

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE GOYAZ:
DISCURSO E MEMÓRIA HISTÓRICA**

MARIA DAS GRAÇAS SIMÃO DIAS LEITE

GOIÂNIA
2011

MARIA DAS GRAÇAS SIMÃO DIAS LEITE

**INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE GOYAZ:
DISCURSO E MEMÓRIA HISTÓRICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: educação, sociedade e cultura, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Glacy Queirós de Roure.

GOIÂNIA

2011

L533e Leite, Maria das Graças Simão Dias.
Instrução pública na Província de Goyaz : discurso e memória histórica [manuscrito] / Maria das Graças Simão Dias Leite. – 2011.
98 f.

Bibliografia: f. 92-98
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2011.
“Orientação da Professora Doutora Glacy Queirós Roure”.

1. Educação pública – século XIX – Goiás. 2. Educação.
3. Memória. I. Título.

CDU: 37(817.3)(091)(043.3)

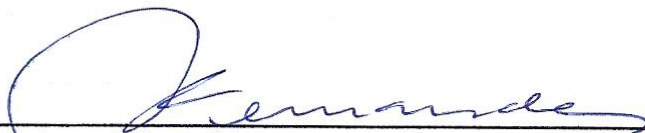
MARIA DAS GRAÇAS SIMÃO DIAS LEITE

**INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE GOYAZ:
DISCURSO E MEMÓRIA HISTÓRICA**

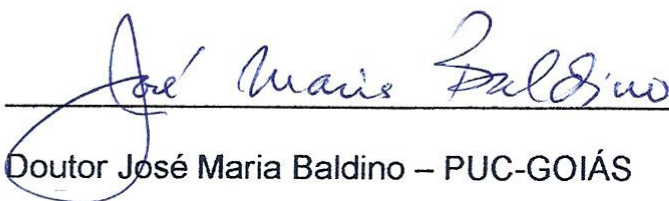
Tese analisada e aprovada pela Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para a obtenção do título de Doutor em Educação.



Doutora Glacy Queirós de Roure – PUC-GOIÁS - Orientadora



Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG



Doutor José Maria Baldino – PUC-GOIÁS



Doutor Cristovão Giovanni Burgarelli – UFG



Doutora Maria de Araújo Nepomuceno – PUC-GOIÁS

“Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessário um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.”

MICHEL PÊCHEUX

“O saber a língua e o saber sobre a língua se conjugam no preconceito social do saber ler e escrever bem a (nossa) língua que atravessa toda essa história...”

ENI P. ORLANDI

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Sebastião Simão (*in memoriam*) e minha mãe Erotildes verdadeiros mestres na minha vida, sem vocês eu nada seria, nada poderia e nada alcançaria. Vocês me ensinaram com amor, que só a perseverança supera barreiras e, que a maior dádiva legada pelos pais aos filhos é o saber.

Aos meus irmãos: Anália, Márcia, Erotildes, Sebastião e Maria Abadia, vocês são importantes na minha vida, pois dedicaram parte de vocês, para que eu concretizasse esse sonho.

Aos meus netos: João Guilherme e Pietro pela alegria e felicidade que me proporcionam a cada instante, vocês são as pérolas da minha vida.

Aos meus filhos: Allan e Alex pedaços de mim, meus maiores presentes, obrigada e um pedido de perdão pelas minhas tantas ausências na vida de vocês.

Ao meu marido Claudionor pelo companheirismo, pelo apoio financeiro. Você é o grande incentivador de minhas realizações. Obrigada, pelo significado que você me deu nessa longa e difícil caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é recordar, é trazer à memória aquelas pessoas que foram importantes na minha trajetória de vida acadêmica. Ao concluir esta tese sinto que finalizei um ciclo de minha vida. A produção desta tese somente foi possível porque contou com as orações e colaboração de várias pessoas. Por isso, a elas a minha singela gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, Supremo Arquiteto do Universo, e aos Mestres Espirituais, pelo privilégio e pela grande oportunidade de realizar este sonho.

À minha orientadora Dr^a Glacy Queirós, pelas leituras e orientação.

Aos professores doutores: Eliane Marquez, José Maria Baldino, Cristovão Giovani Burgarelli e Maria Nepomuceno componentes da banca, por terem aceitado o convite. As críticas e sugestões de vocês foram de grande valia para o arremate final desta pesquisa.

Em especial minhas amigas: Divina Paiva, Lúcia Janet, Maria Avelina e Silvania que me deram apoio fazendo as leituras do trabalho, e estão sempre ao meu lado nas horas em que mais preciso.

Aos meus sobrinhos, primos, tias e cunhados pelo incentivo.

Ao professor Cleydson, Diretor do Colégio CEJA - Universitário, coordenadoras, professores e funcionários que estiveram comigo nestes momentos da tese, me apoiando. A solidariedade desse grupo gestor representou a possibilidade concreta, para levar adiante a tarefa proposta.

Às minhas noras Simone e Lorena pelo carinho, dedicação e companheirismo.

Aos amigos: Zelma, Marcos e os mentores de Uberlândia, pelas orações e incentivos.

Aos professores da Universidade Estadual de Goiás, em especial aos funcionários da Biblioteca da Unidade Universitária da Cidade de Goiás, e aos colegas do EVV- Educando e Valorizando a Vida, pelo carinho dedicado.

À Diretora e funcionários do Museu das Bandeiras, na Cidade de Goiás, pelo atendimento e pela colaboração para manusear o material necessário para esta pesquisa.

Aos meus alunos do CEJA e da UEG pelo carinho.

A minha amiga Flomar pela amizade, pelos conselhos e direcionamentos acadêmicos.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram comigo, me incentivando, fazendo orações, a todos vocês a minha singela gratidão. Desse modo o faço, e com a poesia de Ferreira Goulart, que traduz para mim o sentimento de gratidão, ao expressar que uma

parte de mim é todo mundo. Por isso preciso das outras partes para me completar. Assim deixo a poesia falar:

Traduzir-se

Ferreira Gullar

Uma parte de mim

é todo mundo:

outra parte é ninguém:

fundo sem fundo.

Uma parte de mim

é multidão:

outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim

pesa, pondera:

outra parte

delira.

Uma parte de mim

almoça e janta:

outra parte

se espanta.

Uma parte de mim

é permanente:

outra parte

se sabe de repente.

Uma parte de mim

é só vertigem:

outra parte,

linguagem.

Traduzir uma parte

na outra parte

– que é uma questão

de vida ou morte -

será arte?

RESUMO

Esta pesquisa está integrada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado pela PUC- Goiás, evidenciando a história da Instrução Pública em Goyaz no século XIX, a partir de seu referencial e da presença de discursividades dominantes produtoras de uma memória e história. Com embasamento teórico fundamentado na Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi e outros estudiosos da área, esta pesquisa tem como objetivo analisar nos Relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz, a presença de discursividades que são determinantes na história da Instrução Pública na Província de Goyaz nos períodos de 1835 a 1856. Tendo como elemento norteador o conceito de discurso fundador, apresentado por Orlandi (1993), no livro: *Discurso Fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional*, nosso trabalho reflete sobre as discursividades apresentadas no processo de construção da Instrução Pública em Goyaz, considerando a importância dessa memória na produção de certo imaginário sobre a população e a educação goiana. Assim, lançamos mão dos Relatórios produzidos pelos Presidentes para pensar como se deu a construção desse sistema público de ensino. Selecionamos, então, o material da Revista Memórias Goianas, publicada pela Universidade Católica de Goiás, hoje PUC – Goiás e, de posse do mesmo, fizemos um recorte histórico envolvendo os períodos de 1835 a 1856, nos quais estão em vigência as medidas evidenciadas pelo Ato Adicional de 1834, considerado como grande marco, principalmente no campo educacional, de medidas descentralizadoras realizadas pelo Governo Imperial. A escolha desse período se deu em função dos efeitos produzidos por este Ato na organização política, cultural e social das Províncias, e, entre eles a necessidade de uma maior estruturação do sistema de Instrução Pública. Do conjunto de pessoas que atuam na organização das Províncias, os Presidentes são as vozes que nos chegam por meio dos relatórios e, é sob a ótica das discursividades apresentadas nos relatórios, que procuramos apreender o modo como a organização da Instrução Pública em Goyaz foi nesse momento significada por nossos dirigentes. É ainda a partir desse conjunto documental que se pode compreender a importância da criação e fundação do Lyceu para a Província de Goyaz, significado nesse momento como instrumento de viabilização do discurso de expansão da instrução pública secundária e como elemento promotor do desenvolvimento esperado pelo Governo Imperial.

PALAVRAS-CHAVE: educação, instrução, discurso, memória, história.

ABSTRACT

This search is integrated into the line of research education, society and culture of the graduate program in Education – Doctorate from PUC-Goiás, highlighting the history of public instruction in Goyaz in the 19th century, from its frame and the presence of dominant *discursividades* producing a memory and history. With theoretical foundation in reasoned discourse analysis proposed by Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi and other scholars in the area, this research aims to examine the reports of the Presidents of the province of Goyaz, the presence of *discursividades* which are decisive in the history of public instruction in the province of Goyaz in 1835 to 1856. Guiding element with the concept of discourse founder, presented by Orlandi (1993), in the book: *Discurso Fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional*, our work reflects on the *discursividades* made in the process of construction of public instruction in Goyaz. Public statement was at that time meant Goyaz by our leaders. It is still the documentary from this set that one can understand the importance of the creation and founding of Lyceu for the province of Goyaz, meaning at that time as an instrument of speech enablement expansion of secondary education and as a promoter element of development expected by the Imperial Government.

KEYWORDS: education, instruction, discourse, memory, history.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – PÊCHEUX E OS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO ..	18
1.1 A Linguística e a Língua	20
1.2 Sujeito, Discurso e Memória Discursiva	21
1.3 Formação Ideológica e Formação Discursiva	24
1.3.1 Formação Discursiva	25
1.3.2 Intradiscurso e interdiscurso	26
1.4 Discursos Fundadores.....	27
1.5 Identidades.....	28
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM GOIÁS	32
2.1 A Educação Brasileira	33
2.1.1 O Ensino dos Jesuítas	35
2.1.2 As Reformas de Marquês de Pombal	39
2.2 A Constituição, o Ato Adicional de 1834 e a Instrução Pública	42
2.3 Os Liceos e o Lyceu de Goyaz	45
CAPÍTULO III - INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE GOYAZ NO SÉCULO XIX: NOS RELATÓRIOS PROVINCIAIS, A PRESENÇA DAS DISCURSIVIDADES, SEUS SENTIDOS E SUAS SIGNIFICAÇÕES	51
3.1 Os Presidentes da Província	52
3.2 Os Relatórios dos Presidentes.....	53
3.3 A Instrução Pública na Província de Goyaz	56
3.4 O Lyceu Goyaz e a Escola Normal	64
3.5 A Responsabilidade dos Pais com a instrução dos filhos.....	71
3.6 Professor na Província	75
3.7 A Moral e a Religião	79
3.8 Discurso Fundador e Identidade	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO

O que interessa no discurso é a sua historicidade. Ou seja, o modo como a história se inscreve no discurso como é entendida a relação constitutiva entre linguagem e história, melhor dizendo buscamos nesta pesquisa compreender como os sentidos são produzidos nos textos, inscrevendo e escriturizando a história da instrução pública em Goiás na e por meio da linguagem. É importante pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam e como atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, como tecem e homogeneizam a memória de uma época. O discurso se faz em uma relação de conflito com o processo de produção de sentido, produzindo uma ruptura, um deslocamento. Alguns discursos têm como característica a criação de referenciais de pertencimento e de tradições, projetando-se para frente e para trás, instalando-se irrevogavelmente, e com o tempo, tornando-se familiar junto aos sujeitos.

Assim, observamos a historicidade dos textos – relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz, lembrando que a história aqui referenciada, não prioriza os fatos em si, mas a discursividade apresentada nesses relatórios. Procuramos entender, como os efeitos de sentido trabalham as suas muitas direções, permitindo aos legisladores da província goiana propor medidas e regulamentos significativos para propagar novas formas de organização escolar.

Nessa pesquisa, selecionamos alguns relatórios que nos ajudam a compreender e a refletir sobre a questão que propomos no projeto de tese: apreender na história documentada da Instrução Pública, a presença de discursividades cujos efeitos de sentidos e processos de significação são produtores de uma certa memória sobre a história da Instrução Pública em Goiás e de um certo imaginário sobre a população goiana. Objetivamos, portanto, observar a historicidade dos textos, lembrando que a história aqui referenciada, não prioriza os fatos em si, mas a discursividade apresentada nos textos. Procuramos entender, como os efeitos de sentido trabalham as suas muitas direções, permitindo aos legisladores propor medidas e regulamentos significativos para propagar novas formas de organização escolar.

É oportuno prestar esclarecimentos adicionais sobre uma peculiaridade do estudo aqui proposto a opção é pela análise dos relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz, sob a luz da Análise do Discurso. Não se trata de uma escolha aleatória, nem de uma escolha influenciada puramente por elementos exteriores, é um estudo que representa um gesto de

leitura sobre um *corpus* e sobre um arquivo específico. Esse gesto resulta na possibilidade de poder refletir sobre a história da educação em nosso Estado.

O *corpus* selecionado para a pesquisa são os Relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz, os quais constam na coletânea da Revista Memórias Goianas (período de 1835 a 1856), são relatórios que dizem respeito a vários ramos da administração pública, entre eles selecionamos a Instrução Pública. A coletânea foi publicada pela Universidade Católica de Goiás, através do Centro de Cultura Goiana, com o propósito de “divulgar documentos importantes para o estudo da experiência histórica do povo goiano”. Nessa pesquisa, tratamos essa obra como uma materialidade discursiva, na qual poderemos apreender os significados e os efeitos de sentidos dados à Instrução Pública em Goyaz nos discursos dos Presidentes da Província.

Segundo as informações que constam no prefácio de uma das revistas, a publicação da série Memórias Goianas, iniciou-se em 1982, só em 1986 editaram os relatórios dos governadores da Província de Goyaz, referentes aos anos de 1835 a 1843, no exemplar número 4. Com a publicação da edição, no ano seguinte, é retomada a sequência dos relatórios dos governadores da Província de Goyaz, colocando ao alcance de pesquisadores, historiadores e estudantes, toda a história econômica, administrativa, política, religiosa e cultural de Goiás, envolvendo, neste número, os relatórios dos anos de 1845 a 1849.

Entre outras publicações, a série Memórias Goianas chegou à sua 17ª edição em 2004. Antonio César Caldas Pinheiro (2004), técnico em documentação do IBPC, buscava “sanear o problema da dispersão das fontes documentais existente em Goiás.” Um dos objetivos do IPEHBC - Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central – era preservar a memória, como fonte da identidade de um povo, que subsidia a construção de sua história e cidadania e mais ainda, permitir a socialização da documentação.

No prefácio do exemplar n. 17, Antonio César Caldas Pinheiro (Técnico em documentação do IPEHBC) afirma que os relatórios de governo publicados na série Memórias Goianas em edição fac-similar, constituem-se em documentos oficiais do governo. Classificados pela Ciência Diplomática como documentos de assentamento, não são considerados diplomáticos no sentido de que sejam documentos “de fé”, pois produzem efeitos jurídicos e administrativos concretos, com uma fórmula fixa de redação estabelecida pelo Direito.

Cabe observar que estabelecer recortes, produzir um *corpus* de análise não implica fragmentar o discurso, mas implica tomá-lo como objeto discursivo, realizando um recorte no interior de uma cadeia de discursos que tem um já-lá pré-existente, um já-lá dito como

referencial, que aponta para uma multiplicidade de sentidos. Não se trata, então, de realizar uma contextualização da história da educação, pois ao recuperar as suas condições de produção, estamos construindo um gesto de interpretação sobre fatos históricos e fatos de memória, que são, por sua própria natureza, lacunares e, portanto, devem ser lidos de forma não-linear.

Tendo como elemento norteador o conceito de discurso fundador, apresentado por Orlandi (1993), no livro: *Discurso Fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional*, nessa pesquisa refletimos sobre as discursividades apresentadas no processo de construção da Instrução Pública em Goyaz, considerando a importância dessa memória discursiva na produção de um certo imaginário sobre a população e a educação goiana. Ao definir discurso fundador, Orlandi destaca:

[...] são enunciados que ecoam (...) e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica. (...) Essa é também uma das características do discurso fundador: a sua relação particular com a ‘filiação’. Cria tradição de sentidos projetando-se para frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 1993, p.13-14).

Cabe ressaltar que tomar o conceito de discurso fundador como referência para pensarmos a história da Instrução Pública em Goyaz no século XIX não significa afirmar a existência de um discurso fundador, mas sim pensar, a partir de seu referencial a presença de discursividades dominantes produtoras de uma memória e história sobre tal acontecimento. Ou seja, em relação à Instrução Pública na Província de Goyaz, nossa tarefa é então destacar: como a organização da Instrução Pública em Goiás durante o Império foi significada nos Relatórios selecionados; que argumentos e embates estiveram presentes nos discursos elaborados sobre a constituição desse ramo da administração pública em Goyaz, quais as discursividades que de certo modo determinaram os argumentos utilizados pelos Presidentes em relação ao atraso da Instrução Pública em Goyaz.

É o conceito de discurso fundador que nos permite pensar a formação de discursos capazes de “transfigurar o sem-sentido em sentido” e “re-significar o que veio antes” (ORLANDI, 1993). No campo da re-significação parte-se do já conhecido para instituir o nunca pensado. Entende-se que o discurso fundador é aquela dispersão do texto que age sobre o universo discursivo tanto para nomear o sem-sentido, quanto para re-nomear um sentido já

existente, de modo que essa renomeação regra a formação de outros discursos, estabelecendo um eterno retorno a si próprio e um constante vir a ser.

O discurso fundador é sempre fundante, pois as repetições tendem a perpetuar o momento fundador. Na realidade, o discurso fundador ao criar a paisagem enunciativa que representa e singulariza a comunidade no interior do universo discursivo, estabelece também a posição que os sujeitos devem assumir para identificarem-se à comunidade. A representação coletiva é quem tatua os sujeitos com uma identidade hereditária.

A partir da noção de discurso fundador, apresentado por Orlandi (1993), no livro: *Discurso Fundador – a formação do país e a construção da identidade nacional* objeto de estudo dessa tese, refletimos sobre o processo de construção da Instrução Pública na Província de Goyaz meados do século XIX, considerada pelos dirigentes como um importante ramo da administração pública na constituição e desenvolvimento dessa Província. Pudemos ainda refletir sobre a produção de certa memória sobre a relação estabelecida entre a população goiana e a Instrução Pública.

Trata-se de uma pesquisa de cunho documental que prioriza fontes primárias impressas, ou seja, os Relatórios dos Presidentes da Província inseridos na Revista Memórias Goianas, que nos limites desta pesquisa são tomados como *corpus* selecionado pela pesquisa como objeto de apoio da tese.

Para a pesquisa selecionamos aqueles Relatórios que tratam do período de 1835 a 1856. Neles aparecem as normas vigentes pelo Ato Adicional de 1834, considerado como grande marco das medidas descentralizadoras, contraditoriamente um Estado centralizado e monárquico. Esse ato atingiu a área educacional e culminou na descentralização do ensino primário no Brasil, instituindo a divisão de responsabilidades: o Governo Imperial cuidaria do ensino superior em todo o território nacional e os Governos provinciais, por sua vez, ficariam responsáveis pela administração e legislação do ensino primário. Este gesto é interpretado hoje como o grande marco de descaso do Estado com a Educação.

Na análise e discussão dos sentidos e processo de significação apresentados nos Relatórios tomamos como arcabouço teórico a Análise de Discurso francesa, cuja discussão teórica iniciou-se nos anos 60 com Michel Pêcheux, ocupando-se da questão dos significados discursivos e elegendo como objeto de estudo o discurso.

Ressaltamos que a escolha de tal *corpus* de análise não se deu apenas pela quantidade e riqueza dos dados, mas, sobretudo, pela oficialidade dos textos. Por não ser uma pesquisa de cunho historiográfico sobre a educação, justificamos que pensar os textos históricos pela Análise de Discurso é referir-se ao trabalho da ideologia sobre as práticas dos

presidentes. A narrativa da história deixa de ser cronológica e passa a ser memória discursiva, e seus textos produtores de sentido. Essa relação história e sentido, é facultada pelo fato de que qualquer acontecimento histórico só permanece “vivo”, toma lugar na memória, porque faz sentido ao suscitar uma interpretação.

A história é, então, um sentido à espera de “atualização”, correções, retificações, acréscimos ou apagamentos, ou seja, à espera de um gesto de interpretação por parte dos sujeitos. Para a Análise do Discurso, pensar em história é referir-se ao trabalho da ideologia sobre as práticas dos sujeitos, para a AD a história é produção de sentidos. Buscando respaldo nos documentos históricos, nos apoiamos nos estudos sobre práticas educativas de Giglio (2001), dizendo que os relatórios presidenciais partem de um lugar de poder e de um lugar institucional: o Estado que está se construindo e construindo suas instituições. Esses documentos desenham desse modo, um movimento de gênese das instituições e do próprio Estado na Província de Goyaz.

Dentro dessa perspectiva é que se reveste a importância de aproveitar os espaços teóricos para se trabalhar o conceito de discurso fundador. Nessa tese, o discurso fundador é analisado junto com outros discursos, mais especificamente ao discurso sobre a Instrução Pública na Província goiana. Parte-se do princípio de que, decretado o Ato Adicional de 1834, delegando o poder de controle da instrução primária nas províncias, institui-se como um discurso que produz significados para as províncias e seus sistemas de instrução. Portanto, fizemos recortes nos textos dos relatórios dos presidentes comparando-os e buscando a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Artigos e dissertações sobre a instrução primária foram elaborados por alguns pesquisadores, consultando on-line podemos citar: A Instrução Pública na Província de Goiás no século XIX de Sandra Elaine Aires de Abreu; A Instrução Pública na Província de Mato Grosso (XIX) de Marlene Flores Souza (UFMT); A Instrução Pública e Instituições Escolares segundo os Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo (1835-1889): considerações pontuais de P. Manoel Isaú (org.); A Instrução Pública na Província do Paraná: reflexões a partir dos Relatórios do período de 1854 a 1874 de Maria Elizabeth Blank Miguel (PUC-PR).

Para efetivar nossa proposta de estudo, dividimos o trabalho em três capítulos:

O primeiro: *Pêcheux e os fundamentos da Análise do Discurso* centram-se fundamentalmente nos seguintes conceitos: memória, discurso, formação discursiva, formação ideológica, sujeito, intradiscurso e interdiscurso.

No segundo capítulo: *A Educação no Brasil e em Goiás* apresentamos uma abordagem discursiva sobre a História da Educação no Brasil, contextualizando os fatos de

história e de memória que marcaram o ensino primário e secundário no período imperial, considerando que a educação, situada nesse contexto, é parte fundamental e elemento constitutivo da história e das relações sociais de uma sociedade.

No terceiro capítulo: *Instrução Pública na Província de Goyaz no século XIX: nos relatórios provinciais, a presença das discursividades, seus sentidos e suas significações* - tomamos como ponto referencial os textos produzidos nos períodos de 1835 a 1856, buscando apreender as formações discursivas em torno da Instrução Pública, seus efeitos de sentidos e processos de significação, bem como observar nos relatórios dos Presidentes da Província goiana, como os diferentes processos discursivos se relacionam e como uns vão se constituindo em relação uns aos outros.

CAPÍTULO I

PÊCHEUX E OS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Considerações iniciais

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa tem como marco inaugural o ano de 1969 com a publicação da obra de Michel Pêcheux, intitulada *Análise Automática do Discurso*. A orientação teórica da AD defende a tese de que a linguagem possui uma relação com a exterioridade, está entendida não como algo fora da linguagem, mas que intervém materialmente na textualidade, como interdiscurso, isto é, como uma memória do dizer que abrange o universo do que é dito. É com esse foco que a AD, estruturada por Pêcheux, a partir do final da década de sessenta na França, situa sua reflexão sobre a linguagem, considerando os pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.

Os fundamentos linguísticos da Teoria da enunciação propõem explicações sobre relações enunciativas nas quais os interlocutores, situados num aqui e agora, não só se assumem reciprocamente, mas também se atribuem identidades, por um jogo de imagens ideologicamente evidenciadas a partir de formações discursivas vigentes.

Utilizando-se de pressupostos psicanalíticos, na concepção de Orlandi (1993), o discurso sustenta a existência de um sujeito que mesmo ao ser constituído pela ilusão de ser uno, ao enunciar seu discurso, ele sempre está remetendo ao já-dito, a outros discursos. É com o Materialismo Histórico que Pêcheux fundamentou o seu conceito de discurso como sendo a relação intrínseca entre língua e história.

Como é possível observar, o discurso, objeto da AD, situa-se no campo das relações entre o linguístico e o histórico-ideológico, buscando no interior desse campo, as determinações sociais, políticas e culturais dos processos de construção de sentido. O discurso é um lugar em que a relação língua-discurso-ideologia ocorre. Na relação entre língua e ideologia é que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os seus efeitos na língua, o que nos permite compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Ao conceber o discurso como instância histórica e social, (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 1997, p.56) demonstra que a linguagem, enquanto discurso, não pode ser compreendida como unidade significativa, mas como um efeito de sentido entre os sujeitos

que a utilizam. O discurso é um processo em que o linguístico, o social e o histórico se articulam, através de efeitos de memória, essa é constitutiva do discurso, enquanto fato social, e é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos, de retomadas e de conflitos.

O texto é definido pela discursividade, com a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. Assim um novo suporte teórico é proposto para a ideologia, refletindo “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”. (ORLANDI, 2003, p.16-17). A ideologia se materializando no discurso e, o discurso se materializando na língua, mostra como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar-se.

Segundo (PÊCHEUX, apud ACHARD, 1999), a memória histórica é um acontecimento, podendo ser apreendida a partir dos implícitos - os pré-construídos, dos elementos citados e relatados, dos discursos transversos. Segundo esse autor, o conceito de memória discursiva indica um modo de existência histórica do enunciado no seio das práticas sociais, no sentido de algo que “fala” antes, em outro lugar, independentemente.

Se a memória histórica, pelas vias do simbólico, determina as formações discursivas que funcionam em escala coletiva, constituindo sujeitos, ela também pode ser apreendida na dimensão privada, onde funcionam os sentidos que têm aparência do mais íntimo e pessoal, mas que carregam lastros de sua história coletiva. Reunir esses dois lados da constituição do sujeito consiste em um meticuloso trabalho de memória, que pode resultar na consideração do sensível na produção do conhecimento.

