1998.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-06042020-214625/publico/DR_345_Lopes_Filho_1998.pdf) . Acesso em: 21 mar. 2023.

LOPES, E. M. T; CHAMON, C. S. **História da educação em Minas Gerais: da colônia à república**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. v. 2.

MARQUES, L. A; PEREIRA, J. P. **Escritos sobre escravidão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020

NEVES, F. M. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

NOVOA, A. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 14, n. 4, p. 417-434, 1996. Disponível em: [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3198/1/AP\\_1996\\_4\\_417.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3198/1/AP_1996_4_417.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

OLIVATO, L. Castigos Lancasterianos” na Província de Minas Gerais (1829). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 846-858, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/40943/21679> Acesso em: 25 jan. 2023.

PAIVA, J. M. Educação jesuíta no Brasil colonial. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2020. p. 43- 78

PEREIRA, J. C. **Os castigos escolares em Minas Gerais (1835-1867)**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/116-2017?download=472:os-castigos-escolares-em-minas-gerais-1835-1867>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ROSA, L. **Santuário do Caraça**. Belo Horizonte, 11 fev. 2021. Instagram: leo\_guiaturismo @leo\_guiaturismo. Disponível em: Leonardo Rosa @leo\_guiaturismo. Acesso em: 02 nov. 2023.

ROSQUETTI, J. L. **Código do bom-tom**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROSSETTI, L. **Introdução à filosofia antiga premissas filológicas e outras “ferramentas de trabalho”**. São Paulo: Paulus, 2006.

FIGUEIRA, F. G. Erasmo: a civilidade pueril: estudo introdutório. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 1-4, 1995. Disponível em:

<https://www.icgilbertoluizalves.com.br/imagens/livroautorpdf/erasmo-a-civilidade-puteril110429.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023

SANTIROCCHI, Í. D.; SANTIROCCHI, P. C. R. Os desafios para a universalização da congregação da missão no superiorato do Padre Jean-Baptiste Étienne (1843-1874). **Almanack**, n. 26, s. v., p. ed00519, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/St4fxYhm8kqh3gd93GLCkTH/abstract/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 13 nov. 2023.

SANTUÁRIO DO CARAÇA. Belo Horizonte: Santuário do Caraça, [20--]. Disponível em: <https://www.santuariodocaraca.com.br> Acesso em: 02 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 9-31.

SILVA, C. D.; SILVA, D. C. **Meninos do Caraça em dose dupla**. Brasília, DF, 2003

SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo partir da ginástica francesa no século XIX. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, C. L. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76507, 2021. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/ZqLrZGqvx9CNKYgrny6Dq4b/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/er/a/ZqLrZGqvx9CNKYgrny6Dq4b/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

SOARES, C. L. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76507, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZqLrZGqvx9CNKYgrny6Dq4b>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LANCASTER, J. *In*: LANCASTERIAN SOCIETY. **The Lancasterian monitorial system of education**. [Manchester]: Lancasterian Society, [19--?]. Disponível em: <https://constitution.org/1-Education/lanc/monitorial.htm> . Acesso em: 05 mar. 2023.

SANTUÁRIO DO CARAÇA. Belo Horizonte, 22 ago. 2019. Instagram: Santuário do Caraça Disponível em: @santuariodocaraca. Acesso em: 02 nov. 2023.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 35- 79

VARTULI, S. M. A. Redigir “por outras mãos”: os usos da escrita em Minas Gerais no período colonial. *In*: LIMA E FONSECA, T. N. (org.). **História da educação em Minas Gerais**: da Colônia à República. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 107-129

VEIGA, C. G. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 61-92, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161062007>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VIANA, F. S. **Escolas de primeiras letras**: civilidade, fiscalização e conflito nas Minas Gerais do século XIX. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

VILLELA, H. O. S. O mestre escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 95- 134

ZICO, J. T. **Caraça**: ex-alunos e visitantes. Santa Bárbara, MG: Colégio do Caraça, 1979.