Na concepção de Orlandi (2003), a memória faz parte da produção do discurso, pois “aciona” e faz valer as suas condições de produção e todo o aspecto da historicidade. Quando pensada em relação ao discurso, a memória é definida como interdiscurso, como algo que já foi dito antes, em outros lugares. Refletir sobre a língua na dimensão de memória histórica, nos leva a compreender que é improdutivo pretender fazer com que várias dimensões e materialidades linguísticas ocupem o mesmo lugar, para o sujeito e para as instâncias sociais e institucionais.

A memória inscreve-se como um conjunto de traços discursivos, como um arquivo textual da coletividade. Segundo (PÊCHEUX, apud GADET, 1990), esses traços discursivos apresentam sentidos que constituem o movimento de materialização do histórico, por meio das formas linguísticas que, por sua vez, passam a ser modelos de produção e interpretação

dos textos, bem como o de reconhecimento de interdiscursos, presentes nos gêneros, na história, ocultando e/ou revelando significados.

O contato do histórico com o linguístico constitui a materialidade específica do discurso, ou seja, na AD considera-se a historicidade dos processos de produção de sentidos. Essa compreensão de base linguística, com sua materialidade, produz sentido de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito na formação social ao qual pertence; é justamente isso que o torna, apesar de falar a mesma língua de outrem.

Nesta pesquisa, elegemos a AD de linha francesa, pelo fato de que ela demanda o estabelecimento de uma noção de discurso, que considera o político e o ideológico na sua construção; o sujeito como agente de uma discursividade determinada sócio-historicamente.

Essa opção nos é adequada, pois trabalhamos no espaço do discurso oficial no sentido de apreender uma memória oficial sobre a Instrução Pública na Província de Goyaz, considerando também, as relações entre memória e identidade, porque essas são apresentadas como um dos aspectos de maior importância no decorrer das nossas análises.

1.1 A Linguística e a Língua

Dentre as ciências desenvolvidas pelo homem, uma destaca-se por ter como objeto de estudo o funcionamento da linguagem: a Linguística. Essa disciplina abre um grande leque de pesquisas que vão desde os estudos estruturais e imanentes da língua até os estudos de viés enunciativo-discursivo, ou seja, no texto é considerada a língua em sua relação com a história, com a sociedade, com seus diferentes usos e apropriações.

O teórico da AD em seus estudos evidencia as muitas maneiras de significar a materialidade linguística, sem estabelecer um corte sincrônico da língua, ou seja, procura analisá-la apenas como sistema. É importante considerar os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem, pois, nesse domínio de estudos, o dizer se evidencia ao relacionar língua e sujeito.

Na concepção de Pêcheux (1975), o discurso é um processo que se desenvolve a partir de uma base linguística, num espaço de exterioridade constituído histórico-ideologicamente numa dada formação social. Os processos discursivos variam conforme a posição política e ideológica assumida pelo sujeito, quem usa a língua para produzir discursos e sentidos, desse modo as práticas discursivas são reguladas por regras estabelecidas socialmente. O discurso é também um objeto sócio-histórico, no qual a Linguística está pressuposta. A linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade, é definida pela

discursividade, como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos. Assim, a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica deste é a língua. A língua é, então, tomada como a base linguística dos processos discursivos e dos processos de significação que articulados aos processos sócio-históricos, funciona como suporte desses processos e como lugar material onde os efeitos se realizam.

Ao construir a noção de discurso, (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 1997, p. 62) apóia-se criticamente em Saussure, reconhecendo nele o ponto de origem da ciência Linguística. Segundo Pêcheux, o deslocamento conceitual introduzido por Saussure consiste em separar a homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem, pois, sendo a língua considerada como um sistema, ela deixa de ser compreendida na função de exprimir sentido; tornando-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento.

Assim, o discurso se move em direção a outros discursos, sua unidade é um efeito de sentido que tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, de movimento. (ORLANDI, 1999, p.15). O sentido não está alocado em um lugar determinado do discurso, mas se constitui na interação com os outros: o discurso, o sujeito, a história. É no discurso que o sujeito se significa e, é também a partir dele que se constroem novos significados e novas realidades. Cabe lembrar que uma dada formação discursiva sempre corresponde a uma dada formação ideológica, compreende ainda o lugar de construção dos sentidos, determinando o que “pode” e “deve” ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura. (PÊCHEUX, 1975)

1.2 Sujeito, Discurso e Memória Discursiva

O discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. O sujeito ao falar de um lugar social é governado por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Assim, a constituição do sentido é socialmente construída, pois “o sentido, não existe em si mesmo. Segundo (PÊCHEUX, apud MARIANI, 1993, p. 62), o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico onde palavras são produzidas”.

A posição do sujeito em relação aos seus significados no discurso é assim discutida por Orlandi,

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. Em toda a língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio - histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito). (ORLANDI, 2006, p. 40).

A memória discursiva tratada como interdiscurso, disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. É através do discurso, que os sujeitos se constituem, destroem e reconstróem identidades, as quais geralmente são decorrentes das formações imaginárias que o sujeito internaliza, tomando como base os significados presentes nos vários discursos que circulam socialmente.

Para entender melhor o conceito de memória discursiva, consultamos o *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 1989), que disponibiliza a seguinte afirmação: o discurso está atrelado à memória de maneira constitutiva e enfoca dois planos importantes: o da textualidade e o da história. A memória discursiva são possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória, como virtualidade de significações, fazendo parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos.

Refletindo sobre memória discursiva, (PÊCHEUX, apud ACHARD, 1999, p. 52) descreve que a memória discursiva, em face de um texto, surge como acontecimento a ser lido e vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Orlandi (2006) conceitua a memória institucional ou memória de arquivo como aquela que as instituições (escolas, museus) não modificam, mas normatizam nas práticas discursivas, “sustentando-as em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado.” Na memória de arquivo, o dizer é o documento, é o efeito de relações de forças. Em outro momento, Orlandi (2003, p. 22) afirma que a memória de arquivo “representa o discurso documental, a memória institucionalizada é aquela que fica disponível, arquivada em nossas instituições e da qual não nos esquecemos. A ela temos acesso, basta para isso consultar os arquivos onde ela está representada”.

A memória institucional é um jogo de informações que se constrói em práticas discursivas dinâmicas, é a estabilização dos sentidos, momento em que o instituído e o instituinte fazem suas jogadas no desempenho das relações sociais. A construção do conceito de memória institucional busca identificar os elementos conceituais que atuam no processo de institucionalização das relações sociais. Isto porque, para compreender as relações entre memória e instituição é necessária uma articulação com a noção de sociedade/ socialização, vista como um processo que indica o conjunto das experiências, que formam a identidade política e social dos indivíduos.

Sobre a prática discursiva, surge outra reflexão quanto aos discursos e sujeitos dispersos nos textos. Partindo-se do princípio de que o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito, é possível concluir, que a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa várias posições no texto. Ao se pronunciar, segundo Orlandi (1996), o sujeito passa a produzir formações imaginárias e a se significar no mundo, a partir de projeções imaginárias do lugar social que ocupa e das relações históricas em que vive.

O sujeito também revela as projeções imaginárias, que faz do lugar que o seu interlocutor ocupa em relação ao que está sendo dito. Por isso, quando se precede a uma análise, devem-se trabalhar as posições dos sujeitos no discurso como forma de rede de formações imaginárias. Sendo assim, o discurso é o resultado de um efeito de sentido entre os interlocutores, que representam lugares determinados na estrutura da formação social. Há de se esclarecer que, se o sujeito se constitui na evidência produzida pela ideologia, a própria ideologia dissimula a existência do sujeito no interior de seu funcionamento. Dito de outro modo, se a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela ideologia, esse tem a ilusão de estar na fonte do sentido e também, de ser dono de sua enunciação, e seria capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer. A evidência do sentido é um efeito ideológico que não permite que se perceba a historicidade de sua construção. Isto é, quando as formações discursivas são postas em relações, as palavras recebem seus sentidos e, é isto que constitui o efeito interdiscursivo da memória. A evidência do sujeito apaga o fato de que a memória resulta de um processo histórico-social a partir do qual o indivíduo é interpelado pelo sujeito da ideologia.

O sujeito reflete as relações que mantém com a forma-sujeito, caracterizando o modo de subjetivação ou de inscrição de ordem simbólica histórico-social. Trata-se de uma relação entre identificação, identidade e enunciação, considerando que a individualização dessas categorias é quase impossível, uma vez que, se a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela identificação com seu sujeito universal, esse processo contempla, de forma quase

indivisível o próprio desdobramento do indivíduo em: sujeito inscrito por determinações históricas e pela ordem do simbólico em uma forma-sujeito; e um sujeito enunciador que toma posições a partir do lugar que ocupa e se reconhece como sujeito. Nesse sentido, coadunamos com as análises de Pêcheux (1975), de que o sujeito se coloca em seu discurso como portador de uma identidade, que acredita ser objeto de sua livre opção.

Retomando as reflexões sobre discurso, dizemos que o discurso da história pode ser representado de duas maneiras: a primeira remete ao passado, na forma daquele que participou de eventos e deixou os registros; e a segunda, ao presente, na forma daquele que busca recuperar as fontes e delas fazer uma releitura. Na realidade, o termo discurso diz respeito a uma significação mais abrangente do que a de texto.

Maingueneau (1997, p.43) considera que o discurso pode ser compreendido como “o modo de apreensão da linguagem”, no qual está envolvida “a atividade dos sujeitos inscritos em contextos determinados”. Essa definição coloca o discurso de modo subjacente às estruturas sociais, não podendo, portanto, ser analisado apenas no âmbito linguístico, ou seja, à revelia daquelas estruturas. Entretanto, o autor reconhece que a linguística tem muito a oferecer, pois uma das principais vantagens da utilização da Análise do Discurso é a possibilidade de interpretação não apenas do que é dito, explicitado, mas, sobretudo do processo ideológico que o constitui.

Pode-se considerar o discurso como “um dos patamares da constituição do significado, em que o enunciador reveste formas mais abstratas com conteúdos mais concretos”, (FIORIN, 2003, p. 80). Por meio do e no discurso podem-se apreender as dimensões sociais, culturais e simbólicas que nele se expressam e, que justificam a maneira pela qual os membros de uma comunidade discursiva se relacionam se comportam e agem.

1.3 Formação Ideológica e Formação Discursiva

Sobre formação ideológica, Orlandi (1988, p.20) afirma que a ideologia ao adquirir materialidade no discurso, considera dois conceitos tradicionais da Análise do Discurso, o de formação ideológica e o de formação discursiva. Segundo essa autora: “a região do materialismo histórico que interessa ao estudo do discurso é o da superestrutura ideológica ligada ao modo de sua produção dominante na formação social considerada”. Desse modo, a ideologia funciona como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico, de forma que esse sujeito interpelado pela ideologia busca ocupar o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social.

Nesse sentido, a formação ideológica tem como um dos seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Assim, as formações discursivas inscritas em uma formação ideológica vão determinar “o que pode ou deve ser dito” a partir de uma conjuntura dada.

Os discursos associados à noção de formação discursiva, segundo os estudos de linguagem propostos por Maingueneau (1997), “designam conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras historicamente determinadas”.

1.3.1 Formação Discursiva

As formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhe correspondem. De acordo com Brandão (1991), se a formação discursiva determina o que se pode e o que se deve dizer a partir de uma posição dada, em uma dada conjuntura as palavras, expressões e proposições em uso recebem o seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Isso possibilita que as palavras, expressões ou proposições mudem de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Orlandi (1988) afirma que é na formação discursiva que se constitui o domínio do saber; esse funciona como princípio de aceitabilidade para um conjunto de formulações e, ao mesmo tempo, como um conjunto de exclusão do “não-formulável. Nesse sentido, a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível definindo conjunto (s) de enunciado(s) possível, a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não – dizível - o que não pode e o que não deve ser dito.

Nesse processo discursivo, também estão em jogo as relações entre formações discursivas e as formações imaginárias. Estas últimas são definidas por Pêcheux (1975) como processo de construção de imagens, determinado pelas condições de produção de um discurso. As imagens ocorrem num processo que se realiza por antecipação das representações que designam o lugar que o sujeito atribui a si e ao outro, a imagem que ele tem do seu lugar social.

E se o discurso repousa em formações imaginárias, essas permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. O que significa no discurso são exatamente as posições que ele assume, e essas necessariamente significam em relação ao contexto sócio-histórico e a memória ao já dito (ao saber discursivo). Não existe

sentido em si, ele nasce de colocações de caráter ideológico, fazendo com que as palavras mudem de sentido de acordo com as posições em que são enunciadas, apreendidas a partir do exterior do discurso.

Um discurso nunca é novo. Cada discurso é transformado por diferentes indivíduos em diferentes situações, mas retoma o que já foi dito. Para que ocorra o interdiscurso é necessário que algo já tenha sido dito por um sujeito determinado e esse tenha conhecimento de mundo retomando que esse conhecimento seja a memória discursiva. Pêcheux (1975) denomina interdiscurso o “todo complexo com dominante das formações discursivas”. Assim, o interdiscurso está imbricado no complexo das Formações Ideológicas, que toda a Formação Discursiva dissimula, na ilusão da transparência do sentido que nela se forma.

A Formação Discursiva é o lugar onde se constituem os enunciados, isto é, o sujeito fala antes, em outro lugar sob o complexo das Formações Ideológicas. Isso quer dizer que numa rede discursiva, as formações discursivas permitem a manifestação das formações ideológicas, a partir das quais podemos observar as formações imaginárias.

1.3.2 Intradiscurso e Interdiscurso

Passamos à noção de intradiscurso. Esse é considerado como o fio discursivo do falante, ou seja, segundo Pêcheux (1975), “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade”. O intradiscurso assinala a relação que o sujeito tem consigo mesmo, com suas formulações passadas e com as formulações futuras. Isto significa que, os sujeitos quando dominados por uma formação discursiva dada se reconhecem entre si, permitindo convivência e coincidência entre os dizeres.

Orlandi (1999, p.32-33) evidencia que há uma relação indissociável entre o interdiscurso e o intradiscurso. Segundo a autora, ambos estão imbricados em dois eixos que se cruzam: no interdiscurso temos os já-ditos e esquecidos, isto é, silenciados, mas latentes. Enquanto o intradiscurso é o que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

A partir do interdiscurso e intradiscurso chega-se ao pré-construído. Esse é um termo que designa o que remete a uma construção anterior e exterior, mas sempre independente, opondo-se ao que é construído pelo enunciado. Assim, o pré- construído é apresentado como o sempre-já-aí da interpelação ideológica, ele diz respeito ao que a língua organiza, articulando forma-sentido. Observa-se que o pré-construído é o elo que possibilita articular, no discurso, o linguístico com suas condições sócio-históricas e ideológicas.

Relacionando memória, dizer e interdiscurso há de se compreender que as propostas dos estudos determinados pela análise do discurso concebem formas de determinação da memória sobre enunciação. Na realidade, o interdiscurso incide sobre o intradiscurso e deixa nele algumas marcas, mais ou menos visíveis, podendo-se destacar: citações, evocações, paráfrases, entre outras.

Mainueneau (1997) esclarece que o Interdiscurso deve ser considerado em diferentes dimensões; nele existe um universo discursivo que é o horizonte de tudo o que já foi dito e que compõe o campo discursivo, um conjunto de formações discursivas em concorrência. Salienta-se que um campo discursivo não é uma estrutura estratégica, mas um jogo de equilíbrios e significados instáveis entre as diversas forças que, em alguns momentos, move-se para estabelecer uma nova configuração.

É por isso mesmo, que compreender o funcionamento de um texto significa: verificar suas condições de produção, os sentidos envolvidos, o funcionamento da memória, atingindo assim o processo de constituição do discurso materializado. Analisar o discurso é, então, fazer com que apareçam as contradições, é mostrar, o jogo que nele elas desempenham, é manifestar como ele pode exprimi-las.

1.4 Discursos Fundadores

A partir das teorias propostas por Pêcheux sobre discurso, Orlandi (1993) descreve que o discurso fundador funciona como referência básica no imaginário constitutivo de um grupo social e, que os discursos se estabilizam como referência na construção da memória coletiva. Ao instaurar uma nova ordem de sentido, os discursos fundadores criam uma nova tradição, *ressignificam* o que veio antes e instituem uma memória que se apresenta como institucional e legítima. São os sentidos materializados na memória, que permitem a um sujeito fazer parte de uma história e de uma formação social determinada. Os discursos fundadores são referências históricas importantes para acessarmos a construção de um saber social advindo das narrativas oficiais.

Orlandi (1993, p.17) descreve que os discursos fundadores como acontecimento são, considerados como referência básica no imaginário da coletividade. Segundo essa autora, “a marca do discurso fundador é a construção do imaginário necessário para constituir um país, na sua especificidade como um objeto simbólico”. O objeto simbólico se manifesta, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e sentido, ou seja, na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela,

estabelece suas estratégias discursivas. Do lugar de onde fala, o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os discursos possíveis e imaginados.

Uma das características dos discursos fundadores, apontadas por Orlandi (1993, p.14-16), é a relação do discurso com a memória, ou seja, sua eficácia em produzir o efeito do novo, que se arraiga na memória permanente. O fundador busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação. Portanto, a produção dos efeitos de sentido que se atribuem aos discursos fundadores, é muito mais do que um reconhecimento de significações que se repetem.

O discurso constitui-se como fundador na concepção de Orlandi (1993), porque se fixa à maneira de um eixo em torno do qual, outros discursos se desenvolvem dentro das mesmas concepções e dos mesmos princípios. Os discursos fundadores e os lugares de memória são responsáveis pela memória histórica, os primeiros legitimam e sustentam os discursos, instituindo regiões de sentidos, sítios de significância que configuram o processo de identificação entre os sujeitos-cidadãos e o sujeito imaginário com o qual se identificam. Os segundos como matrizes de sentido, nomes ou lugares do investimento simbólico de lugar de memória pela vontade política, trabalham sobre o imaginário social de uma época determinada, intervindo na relação da memória com a história.

Na consulta a dicionários sobre os conceitos de discursos fundadores, encontramos algumas definições do termo *fundador*, como: criar, inventar, fundar, estabelecer fundamento ou alicerce de algo. Em sentido figurado, o verbo *fundar* pode ser empregado com o sentido de criar, gerar, instituir e dar origem a alguma coisa.

1.5 Identidades

Pensar em identidades significa pensar em construções e desconstruções simbólicas, ou seja, pensar no indivíduo, nos lugares em que ele atua e nos dizeres em que está mergulhado. Também, significa vê-lo na diversidade das práticas sociais que ele inventa como formas de representação de suas crenças e valores.

A identidade funda-se no reconhecimento que cada um tem de si mesmo e que, de alguma forma, reflete e é um reflexo da identidade social. A identidade resulta de relações

mantidas entre formas de identificação em diferentes momentos das vidas dos indivíduos e dos grupos.

A constituição do sujeito é ancorada em narrativas, aquelas construídas por ele sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e aquelas a ele legadas pela tradição cultural de que faz parte. Assim, nas palavras de Giddens (2000), a memória e a representação identitária construídas pelo sujeito acompanham essas narrativas, de modo a ir construindo a sua organização subjetiva, através da qual o sujeito se reconhece e reconhece o Outro.

No campo semântico coberto pela noção de identidade cultural, Gulberg (1998, p. 136) considera a “a identidade como conjunto de características comuns com a qual grupos humanos se identificam (e este termo alude ao processo psicológico de interiorização de traços e características sociais que se internalizam e passam a constituir os elementos diferenciadores de uns a respeito de outros), estabelece hábitos e naturaliza comportamentos”.

Falar de identidade implica, em certo sentido, uma dimensão interpretativa e outra normativa, já que “identidade designa algo como uma compreensão de quem somos, nossas características definitórias fundamentais como seres humanos.” (TAYLOR, 2000, p.136) Trata-se de uma reflexão que lida com um problema relativo à autopercepção de um grupo acerca de si mesmo, sua história, de seu destino e de suas possibilidades enraizadas necessariamente num certo horizonte valorativo, e referida a uma determinada forma de vida.

Não se pode esquecer que a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força das relações de poder. Essas relações não são simplesmente definidas, são impostas. E onde existe diferenciação, está presente o poder. Há uma série de processos que traduzem essa diferenciação: como incluir/ excluir (identificando e representando/ marcando / simbolizando quem pertence e quem não pertence), demarcar fronteiras, classificar e normalizar.

A diferenciação, portanto, é responsável por (re) construir e (re) produzir a alteridade, por definir quem é o “outro” e torná-lo identificável, (in) visível, previsível. Ao dividir, separar, normalizar, a diferenciação resulta na hierarquização. Uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças é fixar uma determinada identidade como a norma, pois normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais, as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, tal como afirma Silva (2000):

a marcação da diferença constitui então, o componente chave de qualquer sistema de classificação que vise definir quem é a “identidade” e quem é a “diferença”. Para Cuhe (2000, p.187), a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única

identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais, este é um pouco mais problemático, na medida em que é necessária a negatividade da diferença para afirmar a positividade e a normalidade da identidade. (SILVA, 2000, p.89).

Entre as instituições mantidas pelo Estado que são estrategicamente posicionadas no processo de construção narrativa da nação destaca-se a Educação. A secularização bem como a estatização do ensino nos séculos XVIII e XIX foi fundamental na construção discursiva da nação, sobretudo pela mão da história, cujo papel não pode ser negligenciado. A educação é estrutural e fundante, é a partir dessa instituição que grande parte dos canais discursivos da identidade nacional, é difundida. É a partir da educação que a nação adquire sentido e, desse sentido é que a identidade nacional é legitimada.

As identidades são posicionamentos discursivos, e se referem a pontos instáveis de identificação feitos no interior dos discursos, da história e da cultura. Nessa concepção há uma constatação natural de um mundo diferente em que existe o *Outro*¹. Esse outro é nomeado e classificado a partir do que o *eu* possa de si representar. Nesse sentido, o eu e o outro passam a existir quando a linguagem lhes dá presença, conseqüentemente, a existência de ambos é construída culturalmente pelas práticas discursivas.

Nessa pesquisa elegemos o processo de instalação do sistema de Instrução Pública em Goyaz e seus efeitos na produção de certa memória, levando em consideração elementos essenciais da sua constituição como discurso. No discurso, a interlocução recupera elementos advindos do mundo social, representados pela história, onde se produzem efeitos de sentido. Assim, a produção dos efeitos de sentido depende da relação velho/novo, momento em que os interlocutores partem de algo reconhecível, ou seja, de um referencial capaz de desencadear um processo de identificação.

Na relação entre o velho / novo, o velho é o que está posto, já instituído e o novo é o que polemiza os sentidos estabilizados. A heterogeneidade é capaz de comportar o mesmo e o diferente, em termos de produção de sentidos.

De fato, estamos tratando de uma questão que advém da ordem do imaginário e que se materializa na ordem do simbólico e, como tal pressupõe relações entre elementos advindos do social, que produzem efeitos de sentido no discurso, mesmo que esse seja político. Nessa perspectiva, acreditamos que todo discurso tem antes e depois de si um

¹ A escritura do Outro (com maiúscula) foi adotada por Lacan para mostrar como a relação entre a escritura simbólica e o sujeito se distingue da relação imaginária do eu e do outro. O Outro, com maiúscula, indica sua distinção do outro com minúscula, que é o outro recíproco, simétrico ao eu imaginário. (SANTAELLA, 2001, p. 192).

continuum, que lhe confere o referencial de que precisa para existir, ou seja, um referencial que é histórico, social e discursivo.

A Análise do Discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, pautando-se por uma singularidade que a torna muito peculiar. O sujeito do discurso é diferenciado, ele assume o papel de interventor da linguagem, na perspectiva da materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui. Assim, o discurso se converte em porta de entrada à tentativa de compreensão de entroncamento sujeito-sentido-linguagem, na medida em que possibilita situar na historicidade o modo como se constrói esse sujeito mediante a linguagem.

A identidade discursiva estaria projetada num lugar social ocupado por um sujeito quando enuncia. Pêcheux (1975) em *Les Vérités de La Palice: linguistique, sémantique, philosophie*, faz considerações quanto à noção de identidade discursiva e sua relação com o modo de constituição do sujeito discursivo. Para o estudioso, no que tange ao fato de a evidência do sentido ser produzida no mesmo instante em que se dá a interpelação do indivíduo em sujeito, graças à identificação com a formação discursiva que o domina, a identidade discursiva se dispersa pela multiplicidade de matrizes de sentido que se sobrepõem ao sujeito e assujeitam-no. O efeito de sentido que por meio delas se produz também é marcado pelo múltiplo.

Nesse sentido, a historicidade funciona como uma baliza ao sentido, isto é, ela age na vinculação do sujeito a determinadas formações discursivas, nas quais o sujeito se constitui pelos sentidos referendados pelos processos históricos. Portanto, não há dados na história com que trabalha a AD; há fatos reclamando interpretações (ORLANDI, 1999). Subsequentemente, estando a historicidade no sentido, ela está na identidade, determinando a configuração discursiva que constitui o sujeito.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM GOIÁS

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo destacar como alguns acontecimentos da História da Educação no Brasil e em Goiás, por nós concebidos como discursos, que foram capazes de construir gestos de interpretação sobre nossa história e nossa memória. Cabe lembrar que conforme afirmamos, o discurso nessa pesquisa é tratado como o objeto histórico-ideológico, que se produz socialmente por meio de sua materialidade específica (a língua); é também, uma prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção.

Analisando as discursividades nos relatórios dos provinciais, objetivamos apreender como os enunciados ali presentificados contribuem na constituição de um imaginário social, que ainda hoje parece reger a memória sobre a história da Instrução Pública em Goiás no Século XIX. Respalhando-se nas teorias de Pêcheux (1975), considera-se que o discurso funciona em uma relação intrínseca à memória, ou seja, as relações entre interdiscurso e intradiscurso passam a ser buscadas nos vestígios da memória discursiva. Em consonância com as propostas de Orlandi (1987, p. 31), entendemos que na memória discursiva, o saber discursivo torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído, o já dito, que está na base do dizível sustenta cada tomada de palavra, pois o dizer não é propriedade privada de um único sujeito.

Por meio dos discursos, as ideologias se constroem, explicando e justificando a ordem social, o que implica a ausência de um discurso neutro, uma vez que todo conhecimento vai-se constituindo a partir de um certo ponto de vista. Essa disseminação de valores mediante os discursos revela o caráter ideológico da linguagem, uma vez que a cada formação ideológica correspondem uma ou mais formações discursivas.

Situar a história da Educação brasileira e goiana nos seus aspectos sócio-histórico e político a partir de uma abordagem discursiva implica compreender os processos discursivos, que foram determinantes na produção de uma memória/ história sobre que passa a fazer parte da sociedade brasileira, ou seja, em ambas as situações os governantes buscavam uma organização escolar nas provinciais.

A cultura escolar, como conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades. Entre elas, o processo de produção dos dispositivos de imposição de normas prescritivas e de regras de condutas que devem presidir as ações pedagógicas, regras legais ou inventadas pelos responsáveis pelo controle do funcionamento escolar. Por meio de um olhar para a organização escolar, considerada como uma construção social e política. Mas se a educação cumpre um papel estabelecido pela sociedade, caracterizando-se como uma instituição, pode-se dizer que certas práticas discursivas constituídas nesse campo acabam reverberando e compondo nosso imaginário social.

É por isso que, nesse trabalho a História da Educação do Brasil e de Goiás não deve ser concebida como o relato de fatos ou leis, mas de como alguns discursos, aqui concebidos como conjunto de sentidos, que constituíram um imaginário social que ainda hoje parece determinar nossas práticas sociais e nossas representações em relação à educação.

2.1 A Educação Brasileira

A História da Educação Brasileira se desdobra em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. A primeira ruptura trava-se com a chegada dos portugueses ao território do “Novo Mundo”. Em breves linhas, situamos alguns elementos do contexto mais geral dos primórdios do Brasil colonial. Partimos do pressuposto de que no estabelecimento das leis da educação, o Estado e a sociedade se articulam de forma a produzir todo um aparato legal para as práticas pedagógicas, capazes de atender aos diferentes interesses dos grupos que integram esta mesma sociedade em geral, e os dos grupos dominantes em particular, dando uma configuração específica à educação.

Na realidade, a educação desde o começo da colonização, mais especificamente a partir da chegada dos jesuítas (1549), passando pelo projeto pombalino até chegar à Independência (1822), é impregnada por um discurso que a considera como potencial elemento regulador, componente indispensável para a organização nacional, e para um possível e almejado crescimento econômico. Justificamos que, para fins de estudo, o intervalo entre esses dois períodos corresponde à fase em que ocorrem as primeiras iniciativas de educação desencadeadas pelo colonizador.

Vê-se que no início da educação brasileira os Jesuítas são enviados para o “Novo Mundo” com a missão de defender as terras descobertas contra eventual invasão de outros povos e, ao mesmo tempo, catequizar e educar os indígenas e a população pobre. Segundo

Iosif (2009: 39), esse modelo de educação apresenta uma mudança de discursividade em relação ao ensino anterior. Essa é uma modalidade de ensino que anuncia um discurso fundador.

Romanelli (1998, p.33) argumenta que as condições objetivas que favoreceram essa ação educativa foram, de um lado a organização social e, de outro o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia. O espaço-escola passa a ser supervalorizado pela sociedade que a elege como uma instituição privilegiada de ensino, discurso implícito do projeto civilizatório, conduzido pelas elites na instauração de uma certa uniformidade política e social.

Nesse momento, os portugueses exerciam poder simbólico, legitimando valores, fazendo circular sentidos, silenciando outros, definindo quadros de referências para interpretar o mundo e, fornecendo não apenas o ângulo sob o qual os discursos supostamente devem ser vistos, mas também sob hierarquia, estabelecendo critérios de relevância.

Retomando as palavras de Romanelli (1998), dois espaços discursivos intervêm na constituição do modelo educacional brasileiro: o primeiro deles aparece com intensidade na construção da sociedade, por meio da constituição de um imaginário social sobre determinada classe da população, isto é, apenas a classe dominante. O segundo espaço discursivo refere-se à formação de nosso sistema educacional; é justamente o conteúdo do ensino ministrado pelos Jesuítas.

A criação das condições ideológicas específicas da relação metrópole-colônia, não se estabeleceu de forma hegemônica, elas se estruturaram em formações dependentes em que houve o domínio da Metrópole sobre a Colônia. Estabelecer uma sociedade que estivesse submetida às leis e à cultura dos europeus, foi um grande trabalho discursivo realizado pelos jesuítas, na formação do indivíduo sob a responsabilidade deles. É nesse contexto que o estabelecimento de um projeto educacional torna-se necessário para formar uma “boa sociedade”

Durante o Império, o governo fez mudanças profundas na administração e no sistema educacional vigente. É o período que marca profundamente a vida política do Brasil, em decorrência de razões políticas do outro lado do Atlântico. Cada vez mais portugueses e brasileiros se equipararam nas práticas cortesãs e se legitimaram pela simbologia exemplificada no cumprimento da etiqueta, que permeava as relações sociais. Para a instrução, a difusão das formas de sociabilidade convenientes à vida da Corte, prescreve comportamentos considerados como civilizados e que, portanto, deveriam ser seguidos para se manter a distinção da alta camada perante os demais grupos sociais.

Os objetivos dos portugueses que aportaram no Brasil eram diversos, entre eles as ações educativas empreendidas e delegadas aos governos provinciais, consideradas nas prioridades dadas a determinadas atividades.

2.1.1 O Ensino dos Jesuítas

Neste item procuramos realizar uma leitura sobre o sistema educacional fundado pelos Jesuítas considerando que houve o encontro de uma cultura da sociedade europeia e a cultura advinda da sociedade indígena, ou seja, relatamos como operou a dominância do discurso jesuítico dentro de um processo de dominação e transformação política e cultural.

Com efeito, a educação no Brasil é marcada inicialmente pelos Jesuítas e a participação deles é tão consistente que durante 210 anos, são os únicos responsáveis pela educação no “Novo Mundo”. (GHIRALDELLI, 2003) A história mostra que, subordinando-se aos imperativos do meio social, o sistema educacional dos jesuítas, “completamente alheio à realidade da vida da Colônia”, segundo Romanelli (1998, p. 35) permaneceu inviolável. Seu objetivo era formar uma “boa sociedade”, unindo europeus e indígenas, por meio de uma discursividade submetida às leis e à cultura dos europeus.

Deve-se ter em conta, que “a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente”. (ROMANELLI, 1998, p. 34) Isso porque os jesuítas satisfazem o ideal europeu, fornecendo aos elementos das classes dominantes uma educação clássica. Nesses princípios, a educação no Brasil respondia aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos da Companhia de Jesus. (WEREBE, 1997, p. 21)

Os Jesuítas, com seu discurso educacional, têm papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva na formação da sociedade brasileira. Partindo do pressuposto de que a educação não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, considera-se no projeto jesuítico o desenvolvimento social e produtivo da época colonial.

Embora se acreditasse por muito tempo, que a escolarização jesuítica tenha sido um processo inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, podemos compreender hoje como a seleção dos conhecimentos e a organização do tempo e espaço escolares ali definida constituiu-se em modos privilegiados de poder, regulação social e imposição cultural.

O Projeto Educacional Jesuítico não se revela apenas como um discurso de catequização, mas sim como um sistema de ensino bem mais amplo, cujo objetivo visava

transformar a sociedade da época, propondo novos modos de significar da cultura indígena. Os Jesuítas, mestres na prática escolástica, concebidos historicamente como exemplos vivos de virtude e de moralidade, eram considerados os únicos detentores do saber. Esse saber estava normalmente relacionado com discursos de autores clássicos, censurados e descontextualizados dos processos sociais. Segundo Ribeiro (1981, p. 27), o plano de estudos dos jesuítas é elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Inicialmente, de modo explícito podemos observar a presença de um discurso que dirige o ensino profissional à população indígena e um outro ensino de natureza “intelectual” à população “branca”, exclusivamente.

A tarefa educativa proposta pelos religiosos, estava voltada para as escolas de primeiras letras e fundação de colégios destinados a formar sacerdotes para a obra missionária. Os discursos de instrução dos Jesuítas contêm um embasamento consistente no “*Ratio Studiorum*”², no qual o ideal é a formação do homem universal, humanista e cristão. (ROMANELLI, 1990) Ao que tudo indica, os colégios jesuíticos representavam a principal instituição de formação da elite colonial. Vale lembrar que, a organização escolar que os padres desenvolveram representa apenas uma das dimensões do poder político e econômico que alcança no cenário do Brasil- Colônia. (FÉRRER, 1997).

Segundo Ribeiro (1981), não há como compreender a organização escolar na Colônia brasileira senão a implantada e vinculada à política colonizadora da Metrópole. A autora destaca que: o importante a ressaltar neste instante da discussão é que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, segundo Ribeiro (1981, p. 30), a formação da elite colonial, é marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade.

A ação pedagógica realizada pelos Jesuítas toma outra forma, o imaginário jesuítico serve de imediato à sustentação de uma forma de governo o que se torna um discurso preponderante durante a ação dos religiosos. É evidente que, durante o período jesuítico são implantados seminários, instituições de ensino para religiosos, mas também são abertos colégios para os leigos da elite em formação.

A educação ministrada pelos jesuítas produziu um conhecimento que visava desenvolver um trabalho missionário, tendo assim uma função didático-religiosa. Ao

² O *Ratio Studiorum* é um plano de estudos introduzido no Brasil Colonial pelos jesuítas que ao longo de quase duzentos e cinquenta anos serviu como modelo de ensino pedagógico. Iniciado principalmente na Europa tinha suas instruções direcionadas aos mestres e alunos com extrema disciplina e rigor em aplicações das normas. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

argumentar sobre as condições objetivas, que favorecem a ação educativa dos jesuítas no Brasil Romanelli comenta que

a segunda condição consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. Que conteúdo era esse? Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra- Reforma que se caracterizou, sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico que começava na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. (ROMANELLI, 1998, p. 34)

A autora ao realizar suas análises revela que os padres usavam o conteúdo cultural e a organização social da Colônia para promover a educação jesuítica no Brasil. É notável a divergência dos interesses, de um lado o ideal Europeu da época é formar o homem culto, de outro os padres insistem em formar letrados eruditos. Na realidade, mesmo em terras longínquas, os portugueses se fazem presentes, controlando e procurando estabelecer sua forma de vida, de maneira impositiva, por meio das letras e da religião.

O discurso jesuítico carregava objetivos religiosos e políticos que envolviam: a catequese e a colonização. Isso nos leva a entender que os jesuítas agiam com espírito de autoridade e de disciplina, princípios que a Igreja Católica priorizava e o governo português confiava na atuação dessa Instituição Religiosa nas Colônias. Desse modo, todos esses interesses convergiam para a manutenção da ordem, revelando, ao mesmo tempo, seu caráter elitista.

Conforme afirma Romanelli (1998, p.35), o sistema educacional na época ministrado em 1549 pelos jesuítas alimenta uma “cultura intelectual transplantada e alienante”. Segundo essa autora, o que se tem em vista na cultura transplantada, são a imposição e a preservação de modelos culturais importados. A educação, nesse sentido é identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas e as gerações de equipamentos necessários para a vida em sociedade.

Iosif (2009, p.41) argumenta sobre o modelo de educação religiosa e instrucionista dos padres jesuítas. A autora afirma que a missão deles é por um lado, catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e, por outro, oferecer educação para os “filhos homens” da elite brasileira, ou seja, a elite portuguesa que vivia no Brasil. Cabe destacar ainda que nesses processos estejam inscritos as relações de poder, os conflitos, as relações de força que se dão no embate entre: o poder instituído pela Corte; a

instauração do poder da Igreja (representado pelos Jesuítas) na sua relação com o governo, e os pretextos para essa relação: os índios.

Pela atuação dos jesuítas, nota-se que eles souberam como usar o tempo em que ministram o ensino no Brasil, atuando como guias intelectuais e sociais na Colônia. Na verdade, os jesuítas cumpriram suas atividades, não só como missionários, mas também como educadores e políticos. Adicionando educação e política, percebe-se uma junção: a de que a política de educação acionada pelos jesuítas mesclada pela catequese e pela educação de elite, que se torna eficaz na construção das estruturas do poder da Colônia. Nas palavras de Romanelli (1998.p. 36), “casaram-se assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.”

No decorrer das atividades educativas dos jesuítas, surgem as críticas referentes ao monopólio do ensino e à miséria econômica e intelectual do Reino, que embasada por elementos políticos acusam os jesuítas de um enriquecimento “ilícito”. Na realidade, a ação educativa dos padres, que antes atuava como meio de submissão e domínio político, a partir de então, é vista como responsável pelo desentendimento entre o governo português e outros países da Europa.

Aos poucos, os Jesuítas abandonam a função de educar, pois a escola se transforma numa instituição ritualista, e preserva uma cultura marcada pelo autoritarismo, e pela quase absoluta ausência de possibilidades de inovação. Consequentemente, por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, ministro plenipotenciário do Rei D. José e representante em Portugal do despotismo esclarecido, os Jesuítas são expulsos. Quais são os motivos? Um deles apresentados por Iosif (2009, p.41), é o interesse dos padres em enriquecer a ordem, arrecadar cada vez mais recursos e construir várias igrejas e escolas, atitude essa que chama a atenção dos poderosos e desagrada a Coroa portuguesa.

Outro motivo é evidenciado por Romanelli (1998, p. 34), quando se refere à desconexão que existe entre o ensino e as práticas laborais, ou seja, o ensino, é conservado à margem, na Colônia. Ribeiro (1981, p. 37), também afirma que os jesuítas foram expulsos pelo fato de a Companhia de Jesus ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil, pois a companhia torna-se detentora de um poder econômico, que deveria ser devolvido ao governo.

Com a expulsão dos jesuítas, sob a administração do Marquês de Pombal, o ensino secundário que ao tempo dos jesuítas era organizado em forma de estudos segundo as Humanidades, passa a sê-lo em Aulas Avulsas: de Latim, de Grego, de Filosofia, de Retórica.

Para Ribeiro (1981), pedagogicamente, essa nova organização é um retrocesso, porém, contraditoriamente, representa um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. Ainda segundo esta autora, nota-se que, sempre que certas formas “tomam” o lugar de outras, substituem essas outras, há efeitos ideológicos importantes que se produzem. A expulsão dos jesuítas tanto do Reino quanto das Colônias significa a ruptura com um modelo de educação representado pela escolástica medieval, de caráter conservador. As reformas pombalinas adquiriram, portanto, um caráter eclético vinculando novas discursividades à tradição.

Durante o período colonial, a educação no Brasil está alheia ao sentido real da instrução concebida como formação integral do indivíduo. O ato de educar é substituído pela palavra de ordem e submissão. Segundo Ribeiro (1981) as relações de submissão, na estrutura social do Brasil - Colônias eram marcadas por uma opressão tão intensa que bloqueava as manifestações de descontentamento.

Assim, termina, no período colonial, a obra dos missionários. São mais de dois séculos educando a mocidade brasileira, cooptando com abusos do governo, contribuindo para implantar a ordem e a disciplina, onde tudo conspira o enraizamento da rebeldia.

2.1.2 As Reformas de Marquês de Pombal

Conforme vimos no item anterior, a Companhia de Jesus, representada pelos Jesuítas, era o principal agente da educação escolar no Brasil Colônia. Para realizar seus trabalhos, esses religiosos fundaram vários colégios destinados à formação de clérigos e leigos. Após sérios desentendimentos, a Companhia é expulsa de Portugal e do Brasil. Nesse período, a administração estava sob o comando do Ministro de Estado em Portugal, Marquês de Pombal, que empreende uma série de reformas educacionais.

Esse novo período inicia-se com as medidas adotadas pelo Marquês que, ao expulsar os Jesuítas e confiscar todos os seus bens, reforça, pela primeira vez na história da Colônia, o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos na área educacional, ainda que de modo muito limitado. (IOSIF, 2009, p. 42-43).

Ao assumir sua função, Pombal procurou uniformizar o ensino, dismantando toda uma estrutura administrativa de ensino ministrada pelos Jesuítas. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começam a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1998, p.36).

Nesse contexto, os produtores do discurso educacional são porta-vozes de diferentes classes, grupos ou instituições que produzem discursos revestidos de autoridade. Com os interesses nas mãos do Marquês muito da política do Estado português reformulou e também alterou por completo a educação. Sem a intervenção da igreja a educação dos “novos tempos” incluiu o conhecimento da ciência e da filosofia. O Estado acompanha as questões ligadas à educação ainda que de modo precário e insuficiente e aos poucos, tomam-se as primeiras medidas voltadas para essa área, instituindo as Aulas Régias³ e indicando os professores régios. (IOSIF, 2009, p.43).

Ribeiro (1981) afirma que do ponto de vista educacional, a orientação adotada na administração de Pombal era formar o perfeito nobre negociante; simplificando e abreviando os estudos, fazendo com que um maior número da população se interessasse pelos cursos superiores; propiciando o aprimoramento da língua portuguesa; diversificando o conteúdo, incluindo o de natureza científica e tornando-os mais práticos possíveis.

No campo cultural, o discurso sobre a educação tem como pressuposto as práticas históricas da Ilustração. A principal característica da Ilustração é creditar à razão a capacidade de explicar racionalmente os fenômenos naturais e sociais e a crença religiosa. Nesse caso, podemos pensar em formações discursivas que têm como referente a imagem que os governantes faziam do homem ilustrado e civilizado.

Os caminhos percorridos pela educação até o Império apontam para uma orientação que, ora se deu para a formação dos padres no exercício da atividade missionária, ora para a formação dos quadros para o aparelho do Estado (oficiais da justiça, fazenda e administração), mas sempre para a formação dos filhos da classe dominante. A educação do povo, além de elemento fundamental na formação para a cidadania, tem por foco criar uma unidade nacional, pois o contingente de imigrantes que adentram o país é grande, o que inspira uma insegurança nacional, num período em que acirram as disputas imperialistas. A esse respeito, Ribeiro (1981, p. 45) afirma que a origem da estrutura do ensino imperial é composta em níveis.

Com relação à sequência do primário ao superior pode-se afirmar que: o ensino primário continua sendo a escola de ler e escrever, no ensino secundário permanece a organização das Aulas Régias.

³ As Aulas Régias ou Aulas Avulsas compreendiam o estudo das humanidades. As aulas eram autônomas e isoladas com professor único e uma não se articulava com as outras. O termo Escola era utilizado com o mesmo sentido de Cadeira, ou seja, uma Aula Régia de Gramática Latina, ou uma aula de Primeiras Letras correspondia cada uma, a uma Cadeira específica, ou representava uma unidade escolar. (CARDOSO, Tereza F. Levy, 2004, p.187-188).

Pode-se dizer que, um momento importante para a compreensão das relações Estado versus Educação no Brasil é o período de rupturas políticas e sócio-culturais. Após a instituição das reformas pombalinas, é que o Brasil declara sua independência política de Portugal, é o momento em que a educação é novamente lançada para a linha de frente das discussões.

Com efeito, as reformas promovidas por Pombal expressam a tradição lusitana do despotismo ilustrado, caracterizado pela “intervenção do Estado em todos os setores da vida nacional”. (VIEIRA, 2003, p. 42-43) O que vem a ser despotismo ilustrado? É um movimento que se legitimou pelo desejo de fazer a felicidade do povo, e pelas intenções filantrópicas advindas do iluminismo. A educação estava na pauta dessa forma de governo, pois se acreditava na sua capacidade de libertação e da ciência. Educar as massas era uma questão política, pois só educando seria possível formar cidadãos. Sob os discursos dos déspotas residem, contudo, alguns discursos de cunho pragmático: ordem, segurança, tranquilidade e, ao mesmo tempo, poder, riqueza e eficiência.

A ruptura pombalina abre a possibilidade de novos caminhos no Brasil - Colônia. Estes começam a se delinear com a emergência de um fato, que altera aspectos da vida da sociedade nascente: a vinda da Corte portuguesa. Esse fato representa uma tentativa de ajustamento da escola às novas condições da vida política e social. (FÉRRER, 1997, p.190-191)

Após a vinda da família real para o Brasil, várias medidas são tomadas no âmbito político, social, educacional e cultural, as quais estimulam as elites locais a fortalecer a luta pela Independência. Esse fato transcorre, sem nenhuma ruptura significativa, porém é um marco importantíssimo para nossa história. Com esse evento, o poder está próximo, e por isso sujeito às críticas, às contradições e aos jogos de interesses.

Na concepção de Iosif (2009, p. 45), a autonomia política foi conseguida. Para que esse fato se concretizasse, fez-se necessária a primeira Constituição de 1824, que apesar de contar com um artigo referente à educação, também deixa muito a desejar em termos de políticas educacionais: essa Lei determina a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, incluindo aí os negros e os pobres. No contexto dessa constituição está presente, segundo Ribeiro (1981, p. 48), a ideia de um “sistema nacional de educação” em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional.

A partir da instituição do Ato de 1834, a Nação criou instituições e leis para substituir as existentes. O Imperador convocou eleições, elegeram cidadãos ilustres para compor a Assembléia Constituinte, e elaboraram a nova Constituição. Vários conflitos foram

gerados pela vacância do monarca. O Ato Adicional de 1834 é aprovado, delegando poderes às Câmaras municipais e às Províncias. As Assembléias Legislativas são instituídas, passam a ter o poder de legislar e a organizar a instrução primária e secundária.

Podemos dizer que a política pombalina se destacou por suas diversas práticas iluministas no campo político e ideológico (com ênfase para o ensino). Na sua origem, o conceito de reforma da educação tem fundamentos iluministas e positivistas, e ambos têm um fundo elitista. O positivismo impulsionando o movimento da reforma educativa com seu discurso de que a sociedade deve ser organizada segundo princípios científicos, objetivos e racionais (positivos) e o Iluminismo um movimento intelectual que defende o uso da razão.

Pensar as reformas é o mesmo que refletir sobre o discurso da administração educacional, pois esse período demarca um momento importante na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público como agente responsável pela educação. De acordo com Vieira (2003, p.54), a Corte utiliza-se de um instrumento legal para administrar a educação: o Ato Adicional de 1834, que consolida a tendência que já vinha sendo encaminhada anteriormente por outras medidas, a atribuição das responsabilidades para com a educação elementar e secundária à esfera das províncias.

2.2 A Constituição, o Ato Adicional de 1834 e a Instrução Pública

O Ato Adicional é o marco que desencadeia uma vasta discussão entre centralização e descentralização na educação no Brasil Imperial. Portanto, as questões que supostamente, demarcam as discussões são: Quem teria o poder de legislar sobre a educação? Quem organizaria a instrução pública?

Os dados que se têm da instrução pública elementar na época da promulgação do Ato Adicional permitem constatar que a situação era precária, pois não havia ainda bases sólidas de uma organização escolar no país. Assim, condizente a um imaginário de educação que priorizava a moralidade e o progresso da Nação, os dirigentes da Corte Imperial concederam às Províncias amplos poderes sobre questões as mais diversas, inclusive, a educação, ou seja, delegou a responsabilidade de organizar o sistema escolar brasileiro. Na Constituição de 1834, o texto referente à educação se resume em três artigos:

Art. 250 declara: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, *ginásios* em cada comarca, e *universidades* nos mais apropriados locais.” Não há, nesse momento, a atribuição de competências específicas às províncias para sua efetivação no campo educacional.

Art. 251 dispõe: Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos.

Art. 252 instituirá, de modo genérico, a liberdade de ensino, consignada nestes termos: “É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos. (SILVA, 1959).

Segundo essa autora, com base no dispositivo análogo da Constituição Francesa de 1791, esse texto incorpora a ideia de uma organização sistemática de educação, no seu duplo aspecto de graduação das escolas e de sua distribuição racional por todo o território nacional.

O projeto civilizatório e educacional europeu foi parcialmente copiado e transferido para o Brasil e mantido no Império. Tal como na França que privilegiou a educação da sua elite, o Estado brasileiro menosprezou a educação da maior parte da sua população que, em boa medida não teve acesso ao ensino primário e secundário e muito menos ao ensino *lycéen*.

Fernando de Azevedo (1976) critica o referido adendo constitucional, dizendo que esse ato contribuiu com o dualismo educacional no sistema escolar brasileiro. De um lado, o governo imperial financia a educação primária e secundária na Corte organiza, fiscaliza e autoriza o ensino superior nacional, e de outro, a educação de primeiras letras e o ensino secundário são transferidos para a responsabilidade das províncias.

De acordo com o referido Ato, torna-se competência das Assembléias das Províncias, nos moldes do Artigo 10 § 2º, legislar e promover a instrução pública. Isso sucinta uma dualidade de sistemas provincial e central, numa discursividade que abrange o ensino primário e secundário. (GHIRALDELLI, 2003, p. 39)

A descentralização, autorizada pela Constituição de 1834 delega às províncias o direito de regular e promover o ensino primário e secundário, mesmo assim, a educação passa por momentos difíceis. A criação dos liceus constitui um marco importante na história das instituições escolares, pois eles vieram contribuir com a formação cultural de uma nova categoria social, e na formação dos intelectuais. A institucionalização dos liceus reflete de certa forma, as intenções que nortearam o projeto de educação proposto pela elite política imperial.

Segundo Ribeiro (1981, p. 51), os níveis de instrução primária e secundária sofrem as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias. Essa autora complementa que as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, com objetivo, conteúdo e metodologia limitados.

O Ato Adicional cria uma nova normatização que reorienta a organização da instituição numa hierarquia clara de relações de poder, tendo em vista a centralização pelo governo imperial das normas de funcionamento do ensino secundário. Alguns estudiosos

interpretam que esse ato teria destruído um sistema educacional em formação, emitindo opiniões sobre os efeitos produzidos após a promulgação, outros o mostram como determinante no fracasso da instrução, relativizando o papel do mesmo. Em relação ao Ato Adicional Maria Luisa Santos Ribeiro (2001, p.48-49) afirma que:

a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como assunto de interesse geral da nação (...). Tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados.

Ainda em relação ao Ato adicional, Demerval Saviani (2004, p.17) observa que:

após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da lei das Escolas de primeiras letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional.

Fernando de Azevedo (1976) atribui a esse instrumento legal as causas do “faccionamento do ensino e a dualidade de sistemas: o federal e os provinciais; aquele e estes, forçosamente mutilados e incompletos”:

... em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI, e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato de política imperial que o comprometeu nas suas próprias bases, e viria a paralisar todos os esforços posteriores de unificação. (AZEVEDO, 1976, op. cit. p. 73-74).