## ANEXO A - Guia do Turista

## GUIA DO TURISTA

## 1.º — COMO IR AO CARAÇA?

- 1 — Em Belo Horizonte, seguir pela BR-262, direção de Monlevade.
- 2 — No km 72 tomar, à direita, a estrada: Barão de Cocais. Santa Bárbara. MG-5.
- 3 — 19 km até Barão, onde existe uma Igreja barroca.
- 4 — Mais 5 km até o Arraial de São Bento, onde passa o rio do Caraça.
- 5 — Um km depois da ponte, tomar, à direita, a estrada do Caraça (mais 19 km).
- 6 — No caminho visitar em Brumal uma jóia de barroco: a Igreja de Santo Amaro. Mais uns quilômetros na planície, e a subida íngreme, mas no asfalto.
- 7 — Total de quilômetros de Belo Horizonte ao Caraça: 115 km.



## 2.º — ASPECTO GERAL E CLIMA

Localização: Zona Metalúrgica.

Altitude do Colégio: 1.400 m — Pico da Carapuça 1.955 m.

Pico do Inficionado 2.032 m. Neste local, a "Gruta do Centenário": maior do que a de Maquiné. — Área do Caraça: 11.233 hectares.

Temperatura média: 15° C. Mínima: 4° C. Máxima: 28° C.