Por outro lado, as origens dos problemas educacionais devem ser buscadas também fora do próprio sistema de ensino, ou seja, na sociedade em que este se localiza, com todos os seus impasses e contradições. Na opinião de Vieira (2003) ao afirmar que atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834 todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino, significa secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional.

As Assembléias Provinciais pelo decreto do Ato Adicional de 1834, em substituição aos Conselhos Gerais, recebem a competência para legislarem sobre o ensino primário. Os presidentes indicados pelo Imperador, eleitos e empossados, ansiavam pela melhoria e disseminação das províncias, pois segundo eles a situação da instrução elementar não estava condizente com a realidade da época.

A instrução e a necessidade da criação de escolas provinciais passaram, então a ser vistas como estratégias para civilizar e moralizar a sociedade e, ao mesmo tempo, os dirigentes objetivavam propiciar o progresso intelectual da Nação, cujo sistema de práticas educacionais propunha levar os jovens à erudição, à intelectualidade e ao saber. Nessa perspectiva, os Presidentes das Províncias determinaram diversas providências, visando melhorar a qualidade do ensino primário, instituindo normas para o desempenho do professor, exigindo dos pais a frequência dos alunos.

Evidenciadas estas breves considerações sobre o Ato Adicional, passemos aos efeitos desse ato sobre a instrução nas províncias delegando a elas a criação de um estabelecimento de ensino secundário, o Lyceu.

2.3 Os Liceos e o Lyceu de Goyaz

O discurso do Governo Imperial põe em evidência a instrução primária como responsável em civilizar e moralizar o cidadão. Nesse contexto, assimilando as concepções de Ghiraldelli (2003, p.8), nota-se que a escola reflete os confrontos de força que existem na sociedade, espelhando os interesses da classe dominante. Em ambos os países Portugal e Brasil ainda que a jurisdição educacional continuasse a ser aquela ministrada pelos Jesuítas, possivelmente nasceria o que de certo modo podemos chamar de ensino público, ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa que de fato como denunciou Pombal, estava tendo preponderância sobre o Estado.

A expulsão dos Jesuítas do Reino e da Colônia fez com que a Reforma Pombalina se tornasse responsável pela falta de organização de um novo sistema educacional. Trata-se de uma fase de busca de identidade orientada por padrões culturais europeus. Afinal, o que muda na vida da Colônia, após a expulsão dos Jesuítas?

Pedagogicamente, essa nova organização educacional foi um retrocesso. A base do descontentamento, na opinião de Ribeiro (1981, p. 39) não era fruto do contato com as teorias iluministas e, sim das mudanças que estavam ocorrendo na estrutura social brasileira. Somente no final do Império e começo da República delineou-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional abrange e situa o âmbito da sociedade civil e da igreja católica. Tanto que, durante o período colonial, a educação assegura o domínio português sobre os índios e os negros escravos, ou seja, o Brasil imperial era oligárquico, rural, escravocrata e periférico e dependente de sua inserção

capitalista. A maioria da população era escrava e analfabeta, portanto não goza dos direitos de cidadão. Para analisar as situações imaginárias em jogo nesse discurso, é preciso considerar a prática discursiva entre os indivíduos naquele contexto. Ou seja, os europeus tentaram conquistar o país pela força procurando eliminar a cultura e a memória dos índios e negros, num processo de dominação e transformação política e cultural.

Vimos que o ensino secundário tem, a partir de então, o respaldo do Ato Adicional de 1834, que representa o marco fundamental e determinante na história da educação brasileira delegando a liberdade às províncias para ministrar o ensino primário e secundário, posteriormente o governo Imperial criou o primeiro colégio⁴ do Brasil, permitindo também que cada província instituísse um colégio denominado liceu. De certa forma, a nova normatização decretada por esse ato, reorienta a organização da instituição numa hierarquia de relações de poder, tendo em vista a centralização pelo governo imperial das normas de funcionamento do ensino secundário, que logo em seguida passou a funcionar, acatando decisões do Imperador institucionalizando-se o Colégio Pedro I⁵.

O padrão do ensino secundário oficial é representado pela criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro. Esse colégio é o único estabelecimento de ensino a conferir o Grau de Bacharel em Letras a seus formandos, que gozam do privilégio de ingressar nos cursos superiores sem prestar os exames das matérias preparatórias, o que confirma o seu caráter elitizante.

De modo geral, a instrução constitui-se num importante instrumento na administração dos presidentes das províncias.

A criação dos liceus em algumas províncias e a equiparação dos liceus provinciais ao Colégio Pedro II, foram tentativas de uma maior centralização do ensino secundário. Assim, a equiparação passa a ser preconizada como instrumento indireto de uniformização dos estudos preparatórios em todo o País sem que fossem feridos os direitos constitucionais das assembleias legislativas provinciais. O Colégio Pedro II é apenas um padrão do ensino secundário, afinal o padrão efetivo é definido por meio dos preparatórios no período imperial.

⁴ Segundo Nascente (1966, p. 187), etimologicamente a palavra colégio originou-se do Latim *collegiu* “corporação”, que por via semi-erudita, adquiriu o sentido especial de “casa de ensino”. No Brasil, as instituições de ensino que são nomeadas como Colégios costumam ter pelo menos o ensino médio (se houver apenas o ensino fundamental denomina-se escola, ao contrário do conceito anglófono da palavra *College*, que corresponde à faculdade).

⁵ Como modelo oficial, o Colégio D. Pedro II era, sem dúvida uma escola destinada à formação das elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal. À imagem desse colégio, instalaram-se os liceus provinciais e os colégios, leigos e religiosos. (XAVIER, Maria Elizabeth S. Prado, 1994, p. 76).

Todo o sentido cristalizado pelo Ato Adicional de 1834, deixa entrever um rastro da história do jogo de poder que o instaurou, ou seja, apesar da descentralização instituída por esse ato, mantiveram-se indiretamente os poderes gerais sobre as províncias no monopólio dos estudos maiores.

Embora o Governo Imperial tenha delegado às províncias o poder de administrar o ensino secundário, esse ato surtiu efeito naquelas que foram providas, ou seja, aquelas que construíram suas próprias legislações e alteraram os regulamentos, porém sempre subordinadas à Lei Imperial. Na realidade, os dirigentes da Corte traçaram um perfil ideal de província que a condicionou a ser passiva politicamente e ativa economicamente.

Apresentamos a seguir um discurso factual sobre o Lyceu de Goyaz, considerando que a instalação do ensino secundário em Goiás, é um marco fundamental na memória do povo goiano.

A tensão mais intensa e desdobrada que envolve o ensino secundário na Província goiana, dá-se em torno da criação do Lyceu de Goyaz. Os dados da pesquisa permitem-nos entender que o grupo social que articula a favor da criação do Lyceu, objetiva formar o cidadão goiano a partir da instrução, uma vez que esta é concebida como vital para o processo de consolidação e formação do homem ilustrado.

O Lyceu de Goyaz é fundado na Província de Goyaz, hoje Cidade de Goiás, por meio da Lei nº 09, de 20 de junho de 1846 e instalado no dia 23 de janeiro de 1847, pelo então Presidente da Província, Joaquim Ignácio de Ramalho. A denominação dada à instituição é Licêo da Província de Goyaz na sua criação, passando depois para Lyceu de Goyaz.

Para a instalação desse estabelecimento, o Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho defrontou-se com três problemas: a nomeação do Diretor e professores, a organização dos Estatutos e a escolha de uma casa apropriada para sediar o Lyceu. Após conseguir três salas da Casa da Tesouraria, situada na Praça do Palácio do Governo, contratados três professores e aprovados os Estatutos, a solenidade de inauguração foi realizada.

O Lyceu de Goyaz é instalado na Casa da Tesouraria e diversas foram as tentativas de encontrar um prédio que oferecesse melhores condições físicas para abrigá-lo. Somente em maio de 1867, o Lyceu é reinstalado, definitivamente, na casa do Dr. Corumbá (João Gomes Machado Corumbá), imóvel que por sua destinação testamentária só poderia ser usado a serviço da instrução.

O primeiro Regulamento do Lyceu foi apresentado pelo Presidente da Província, quando da inauguração, sendo adotado na instituição *ad referendum* da Assembléia Legislativa. O documento somente foi submetido à apreciação e aprovação do Legislativo

pela Resolução nº 21, de 07 de julho de 1850, com pequenas alterações. A Lei determinou que criassem ao todo sete cargos: um de diretor e seis de professores que deveriam ministrar as Cadeiras de Língua Francesa, Retórica e Poética, Geografia e História, reunindo as de Gramática Latina, Geometria e Filosofia Racional e Moral já criadas.

A equiparação do Lyceu de Goyaz ao Ginásio Nacional ou Pedro II, como era mais conhecido, ocorreu no período de 1904 a 1907. A equivalência se transformou em questão de honra para o Presidente do Estado, João Alves de Castro, que se empenhou para a persecução desse objetivo. O Presidente fez pequenas alterações no Regulamento, aprovado em 15 de março de 1904, para melhor adequá-lo aos termos e planos de estudo adotados pelo estabelecimento da União, o Colégio Pedro II. O novo regulamento foi aprovado e publicado pelo Decreto nº 1.855 de 23 de fevereiro de 1907, conforme se pode ler:

o presidente do Estado de Goiás, usando da autorização que lhe foi concedida pela Lei nº 268 de 15 de junho de 1905, resolve decretar a reforma do ensino no Lyceu e da Escola Normal, mandando que seja observado o regulamento com que este baixa, assinado pelo secretário de estado dos negócios de instrução, indústrias, terras e obras publicas, que o fará executar. (SOUZA, 2001, p. 11)

Após a tramitação no Congresso Nacional, no dia 05 de setembro de 1907, foi assinado o decreto de equiparação ao ginásio Nacional. O Decreto de equiparação é o seguinte:

Decreto nº 6.636, de 5 de setembro de 1907. Concede ao Lyceu Goyano, no Estado de Goyaz, os privilégios e garantias de que goza o Gymnasio Nacional. Atendendo às informações prestadas pelo Delegado Fiscal do Governo sobre os programas de ensino e o modo porque são executados no Lyceu Goyano, no Estado de Goyaz, resolve, de accordo com o art. 367, § único, do Codigo dos Institutos Officiaes do ensino superior e secundário, aprovado pelo Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, conceder ao dito estabelecimento, na conformidade do art. 361 do citado Codigo, os privilégios e garantias de que goza o Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1907, 19º da República. Affonso Augusto Moreira Penna, Augusto Tavares de Lyra” (BRETAS, 1991,p-. 483)

A absorção leva o Lyceu a ser considerada, a principal instituição de ensino secundário do Estado de Goiás. Desde então, esse estabelecimento de ensino recebeu grande demanda de alunos, professores concursados e qualificados e passou a ser referência em ensino secundário em Goiás. Tanto que,

em 1906 foi o estabelecimento equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, tendo anexo o ensino normal, para formatura de professoras. Em 1906, o Liceu tinha fama em todo o Brasil, pelo fato de todos os alunos que dirigiam-se ao Rio de Janeiro apresentarem sólido preparo. Eram professores nessa ocasião, homens de sólida cultura... (ARTIAGA, 1959, p. 156).

O Secretário de Estado e Diretor do Liceu, João Alves de Castro, requereu ao Governo Federal a equiparação do Liceu ao Ginásio Nacional, fato que repercutiu satisfatoriamente. A partir desse evento, segundo Bretas (1991, p.483), o Liceu começou então sua vida de principal instituição oficial do Estado, é agora outro liceu, mais sério, mais responsável no cumprimento dos seus deveres.

Após a equiparação, quatro anos depois, devido à Reforma do ministro Rivadávia Correia (Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911), o ensino é “desoficializado”, ou seja, o novo decreto permite aos estabelecimentos de ensino plena autonomia didática e administrativa. Em 20 de agosto de 1917, um novo regulamento é aprovado pelo Decreto n. 4.470, aproximando-o do regimento do Colégio de Pedro II, esse regulamento realizou a reequiparação do Liceu ao Colégio fundado pelo Imperador. A partir daí o Liceu desfrutou de maior prestígio, como ocorria nas outras províncias.

Segundo Bretas (1991, p. 578-579), o Liceu continuou na casa doada por Dr. Corumbá durante o restante de sua existência, até a sua transferência da antiga capital para Goiânia, em 1937. O Lyceu foi transferido para a Capital. Transportaram bibliotecas, arquivos, o famoso sino da estima dos vilaboenses, que batia as horas com a precisão de um bom relógio, livros e papéis, porém nem todos foram: ficaram alguns professores e muitos alunos.

Para consolar as lamentações dos vilaboenses, o Governo Estadual criou na Cidade de Goiás uma “Sucursal do Liceu”. Por que Sucursal? A justificativa apresentada pela autoridade da Província, é que o emprego dessa palavra (com significado de extensão), evitaria novo processo de reconhecimento e equiparação, porque se tratava do mesmo Liceu antigo, já equiparado e no momento desdobrado.

Na opinião de Bretas (1991, p. 579), a transferência da Capital era um fato consumado e irreversível. Não adiantaria a resistência de alguns. Além disso, o Liceu é um órgão público, pertencente ao Governo, e não a uns poucos goianos que insistiam em permanecer na velha capital. Diante de tais argumentos e pressões, o Governo decidiu: revogar as disposições legais relativas à permanência do Liceu em Goiás, e determinou sua transferência imediata para Goiânia.

O Lyceu retornou à Cidade de Goiás, através da Portaria n. 6.758 de 03 de dezembro de 1993, nesse estabelecimento foi implantado o Curso de Ensino Médio não Profissionalizante para 4 turmas. Segundo afirma Curado (1998), o Lyceu de Goyaz esteve em plena atividade durante 56 anos em Goiânia, Capital do Estado de Goiás, desde 1937.

Conclui-se que em âmbito nacional, apesar do controle indireto do poder central sobre a instrução nas províncias, o ensino brasileiro mantém freqüente articulação no período.

A autonomia legislativa das províncias, quanto ao ensino primário e secundário, era uma autonomia que pouco se exercia de fato, e nunca em benefício das necessidades locais. Mesmo assim, a Constituição outorgada em 1824 deixou desamparada também, a instrução secundária. Segundo Vechia (2005, p. 78-90), “o ensino secundário não foi contemplado com nenhuma lei específica. Continuava com as aulas avulsas, nova denominação das antigas aulas régias, sem um plano estruturado, espalhadas pelas várias províncias”.

A denominação “escolas secundárias” por si só, parece indicar que a lei que as criou instaurou uma ordem de ensino do qual os liceus seriam parte importante. De fato, embora os liceus e as escolas secundárias tivessem em comum o fato de ensinarem letras e ciências e de recrutarem alunos da mesma idade, não eram pensados como estabelecimentos do mesmo nível. Portanto, ao criar os liceus o governo provincial tentou imprimir uma organicidade no ensino. Na opinião de Haidar (1972 p. 14-16),

o aparecimento de Lyceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo do ensino. (...) Destinava-se precipuamente a preparar para o ingresso [de estudantes] nas Faculdades (...). O ingresso nos cursos superiores era a meta visada por todos os jovens que buscavam os estudos secundários, e o estudo parcelado dos preparatórios exigidos para a matrícula nas Academias.

Dessa forma, as propostas de ensino apresentadas visavam em geral consolidar o papel das escolas enquanto reprodutoras da elite, garantindo aos quadros burocráticos imperiais e funcionários já treinados para suas futuras funções. Esse é o papel ideal da escola, o lugar idealizado para a legitimação do saber, que provavelmente não efetiva os objetivos propostos.

CAPÍTULO III

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE GOYAZ NO SÉCULO XIX: NOS RELATÓRIOS PROVINCIAIS, A PRESENÇA DAS DISCURSIVIDADES, SEUS SENTIDOS E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Considerações iniciais

A construção da identidade da nação se fundamenta especialmente em acontecimentos passados. O discurso fundador é um desses acontecimentos, e é uma referência básica no imaginário constitutivo da identidade da nação. A marca do discurso fundador é “a construção do imaginário necessário para dar uma “cara” a um país em formação; para constituí-lo em sua especificidade como objeto simbólico”. (ORLANDI, 1993, p.17) O que identifica um discurso fundador é a criação de sentidos produzindo o sentido do evidente, ou seja, a partir da certeza do já-dito, os sentidos chegam e se transformam em outros, abrindo um lugar para a especificidade de uma história particular, nesse capítulo tratamos do discurso fundador da Instrução Pública goiana.

A noção de discurso fundador segundo Orlandi (1998) é capaz, em si, de muitos sentidos e um deles que selecionamos para essa pesquisa, a historicidade dos processos discursivos nos incentivou a observar nos relatórios dos Presidentes da Província goiana, como os processos discursivos ali apresentados foram capazes de produzir uma memória sobre o processo de organização e constituição da Instrução Pública na Província de Goyaz.

Na base do dizível, o sujeito enuncia a partir de uma memória discursiva, o que é dito se filia à memória, na medida em que, para que algo tenha sentido, é preciso que isso se sustente na historicidade do discurso, que isso já fale antes e em outro lugar, que haja um já-dito na sustentação do que é dito. Dessa maneira, a enunciação atualiza uma rede de sentidos, uma filiação interdiscursiva, no interior do interdiscurso. Isso implica afirmar que mesmo o que o sujeito não julga dizer, significa em suas palavras devido a essa rede histórico-semântica posta em funcionamento por uma palavra num ato enunciativo.

Nessa perspectiva, o dito ao filiar-se às determinações histórico-sociais, institui em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura. (ORLANDI, 1993, p. 24) É por isso mesmo que a análise realizada nos Relatórios, sobre o processo de

constituição da Instrução Pública em Goiás, não tem como referência a sua cronologia, ainda que esta tenha sido considerada, mas ela se dá em função da constituição dos sentidos e processos de significação evidenciados nos relatórios dos presidentes da província goiana.

3.1 Os Presidentes da Província

Na leitura que se faz nos relatórios dos Presidentes⁶ da Província, nota-se que praticamente todos os governantes apresentam relatórios que vinculam a instrução pública à uma discussão generalizada sobre civilização e progresso, fundamentada em pressupostos científicos. Esses indivíduos são os bacharéis, convertidos em políticos e educadores do povo. Relatando fatos sobre a realidade administrativa da Província, os presidentes da província agem de acordo com a autoridade política legitimada naquilo que dizem, por meio do conhecimento e do poder político. Como esses sujeitos adquiriram autoridade e poder? De onde vieram esses homens?

Dos presidentes selecionados para esta pesquisa, segundo Bertran (1996), dois deles eram goianos José Rodrigues Jardim nasceu em Vila Boa, então Santa Rita da Anta; foi proprietário rural, militar, político, Senador do Império e Presidente da Província de Goyaz e José de Assis Mascarenhas político que nasceu na Capitania de Goiás. Três deles nasceram na Bahia: Eduardo Olimpio Machado, Antonio Joaquim da Silva Gomes e Francisco Mariani. Dois nasceram em São Paulo: Antonio de Pádua Fleury e Joaquim Inácio de Ramalho. Primeiro e único barão de Ramalho, jurista, professor e político brasileiro. Diretor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, fundador do Instituto dos Advogados de São Paulo, Presidente da Província de Goiás e fundador do Lyceu de Goyaz.

A partir do advento da República, todos os Presidentes nomeados eram naturais de outras Províncias. Essa prática de assumir o governo de outras províncias repetiu-se outras vezes, possivelmente, foi uma estratégia do Poder Moderador de Pedro II e de seu Conselho de Ministros, de colocar na direção do Governo das Províncias indivíduos inócuos e infensos ao poder das oligarquias locais.

⁶ No texto da Apresentação da Revista Memórias goianas, volume 5, o historiador e Diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central/ Sociedade Goiana de Cultura e professor da Universidade Católica de Goiás, Paulo Bertran (1996, p. 9), explica que os presidentes que governaram a Província de Goiás eram bacharéis de direito nomeados pelo Imperador. Segundo esse pesquisador, o mandato durava no máximo dois anos, espaço temporal que por ser demasiadamente curto provocava instabilidade na administração da Província.

Segundo o historiador Bertran⁷ (1996), dos primeiros presidentes goianos nomeados na província destacam-se: José Rodrigues Jardim, cujo mandato durou seis anos (1831-1837) e D. José de Assiz Mascarenhas que governou no período que compreende (1839-1845). Na troca de Presidentes havia morosidade para que a nova autoridade se preparasse para assumir o cargo. Também havia dificuldades ao enfrentar a longa viagem até o Estado de Goiás. Nessa situação, a Província ficava sob a direção do Vice-Presidente nascido no Estado de Goiás. Bertran (1996) destaca ainda que nos sessenta e cinco anos que durou o Império, doze Vice-Presidentes assumiram o cargo, alguns deles por vários anos, cerca de vinte anos. Somando-se os catorze anos em que os goianos foram Presidentes, trinta e quatro contra trinta e um anos para os não-goianos.

Bertran (1996) conclui dizendo que havia outra intervenção notável de funcionários do Império na Administração da Província: a nomeação de Juízes de Comarca, que com a grande decadência das Câmaras municipais, detinham poderes que extrapolavam as meras funções judiciárias. Fato que pode ser observado com o Presidente Francisco Mariani que era juiz da Comarca de Cavalcante, antes de assumir o executivo goiano.

Na opinião desse historiador, os Presidentes da Província eram sujeitos bem qualificados, políticos bem sucedidos e quase sempre funcionários públicos que buscavam melhores posições dentro da administração imperial. Motivados pelos problemas da Província, esses governantes desempenhavam as funções determinadas pelo Imperador, no decorrer do mandato. Justificamos que dos dez presidentes que governaram a província goiana no período selecionado para essa pesquisa (1835-1856), elegemos aqueles que permaneceram mais tempo na administração da Província de Goyaz.

3.2 Os Relatórios dos Presidentes

Essa pesquisa está pautada nos *Relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz*. Nesses documentos, os Presidentes faziam uma exposição das atividades que efetuavam na administração da Província goiana, transcorridas ao longo dos seus mandatos. Os Relatórios são pronunciamentos realizados anualmente na abertura dos trabalhos da Assembléia da Província, apresentando as ações tomadas pela administração provincial, ora direcionadas ao poder legislativo, ora ao Imperador, ao final de cada ano ou de cada mandato.

⁷ Paulo Bertran Wirth Chaibub, nasceu em Anápolis, Goiás em 21 de outubro de 1948 e faleceu em 2 de outubro de 2005. Formado em Economia pela Universidade de Brasília, com pós-graduação em História e Planejamento pela Universidade de Strasbourg, França.

Esses textos constituem-se como documentos oficiais, que têm o objetivo de apresentar a situação em que se encontra a Província nos âmbitos: da tranquilidade pública, segurança e propriedade; da secretaria do governo, do culto religioso; da instrução pública; do Liceu; da catequese e civilização dos indígenas; da navegação fluvial; das obras públicas; da tipografia provincial; das câmaras municipais; da saúde pública e outros.

Os Presidentes da Província produziam dois tipos de relatórios: os que eram apresentados pelos presidentes quando deixavam o cargo; e aqueles entregues pelo dirigente provincial no momento da abertura anual dos trabalhos da Assembléia Provincial. Ao selecioná-los, optamos em analisar ambos, como foi sendo significado o processo de organização do ensino público em Goiás.

Em todos os Relatórios dos Presidentes da Província de Goyaz analisados existem seções específicas a respeito da Instrução Pública, forma como era nomeada a educação naquela época. A estrutura e organização textual dos relatórios mostram o texto sobre Instrução Pública separado dos demais ramos da administração pública, em outros relatórios o texto é intitulado: *Instrução Publica. Escolas Primárias, e Aulas Menores*. Essa forma de apresentação dos relatórios adotada pelos presidentes, após a fundação do Lyceu, obedece à seguinte sequência: *Instrução Pública Primária e Secundária. Escolas de Primeiras Letras. Liceo. Aulas de Latim. Aula de Música*. Interessante observar que o título *Instrução Publica* é constante em todos os Relatórios.

Os Relatórios selecionados para análise compreendem o período de 1835 a 1856 estão agrupados na Revista Memórias Goianas (1996, volumes 3 ao 6), neles os governos da província deixam transparecer um ideal de escola pública acenada como a de uma instituição fundamental na consolidação da sociedade. Assim, à escolarização atribuíam-se a função de promover o progresso e o desenvolvimento da Província. Os documentos possuem também, uma série de elementos convergentes, que parecem fazer parte de uma mesma rede discursiva, ou seja, o interesse dos governantes em construir uma sociedade austera, pautada nas Leis Goianas sob a égide do Trono Monárquico de Dom Pedro Segundo.

Os presidentes cientes das dificuldades em administrar uma província em período de consolidação econômica, administrativa e política, responsabilizam-se pelo engrandecimento da província. Vejamos, por exemplo, como o Presidente José Rodrigues Jardim (1835-1837), ao assumir a direção da Província, expõe a situação dos negócios públicos em que se encontra a Província, apresentando propostas para melhorá-la:

Promover os interesses de huma Província; trabalhar para o seo melhoramento; abrir os caminhos da sua prosperidade he sem duvida a maior gloria, a que deve aspirar hum coração patriota, e esta vos cabe; sim, Senhores, Vós tendes installado a primeira Assembleia Legislativa da nossa Província, Vós hides promover o seo melhoramento; e não he para mim pouco glorioso o achar me entre Vós, e tomar parte no Magistoso Acto, que se celebra com geral praser, e sub os melhores auspícios. A Lei me impõe o preceito de vos apresentar o estado dos negocios públicos da Província, e de vos indicar as providencias que me parece, ella mais necessita. Eu vou cumprir a disposição da Lei. A empresa he sem duvida superior as minhas forças: mas tenho a ventura de fallar diante de Varões illustrados, e a cuja perspicácia não pode escapar quanto he mister para melhorar a Província: as minhas faltas serão por Vós suppridas, os meus erros emendados, e a província melhorada. E que favorável circumstancia, Senhores, afiança o feliz resultado da tarefa, em que hides entrar. Com socego de espírito he que se pode dirigir, e aperfeiçoar árduas empresas: a Província esta tranqüila, e á sombra das Leis os Goyanos disfructão os bens da paz: com que prazer o digo!!! Os habitantes do Sul, e do Norte da Província sempre firmes em defender os dous mais caros objectos do nosso amor, e respeito o Throno do Augusto pela maioria dos Brasileiros, esta Lei, que franqueou as Provincias o direito Monarcha **o Senhor Dom Pedro Segundo, e a Constituição Política do Imperio receberão contentes a Lei de 12 de Agosto do anno passado, que mandou executar as mudanças, e addições, que lhe foraõ feitas pela Camara Electiva competentemente authorisada para esse fim: esta Lei reclamada de cuidar do seo melhoramento, foi solenemente publicada em toda a Província.** He em sua virtude, que Vós achais felizmente reunidos neste Recinto; he por ella que hoje me cabe o grato dever de vos apresentar o estado de Goyaz para sabiamente proverdes sobre as suas precisões. Eu entro na empresa. (Relatório do Presidente José Rodrigues Jardim, 1835, p. 19).