Fonte: Zico, 1979

## ANEXO B- As primeiras Construções do Colégio do Caraça

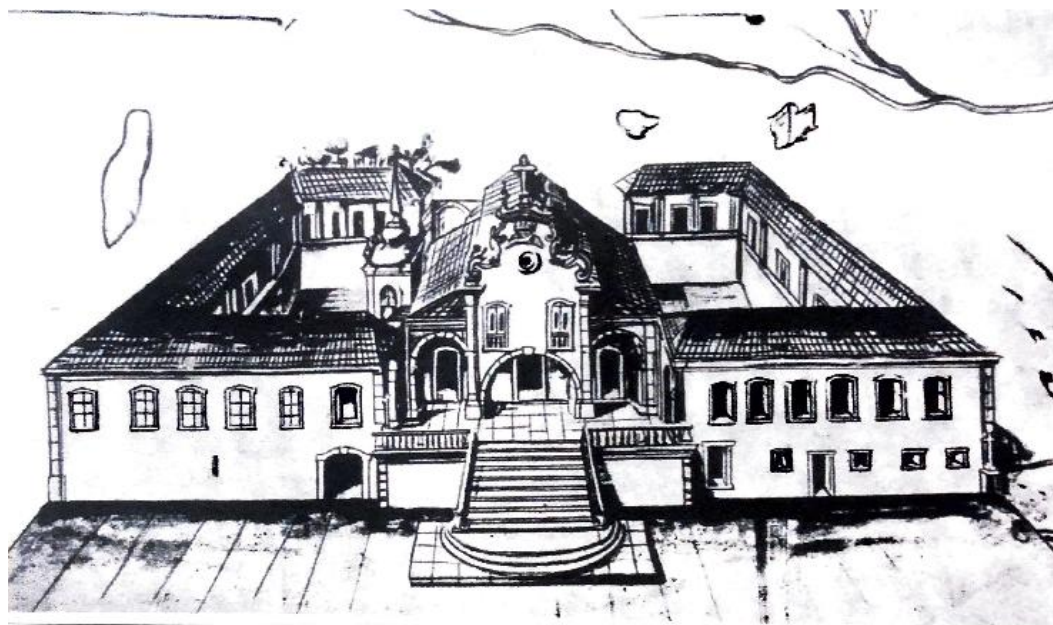
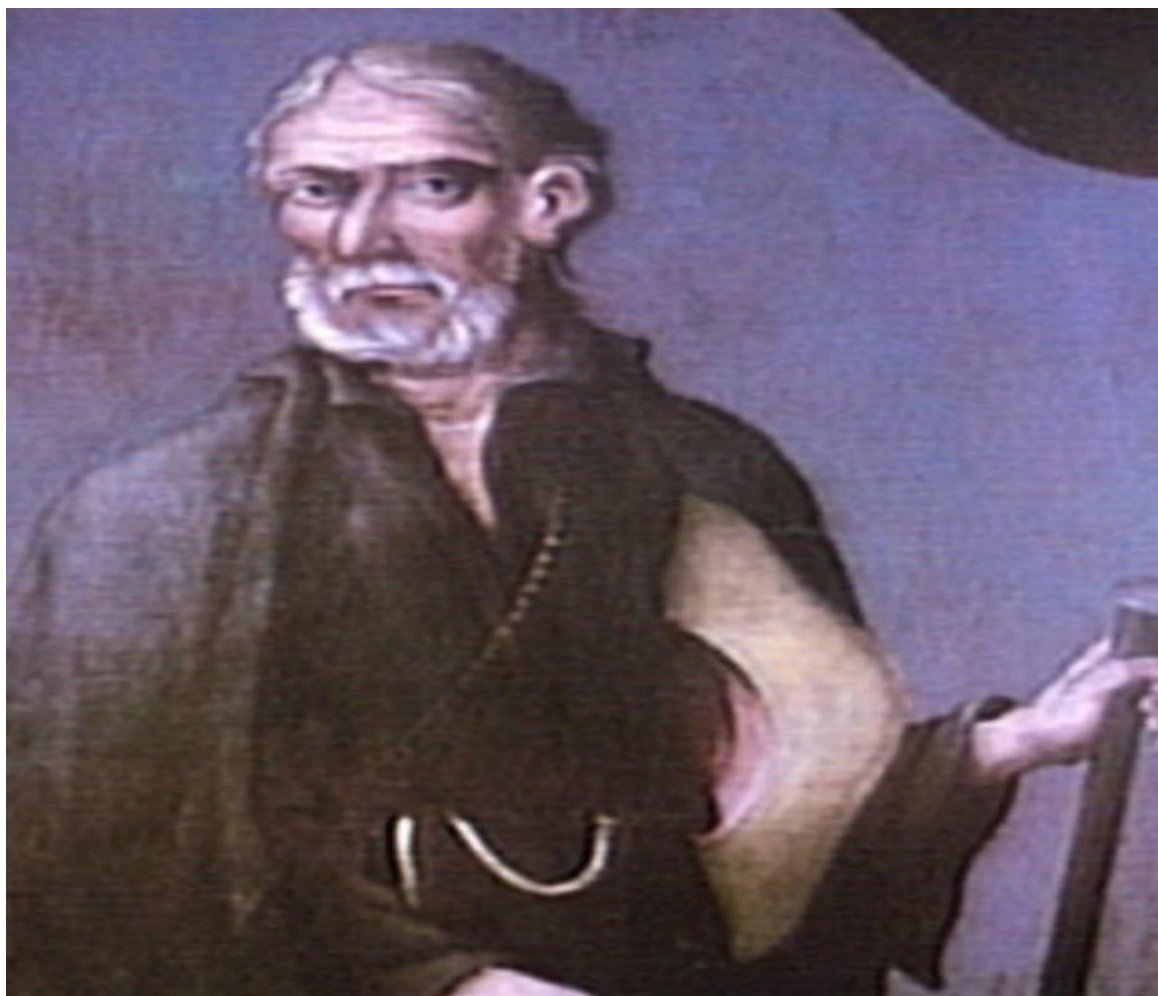


Foto 1 – Projeto original do Caraça, em aquarela de 1805, de autor desconhecido. O Caraça é dirigido, então, pelo irmão leigo Lourenço que ali aportou no ano de 1774, vivendo até o ano de sua morte, 1819, com 95 anos. Este conjunto, erguido sobre pedras da região, assim como a capela central, em estilo rococó, recebeu pintura e acabamento em 1783 e trabalhos de pintura e douramento pelo mestre Manuel da Costa Ataíde – mais tarde testamenteiro do Irmão. Além do apoio e de doações do 11º governador de Minas Gerais, Bernardo José de Lorena, Lourenço arregimentou grande número de fiéis, através de trabalhos e esmolas, ao instituir a Irmandade de Nossa Senhora Mãe dos Homens.

Fonte: Andrade, 2000

**ANEXO C - Foto do Irmão Lourenço**

Fonte: Santuário do Caraça, [20--?]



### ANEXO D- Imagens do passado e do presente

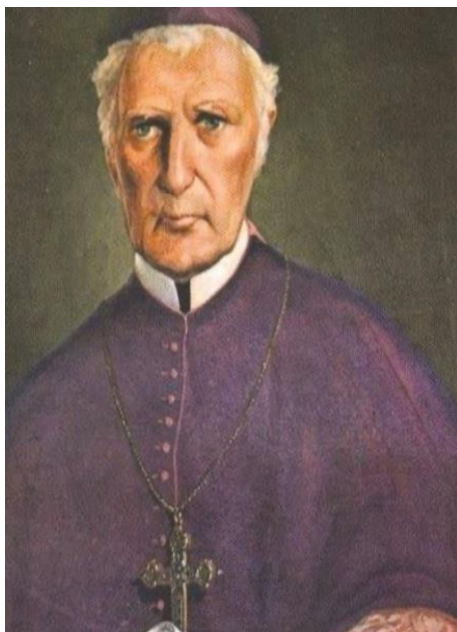


Fonte: Santuário do Caraça. Publicado 19/11/23 (Colégio do Caraça século XIX)



Fonte: Página *Instagram* leo\_guiaturismo, 2019

## ANEXO E– Os fundadores do Colégio do Caraça



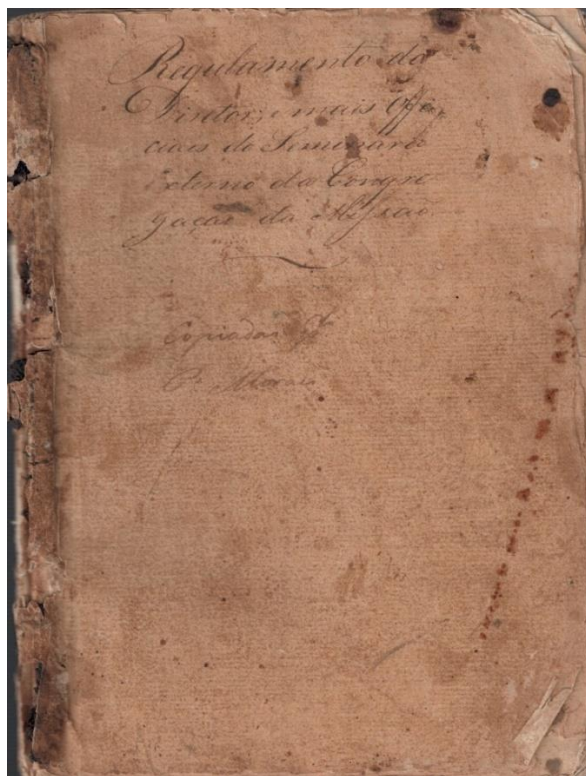
Padre Antônio Vieira Viçoso



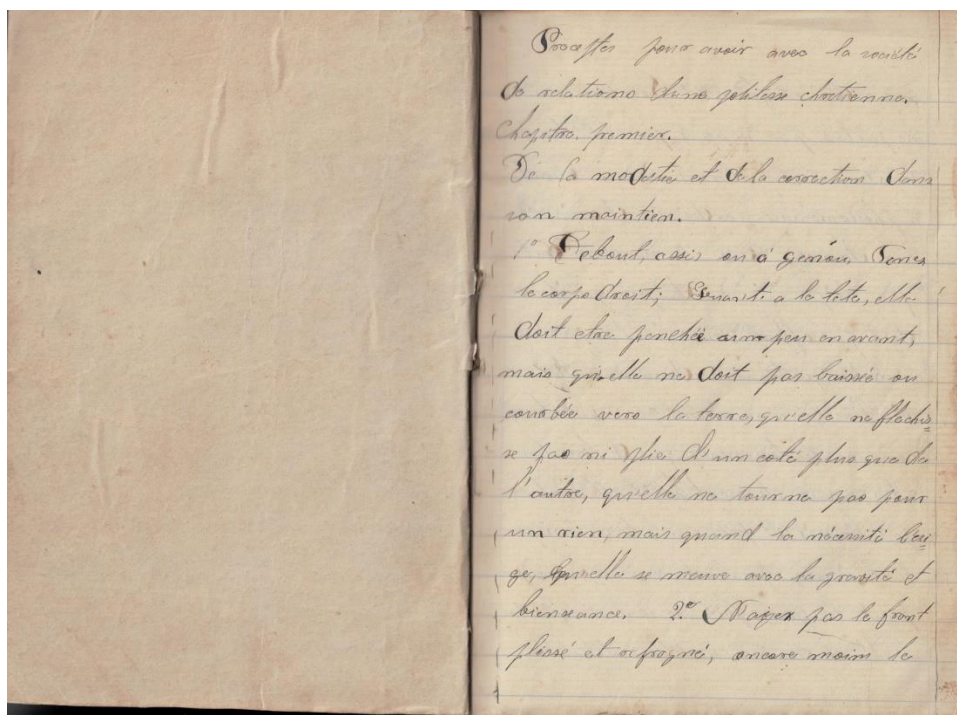
Padre Leandro Rabello

Fonte: Página Santuário do Colégio do Caraça, (século XIX)

## ANEXO 10 – Imagens do De Modestia



Fonte: De Modestia, 1892



Fonte: De Modestia, 1892



## ANEXO G- Transcrições

### Texto original

1[r] Precepter pour avoir avec la société de relations d'une politesse chrétienne.

Chapitre premier.

De la modestie et de la correction dans son maintien.

1 Debout, assis ou à genou. Tenez le corps droit; Levant a la tete, elle doit etre penchéè un peu en avant, mais qu'elle ne doit pas baissée ou courbée ves a la terre, qu' elle ne flechisse pas ni plie d'un coté plus que de l' autre, qu'elle ne tourne pas pour un rien, mais quand la nécessité l'exige, qu'elle se meuve avec la gravité et bienséance. 2. N'ayes pas le front plisse et ni frogné, encore moins le 2[v] nez ridé et froncé. Lorsque vous ne pas lez pas n'ayes pas la bouche béante, ni les lèvres serrées. Quand à physionomie gardez vous d'avoir l'air etonné ; doue le visage ne doit pas trop.....de joie, qu'il ne doit pas efforé mais qu'il respire une crimable gaiété, une douce serenité.

### Texto corrigido

Préceptes pour avoir avec la société des relations d'une politesse chrétienne.