Analisando os enunciados desse relatório podemos extrair os objetivos propostos pelo Presidente José Rodrigues Jardim (1831-1837), que já corporificados em leis provinciais, promovem um conjunto de ações que produzem relações de poder dentro da organização política, social e econômica da província. A percepção desses aspectos é nítida, já no início do texto, quando ele argumenta: *“promover os interesses de huma Província; trabalhar para o seo melhoramento; abrir os caminhos da sua prosperidade he sem duvida a maior gloria, a que deve aspirar hum coração patriota”*. Sobre as leis ele assume o compromisso de executá-las, asseverando que: *“A Lei me impõem o preceito de vos apresentar o estado dos negocios da Província, e de vos indicar as providencias que me parece, ella mais necessita. Eu vou cumprir a disposição da Lei”*; *“ a Província está tranqüila, e a sombra das Leis os Goyanos disfructão os bens da paz: com que prazer o digo!!!”*

Continuando suas exposições, o Presidente apresenta os fatores que acredita serem indispensáveis para que a província alcance os melhoramentos que caracterizam o mundo civilizado, por isso impõe mudanças culturais e novas formas de organização na província goiana sob a jurisdição da Lei Maior, a da Constituição Política do Império.

No enunciado em destaque, as formações imaginárias do enunciador se manifestam no processo discursivo, pela antecipação das relações de força e de sentido. Ou seja, pela

antecipação o sujeito projeta uma formação imaginária dos seus superiores e a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas, expondo todas as benfeitorias que faria durante sua administração. Do lugar de onde discursa o sujeito determina as relações de força no discurso, ou seja, ele faz um jogo de imagens dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos.

Na memória discursiva desse texto, se inscrevem os sentidos já produzidos sobre a responsabilidade das províncias, determinadas pelo Ato Adicional de 1834, desse modo, falar do processo de identificação dos sujeitos com as formações discursivas que os domina, isso significa entender como os indivíduos são interpelados em sujeitos do seu próprio dizer.

Na análise desse recorte consideramos não apenas o que é dito nesse momento, mas as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e até mesmo com o não-dito, atentando também, para a posição social e histórica ocupada pelo presidente e para as formações discursivas às quais se filiam seus discursos. Daí o seu posicionamento frente às questões colocadas sobre os negócios públicos da Província, bem como: as providências que seriam tomadas de acordo com a necessidade da província e as previsões de melhoras.

Para compreender o contexto no qual vai se firmando o ideário de uma educação republicana na Província de Goyaz, é necessário considerar o contexto político-histórico-social onde tudo isto ocorreu. Iniciemos, então, pela Instrução Pública na Província de Goyaz.

3.3 A Instrução Pública na Província de Goyaz

A Instrução Pública no Estado de Goiás iniciou-se com a fundação das Escolas Régias em 1788. Essa modalidade educativa, na concepção de Bretas (1991), consistia em instituições isoladas que dispunham de um único professor que ministrava as aulas em sua residência. As escolas régias foram criadas quando se achava em vigor as reformas pombalinas e resistiram por um período de 37 anos, de 1788 a 1825.

Segundo esse pesquisador, a Instrução Pública em Goiás sempre esteve em pauta e durante o período imperial houve um crescimento lento e pequeno no que se refere à educação, devido ao “atraso” da população, ou seja, às condições econômicas, sociais e culturais da população que eram precárias e ao isolamento territorial do Estado. Sobre a efetivação da Escola Régia em Goiás Bretas ressalta que

a Escola régia cumpriu seu tempo, sua missão histórica de transição de uma escola pública colonial típica, limitada pelos interesses da Corte portuguesa, para uma escola mais liberal e ampla nos seus objetivos, dos tempos da Regência e do segundo

Reinado. E por Escola Régia entendemos não só a escola de Primeiras Letras, mas também as de Latim. Foi a Escola Régia que preparou, com pouco mais de trinta anos de existência, aqueles poucos líderes, em Vila Boa e nos arraiais, que tiveram de assumir, após a Independência, o governo da Província, não faltando quem, depois da retirada dos portugueses nela residentes, pudesse ocupar os cargos de segundo escalão, sem quebra de eficiência. Os três primeiros presidentes da Província estudaram na Escola Régia de Goiás (José Rodrigues Jardim, Luiz Gonzaga de Camargo Fleury e D. José de Assis Mascarenhas). Alguns sacerdotes goianos iniciaram seus estudos de Latim com os antigos professores régios. Com eles também se prepararam outros goianos, que puderam ingressar na Universidade de Coimbra, como os filhos de Pedro Gomes Machado, de Santa Cruz, e de D. Francisco de Assis Mascarenhas. (...) Enfim, a Escola Régia cumpriu seu tempo, sua missão de pioneira na Instrução Pública de Goiás. (BRETAS, 1991, p.87-88).

O Ato Adicional de 1834 - a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 – é um texto que, como o próprio título diz, “faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Este documento apresenta disposições sobre as assembléias legislativas provinciais, concedendo-lhes amplos poderes sobre questões as mais diversas, inclusive, a educação.” (VIEIRA, 2003, p. 60). Até esse momento, não havia ainda bases sólidas de uma organização escolar no País. O Governo Imperial tenta por esse viés, formalizar medidas propostas objetivando destacar uma política educacional nascente.

Dentre todos os ramos da administração pública na Província, a Instrução Pública foi eleita como uma das metas prioritárias do Presidente da Província José Rodrigues Jardim (1831-1837). Esse governante defende a obrigatoriedade e a necessidade da instrução pública, afirmando sua importância na prosperidade da Nação. Segundo ele, embora a instrução fosse provida na província goiana, ela não progredia conforme o esperado devido a vários obstáculos, esses são assim evidenciados no texto: as dificuldades financeiras para se estabelecer outras Aulas, o compromisso dos pais com a instrução, as Cadeiras estabelecidas, os métodos usados, a distância das Aulas e a pobreza das famílias. A respeito desses problemas o Presidente afirma:

a instrução publica, sem a qual os homens pouco differem dos irrationaes, esta a base mais solida dos Governos livres, e a mola que mais influe na prosperidade das Nações, com quanto tenha sido promovida nesta Província, todavia tem encontrado obstáculos ao seo progresso. Huma Cadeira de Philosophia, huma de Rhetorica, huma de Geometria, e outra de Francez se achão creadas nesta Cidade. Duas de Grammatica Latina, oito Cadeiras de Primeiras Letras pelo methodo de Lencaster, deseseis pelo methodo Individual, duas para Meninas se achão creadas na Província. Das primeiras só a de Rhetorica se acha provida, e das segundas, seis de primeiras Letras estão por se prover. (Relatório do Presidente José Rodrigues Jardim, 1835, p. 22-23).

Ao interpretar esse enunciado, nos ancoramos nas palavras de Arroyo (1998), para dizer que vemos uma certa formação discursiva em que a instrução é situada entre os

instrumentos do projeto civilizatório conduzido pelas elites, na instauração da uniformidade política e social, pensada na consolidação da estabilidade do Estado Nacional Monárquico.

Para entender melhor o papel da instrução pública, é necessário formular uma breve análise dos efeitos de sentido acerca da instrução pública goiana. Nesse sentido, o Presidente José da Assiz Mascarenhas (1839-1845) afirma:

todas as recommendações que eu vos fizer á cerca d'este importantíssimo objecto, não serão por certo demasiadas; todos os nossos cuidados, não serão sobejos; o ponto de a instrução he o ponto de partida, e a base, em que se deve assentar o edificio social, não fallo só da instrução, que se costume á dar uma escola, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessário inspirar aos meninos os princípios de Moral, o amor ao trabalho, o horror á preguiça, para a qual tanto nos atrae a espantosa fecundidade deste solo abençoado. Quem não há de pronunciar com respeito, e gratidão os nomes illustres, e immortaes de Pestalozzi, Felleberg, Bell, e Lancastre!! Hum povo illustrado facilmente se governa, e he bem difficil, senão impossivel opprimilo : hum Escriptor diz mui judiciosamente, que hum dos maiores, e mais importantes beneficios, que se podem fazer aos homens, e em especial á classe popular , he inspirar lhes o amor ao trabalho: grandes são sem duvida os males, que resultaõ da ociosidade: o trabalho fixa, e ao mesmo tempo intretem a inquieta actividade do homem, regulando a, e desviando a de perigosos extravios, e excessos. Tenho feito derramar por toda a Provincia á Instrução Primaria: não vos direi que em todos os pontos se tenhaõ colhido, os desejados fructos. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1845, p.17).

No enunciado: “... *a instrução he o ponto de partida, e a base, em que se deve assentar o edificio social*”, a memória discursiva inscreve os sentidos já produzidos sobre o papel da instrução. Se a escola é concebida como a redentora da Nação, ao se implementar a instrução pública para todos os cidadãos brasileiros, a partir da Constituição de 1824, segundo a exigência da monarquia imperial, tem-se como meta a necessidade de instruir e civilizar a população. Em grande parte dos discursos da época, a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentam como fatores condicionais para edificar uma nova sociedade. Ao enunciar: “*Hum povo illustrado facilmente se governa, e he difficil, senão impossivel opprimilo*”, observa-se que a disseminação da escola pública tem o poder de retirar o povo da ignorância, educá-lo pela difusão de conhecimento e prepará-lo para os novos papéis sociais advindos de uma sociedade sob intensas transformações.

Interpretando o seguinte enunciado: “... *he necessário inspirar aos meninos os princípios de Moral, o amor ao trabalho, o horror á preguiça*”, o efeito de sentido pode ser analisado na teoria da “perversidade do político”, que segundo Orlandi (1990), é um discurso que se faz passar por outro discurso que se apaga, um discurso histórico se produz em discurso sobre a cultura. As razões políticas que se apresentam sobre o desenvolvimento da

província como um discurso moral se apaga. Necessitando disciplinar a juventude, valores como ordem, moral, trabalho, respeito à autoridade, à igreja e à Pátria não podem ser ignorados e esquecidos pela população.

Se esses valores precisavam ser recuperados, lembrados ou reaprendidos pelo conjunto da sociedade, o processo pedagógico deve reestabelecer estes princípios e difundirlos para as novas gerações. Assim, a questão moral passa a ser uma ideologia difundida com o objetivo de fortalecer um povo que não aceita opressão: *“Hum povo illustrado facilmente se governa, e he bem difficil, senão impossivel opprimilo: hum Escriptor diz mui judiciosamente...”* Percebe-se que por meio da instrução, é possível formar as crianças e jovens, disciplinando-os e preparando-os para desempenhar um papel social, e quem sabe, poderiam ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estariam se concretizando.

No enunciado, *“... hum dos maiores, e mais importantes beneficios, que se podem fazer aos homens, e em especial á classe popular, he inspirar lhes o amor ao trabalho : grandes são sem duvida os males, que resultaõ da ociosidade: o trabalho fixa, e ao mesmo tempo intretem a inquieta actividade do homem, regulando a, e desviando a de perigosos extravios, e excessos.”*, a instrução é considerada como o eixo da ação pública na formação intelectual e moral dos indivíduos. Ao priorizar a instrução, os princípios da civilização se tornaram reconhecidos e passaram a configurar nas instituições. Nesse discurso, os não-ditos sobre a moral, o trabalho e preguiça, são silenciados conforme os interesses ideológicos do sujeito que diz com a intenção de limitar a produção de sentidos. No entanto, o que está silenciado nesse discurso, está evidenciado em outro, quando o sujeito refere-se à ociosidade da classe popular, ou seja, por meio da instrução o povo se desviará dos possíveis “excessos”.

No recorte seguinte *“tenho feito derramar por toda a província á Instrução Primária: não vos direi que em todos os pontos se tenhaõ colhido, os desejados fructos...”*, observamos uma divergência entre a ação daquele que deve promover a Instrução entre a população goiana e o resultado de tal propósito.

Para responder a demanda do poder sobre a instrução pública, o presidente projeta uma representação imaginária que ele tem da sociedade e por meio desse jogo imaginário, estabelece suas estratégias discursivas, baseando-se nos “varões ilustrados”, ou seja, nos homens que são considerados mais instruídos na época: Pestalozzi, Lancastre, Bell, Felleberg. O jogo de imagens projetado pelo presidente: *“Quem não há de pronunciar com respeito, e gratidão os nomes illustres, e immortaes de Pestalozzi, Felleberg, Bell, e*

Lancastre!! sugere que o homem a ser instruído deve apresentar como característica elementar, a ilustração.

Na legislação do Presidente da Província José de Assiz Mascarenhas (1839- 1845), o Relatório sobre a Instrução Pública, apresenta uma formação discursiva que dá materialidade a uma representação da instrução como necessária e útil para a ordem social, acentuando os objetivos civilizadores para o bem do Estado e da sociedade goiana:

em todos os tempos, e nos Paizes civilizados a Instrucção Publica tem merecido o maior cuidado, e protecção dos Governos, e dos Legisladores. Antigamente entre nós por uma Carta Circular do Principe Regente encarregou se aos Bispos, e Governadores ultramarinos, exclusivamente, este importantissimo Ramo da Administracção Publica; marcando se lhes o systema, que deveriaõ seguir e dando se lhe outras muitas providencias saudáveis, e úteis áquelle interessantissimo respeito. Entaõ este bem combinado systema encontrou em Goyaz obstáculos invencíveis por cauza do tènue Rendimento do subsidio Literario: hoje pela Lei Provincial, que se não he a melhor, que se poderia dezejar, com tudo muito se tem conseguido a respeito da Instrucção da mocidade, estão dadas as providencias sobre este objecto; e senão colhemos todas as vantagens, que tivemos em vista, quando adoptamos a Lei Mineira com algumas modificações, não he esta falta devida a Lei,mas sim as pessoas: nos Exames não podia haver todo o rigor, porque então muitos poucos Professores se habilitariaõ; na collizaõ de não haverem Professores, ou de se approvarem alguns sofríveis, tomou se o expediente de se ter alguma indulgencia, na esperança de que ensinando, mais se aperfeçoassem: he por tanto a respeito dos Delegados, e dos Mestres que deve haver a maior vigilância, e cuidado. Eu quizera apreentar-vos hum Plano de Estudos, e lembrar-vos a vantagem de hum Licêo, em que estivessem reunidas as diferentes Aulas, e donde sahisses os Mestres para as Escolas da provincia: hum tal Estabelecimento seria de grande utilidade, mas quando penso no estado decadente de nossas finanças, julgo mais conveniente propor-vos os meios de melhoral-o. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1839, p. 143).

Nesse discurso, é possível evidenciar um deslocamento que mantém as referências e as experiências educacionais sobre a Instrução Pública, nos países e nas províncias ponderados como mais civilizados. Ao combinar essas referências com a inserção de outros argumentos de autoridade, o presidente apresenta ações que obedecem a Lei Imperial, mesmo considerando as dificuldades encontradas na Província de Goyaz.

No enunciado *“Em todos os tempos, e nos Paizes civilizados a Instrucção Publica tem merecido o maior cuidado, e protecção dos Governos, e dos Legisladores”*, observamos efeitos do Ato Adicional de 1834, determinando a responsabilidade da província no melhoramento da instrução pública.

O presidente em suas perspectivas para o ensino na Província, deixa transparecer a necessidade de mudanças de conduta quanto à organização da instrução pública, evidenciando que até aquele momento não estava trazendo resultados convenientes para a instrução da mocidade da Província, devido aos obstáculos invencíveis como: o pouco rendimento do

subsídio literário: “*Antigamente entre nós por uma Carta Circular do Príncipe Regente encarregou se aos Bispos, e Governadores ultramarinos, exclusivamente, este importantíssimo Ramo da Administração Publica; marcando se lhes o systema, que deveriaõ seguir e dando se lhe outras muitas providencias saudáveis, e úteis áquelle interessantíssimo respeito. Entaõ este bem combinado systema encontrou em Goyaz obstáculos invencíveis por cauza do ténue Rendimento do subsidio Literario.*”

De fato, criam-se modelos “novos” de funcionamento e estabelecimento de ensino, por meio dos discursos que visam legitimar a instauração de processos de escolarização. No Relatório, a Instrução Pública, importante ramo da administração pública, constitui-se numa necessidade amplamente reconhecida pelas autoridades imperiais e goianas.

Observamos nos relatórios analisados uma regularidade sobre a questão da utilidade, pois tanto o governo imperial quanto o provincial argumentam, criam leis e regulamentos em defesa da Instrução Pública como “educação para a mocidade”, sempre a relacionando-a à civilidade, ao progresso, às dificuldades financeiras e à prosperidade da Província. Nos Relatórios de quase todos os presidentes há a presença de discursividades constantes e comuns entre os presidentes que presidiram a província goiana. Esses saberes constituídos em torno da educação permanecem na memória do dizer e circulam na sociedade vigente.

No texto em apoio à educação, o Presidente Eduardo Olimpio Machado (1849-1850) declara que:

tratando d'esta matéria devo lamentar ainda que a instrução elementar não corresponda às vossas vistas, e ao sacrificio, que faz a Província para o ensino da mocidade. A excepção das aulas desta Capital, cujos Professores se dedicaõ com zelo ao cumprimento dos deveres do Magisterio, poucas são as que funcinaõ com regularidade, e para isso não pouco concorre o atrazo nos pagamentos dos ordenados dos professores, e a falta de uma inspecção severa. Escolas há, que são apenas freqüentadas por três, ou quatro alumnos, entretanto que figura nos mapas respectivos um numero assaz crescido de matriculados. Na defficiencia de meios para offerecer melhores vantagens, e garantir o futuro das pessoas habilitadas, que se d'essem ao Professorado, é minha opinião que não deveis crear por ora novas cadeiras , que so dariam em resultado o augmento do numero de credores da Província. (Relatório do Presidente Eduardo Olímpio Machado, 1850, p. 178-179).

No enunciado: “*tratando d'essa matéria devo lamentar ainda que a instrução elementar não corresponda ás vossas vistas, e ao sacrificio, que se faz a Província para o ensino da mocidade*”, o texto se constitui na relação entre duas formações discursivas distintas, ou seja, na primeira delas afirma-se que a instrução não atingiu a meta a ser alcançada, na segunda ao referir-se ao “*sacrificio que faz a Província*”, destaca-se que os

sacrifícios realizados pela Província não devem permitir que esta seja responsabilizada por tal fato.

Discursividade semelhante sobre despesas e sacrifícios com a instrução pública é apresentada no Relatório do Presidente da Província Antonio de Pádua Fleury (1848, p. 30-31), quando descreve a situação da instrução na Província, alegando que é inútil investir na educação, falando em sacrifícios com a instrução primária, ao invés de investimento com a instrução. Essa situação é assim descrita: *“o estado da instrucção primaria, excepção feita da Capital, é desanimador, e não corresponde seguramente aos sacrificios, que com ella faz o Cofre Provincial... A ideia, que proponho, desenvolvida adequadamente em um Regulamento, podia ser de summa vantagera a instrucção primaria, e compensaria sem duvida as despesas, que com ella fossem feitas.”*

Continuemos: *“Escolas há, que são apenas frequentadas por três, ou quatro alumnos, entretanto que figura nos mapas respectivos um número assaz crescido de matriculados”*. Aqui temos uma discursividade em que uma das causas do pouco desenvolvimento da instrução parece ser atribuída à ausência dos alunos nas escolas.

Vários outros motivos são apontados pelas autoridades como responsáveis pela situação caótica da Instrução Pública, como a inabilidade dos professores, professores omissos no cumprimento dos seus deveres, falta de freqüência dos alunos, professores com salários baixos e atrasados e isolamento da população.

Vejamos o que nos diz a esse respeito o Presidente Francisco Mariani (1852-1854):

a Província não tem colhido da instrução primaria um fructo correspondente aos sacrificios feitos com este ramo de serviço: o que attribuo, talvez erradamente, em parte à disseminação, e ao habito de isolamento, que predomina na população, e em parte ao excesso, com que se atendeu á esta necessidade pública. Do primeiro inconveniente resulta, que, ainda quando nas matriculas figure grande numero de alumnos, seja sempre pequeno o aproveitamento por falta de frequencia: e do segundo, que não abundando o pessoal sufficientemente habilitado para preencher tantas Cadeiras, nem chegando a renda provincial para pagar em dia os ténues vencimentos de tantos empregados, tenhaõ estes sido salvas algumas excepções honrosas, não só poucos aptos, como omissos no cumprimento dos seus deveres. Não descobrindo remédio, se não o do tempo para combater aquelle mal, entendí, que o meio mais adequado de remover o ultimo era pagar regularmente aos Professores; e foi por isto, que solicitei, e obtive da Assembleia, que sem supprimir uma das Cadeiras creadas, reduzisse à 9:000\$ réis o credito concedido para este ramo de serviço, compromettendo-me a conservar pelo menos uma aula em exercicio em cada Municipio.” (Relatório do Presidente Francisco Mariani, 1853, p.35-36)

De modo geral em todos os Relatórios analisados, os Presidentes reconhecem que os investimentos aplicados na instrução não apresentam resultados satisfatórios. Quase todos

destacam que para além dos recursos financeiros da Província, a população não apresenta um real interesse pelo sistema público de Instrução: *“A Província não tem colhido da instrução primaria um fructo correspondente aos sacrificios feitos com este ramo de serviço: o que attribuo, talvez erradamente, em parte à disseminação, e ao habito de isolamento, que predomina na população, e em parte ao excesso, com que se atendeu á esta necessidade pública”*. Assim, se o Governo Imperial investe com sacrificio na educação, nem por isso ela apresenta resultados: *“Não descobrindo remédio, se não o do tempo para combater aquelle mal, entendi, que o meio mais adequado de remover o ultimo era pagar regularmente aos Professores...”*.

Esse discurso se repete em vários momentos e em quase todos os textos produzidos pelos governantes do período estudado, revelam motivos do atraso da Instrução Pública na Província. O discurso mostra o esforço do administrador em assegurar as condições salariais dos professores, organizando as despesas públicas: *“Se o principal embaraço, que encontramos nesta parte do publico serviço, resulta da falta de pagamento aos Empregados, salta aos olhos o remédio apropriado; e para realisa-lo é mister, que ande nivelada a despesa com a receita publica...”* Em seguida, o enunciador diz respeito à remuneração dos professores : *“[...] Na distribuição que eu fizer dos Professores, asseguro-vos que terei sempre em vista que haja em cada Municipio, ao menos um em effectivo exercício; e sendo estes regularmente satisfeitos dos seus vencimentos, sem duvida desempenharão melhor os seus deveres”*. Nesse enunciado, observamos uma discursividade que relaciona o desempenho profissional ao pagamento do salário do professor.

Os relatórios disponíveis sobre a instrução pública são insuficientes para delinear o perfil de uma presença significativa do poder público na oferta educacional. Em 1852, o Presidente Francisco Mariani argumenta que,

se o principal embaraço, que encontramos nesta parte do publico serviço, resulta da falta de pagamento aos Empregados, salta aos olhos o remédio apropriado; e para realisa-lo é mister, que ande nivelada a despesa com a receita publica. Não vos proporei para isto a suppressão de uma só das Cadeiras, que estão creadas: lembrar-vos-hei porem, que aproveiteis uma eventualidade, que permite se faça uma redução neste artigo de despesa, sem prejuízo de terceiro. [...]. Na distribuição que eu fizer dos Professores, asseguro-vos que terei sempre em vista que haja em cada Municipio, ao menos um em effectivo exercício; e sendo estes regularmente satisfeitos dos seus vencimentos, sem duvida desempenharão melhor os seus deveres. Sei que quando se trata de instrução primaria, prevalece nesta Casa como Achilles, o allegar-se, que é uma garantia offerecida pela Constituição: permitti-me porem observar-vos, que quando a Lei Fundamental concedeo este direito, estatuio a obrigação correlativa do pagamento dos impostos, e que estes devem dar um produto sufficiente, para que se possa fazer effectivo não só aquelle, como outros direitos igualmente garantidos. (Relatório do Presidente Francisco Mariani, 1852, p. 77-78).

No recorte: *“Sei que quando se trata de instrução primaria, prevalece nesta Casa como Achilles, o allegar-se, que é uma garantia offerecida pela Constituição: permiti-me porem observar-vos, que quando a Lei Fundamental concedeo este direito..., vemos por parte do Presidente, a necessidade de contornar as dificuldades financeiras com professores e com a receita pública, respalda-se na Lei Fundamental, a Constituição.*

Anunciadas essas breves considerações sobre o contexto da instrução primária, passaremos à análise da implantação do ensino secundário em Goiás.

3.4 O Lyceu de Goyaz e a Escola Normal

A necessidade de universalizar a instrução elementar, no início do século XIX, conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino a implantar um ensino de qualidade ministrado por docentes habilitados. O caminho encontrado para se equacionar essa questão é a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a responsabilidade pela formação dos professores secundários. A princípio, em discursos anteriores no Lyceu poderiam ser formados esses professores, por isso possivelmente, a criação desse estabelecimento de ensino é sugerida com muita ansiedade.

O discurso político, relacionado à criação do Lyceu permite compreender o início do processo de escolarização em Goiás. Em relação aos Liceus Provinciais, podemos dizer que, segundo seus objetivos, deveriam conferir um ensino secundário, habilitando as camadas intermediárias a ingressarem no mercado de trabalho, na maioria das vezes, em funções públicas. Todavia, acaba sendo um curso pretensamente preparatório para o ensino superior, sem, no entanto, habilitar para o seu ingresso.

Construir a história da educação goiana, destacar Goiás junto às outras províncias, é uma busca inspirada no ensino secundário, quando o tema confraternizador é repetidamente levado para a formação do homem ilustrado, por meio da criação e fundação do Lyceu. Então, escolarizar a população goiana implica na produção e afirmação da escola como instituição privilegiada de formação de novas gerações. Para tanto, além da elaboração de leis e a criação de espaços “oficiais” que caracterizam essa nova estrutura formativa, produzem-se novas referências sociais: o Lyceu de Goyaz é considerado o eixo articulador dos sentidos e significados, os quais nas instâncias atribuídas aos Governos Provinciais passam por reconfigurações no processo de afirmação desse estabelecimento de ensino na Província goiana.

Um marco interessante no delineamento de um projeto político para Goiás é a fundação do Lyceu de Goyaz. A Lei Nº 9 de 20 de Junho de 1846 é o primeiro instrumento legal importante para a educação em Goiás. Em cumprimento a essa Lei, o Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho (1845-1848), instalou o Lyceu de Goyaz, no dia 23 de fevereiro de 1847. Segundo o texto apresentado no Relatório, o Presidente relata que,

compondo se este estabelecimento de seis Cadeiras, á saber, Grammatica Latina, Franceza, Geometria, Rhetorica e Poetica, Philozophia, e Historia, somente as três primeiras estão providas, sendo a de Grammatica Latina vitaliciamente, e as outras duas interinamente, como vereis da Tabella Nº 4. O Director nomeado, o Reverendo Emyglio Joaquim Marques, e os Professores, tem satisfatoriamente desempenhado suas obrigações. A assiduidade, o respeito, e pronunciada tendência ao progresso, e a cultura da intelligencia, reinaõ n'este nascente Estabelecimento [...] A mocidade que freqüenta o Licêo tem dado salientes provas de talento, e decidido dezejo de saber. Em falta d'hum edificio com a capacidade sufficiente se acha este Estabelecimento provizoriamente trabalhando nos repartimentos inferiores da Caza da Thesouraria, que não tinhaõ destino especial. Tres salas foraõ preparadas com os moveis indispensáveis ao serviço das Aulas do Licêo, bem como huma Secretaria para o seo expediente. **Tudo se fez com a possível economia. Não podendo entrar em duvida a necessidade desta instituição, força he, que habeliteis no Governo com as quantias precisas para a compra d'hum Edificio para os trabalhos do Licêo, por não haverem próprios Provinciaes em que seja estabelecido.** Vos serão presentes competentemente os Estatutos que organizei para reger interinamente o Licêo, em observancia da Lei; e espero tomeis em consideração as providencias que ali se achaõ, não prevenidas em Lei. (Relatório do Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho, 1847, p.116).

A criação do Lyceu não é um fato isolado na educação brasileira. Outros Presidentes enfatizaram sobre os obstáculos encontrados no desenvolvimento da instrução pública primária, alegando que a província estava atrasada e que as verbas destinadas à educação não eram eficientes. O ensino secundário em Goiás não fica atrás desses acontecimentos, teria que acompanhar o ritmo da civilização e, por isso era mais urgente a criação desse estabelecimento de ensino. Na leitura que se faz do trecho em destaque, entendemos que o Presidente prevendo a necessidade da fundação do Lyceu, não mede esforços financeiros para que se estabeleça o estabelecimento de ensino.

Nota-se que, a sociedade dirigente da Nação Brasileira administra o País fundamentando-se no imaginário de nação em princípios da hierarquização, disciplina e civilização. Goiás, nesse contexto nacional, não foge a essa construção de preceitos de natureza política e administrativa.

Nesses enunciados, identificam-se as dificuldades de concretização da legislação, bem como as possíveis soluções e alterações apontadas no texto, pelo presidente Joaquim Ignácio de Ramalho (1847): *“Vos serão presentes competentemente os Estatutos que*

organizei para reger interinamente o Licêo, em observancia da Lei; e espero tomeis em consideração as providencias que ali se achão, não prevenidas em Lei. Esse documento possibilita, portanto, a visualização do debate educacional que a legislação traz no seu conjunto de reformas, melhor dizendo, o relatório expressa a dinâmica da efetivação das Leis, isto é, serve como indicativo para se aferir o quanto a lei estava ou não sendo cumprida.

O Lyceu de Goyaz, confinado à ideia do desenvolvimento e progresso linear, é também símbolo de novos tempos para a Província de Goiás, segundo o texto do Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho (1845-1848), o objetivo das alterações na lei e a elaboração de novos decretos, para o funcionamento desta instituição, era preparar os jovens que desejassem ingressar nos cursos superiores e à formação emergente de categorias profissionais. Para o presidente a mocidade mostra interesse em aprender: “[...] *A mocidade que frequenta o Licêo tem dado salientes provas de talento, e decidido dezejo de saber*”. Ele afirma também que o desempenho do diretor e dos professores é satisfatório: “*O Director nomeado, o Reverendo Emyglío Joaquim Marques, e os Professores, tem satisfatoriamente desempenhado suas obrigações. A assiduidade, o respeito, e pronunciada tendência ao progresso, e a cultura da intelligencia, reinão n’este nascente Estabelecimento*”. Essas enunciações atualizam uma rede de sentidos sobre a criação do Lyceu filiada a um certo interdiscurso. Em discursos anteriores, o já-dito sobre a importância da fundação desse estabelecimento, é apresentado no texto do Presidente José de Assiz Mascarenhas, em 1839, evidenciando a utilidade e a vantagem da criação dessa instituição.

O discurso sobre a administração e funcionamento do Lyceu inclui também, a autoridade eclesiástica sustentando afirmações em torno da cooperação entre Estado e Igreja. Nesse relatório, o Presidente Antonio de Pádua Fleury (1848-1849) destaca a importância da criação desta instituição observando que:

este estabelecimento scientifico apresenta fundadas esperanças de melhoramento. Os professores se applicão cuidadosamente ao estudo das matérias que professão. Do vosso amor pela propagação das luzes espero que olheis com particular attenção para tão interessante estabelecimento. [...] Para que nosso Clero tenha os conhecimentos necessários para bem desempenhar as sagradas funções de seo alto Magisterio, he necessário crear-se huma Cadeira para o ensino de Theologia Moral; e para que os Jovens Goyanos que quizerem dedicar-se as sciencias Juridicas fação os seus estudos preparatórios nesta Cidade, converia crear se também huma Cadeira para o ensino da Lingoa Ingleza; e dest’arte os nossos estudantes com pequena despesa se instruirião nas matérias preparatórias para se matricularem em quaesquer dos Cursos Juridicos do Imperio. Para que este Estabelecimento seja útil, sem gravame das Rendas Provinciaes, lembro-vos a medida de estabelecerdes certa quantia mensal por cada Alumno, que deverá ser satisfeita pelos Pais, Tutores, ou seus Procuradores a titulo de retribuição paga na Provedoria de Fazenda Provincial. (Relatório do Presidente Antonio de Pádua Fleury, 1848, p. 116).

Na relação que se estabelece com as leis imperiais, o sujeito ao mesmo tempo em que tenta preservar as normas estabelecidas pelo governo imperial, procura por meio de estratégias discursivas, propor mudanças, em face da ineficácia do ensino até então estabelecido, por meio das leis vigentes. Nessa perspectiva, os discursos construídos pelo sujeito se manifestam através de enunciados, evidenciando legitimidade. Consequentemente, o governante faz apelos ao superior, aconselha, utiliza o discurso da utilidade do ensino e da instituição e sugere a continuidade do clero na educação: *“Para que nosso Clero tenha os conhecimentos necessários para bem desempenhar as sagradas funções de seu alto Magisterio, he necessário crear-se huma Cadeira para o ensino de Theologia Moral ...”*; conclui seu discurso incentivando a cobrança de mensalidade evitando assim, onerar o poder público: *“Para que este Estabelecimento seja útil, sem gravame das Rendas Provinciaes, lembro-vos a medida de estabelecerdes certa quantia mensal por cada Alumno, que deverá ser satisfeita pelos Pais, Tutores, ou seus Procuradores a titulo de retribuição paga na Provedoria de Fazenda Provincial.”*

Nesse contexto, evidenciamos que o presidente sendo portador da memória discursiva influencia saberes e domina técnicas capazes de produzir verdades ou revelações, concentrando em seu discurso saber e poder. Ao influenciar na imposição de normas, reconhece desejos e subjetividades que, por vezes confundem-se com o portador de verdades inquestionáveis. Trata-se de construções de um saber que pode superar contradições e suavizar opiniões.

Segundo essas reflexões, podemos dizer que esse sujeito “esquece” que seu dizer nasce de outros e não termina nele. Por meio desse esquecimento que segundo Pêcheux tem a ver com a constituição do sujeito pela linguagem e se exerce de dois modos: no funcionamento da ideologia e do inconsciente e nas retomadas no fio do discurso- funciona a memória da sequência discursiva como interdiscurso, ou seja, como materialidade numa relação entre um já-dito a um não-dito, cria a noção de pré-construído que remete à construção de um discurso outro.

Em relação ao discurso da utilidade, quando o presidente emite opiniões, faz sugestões, apelos e incentivos às autoridades imperiais, mesmo ocupando posições discursivas demandadas pelo governo imperial. Mais do que isso, é a partir das posições de governo imperial que são projetadas as posições possíveis do presidente. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do governo imperial.

Desde a criação e fundação do Lyceu é incorporada a esse estabelecimento a responsabilidade de regular e estruturar o ensino secundário em Goiás. Ao implantar o ensino

secundário, surgem os conflitos e as tensões políticas sobre como se deveria estruturar o ensino liceano. Desse modo, para realizar esse objetivo as estratégias são estabelecidas pelo governo provincial e determinadas pelo Governo Imperial. Interessante observar que segundo a Lei que criou o Lyceu de Goyaz, é dada ênfase à brevidade de instalação do colégio na província, o documento determina que,

a Lei que criou o Lyceu de Goyaz ficou com a seguinte redação:

Artigo 7 ° - O Presidente escolherá o local, em que se há de estabelecer o Lyceu, e poderá dispender pela quota das eventuais a quantia que for necessária, a fim de ser instalado com brevidade possível. (Curado, 1998, p.11).

O enunciado: *"Ser instalado com brevidade possível"*, revela um sentido bem específico de que se reservava à instrução pública, uma tarefa muito importante no projeto de construção de uma ordem e difusão da sociedade goiana. A leitura e interpretação do texto nos permite entender que a brevidade em instalar o estabelecimento de ensino é uma missão que coloca em prática, a essência de civilizar e preparar a mocidade, segundo a ilustração, habilitando-a para frequentar as academias do Império e as universidades. A função do Lyceu, segundo o texto, é a de proporcionar uma educação que eleve as luzes da inteligência à juventude, acompanhada da virtude e da razão, com o objetivo de construir uma sociedade deficiente de tais qualidades.

Em alguns relatórios, os dirigentes provinciais referem-se aos obstáculos que impediam o desenvolvimento da instrução primária, e um deles seria necessário construir uma nova prática pedagógica para os professores primários, ou seja, habilitar pessoas para um ensino mais eficiente. Para solucionar os problemas sobre o progresso da instrução, os presidentes produziram relatórios que reivindicavam a necessidade de organização da instrução pública e da formação de professores. Ao contrário, no que concerne ao perfil do corpo docente do Lyceu, esse era formado por intelectuais reconhecidos na Província, por professores que recebiam prestígio social, cultural e político, pois muitos deles eram os próprios administradores do poder provincial ou eram bacharéis em direito, literatos ou religiosos que assumiam as Cadeiras na falta de professores habilitados, fica aqui uma dúvida: essa decisão significa que esses professores estariam habilitados?

Ao construir o discurso afirmando que somente o mestre é capaz de ensinar com clareza, a sociedade cria um conceito de que a família não tem condições de executar essa tarefa, assim sendo, para melhorar a Instrução Pública faz-se necessária a criação da Escola Normal. Essa escola passa a ser considerada o espaço legitimado que direcionaria as práticas

educativas escolares. No Relatório do Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho (1845-1848) encontra-se referência à necessidade da Escola Normal.

A Instrução Primaria progride lentamente, e nem se póde esperar rápidos progressos, quando nos faltaõ os indispensáveis elementos para se habilitarem homens profissionaes: e sufficientes Rendas para que os professores tenhaõ ordenados correspondentes aos serviços, que prestaõ à Província. Em quanto não houver huma Escolla Normal, onde se possa adquirir os conhecimentos precisos para o Magistério, e ordenados que convidem homens hábeis para fazerem do ensino da mocidade huma profissão, não he possível, que a instrucção faça rápidos progressos, porque na actualidade he indispensável , que se preenchaõ as Cadeiras com homens de mediana instrucção, em falta de melhor pessoal. (Relatório do Presidente Joaquim Ignácio de Ramalho, 1847, p.113).

No processo de instalação do discurso político e pedagógico aproveita-se da ideologia já significativa, para instalar outro discurso sobre a criação do Lyceu. Ao instituir a escola normal procura-se ressignificar sentidos sobre o atraso e progresso da instrução que aqui são historicamente produzidos, administrados, gerenciados, quando o presidente afirma que: *“faltaõ os indispensáveis elementos para se habilitarem homens profissionaes e sufficientes Rendas para que os professores tenhaõ ordenados correspondentes aos serviços, que prestam à província”*. Segundo a teoria de Orlandi (1996), a ideologia nos dá a ilusão de naturalização dos sentidos, ou seja, tomamos como “evidentes”, “óbvios”, os sentidos que são historicamente determinados. Aplicamos essa teoria nesse enunciado, observando que o presidente dá sentido ao discurso sobre a lentidão da instrução, destacando como impedimento: professores não-habilitados e rendas insuficientes, construindo sítios de significância ou delimitando domínios, tornando possíveis gestos de interpretação.

Na tentativa de se encontrar uma alternativa que modificasse a situação caótica da educação, alguns presidentes apresentavam propostas sobre a criação da Escola Normal, como centro responsável pela habilitação de todos os professores, e como geradora de experiências bem sucedidas. A complexidade dos problemas que envolviam a estagnação da Instrução Pública na Província goiana se encontrava muito além da capacidade dos esforços, até então auferidos pelos governos anteriores. Dentre eles, o Presidente Antonio de Pádua Fleury (1848-1849) garantia que a instrução primária não correspondia às despesas que se tinha feito com verbas do cofre provincial, também se referia à capacitação dos professores vitalícios, julgados incapazes para assumir a função de inspetor das aulas das escolas primárias. Na opinião desse governante,

para regularisar-se de uma maneira conveniente o ensino primário, seriaõ necessárias duas coisas, que nos faltaõ absolutamente – escola de habilitação para os

professores; inspecção severa das aulas. Não sendo compatível com os nossos meios pecuniários a criação de uma escola Normal propriamente dita, submetterei á vossa illustrada consideração a ideia de addicionardes ao Lycêo um Professor de instrucção primaria, especialmente encarregado de preparar os indivíduos, que se destinarem ás importantes funcções do magistério. A este professor, que suponho habilitado nos devidos termos, poder-se- hia anexar o cargo de Inspector Geral das escolas, e, sempre que o Governo julga-se conveniente, poderia ser mandado em comissão visitar todas as Escolas da Provincia, mediante o arbitramento de uma quantia razoavel para ajuda de custo. Se fosse adoptado este pensamento, conviria outro sim, que auctorisasseis o Governo para chamar ao ensino preparatório todos os Professores Interinos, e aquelles dos vitalícios, que fossem julgados incapazes de continuar na regência das respectivas Cadeiras sem passar por esta nova prova de capacidade. A ideia, que proponho, desenvolvida adequadamente em um Regulamento, podia ser de summa vantagera a instrucção primaria, e compensaria sem duvida as despesas, que com ella fossem feitas.(Relatório do Vice-Presidente Antonio de Pádua Fleury, 1848, p.30-31).

O Relatório apresenta dados que procuram oferecer um conhecimento sobre a formação de professores, evidenciando por um lado um entendimento de que é preciso melhorar a instrução pública, por outro, aponta duas possíveis soluções: *“Para regularisar-se de uma maneira conveniente o ensino primário, seriaõ necessárias duas coisas, que nos faltaõ absolutamente – escola de habilitação para os professores; inspecção severa das aulas”*. Assim foi se produzindo a necessidade de outra formação e da necessidade da Escola Normal. Na medida em que a Escola é criada, ela vai se afirmando como fundamental, funcionando nesse movimento como o elemento aglutinador, produtor de um discurso sobre modelo de professor que se queria formar, e tem como função unificar o discurso acerca da formação. Por meio da Escola Normal esse discurso se estabilizaria, criando condições de possibilidade para sua reprodução ao longo do tempo. A Escola Normal não seria apenas uma agência de formação dos futuros professores, mas uma entidade portadora de um sentido para a profissão docente e para a própria formação do professor na Provincia de Goyaz.

Assim como as demais medidas no campo educacional, a inspecção escolar é muitas vezes mencionada pelo poder executivo provincial, como um instrumento necessário e importante para a solução dos problemas presentes na Provincia. Vejamos o que Relatório nos diz a esse respeito: *“A este professor, que suponho habilitado nos devidos termos, poder-se- hia anexar o cargo de Inspector Geral das escolas, e, sempre que o Governo julga-se conveniente, poderia ser mandado em comissão visitar todas as Escolas da Provincia, mediante o arbitramento de uma quantia razoavel para ajuda de custo”*. O cargo de Inspector Geral, nomeado pelo presidente da provincia, tinha como responsabilidade inspecionar os estabelecimentos de instrução, as Aulas, os professores, os regulamentos e visitar todas as escolas da Provincia.

Vale destacar que os Presidentes, citados anteriormente, apoiavam a necessidade de criar uma escola e que era importante cuidar da formação dos docentes. Portanto, uma constelação de argumentos contribuiu para que fosse dado à instrução pública um lugar de importância dentre os demais ramos da administração, alertando para que os governantes e legisladores dela cuidassem com mais desvelo.

De acordo com (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1997), “todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Nesse contexto, o processo discursivo pressupõe efeitos de sentido num processo interlocutivo afetado pela situação, pelo contexto histórico-social, isto é, pelas condições de produção, o que se segue disso é que a situação discursiva é marcada por relações imaginárias que se dão no interior de todo o processo discursivo. Sendo assim, o presidente assume o lugar do seu interlocutor, experimenta essa posição e antecipa-lhe a resposta.

Os discursos se delineiam na relação com outros discursos, por meio de dizeres presentes e dizeres ditos e latentes na memória social e histórica. Ou seja, o presidente ao denunciar as dificuldades do desenvolvimento da instrução; o desperdício das verbas públicas; o interesse social pelo ensino, a importância da instrução para a população; a falta de pessoas habilitadas pela educação; gera um efeito ideológico que atribui legitimidade ao seu discurso, e ao mesmo tempo demonstra um controle social. Os efeitos estão lá, são reconstruídos pelo jogo das diferentes formações discursivas nas relações de dominação (pelo imperador); de subordinação (pelo presidente) e pelo antagonismo (desperdício de verbas públicas com o ensino primário).

Os Relatórios dos Presidentes como podemos observar, são capazes de revelar sentidos. Um deles é a necessária criação do Lyceu no século XIX. Entende-se que a fundação desse estabelecimento, fortificou e acelerou os princípios defendidos pelos provinciais, ou seja, de que esse colégio apresentava-se como um importante dispositivo capaz de formar o indivíduo-modelo da nova sociedade, como um agente eficaz e competente no papel de reformador da população.

3.5 A responsabilidade dos pais na instrução dos filhos

Destacamos nos itens anteriores que um dos empecilhos colocados pelo Presidente José Rodrigues Jardim (1831-1837) e por outros presidentes, sobre a não escolarização da população causada pela pouca importância que os pais pareciam dar à educação dos filhos.

Pela leitura que se faz do texto abaixo, para o presidente era necessário conscientizar os pais da importância de dar educação aos filhos e desse modo eles deveriam mandar seus filhos para a escola. Nas palavras do Presidente José Rodrigues Jardim,

a distância em que se achão estabelecidas as Aulas; a pequenez das rendas publicas, que não permite a creação de outras, tão necessárias em hum Paiz extenso, e onde a população se acha espargida; a pobreza de muitas famílias, que por falta de meios não podem manter distantes aos seos filhos; o desleixo de alguns Pais, que por falta de conhecimento não apreciaõ o bem, que se adquire com a Instrução, e por isso não se empenhaõ, que a tenhaõ seos filhos; o defeito de outras que por hum mal entendido amor condescendem com a repugnância, que os filhos mostraõ ao estudo, e applicaõ, são os maiores obstáculos, que se tem opposto ao progresso da instrução: procuremos pois, Senhores, por algum modo remover estes obstáculos. (Relatório do Presidente José Rodrigues Jardim, 1835, p. 22-23).

Conforme é possível perceber, o governante apresenta os problemas que, segundo ele, impedem o desenvolvimento da instrução pública e ao mesmo tempo aponta algumas diretrizes, que considera viáveis ao progresso da Província. Para garantir o acesso e a permanência dos jovens nas escolas públicas chama atenção para a pouca importância dada pelos pais em relação à educação e instrução de seus filhos e a pobreza das famílias: “ a pobreza de muitas familias, que por falta de meios não podem manter distantes aos seos filhos; o desleixo de alguns Pais, que por falta de conhecimento não apreciaõ o bem, que se adquire com a Instrução, e por isso não se empenhaõ, que a tenhaõ seos filhos; o defeito de outras que por hum mal entendido amor condescendem com a repugnância, que os filhos mostraõ ao estudo, e applicaõ.”

Com efeito, na formação discursiva apresentada pelo Presidente os pais não viam importância na educação e por isso não enviavam seus filhos à escola. De um lado, acredita-se que os pais estão fugindo de sua tarefa ao não mandarem os filhos à escola, e do outro impedem aos filhos o acesso ao bem que se adquire com a instrução.

Assinala-se, de um lado o descompromisso dos pais pela ignorância em relação ao saber institucionalizado e de outro, que os pais repudiam essa forma esse saber. Essas redes discursivas dependem do lugar de produção do sujeito que são interpelados no e pelo discurso. Há evidentemente, um discurso ideológico e político objetivando educar o cidadão.

Nessa perspectiva a instituição escola, lugar legitimado para transmitir conhecimentos, tem em suas diretrizes pressupostos teóricos e metodológicos, autorizados e aceitos socialmente por sua entidade mantenedora, nesse caso o Estado. É por isso que cabe à escola agir de acordo com o discurso político.

Quando o presidente afirma: “... o desleixo de alguns Pais, que por falta de conhecimento não apreciaõ o bem, que se adquire com a Instruçãõ, e por isso não se empenhaõ, que a tenhaõ seos filhos...”, observa-se que o governante vê que a importância dada à Instrução é ignorada pelos pais.

Dez anos depois, esse mesmo discurso é repetido pelo Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845):

há cinco Aulas de Grammatica Latina; quatro estão providas vitaliciamente, e huma acha-se vaga. O numero de Alumnos, que freqüentam estas Aulas não he tão avultado quanto se podia esperar, porque os Paes de famílias, pela maior parte, não estão bem persuadidos de darem á seos filhos huma educação scientifica; todavia he muito conveniente a conservação destas Aulas, e ainda mesmo a creação de maior numero, se julgardes conveniente em vossa sabedoria, tendo em attenção aos lugares populosos. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1845, p.17).

A crescente abertura de escolas a partir de 1835, que se justificaria pela institucionalização do ensino obrigatório, liga-se somente a uma expansão numérica das escolas e não a um movimento efetivo de melhoria no setor educacional, e nem mesmo a uma busca pela escola por parte da população. Em relação a esse item: “*Há cinco Aulas de Grammatica Latina; quatro estão providas vitaliciamente, e huma acha-se vaga. O numero de Alumnos, que freqüentam estas Aulas não he tão avultado quanto se podia esperar, porque os Paes de famílias, pela maior parte, não estão bem persuadidos de darem á seos filhos huma educação scientifica...*”, nesse contexto o ensino obrigatório impulsionou a organização da escola primária ao fazer com que se abrissem mais escolas, mas os pais não contribuíam com o empenho do governo da província.

Os sentidos, que estão funcionando nesse momento discursivo, jogam com o imaginário dos pais. O sujeito supõe a resistência dos pais, e isso tem um efeito ideológico que sustenta o discurso do enunciador, enquanto justificativa para o não progresso da expansão da instrução pública. O funcionamento desse mecanismo discursivo aponta a relação que se estabelece com o discurso presidencial na configuração da identidade goiana: a falta de apreço da população para com a instrução aos olhos dos legisladores. Justifica essa postura social e cultural a desfavor da educação, pois a instrução primária proclamada como alicerce e elemento de constituição do cidadão não faz parte dos ideais da população.

Em meio a esse contexto, o presidente José Rodrigues Jardim (1831-1837) dá continuidade ao relatório sugerindo que fossem tomadas medidas legislativas, no sentido de eliminar os obstáculos que impediam o progresso da província. Assim ele argumenta:

He a minha opinião que se estabeleça Aulas de primeiras Letras em todas Povoações, em que se possaõ reunir hum dado numero de Alumnos, que designardes; que nestas Aulas se ensinem ler, escrever, as quatro operações de contas, e a doutrina Christã; que aos Oppositores destas baste, que reunaõ a boa conducta a capacidade para desmpenhar as obrigações indicadas, e que a estes se marque hum Ordenado proporcionado ao seo trabalho. Que nas Villas populosas, onde se possaõ reunir hum numero maior de Alumnos, e se proporcionem melhores meios para ahi manterem os que vierem de fora, sejaõ as Cadeiras regidas por Professores, que habilitados nas matérias exigidas pela Lei de 15 de Outubro as ensinem aos seos Alumnos, e á estes Professores seja marcado hum Ordenado maior que aos primeiros. O Ensino Mutuo, com pezar o digo, naõ tem apresentado o resultado, que deste methodo se esperava: huma Escolla particular que há nesta Cidade muito mais freqüentada, e para onde tem passado Alumnos da do Ensino Mutuo, isto justifica. (Relatório do Presidente José Rodrigues Jardim, 1835, p.23).

Sobre os empecilhos que impossibilitam o progresso da instrução pública na Província, o Presidente sugere possíveis soluções que poderiam ser implantadas de acordo com a lei vigente na época. No enunciado: *“He minha opinião que se estabeleça Aulas de primeiras Letras em todas Povoações, em que se possaõ reunir hum dado numero de Alumnos, que designardes..”*, mostra que o objetivo das “escolas de primeiras letras”, tão defendidas pelos dirigentes goianos, era generalizar para toda a população as primeiras noções sobre saber ler, escrever e contar. Ancoramos nas palavras de Faria Filho (1999), quando ele afirma que não se imaginava por outro lado, uma relação desta escola com outros níveis de instrução como o secundário e o superior.