Chapitre premier

1[r] De la modestie et de la correction dans son maintien.

1(er) Debout, assis ou à genou. Tenez le corps droit ; levant la tête, elle doit être penchée un peu en avant, mais qu'elle ne doit pas baisser ou courber vers la terre, qu'elle ne fléchisse pas ni plie d'un côté plus que de l'autre, qu'elle ne tourne pas pour un rien, mais quand la nécessité l'exige, qu'elle se meuve avec la gravité et la bienséance.

2(er) N'ayez pas le front plissé ni frogné, encore moins le nez ridé ni froncé. Lorsque vous ne parlez pas la bouche béante, 2[v] ni les lèvres serrées. Quand à la physionomie gardez-vous d'avoir l'air étonné ; donc le visage ne doit pas trop -----de joie, qu'il ne doit pas s'efforcer, mais qu'il respire une aimable gaieté, une douce sérénité.

### Texto traduzido

Preceitos com a sociedade relações de uma educação cristã

1[r] Primeiro capitulo

Da modéstia e da correção de sua postura

1º de pé sentado ou de joelho mantém o corpo ereto levantando a cabeça, ela deve estar inclinada um pouco para frente, mas que ela não deve baixar ou curvar para baixo, que ela não dobre nem curve de um lado mais do que o outro, que ela não vire por nada, mas quando for necessário, que ela se mova com gravidade de forma dócil.

2º não tenha a testa enrugada e nem franzida ainda menos o nariz enrugado/franzido. Quando você não falar não tenha a boca aberta e nem os lábios serrados, quando a fisionomia se lembre de ter um ar assustado então o rosto muito..... de alegria, que não se deve esforçar, mas que demonstre uma amável alegria uma doce serenidade.