À primeira vista esse sistema de ensino presente na Província de Goiás parece disforme pela falta de padronização entre as unidades de ensino. De fato, ele gerou um problema administrativo que ocorria na medida em que as escolas eram isoladas e distintas uma das outras, *“Que nas Villas populosas, onde se possaõ reunir hum numero maior de Alumnos, e se proporcionem melhores meios para ahi manterem os que vierem de fora...”* Embora destoassem quanto ao espaço que ocupavam, se unificavam num outro elemento material, isto é, na legislação. Esta determinava, entre outras normas, o currículo a ser ensinado e o método que o professor deveria utilizar em sua prática: *“sejaõ as Cadeiras regidas por Professores, que habilitados nas matérias exigidas pela Lei de 15 de Outubro as ensinem aos seos Alumnos...”* A lei é por excelência o elemento que disciplina e delimita as possibilidades e restrições da ação das pessoas de determinado meio social. Empregada à educação, a legislação também possui a mesma função, usa certo controle, impõe normas, disciplinas, atitudes.

A dificuldade em prover as escolas se dava pela falta de profissionais, uma vez que o magistério não era uma carreira atraente financeiramente, e também porque os professores não tinham interesse em se deslocar até as regiões mais remotas da província. Desse modo, o

presidente ressalta que: *“e que a estes se marque hum Ordenado proporcionado ao seo trabalho; e á estes Professores seja marcado hum Ordenado maior que aos primeiros.”*

3.6 Professor na Província

A qualificação dos docentes aparece sempre como um dos problemas evidentes e denunciados pelos Presidentes da Província. Essa afirmação é percebida pelo número de vezes com que os governantes se referem ao despreparo dos professores em seus relatórios. Ao problema da qualificação inexistente ou insuficiente juntam-se outros: com a falta de professores para ocupar as Cadeiras disponíveis e o baixo salário desses profissionais, o magistério passa a ser significado como profissão dos incompetentes e inabilitados.

Do ponto de vista das habilidades, observa-se que o professor deve ser antes, um modelo de virtude, com um domínio mínimo de saberes, equivalentes ao que efetivamente iria professar. Ao descrever negativamente o quadro em que se encontra a Instrução Pública, os presidentes, nos relatórios, mesclam incompetência dos indivíduos com uma engrenagem de poder pouco eficaz. Os professores aparecem nos relatos dos presidentes como despreparados para a tão nobre missão de instruir e educar a juventude. Assim, aos mestres e à família era atribuída a responsabilidade pelo atraso da Instrução Pública.

Nos relatórios produzidos pelos Presidentes da Província goiana, a Instrução Pública encontrava-se em um estado lastimável e precisava ser organizada. A necessidade de instruir e civilizar a população era evidente.

Ao lembrar a importância do projeto elaborado em prol da instrução pública, o Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845) afirma que este não está à altura do tratamento que o objeto merece. Segundo ele:

o estado actual da Instrucção Publica, com magoa vos digo, não he satisfactorio; nem tenho esperanças de que neste interessante objecto se possa em pouco tempo obter algum melhoramento. Os Professores, salvas algumas poucas excepções, não tem os conhecimentos necessários para desempenharem seos deveres, e impossível seria preencher todas as Cadeiras creadas na Província, com homens profissionaes, revestidos de todas as habilitações exigidas pelas leis em vigor. A falta de homens que exerçaõ dignamente o Magisterio he hum mal, que affecta poderosamente o progresso da instrucção. A Legislação que regula esta matéria, sendo ainda muito defeituosa, e imperfeita, reclama ser de novo examinada, e corrigida. Os Ordenados dos Professores são muito limitados para compensar ao trabalho daquelles que tiverem a instrucção necessária, e se dedicarem seriamente as funções do seo cargo, e as atribuições do Governo muito escassas para corrigir os abusos, que os Professores imperitos, ou desleixados commetterem em tão importante serviço. Melhorar a condicção dos Professores, e dest’arte convidar aos talentos a esta profissao, alargar as attribuições do poder Administrativo para poder com successo

melhorar a instrução da mocidade, são as bases que deveis ter em vista, quando tiveres de alterar as leis existentes. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1845, p. 38).

Em quase todos os Relatórios, dos empecilhos verificados na instrução pública primária na Província goiana, o despreparo do professor é um dos problemas que mais aparece. Vemos que há formações imaginárias que presidem a relação social do sujeito e a sua posição no discurso, de forma que o lugar de onde ele fala reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo discurso. Esta preocupação com a formação dos professores se traduz com clareza por meio da criação de uma Escola Normal. Essa escola tem por objetivos habilitar os professores para ensinarem nas escolas criadas e, principalmente, buscar estabelecer um maior controle sobre a formação dos professores, pela prescrição de determinadas práticas.

No Relatório apresentado pelo Presidente Antonio de Pádua Fleury (1848-1849), o texto expõe vários problemas e, ao abordar a instrução primária, reconhece que se trata de um serviço público que progride lentamente, admite que a mesma apresente pouco melhoramento. O primeiro aspecto evidenciado e talvez o principal refere-se à qualificação dos professores pela escola normal e às rendas suficientes para melhorar o salário dos mestres. No relatório desse Presidente, sobre a Instrução, é feito o seguinte diagnóstico sobre a atuação e qualificação do professorado,

a Instrucção Primaria progride lentamente, e nem se póde esperar rápidos progressos, quando nos faltaõ os indispensáveis elementos para se habilitarem homens profissionaes, e sufficientes Rendas para que os Professores tenhaõ ordenados correspondentes aos serviços, que prestaõ à Província. Em quanto não houver huma Escolla Normal, onde se possa adquirir os conhecimentos precisos para o Magisterio, e ordenados que convidem homens hábeis para fazerem do ensino da mocidade huma profissão, não he possível, que a instrucção faça rápidos progressos, porque na actualidade he indispensável, que preenchaõ as Cadeiras com homens de mediana instrucção, em falta de melhor pessoal. (Relatório do Presidente Antonio de Pádua Fleury, 1848, p. 113).

O discurso apresentado já tem um sentido, isto é, os sujeitos se inscrevem (e inscrevem os seus dizeres) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. Em: *“Em quanto não houver huma Escolla Normal, onde se possa adquirir os conhecimentos precisos para o Magisterio [..]. não he possível, que a instrucção faça rápidos progressos, porque na actualidade he indispensável, que preenchaõ as Cadeiras com homens de mediana instrucção, em falta de melhor pessoal”* as bases para o projeto de formação de professores assentam-se na negação de sua competência, ou seja, parte do

discurso que versa sobre a necessidade de maior qualificação é fundado um discurso de atribuição de despreparo ao mestre : “ *...quando nos faltaõ os indispensáveis elementos para se habilitarem homens profissionaes ...*”. De modo geral, o discurso sobre o professorado apresenta a visão de um corpo despreparado, desqualificado, com fatores associados à baixa remuneração.

Verifica-se, por um lado, a afirmação da necessidade de qualificação docente na direção de uma maior profissionalização do magistério. Por outro a desqualificação dos saberes acumulados pelo professor e a perda de sua respeitabilidade. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma diferenciação salarial fundada na clivagem entre aqueles que demonstram ter posse de novos conhecimentos: “*... e ordenados que convidem homens hábeis para fazerem do ensino da mocidade huma profissão, não he possível, que a instrucção faça rápidos progressos...*” e “*e sufficientes Rendas para que os Professores tenhaõ ordenados correspondentes aos serviços, que prestaõ à Província*”.

O espaço de interpretação, no qual o Presidente se insere com seu gesto, deriva da sua relação com a memória, isto é, com um imaginário que idealiza a qualificação e competência de professores. É nesse sentido, que podemos compreender o fato de que “o sentido não está fixado como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica.” (ORLANDI, 1996, p. 15). Isto é, quando afirmamos que há determinação histórica dos sentidos, não estamos pensando a história como evolução e cronologia: o que importa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam no interior de uma dada formação discursiva.

O discurso sobre o estado da instrução pública é considerado desanimador também pelo Presidente Eduardo Olímpio, segundo ele os indivíduos que aceitavam ocupar o cargo de inspetor em muitos casos o faziam por benevolência, com pouca dedicação às tarefas de fiscalização dos professores de modo a fazer cumprir os regulamentos, tornando assim, cada vez mais difícil o desenvolvimento e a expansão do ensino na Província.

No Relatório do Presidente Eduardo Olímpio (1849-1850), o texto evidencia que a inspeção das Escolas⁸ oficialmente criadas em 1847, pouco havia avançado em sua ação de vigiar os professores, conduzindo-os para o desenvolvimento da instrução, almejado nos textos dos governantes. A questão é que a responsabilidade de garantir um ensino de

⁸ A inspeção das escolas era realizada pelos Inspectores gerais de Aulas, esses faziam parte da burocracia do Império e eram nomeados pelo Presidente da Província. Tinham a função de visitar as Aulas na capital, nas vilas e prestar contas aos representantes do Poder, personificados na figura do Presidente da Província e nos representantes da Assembléia Provincial. O inspetor de Aulas era o responsável por uma constante articulação entre o Presidente de Província e os Professores, no processo de organização da Instrução primária. (FARIA Filho, 2000, p. 135-150).

qualidade não deveria caber somente aos inspetores, que por falta de empenho em suas funções atrapalhavam os resultados esperados, como acusam os Presidentes, mas também aos próprios Presidentes, por não compreenderem as especificidades da instrução já existente. O texto desse Presidente deixa claro que

a inspecção das Escolas está incumbido a um Delegado em cada Municipio e ás Camaras Municipaes: se o Regulamento de 20 de Abril de 1847, que assentou as bases de uma inspecção, sem duvida severa e efficaz, fosse cumprida, outros teriaõ sido os resultados; o meio de tornar porem sabeis que uma inspecção confiada ás Camaras, não póde ser efficaz e severa; o Regulamento não tem sido cumprido, e, que e peor é, não atino com effectivas suas disposições. Esta circumstancia me leva a insistir ainda sobre a creação do Professor, á que alludi, ao qual seja confiada a inspecção suprema das Escolas de primeiras lettras da. Província Se com o acabo de dizer, a habilitação dos Professores e a severa inspecção das Aulas podem melhorar o estado da instrução primaria, um delles convem também que melhoreis a sorte desses Empregados, elevando um pouco mais o ordenado de 240\$000 reis, que recebe cada um deles. Este ordenado é, a todas as luzes, insufficiente para converter , como o fôra para desejar-se, o magistério em uma espécie de profissão definitiva. Não devo ocultar-vos que, no estado presente das coisas, só recorre á este meio de vida o individuo, que se vê abandonado. E que não encontra recurso algum na carreira publica, na industria e commercio. (Relatório do Presidente Eduardo Olimpio, 1850, p. 31).

O Presidente refere-se à função e o papel do inspetor geral da instrução pública, pois vê no seu desempenho a possibilidades de novos resultados na instrução primária. Assim ele diz: *“A inspecção das Escolas está incumbido a um Delegado em cada Municipio e ás Camaras Municipaes: se o Regulamento de 20 de Abril de 1847, que assentou as bases de uma inspecção, sem duvida severa e efficaz, fosse cumprida, outros teriaõ sido os resultados; o meio de tornar porem sabeis que uma inspecção confiada ás Camaras, não póde ser efficaz e severa; o Regulamento não tem sido cumprido, e, que e peor é, não atino com effectivas suas disposições.”*

Ao observar que o Regulamento não é cumprido, ele destaca: *“Esta circumstancia me leva a insistir ainda sobre a creação do Professor, á que alludi, ao qual seja confiada a inspecção suprema das Escolas de primeiras lettras da Província.”* Nesse recorte, vemos que a insistência na melhora do estado pela inspeção retoma a problemática da habilitação dos Professores. Lembremos que, na formação discursiva apresentada pelo Presidente à educação faz parte de um projeto maior pensado e elaborado para que a província supere a condição de uma sociedade considerada como imersa na ignorância.

No texto do relatório apresentado anteriormente, a profissão de ser professor - se bem remunerada - é apresentada pelo discurso político, com a possibilidade de ser definitiva: *“Este ordenado é, a todas as luzes, insufficiente para converter, como o fôra para desejar-se,*

o magistério em uma espécie de profissão definitiva". Caso contrário, o magistério será considerado como um meio de vida, para aquele indivíduo que não é bem sucedido em outras atividades profissionais: *"Não devo ocultar-vos que, no estado presente das coisas, só recorre á este meio de vida o individuo, que se vê abandonado. E que não encontra recurso algum na carreira publica, na industria e commercio."*

Na perspectiva de ressaltar a ação do Estado por meio do investimento na instituição, o sujeito-presidente permite identificar a educação como necessária ao progresso, além de funcionar como modo de controle social por meio da formação do "homem ilustrado". Desta forma, a instrução pública é central no debate e relevante como problema, convertendo-se em um dos assuntos destacados nos Relatórios apresentados ao Imperador.

A intervenção do Estado na instrução pública é crescente. Diversas leis e regulamentos foram produzidos com o objetivo de garantir a frequência da população livre à escola e de prover a formação que seria dada aos professores, que atuariam no sistema público de ensino. Nos textos, os dirigentes da província consideram os professores incapazes e desinteressados, e será a partir dessas considerações que a construção de espaços específicos para a escola será imprescindível. Junto com essa representação é construído o discurso de que é preciso formar um novo professor e dar a ele uma formação. Na realidade, objetivava-se garantir outro conjunto de saberes, os quais os professores deveriam dominar.

3.7 A Moral e a Religião

Ao produzir seus discursos, os Presidentes da Província não expressam as suas consciências livres de interferências. Ao contrário, aquilo que eles discursam é resultado de formações discursivas que lhes são anteriores, que foram por eles interiorizados em função da exposição sócio-histórica, a partir da qual são constituídas as representações sobre o ensino no Brasil.

Desde a criação da escola pública primária e do ensino secundário, a Igreja e o Estado mantiveram uma relação ambígua, pois nem sempre seus interesses convergiam. Contudo, o Estado reconhecia que precisava da Igreja como aliada para dominar e pacificar o povo, garantindo o projeto de civilizar para progredir. A educação na Província tomada como centro de interesse social, gera o constante desafio de conciliar perspectivas pedagógicas, econômicas e religiosas. No campo religioso encontram-se nos relatórios de alguns Presidentes da Província argumentos que se fundamentam nos princípios cristãos, construindo uma rede ideológica de significados, numa relação da instrução pública com o imaginário de

nação. O Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845) argumenta que o Clero tem muita influência sobre o povo e que o sacerdote é um indivíduo que instrui e ensina. Assim esse Presidente alerta,

senhores, não devo occultar vos, que a Aula de Rhetorica não tem Alumnos, e que desde o seo principio ella foi mui pouco frequentada: julgo por tanto desnecessária a despesa que com ella se faz; permitti, Senhores, que eu offereça á vossa consideração algumas reflexões á respeito da Instrucção do Clero: vós sabeis mui bem, que os nossos Ordenandos recebem as Sagradas Ordens quase sem instrucção alguma, e o que he mais, sem terem meios de adquiril-a: alguns, pouco depois, vão exercer o importante Emprego de Cura d'Almas: o Clero tem no povo muita influencia: os povos acostumados a achar nos seos Pastores não só as consolações Espirituaes, mas também os socorros, de que necessitaõ no uso da vida, lhes guardaõ o maior respeito, e sugeiçaõ : assim como o Sacerdote instruído, e virtuozo póde usar desta influencia em utilidade dos mesmos povos; assim também se lhe faltaõ estas qualidades póde abuzar della; eu não comprehendo como possa deixar de ser instruído aquelle, cuja Missaõ Santa he de instruir, e ensinar; eu não posso acreditar, que só com algumas noções de Grammatica Latina se esteja apto para desempenhar os deveres d'hum Parocho, deveres tão importantes, cuja execução será sempre tão necessária, e proveitosa a sociedade. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1839, p. 144).

Observa-se que o discurso sobre a instrução do Clero é carregado de significados e sentidos. A instrução pelo Clero representa uma força coercitiva na Província e a ideologia religiosa, dominando a construção sócio-histórica do discurso pedagógico, contribui na organização de uma determinada ordem. Desse modo, o discurso do sujeito-presidente é sustentado pelo discurso religioso, que sustenta o discurso pedagógico, ou seja, o ato de educar desenvolvido na escola está submisso a uma relação com a igreja que molda o sujeito na relação com o Estado.

No Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845), as discursividades sobre a instrução na província mostram que esse ramo da administração pública está aliado à importância da instituição de um Clero,

senhores, que eu offereça á vossa consideração algumas reflexões á respeito da Instrucção do Clero: vós sabeis mui bem, que os nossos Ordenandos recebem as Sagradas Ordens quase sem instrucção alguma, e o que he mais, sem terem meios de adquiril-a: alguns, pouco depois, vão exercer o importante Emprego de Cura d'Almas: o Clero tem no povo muita influencia. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1839, p.116).

Portanto, se o Clero tem influência, recomenda-se a necessidade de um Clero que saiba ensinar e instruir:

... assim como o Sacerdote instruído, e virtuozo pôde usar desta influencia em utilidade dos mesmos povos; assim também se lhe faltaõ estas qualidades pôde abuzar della; eu não comprehendo como possa deixar de ser instruído aquelle, cuja Missaõ Santa he de instruir, e ensinar, eu não posso acreditar, que só com algumas noções de Grammatica Latina se esteja apto para desempenhar os deveres d'hum Parocho, deveres tão importantes, cuja execução será sempre tão necessária, e proveitosa a sociedade. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1839, p. 116).

O Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845) refere-se novamente sobre a instrução do Clero e, em meio às discussões que tocam a teologia, ele assinala que os indivíduos que ministram a instrução religiosa, têm mais comprometimento com a educação e são bem instruídos. Segundo o Presidente José de Assiz Mascarenhas,

chamo a vossa attenção á respeito da instrucção do Clero: já tive a honra de vos expor minhas ideias no Relatório, que vos apresentei em 1839. Pela Lei Provincial n.º 7 de 10 de Julho passado, foi creada huma Cadeira de Theologia, a qual se deve reunir a de Philosophia Racional, e Moral: por esta Lei foi o Governo authorizado para contractar com hum Cidadão, residente na provincia, e que se sujeite a hir estudar no Rio de Janeiro, e vir ensinar as matérias de que trata o artigo 1.º da citada Lei, mediante certas condições: ainda ninguém se apresentou, e talvez fosse mais conveniente authorizar ao Governo para convidar de qualquer outra Província, huma pessoa que tivesse as necessárias habilitações. Aquelles, que se destinaõ ao estado clerical, são instruídos por Sua Excellencia Reverendissima, cuja paternal bondade os faz participantes de seos vastos conhecimentos, e com a unção que he própria, inspira lhes o principio da moral sublime do Evangelho, e os instrue nos árduos deveres de sua missão sagrada. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1845, p.18).

Apresentando dificuldades em selecionar um cidadão para ocupar a Cadeira de Teologia, o Presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845) sugere: *talvez fosse mais conveniente authorizar ao Governo para convidar de qualquer outra Província, huma pessoa que tivesse as necessárias habilitações*. Isto vale dizer que na ânsia de se construir uma identidade para o povo goiano, mais uma vez a partir da escola, deve-se em uma outra província o profissional qualificado. Continuando com esse mesmo processo discursivo evidencia-se no seguinte enunciado: *Aquelles, que se destinaõ ao estado clerical, são instruídos por Sua Excellencia Reverendissima, cuja paternal bondade os faz participantes de seos vastos conhecimentos, e com a unção que he própria, inspira lhes o principio da moral sublime do Evangelho, e os instrue nos árduos deveres de sua missão sagrada*. Ou seja, a missão da Igreja deve ter como objetivo instruir o indivíduo pelos conhecimentos adquiridos, além de estar apta para instruir a moral.

Tem-se nesses enunciados formações discursivas e ideológicas que se equivalem, ou seja, posições ideológicas que são determinadas pela posição sócio-histórica: igreja, lugar de

produção moral e cristã, e governo lugar de produção educativa representada pelos princípios ideológicos religiosos.

O Presidente Antonio de Pádua Fleury (1848-1849), também faz referências ao ensino ministrado pelo Clero. Nota-se que no relato efetuado por ele, há o reforço constante da inabilidade do profissional do ensino. Esta falta de conhecimentos necessários fundamentados nos princípios religiosos, constrói uma rede ideológica de significados na relação da instrução pública com as formações discursivas sobre a criação de uma Cadeira de Teologia Moral, a qual objetivava preparar o cidadão para desempenhar sua missão no magistério. O Presidente declara que,

para que o nosso Clero tenha os conhecimentos necessarios para bem desempenhar as sagradas funcções de seo alto Magisterio, he necessário crear-se huma Cadeira para o ensino de Theologia Moral; e para que os Jovens Goyanos que quizerem dedicar se as sciencias Juridicas fação os seos estudos preparatórios nesta Cidade, converia crear se também huma Cadeira para o ensino da Lingoa Ingleza; e dest 'art os nossos estudantes com pequena despesa se instruirão nas matérias preparatórias para se matricularem em quaesquer dos Cursos Juridicos do Imperio. (Relatório do Presidente Antonio de Pádua, 1848, p. 116).

Para legitimar a instrução pública pelo viés de moral cristã, os Presidentes usam como lugar de produção dos sujeitos, os lugares políticos e administrativos que eles assumiram. Na concepção do Presidente Antonio de Pádua Fleury, *para que o nosso Clero tenha os conhecimentos necessarios para bem desempenhar as sagradas funcções de seo alto Magisterio, he necessário crear-se huma Cadeira para o ensino de Theologia Moral*, o presidente apresenta uma descrição subsidiada nos próprios conhecimentos provindos da experiência na administração pública, expressando suas considerações a respeito da escolarização ministrada na Província. No contexto dos relatórios dos presidentes, a instituição da educação pelo Clero está sedimentada sobre preceitos autorizados pelo Governo Imperial, como é citado no relatório do presidente José de Assiz Mascarenhas (1839-1845): *talvez fosse mais conveniente authorizar ao Governo para convidar de qualquer outra Província*, conseqüentemente, ao acatar esses preceitos socialmente, o discurso funciona devido à sua legitimidade.

3.8 Discurso Fundador e Identidade

O conceito de discurso fundador é uma categoria de análise que ganha forma dentro dos estudos da Análise do Discurso. Hoje ela é empregada por vários estudiosos das ciências

humanas, que tentam explicar a formação da identidade discursiva dos mais diversos objetos, quer seja de um campo do saber, quer seja de identidade nacional.

Em relação ao conceito de identidade, Orlandi (1990, p. 14), no livro *Terra à Vista* destaca a importância de se considerar a potência do imaginário na construção de significados para o ser brasileiro. A autora explica que o discurso das descobertas institui uma modalidade para o estabelecimento e existência de uma certa história, de certos sentidos que devem ser considerados como nossos. Esse modo tem de específico o apresentar-se justamente sob a forma do discurso etnológico. Orlandi (1990), ao fazer análise sobre a identidade do brasileiro, afirma que a institucionalização de uma forma de discurso científico toma o lugar do discurso histórico, produzindo o brasileiro como um sujeito-cultural, negando-lhe o estatuto de sujeito-histórico.

Ao custodiar um levantamento, de razões históricas e socialmente determinadas pela língua, buscam-se as razões da ordem do e no discurso que possibilitarão as percepções de um discurso caracterizado como fundador, que cria uma nova tradição, que recria e recompõe a memória, re-significando o seu precedente.

É a partir desse fato de linguagem, pela sobreposição de um discurso a outro, que procuramos observar como os discursos sobre a Instrução Pública na Província de Goiás vão provendo os pais ou o professor goiano de uma definição que, por sua vez, é parte do funcionamento imaginário da sociedade goiana. A partir dessas observações, nossas análises incidem basicamente sobre os relatórios dos presidentes da província, e a primeira coisa a se notar, em termos de discurso, é a coesão que existe entre o discurso político e o ideológico, ou seja, como se processa a articulação da formação discursiva com as formações ideológicas sobre a instrução pública.

Nas discursividades sobre a educação nas Províncias, a instrução é vista como um dos importantes ramos do serviço público no processo de consolidação do Estado, aparecendo como uma das estratégias fundamentais defendidas pela elite do País, para a produção de um povo ordeiro e civilizado e, sobretudo para a construção da nação brasileira. Nessa pesquisa, a questão sobre a instrução pública apresentada nos relatórios dos presidentes, tem como *locus* essa política: o estabelecimento de uma legislação específica, a proposição da formação específica do professor, a criação da Escola Normal e do Lyceu, além de uma ampla discussão sobre a educação na província goiana, de onde os dirigentes empreendiam ações, procurando dotar a província de um sistema articulado de instrução pública.

Por diferentes razões, a instrução pública é enfatizada pelos governantes como algo valioso. Salienta-se a importância para a formação do cidadão goiano, pois se acredita ser

somente pela instrução que se conseguiria formar pessoas civilizadas, isto é, indivíduos instruídos pelos mesmos ideais, defendendo os mesmos interesses, respeitando e cumprindo os deveres estabelecidos pelas legislações criadas pelos governantes. Sobre a instrução é dada grande ênfase. Os relatórios narram que ela, como instrumento, abriria as portas para a compreensão das novas necessidades, por facultar a possibilidade de seduzir os indivíduos, convencendo-os da importância de adotarem novos comportamentos.

Assim, a instrução aparece nos textos dos presidentes como o patrimônio do País. Nesse sentido, esse ramo do serviço público deveria receber investimentos e a maior atenção possível pela sua participação na construção da identidade nacional.

Todos os condicionamentos históricos e ideológicos a que os sujeitos estão submetidos, utilizam a capacidade simbólica da linguagem, fazendo uma nova interpretação do real. Na perspectiva teórica do discurso, segundo Pêcheux (1975) torna-se fundamental uma concepção de língua afetada pelo real, pois isso permite operar com um conceito de língua que reconhece o equívoco como fato estrutural constitutivo e implicado pela ordem do simbólico.

No âmbito da memória, do interdiscurso, da formação discursiva, da ideologia, do sujeito e da heterogeneidade encontra-se um sentido que aponta para a direção de considerar o sujeito submerso em uma ilusão, ao achar que é o senhor do seu dizer. No discurso, encontram-se marcas de outros discursos, quer por meio dos registros no texto (heterogeneidade mostrada), quer pelas relações com o interdiscurso (heterogeneidade constitutiva).

Assim, em pontos circunscritos historicamente, encontram-se discursos que emergem com um poder de influenciar uma série de outros discursos, que irão se referenciar nos formadores. São discursos que fundam uma “nova” ordem de dizeres, discursos que rompem ideologicamente com seus predecessores e constroem um valor significativo.

As repetições fundam os discursos, o que parece caracterizar-se como aspecto primordial na eficácia ideológica e da heterogeneidade. Há um deslocamento da definição de eficácia com a aceitação do discurso como uma instância material da ideologia: a eficácia é lida como um processo de repetições, em que as palavras se prendem aos laços das reformulações. Dessa forma, uma sequência discursiva representa as reformulações contidas na rede de enunciados e na rede dos lugares enunciativos, em que o sujeito é fundado no discurso.

Numa determinada Formação Discursiva (FD): todos os sentidos estão abrigados potencialmente no âmbito do interdiscurso, lugar do sentido e do não-sentido. O interdiscurso,

então, constitui-se como um lugar: todos os sentidos estão lá, mas só vão significar quando convocados por uma determinada formação discursiva.

Tecendo redes e entrecruzando as formações discursivas dos relatórios dos presidentes da província goiana, procuramos atingir a historicidade dos textos. Ou melhor, seguir a trama discursiva que tem estabelecido sentidos para manter a Instrução Pública em plena atividade. O que justifica que a instrução é importante? Onde está a base do atraso na Província goiana: na inabilidade do professor, na pobreza da população, na responsabilidade dos pais? Na perspectiva da historicidade, como reconhecemos um discurso dominante que se instala no conjunto dos processos discursivos da Instrução Pública?

Para responder a essas questões, pensamos como os diferentes processos discursivos se relacionam e como uns vão se constituindo em relação aos outros. Fazendo essa reflexão, é que inscrevemos a questão do Discurso Fundador. As enunciações, que destacamos a seguir são acontecimentos de linguagem perpassados pelo interdiscurso, que se dão como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetado pelo interdiscurso. (ORLANDI, 1993, p. 28).

1. No enunciado *a Instrução Pública sem a qual os homens pouco differem dos irrationaes, esta base a mais solida dos Governos livres, e a mola que mais influi na prosperidade das Nações*, os sentidos indicam que a instrução pode contribuir para o conhecimento do país, possibilitando traçar caminhos de modo a inseri-lo no rol das nações mais civilizadas. A criação de um sistema nacional de educação, não podia ser adiada, concretizar essa ação significava impedir que o país avançasse e se inserisse entre as nações civilizadas. Considerando o sentimento nacional como um bem a ser posto em prática no país, cuja origem é a pátria, chama a atenção para o fato de que os brasileiros, isolados ora nas capitanias ora nas províncias, desenvolveram antes um sentimento local que o nacional. Alheios à pátria e mantendo relações mais diretas com Metrópole, isto é, Portugal, os brasileiros não se viam fazendo parte de uma nação. Além do mais, a falta de organização da instrução pública contribuía para agravar e manter esse isolamento. A escola, no Império, era limitada a esfera da instrução primária, pouco difundida, não exercia nenhuma influência, na formação do caráter. Na defesa da construção de uma identidade nacional para o país o discurso colocado em prática sobre a educação, assumiria papel fundamental. De todo modo, é com esse discurso que tem que lidar, às vezes incorporando-o, explodindo-o pela radicalização dos seus efeitos: do lado de lá, o europeu, do de cá o brasileiro. Consideramos que nessa enunciação se abre a possibilidade de outros discursos, por exemplo, o desenvolvimento da instrução na província goiana. O discurso da Instrução é instaurado por

um conjunto de práticas discursivas que tomam os dizeres construídos nos discursos anteriores, para incorporar uma estratégia de enobrecimento, valendo-se do discurso imperialista que atribuiu à educação o papel civilizador e construtor da Nação.

2. Outro acontecimento enunciativo que aparece nesse imaginário do cidadão goiano: *a distância em que achão estabelecidas as Aulas; a pobreza de muitas famílias, que por falta de meios não podem manter distante aos seus filhos. O desleixo de alguns pais, que por falta de conhecimentos não aprecia o bem, que se adquire com a Instrução.* Analisando os discursos, nota-se que as justificativas para um não desenvolvimento da instrução fundam-se em que a população é pobre e carente e que diante de tais dificuldades básicas, os pais não tinham a educação como prioridade para seus filhos. Se a Província é pobre, conseqüentemente, a escola também o é. Estas e muitas outras razões concorrem, segundo o Presidente, para o alto índice de faltas, como também para o aumento da evasão escolar dos alunos das escolas públicas. Pelo enunciado, nota-se que o sujeito-presidente exime-se das suas obrigações, apontando os responsáveis, as famílias, recaindo sobre elas as acusações pelo mau estado do ensino. Assim, podemos dizer que, nesse processo discursivo que analisamos, há uma relação entre “como o povo goiano é significado” e como a instrução da província será também significada.

3. Do ponto de vista enunciativo a igreja também representava força coercitiva na construção do sócio-histórico do discurso pedagógico, que contribui na organização de uma determinada ordem pelo domínio da educação. Pode-se dizer que a enunciação: *Julgo conveniente abolir-se a Aula de Rethorica, e em seo lugar crear-se huma de Theologia Moral, onde se ensinassem a Historia Ecclesiastica, Theologia Dogmatica, diz de uma determinação em abolir a Aula de Retórica e substituí-la pela de Teologia Moral.* Ou seja, a perspectiva desta enunciação é a de que os ensinamentos pelos dos dogmas da religião podem afirmar uma ética no comportamento do povo goiano pelo incitamento de certas condutas, por uma exigência moral que dominava o político, e pela instituição de uma educação que se fizesse pelas virtudes morais.

Consideramos que, o discurso político parece ser sustentado pelo discurso religioso e vice-versa, pois o sentido moral propagado pela igreja pode contribuir na construção da instrução pública, quando o sujeito-presidente recomenda a necessidade de se modernizar a Província, tendo como instrumento a escola. Têm-se, assim, formações discursivas e posições ideológicas que se equivalem e que são determinadas pela posição sócio-histórico: igreja lugar de produção moral e cristã, e governo lugar de produção educativa, representada pelos princípios ideológicos religiosos.

4. Na enunciação *Enquanto não houver huma Escola Normal, onde se possa adquirir os conhecimentos precisos para o Magistério, e ordenados que convidem homens hábeis para fazerem do ensino da mocidade huma profissão, não he possível, que a instrução faça rápidos progressos*, o discurso da necessidade de civilizar a nação por meio da instrução e o entendimento de que o fracasso da educação está vinculado à falta de professores com formação adequada, ganha força e continua criando novos sentidos para a instrução e para a formação do professor. Por que esse discurso é tão eficaz? Com que forças ele atua que permite a sua longevidade?

Então, o imaginário sobre a Escola Normal foi constituindo-se no processo de organização da instrução pública, não só como uma agência de formação, mas, sobretudo como portadora de um sentido em relação à profissão docente. O discurso da necessidade de instruir o povo goiano, e de formar adequadamente os professores na Escola Normal vai se perpetuando ao longo dos anos, ou seja, a escola aparece nos relatórios como uma necessidade permanente para resolver os problemas da instrução primária na Província.

5. No enunciado: *e impossível seria preencher todas as cadeiras creadas na Província, com homens que exerçam dignamente o Magistério he hum mal, que affecta poderosamente o progresso da instrucça, podemos considerar que ele* ressoa em muitos outros, repercutindo o sentido da formação do cidadão em torno de ideais que conformariam a nação dentro do espírito da época. Esta condição implica que esta nação fosse formada por indivíduos possuidores de um saber científico, de um caráter investigativo e de uma vontade de progresso coletivo pela soma das capacidades individuais desenvolvidas. Esses indivíduos deveriam compreender as diferenças sociais como responsabilidade pessoal e, não como resultado do modo de organização da sociedade. As razões para as exclusões sociais devem ser entendidas como uma questão de incapacidade pessoal e, não como um produto do modo como a sociedade organiza as ocupações e a distribuição da riqueza.

Pela nossa reflexão, acompanhamos nos discursos dos sujeitos-presidentes, a construção do significado da Instrução Pública na província goiana, verificamos que as formações discursivas e ideológicas advindas desde a Independência do Brasil, apontam para a necessidade de formar uma nação e, para isso o processo de escolarização tornou-se preponderante para que se estabelecesse a ordem como o princípio de uma nação civilizada.

Para programar o Estado Nacional seria necessário governar o povo. Para isso uma política de instrução pública se fazia necessária, pois naquele contexto não havia um sistema de escolas organizadas, mas somente as Aulas de Primeiras Letras sob a responsabilidade da província, porém só depois da Independência do Brasil é que se impulsionou o processo de

escolarização da população. A tentativa de romper com as marcas deixadas pelo passado colonial e a instrução é um mecanismo para se adentrar de vez nos rumos da modernidade, colocando o País também como uma Nação civilizada.

É a partir desse acontecimento, que melhor se pode observar uma memória já estabelecida dos sentidos sobre a educação no país, considerando que a educação e a escola são instrumentos de regeneração da sociedade e construção da nação. Essa discursividade atenta que a educação é pensada e reafirmada insistentemente como via para alcançar o progresso econômico, e elevar o país ao patamar das nações desenvolvidas. Na memória discursiva sobre o desenvolvimento da escola no país, estão todos os sentidos já produzidos, tudo o que já foi historicamente simbolizado, ou seja, toda a produção simbólica das práticas sociais, representadas nas leis e regulamentos de como fazer mudanças na educação, segundo as determinações do Governo Imperial. O interdiscurso, então, funciona como base de fornecimento e sustentação dos sentidos que parecem brotar do sujeito, é ele quem projeta possíveis formulações.

Consideramos esses discursos sobre a educação no País, a base de um discurso *que* se não é fundador funciona de modo dominante nos sentidos sobre a Instrução na província goiana, pois eles apresentam enunciados que sustentam que a escola é o elemento fundamental para o progresso das Nações, buscando identificar-se às Nações consideradas mais desenvolvidas. A partir desses enunciados, os sujeitos-presidentes procuram desautorizar o sentido anterior de uma relação que a população tinha com a instrução, e procura instalar uma outra “tradição” de sentidos que produz o sentido do povo atrasado.

É importante pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam e como atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, como tecem e homogeneizam a memória de uma época. Nesta pesquisa, consideramos que a partir da produção do discurso em relação à organização da Instrução, vão se produzindo em outros discursos, como o da necessidade da formação do professor, da criação de um modelo de professor e da inabilidade do mestre. A partir de então, intensifica-se a necessidade de uma instituição que seja capaz de formar esse professor, tornando-o capaz e habilitado. Nesse processo, se produziu a necessidade de outra formação, a necessidade da Escola Normal.

A legislação por ser considerada como uma das estratégias, que os dirigentes da província goiana utilizavam para produzir a necessidade da formação do professor, e para controlar quem poderia exercer a função, também fora questionada, para estabelecer diferenças salariais, despesas com os cofres públicos. Vê-se que nos Relatórios selecionados

para esta pesquisa, os discursos evidenciavam a necessidade da criação de uma instituição, onde os professores pudessem ser devidamente preparados para o exercício do magistério.

Falar sobre o atraso na Instrução Pública é um discurso que faz parte de nossa história e vem pela memória, afetando a materialidade linguística pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres. Dizer que a instrução é um *edifício social* ao adotar uma posição discursiva, é preciso considerar que essa é uma representação, que antecede a formulação do discurso, que se encontra na história, em uma região do interdiscurso. Nesse sentido, o sujeito-presidente justifica a situação da instrução pública na Província a partir de alguns elementos: a inabilidade do professor, o posicionamento dos pais em relação ao ensino, a pobreza da população e o ensino ministrado pelos religiosos, a deficiência de qualidade da educação na Província.

Ao referir sobre a instrução pública, os Relatórios destacam a importância da fundação do Lyceu para a sociedade e para o Estado de Goiás, pois essa instituição estabeleceria todo um ordenamento legal que se multiplicaria em práticas diferenciadas.

Avaliando a produção dos discursos relativos à organização de uma política de instrução pública, estamos considerando que a discursividade encontrada constrói um imaginário de ser goiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos no decorrer da pesquisa, os Relatórios dos Presidentes da Província foram documentos elaborados para prestar contas ao Imperador, de quase todas as providências que os Presidentes deveriam prover para a Província. Trata-se, pois, de um discurso regulado pelas exigências das autoridades superiores, conforme os interesses políticos e instrucionais. Neles podemos observar que uma das temáticas mais agudas estava centrada na discussão sobre a viabilização e desenvolvimento da Instrução Pública. Além de uma discursividade que acentuava a vitalidade da instrução para reformar a sociedade, afluía também o papel da educação como capaz de superar o atraso e, contribuir para o progresso da Província.

A disseminação do ensino público, na Província goiana, era tomada como indicativo de civilização e condição indispensável para se alcançar o progresso. Entendia-se que o ideal de educação se efetivaria pela oferta de um ensino “ilustrado”. Conforme pudemos observar, a educação revela-se nesse momento como um instrumento forte para o estabelecimento de relações de poder, de forma a garantir uma hierarquia social gerenciada pela elite. Cabe lembrar que a instrução, como fora pensada até então inviabilizava aos segmentos subalternos a oportunidade de participação da vida política. Legitimavam-se na instrução da província, os ideais postos como para o bem do povo, mas restritos aos segmentos da elite.

O Presidente José Rodrigues Jardim (1831-1837) foi o primeiro designado para fazer um levantamento do estado da instrução na província goiana. A ênfase é dada por esse Presidente quando ele diz: “A Lei me impõem o preceito de vos apresentar o estado dos negócios públicos da Província, e de vos indicar as providencias que me parece, ella necessita.”

Nos Relatórios analisados temos uma representação da instrução como necessária e útil para a ordem social, colocando acento em seus objetivos civilizadores, ordem e moral para o bem do Estado e da sociedade. Nas discursividades ali observadas, percebemos uma linha de continuidade de argumentos apresentados para mostrar a importância da educação, principalmente, da criação e fundação do Lyceu e da Escola Normal, como instituições promotoras do desenvolvimento almejado. A preocupação e defesa pela instrução pública, como “educação para a mocidade” era sempre relacionada à civilidade, ao desenvolvimento e à prosperidade. Civilização e progresso nesses discursos significavam o reflexo do

desenvolvimento e da urbanização, advindos de outras províncias e, sobretudo, de nações consideradas avançadas, e tomadas como modelo.

Após a análise dos Relatórios, foi possível verificar uma certa regularidade em relação aos obstáculos destacados que impediam uma real efetivação de um sistema de instrução pública na província de Goyaz. A dificuldade no provimento das Cadeiras de Instrução refletia nos baixos ordenados oferecidos aos professores. Problemática ressaltada em inúmeros momentos, os baixos salários parecem ter sido um elemento constante ao longo da história da educação em Goiás. Fator impeditivo para que pessoas habilitadas, quase sempre abastadas, pudessem se dispor a exercer a função de professor.

A ignorância do povo goiano como justificativa para o atraso educacional, estabelecia a fórmula propícia para isentar o Estado de qualquer responsabilidade. As justificativas sustentavam-se sobre uma população que parecia não apresentar a educação como prioridade para seus filhos.

Nos relatórios, a resistência dos pais em enviar seus filhos à escola era concebida como um obstáculo à efetivação do projeto almejado, ou seja, foi sobre essas famílias que os governantes fizeram recair muitas das acusações pelo quadro em que se encontrava a instrução.

Em relação à instrução até então ministrada, a experiência que o mestre apresentava não era mais considerada como suficiente para o exercício do magistério. Nesse processo foi se produzindo a necessidade de outra formação, pela criação da Escola Normal, que vai se produzindo como fundamental.

Para finalizar, nesta pesquisa, consideramos que a partir da produção do discurso em relação aos problemas encontrados no processo de organização da instrução pública na Província de Goyaz, vão se produzindo outros discursos, como o da necessidade da formação do professor, da criação de um modelo de professor e da incapacidade dos mestres, bem como o atraso da instrução e da população goiana. A partir de então, intensifica-se a necessidade de uma instituição que seja capaz de formar esse professor, tornando-o capaz e habilitado. Ou seja, a análise dos relatórios permite-nos afirmar que seria pela Escola Normal que a formação do professor se estabilizaria.

Entretanto, com base nos documentos analisados, desde o primeiro relatório sobre a instrução pública, apresentado pelo Presidente José Rodrigues Jardim (1831-1837) até o Relatório apresentado pelo Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha (1854-1857), a situação de precariedade parece não ter sido alterada. Mas se precariedade do ensino era questionada, a causa dos problemas e do mau funcionamento da Instrução Pública sempre foi

endereçada ora as famílias, ora aos professores que não se apresentavam devidamente qualificados. O que nos permite compreender a importância dada nos Relatórios ao valor da Inspeção.

A produção de um discurso acerca da necessidade de organizar a instrução e de formar os professores em Goiás esteve atrelada a uma discussão que ocorria em todo o Império, ou seja, tornar o Brasil um país moderno e civilizado. A educação é ainda considerada como uma das estratégias mais importantes para que tal objetivo fosse alcançado.

Nesse movimento de organização da instrução e de estruturação da formação dos professores foi sendo produzida a incompetência da família para educar seus filhos e, ao mesmo tempo, a escola foi promovida como o lugar privilegiado de transmissão de saberes e de costumes. Mais que isso, nesse momento, produz-se a necessidade de um novo professor como condição essencial para a organização da instrução. Aos critérios de ordem moral antes considerado como suficientes, foram acrescidos critérios que diziam respeito a determinadas habilidades que o professor deveria adquirir.

Dessa forma, podemos afirmar que as discussões em torno da formação dos professores contribuíram com algo de fundamental na história da educação brasileira, ou seja, foi importante para a construção daquilo a que estamos chamando de *discurso fundador* a respeito da instrução e, sobretudo, da profissão docente em nosso país. Nessas discussões e, por meio delas, produz-se e estabiliza-se um discurso sobre a (in) competência e desinteresse dos mestres, sobre a responsabilidade dos mesmos quanto ao fracasso da escola e, por fim, sobre o lugar e função formadora da escola normal.

Muito haveria ainda por dizer sobre a educação em Goiás. Para dar continuidade a essa pesquisa buscaremos os relatórios do Brasil Império (1822-1889), analisaremos os que foram escritos antes e após o Ato Adicional de 1834. Todo esse trabalho terá respaldo na Análise do Discurso, considerando que todo discurso representa uma tensão entre o velho e o novo, entre já-dito e o não-dito. Reforçando a análise das discursividades nos relatórios, verificaremos os movimentos de continuidade e de rupturas da história registrada pelas fontes discursivas e, ao mesmo tempo detalhar discursos fundadores que atravessaram o século XX e estão presentes no século XXI.

Assim, é pertinente apresentar estudos de natureza histórica, segundo a Análise do Discurso sobre outros períodos da história da educação brasileira elegendo o que está escrito como matéria-prima para análise e, ao mesmo tempo concentrar nossas atenções sobre aqueles aspectos que podem ser desvelados pela pesquisa documental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Ricardo P. de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**; tradução Antonio Chizzoti, Ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- AZEVEDO, Francisco F. Santos. **Anuário histórico, geográfico e descritivo do Estado de Goyaz para 1910**. Brasília, SPHAN, 1987.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E; NOSELA, P. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ARTIAGA, Zoroastro. **História de Goiás**. 2 ed. Goiânia, Goiás, 1959.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. In: Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, UNICAMP, n. 19, jul./dez. 1990.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1991.
- BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1835, o Exmo Presidente José Rodrigues Jardim. Goiás: Typographia Provincial, 1835. In: *Memórias Goianas*, v.3. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p.19-23.
- BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1839, o Exmo Vice- Presidente da mesma Província José de Assiz Mascarenhas. Goiás: Typographia Provincial, 1839. In: *Memórias Goianas*, v.4. Goiânia: instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 116-143.
- BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1845, o Exmo Presidente da mesma Província Dr Jose de Assiz Mascarenhas. Goiás: Typographia Provincial, 1845. In: *Memórias Goianas*, v.3. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p.17 – 38.
- BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1847, o Exmo Presidente da mesma Província Dr Joaquim Ignácio de Ramalho. Goiás: Typographia Provincial, 1847. In: *Memórias Goianas*, v.4. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 75-116.
- BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1848, o Exmo Vice- Presidente da mesma Província Antonio de Pádua Fleury. Goiás: Typographia Provincial, 1848. In: *Memórias Goianas*, v.4. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 18-116.
- BRASIL. Relatório que o Ex. Presidente da Província de Goyaz, o Doutor Eduardo Olimpio Machado entregou em 1850 a Presidência da mesma ao seu sucessor, o Exmo Doutor Antonio da Silva Gomes. Goiás: Typographia Provincial, 1850. In: *Memórias Goianas*, v. 5. Goiânia:

instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 31.

BRASIL. Relatório com o Ex. Presidente da Província de Goyaz, o Doutor Eduardo Olimpio Machado entregou a Presidência da mesma ao seu sucessor, o Exmo Doutor Francisco Mariani Goiás: Typographia Provincial, 1851. In: *Memórias Goianas*, v. 6. Goiânia: instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p.116.

BRASIL. Relatório com o Ex. Presidente da Província de Goyaz, o Doutor Eduardo Olimpio ao Exmo Doutor Francisco Mariani Goiás: Typographia Provincial, 1852. In: *Memórias Goianas*, v. 6. Goiânia: instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 35- 78.

BRASIL. Relatório à Assembléia Legislativa de Goyaz, apresentado na sessão ordinária de 1854, pelo Presidente Antonio Candido da Cruz Machado. Goiás: Typographia Provincial, 1854. In: *Memórias Goianas*, v. 7. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1997, p. 142.

BRASIL. Relatório à Assembléia Legislativa de Goyaz, apresentado na sessão ordinária de 1856, pelo Presidente Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goiás: Typographia Provincial, 1856. In: *Memórias Goianas*, v. 7. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p. 191

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991.

BERTRAN, Paulo. **Relatórios dos governos da província de Goyaz de 1850-1853: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos, etc.** Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central, Centro de Cultura Goiana- Goiânia: UCG, 1996. (*Memórias Goianas*- 5)

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertran do Brasil, 1990.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Tese (Doutorado) – São Paulo: USP, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 1989.

CHIZZOTTI, Antônio. **Origem da instrução publica no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e implicações para a filosofia da educação**. Dissertação de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1975.

CURADO, F. Fleury. **Memórias Históricas**. Goiânia: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1998.

FARIA FILHO, Luciano (org). **Pesquisa em história da educação. Perspectivas em análise. Objetos e fontes.** Belo Horizonte: HGb, 1999.

FERRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII).** Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário da Língua da Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Joaquim Carvalho. **Presidentes e Governadores de Goiás.** Coleção Documentos Goianos. V. 5 Goiânia: UFG, 1980.

FIORIN, Luis A. **Linguagem e ideologia.** 7 ed São Paulo: Ática, 2003.

GAMA, Zacarias Jaegger; GONDRA, José Gonçalves. 2006. **Uma estratégia de unificação curricular:** “os estatutos das escolas publicas de instrução primária (*Rio de Janeiro – 1865*).Disponível em: < [www. file: //A:\Educação%20On-Line%20-%20UMA%20ESTRATÉGIA%20DE%20UNIFI...](http://www.file:///A:\Educação%20On-Line%20-%20UMA%20ESTRATÉGIA%20DE%20UNIFI...)>. Acesso em: 16 mar.2011.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **Uma genealogia de práticas educativas em São Paulo: 1836-1876.** 517p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FE-USP, 2001.

GULBERG, Horácio Cerutti. **Identidades de Y dependências culturais.** In: SOBREVILLA, Davis (Ed). *Filosofia de La culture.* Madrid: Trotta, 1998.

GULLAR, Ferreira. **Na Vertigem do Dia.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia e História da Educação.** Barueri, SP: Manole, 2003.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GREGOLIN, M.; BARONAS, Roberto. (org.) **Análise do Discurso: as materialidades do sentido.** 2 ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. **Independência ou Morte.** In: ORLANDI, Eni P. (org.) *Discurso Fundador – A formação do País e a construção da identidade nacional.* Campinas, SP: Pontes, 1993.

H AidAR, Maria de Lourdes Marioto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Editora da USP, 1972.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad.: Tomaz Tadeu e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IOSIF, Ranilce Guimarães. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes/ UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Trad. Sírio Possenti (et al). Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARIANI, B. **Colonização Lingüística e Efeitos de Memória**. In.: Línguas e Instrumentos Lingüísticos, n. 12. Campinas: Pontes, 2004, p. 9-19.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853. São Paulo: Nacional, 1936.

NASCENTE, Antenor. **Dicionário Etimológico Resumido**. Instituto Nacional do Livro-Ministério da Educação e Cultura, 1966.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Revisada e aumentada**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **A leitura e os leitores possíveis**. Campinas, SP, 1988.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Terra à Vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. (org.) **Discurso Fundador – A formação do País e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Dispositivos da interpretação**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. **Língua e conhecimento linguístico – para uma história das Ideias Linguísticas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP, 2006.

PALACÍN, Luis e outros. **História de Goiás**. Goiânia: UCG. 1986.

PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso: três épocas (1983)**. In: GADET, F.; HAK, T. (ORGS) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Eni P. Orlandi, Campinas: Unicamp, 1997, p. 61 – 151.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

_____. **Les Vérités de La Palice: linguistique, sémantique, philosophie**. Paris: François Maspero, 1975.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975.

_____. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux-Trad.** Bethânia Mariani et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

_____; FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva.** Tradução Péricles Cunha. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Traduzido por Eni Orlandi. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1997.

_____. **Papel da Memória.** In: ACHARD, P. et al. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Contextos epistemológicos da análise do discurso.** Trad. Eni Orlandi. In: Escritos, n.4, Campinas, Labeurb/ Nucredi- UNICAMP: 1999.

PEREIRA, Eliane Martins C. Manso. **Goiânia, filha mais moça e bonita do Brasil.** In: Goiânia cidade pensada. BOTELHO, Tarcísio R. (org.). Goiânia: Editora da UFG, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos C. **In: Memórias Goianas.** 17 ed. Goiânia: UCG, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira - A organização escolar.** São Paulo: Moraes, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem – cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). *História e memória da educação no Brasil: século XIX.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Nancy R. A. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás.** Goiânia: Oriente 1975.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução crítica do Ensino Secundário.** Rio de Janeiro: MEC/ CADES, 1959, p. 199-211.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás: sociedade e estado.** Goiânia: Cãnone, 2004.

SUCUPIRA, Newton. **O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação.** *In:* VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**, p. 78-90. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAYLOR, Charles. **A política do reconhecimento.** *In:* Argumentos Filosóficos. São Paulo: Loyola, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano, 2003.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil. (Coleção Aprender e Ensinar).** São Paulo: FTD, 1994.

WEREBE, Maria José G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.