

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO:

O caso de negros e índios nas reformas da Instrução Pública em 1854.

Dimas Santana Souza Neves
UNEMAT/CAPES/ PPROPED/UERJ

No limite eu diria, simplesmente, que a lei não é feita para impedir tal ou tal tipo de comportamento, mas para diferenciar as maneiras de burlar a própria lei. (Foucault, 2006, p. 50).

No quadro atual, em que se discutem políticas públicas de afirmação racial e social de etnias, torna-se premente a rediscussão dos modelos educativos que foram historicamente instituídos para se perceber as formas constitutivas definidas para os sujeitos no interior da sociedade. Daí a finalidade de analisar a instrução pública articulada e destinada a escolarizáveis negros e índios que visavam modelar práticas educativas destes setores sociais, interpretando os discursos construídos por dirigentes, e, também, as atividades reguladas e desenvolvidas nos processos de escolarização em torno da educação destes grupos étnicos. Nesse sentido, resolveu-se repensar as reformas da instrução pública no Município Neutro da Corte e nas províncias de Mato Grosso e Minas Gerais. Mudanças essas, estabelecidas em 1854, cujos objetivos eram a construção de uma representação acerca da identidade e do papel dos grupos sociais¹a partir de certa escolaridade.

Nessa época projetos de sociedade e de sujeitos estavam em disputas e os grupos sociais majoritários construíram unidade política em busca de superação das diferenças. Nessa circunstância, emergiu o movimento denominado de Conciliação que buscava unificar propostas em torno de um modelo de sociedade para o País, como houvera acontecido em outras oportunidades (Cf. RODRIGUES, 1982). Essas três reorganizações da instrução pública, acontecidas no mesmo ano, em 1854, podem constituir-se como práticas desses esforços. Nessas reformas, compreende-se a organização da sociedade com a definição do papel social de cada grupo e as constituições das individualidades, em constante objetivação dos sujeitos (Cf. FOUCAULT, 1999, 2004), isto é, a projeção e a representação de homens e mulheres a partir da definição do papel e das relações com as crianças, que se desejou implementar nessas mudanças.

¹ (Cf. BAUMAN, 2005, p. 51) “Houve um tempo em que a identidade humana de uma pessoa era determinada fundamentalmente pelo papel produtivo desempenhado na divisão social do trabalho, quando o Estado garantia (se não na prática, ao menos nas intenções e promessas) a solidez e a durabilidade desse papel” .

Narrativas contidas nos relatórios dos presidentes de Minas Gerais nos anos anteriores, apontam como a Assembléia Legislativa daquela Província ampliou as reivindicações do Presidente e aumentou o poder estatal na criação e controle da escola, dos escolares, no modo de escolarização e sobre a sociedade. Inclusive, aproveitou para anexar ao processo de mudança um modo de divisão social de trabalho, mas também de desbloqueio nos procedimentos de poder no interior do executivo provincial. Apresentaram modos pelas quais autorizou o aparecimento de empregado especial, o diretor da instrução, para ampliar visibilidade à ação do governo na vigilância contínua. E ainda pequenos motivos pelas quais autorizou também a emergência de pena contra os infratores do aparato normatizador do processo de escolarização.

Portanto, necessidade de constituição de tipologias criminais no âmbito da escolarização com cominação de pena à população e aos professores em eventuais contrariedades da lei. Talvez preocupados com os mestiços e negros, inclusive negros escravos que já se encontravam presentes nas escolas (Cf. VEIGA, 2004). Por isso, sugerimos que nessa época, ao decidir por esse atendimento, professores e sociedade estavam fustigando a lei, duvidando dessa constituição legal e, provavelmente, reinterpretando a norma de acordo com a necessidade e a realidade². Inclusive criando outras compreensões do negro e do índio como o caso de mestiços, caboclos, morenos, mulatos, bugres, dentre outros, também pode ser compreendida como desafio aos artifícios de classificação analisadas por Lima (2001). Para evitar esses desafios, em substituição ao castigo para o pecado produzido pela igreja os governos produziram o crime e a penalidade. Com esse dispositivo, buscava-se assemelhar a prática da igreja, mas dando um caráter social e moral e não mais religioso, deliberando pena para as infrações. Assim, um tipo de transgressão seria pecado e exigia sacrifícios e outro modo de insubordinação seria o crime e mereceria o castigo. Desse modo, pode-se pensar que se tratava da saída da organização da moral cristã e espiritualista para a sociedade racional e científica, ou abandono dos modos e modelos feudais e do antigo regime para a emergência do processo

² Somente uma ficção pode fazer crer que as leis são feitas para serem acatadas, a polícia e os tribunais destinados a fazer com que sejam respeitadas. Somente uma ficção teórica pode nos levar a acreditar que aderimos, de uma vez por todas, às leis da sociedade à qual pertencemos. Todo mundo sabe, também, que as leis são feitas por uns e impostas por outros. Parece, porém, que se pode dar um passo a mais. O ilegalismo não é um acidente, uma imperfeição mais ou menos inevitável. É um elemento absolutamente positivo do funcionamento social, cujo papel está previsto na estratégia geral da sociedade. Todo dispositivo legislativo organizou espaços protegidos e aproveitáveis, em que a lei pode ser violada, outros, em que ela pode ser ignorada, outros, enfim, em que as infrações são sancionadas. (Foucault, 2006, p. 50)

de desbloqueio dos procedimentos do poder, conformando situações como acontecida na Europa na compreensão de Foucault (1999).

Por mais que discursassem com mensagens informando tratar-se de vontade e determinação para conceder direitos e garantias aos professores e à sociedade, a construção das reformas mostra que as intenções são diferentes dos gestos na concretude das normas. Uma leitura de relato de um dos principais dirigentes conciliados, o autor da reforma na Corte Couto Ferraz resume um pouco a situação ao informar:

Quanto ao primeiro ponto, eram as ideas essenciais da reforma as seguintes: vulgarisar e extender o ensino publico, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo delles tambem mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamara para um centro de inspecção por parte do Governo os collegios e estabelecimentos de educação da Capital do Império. (Relatório, Ministro e Secretario dos Negócios do Império, 1854, p.61).³

A reforma da Corte já fora analisado por Gondra, et all (2000) e, em outras perspectivas por Gondra e Tavares (2004). Entretanto, aqui, enfoca-se a questão da disseminação da instrução por todas as partes, que as autoridades tinham definido por “vulgarizar e estender o ensino”, e também “regular as condições do ensino particular” e tornar concreta a “inspeção por parte do governo”. Possibilitando algumas interrogações. Afinal, o que poderíamos interpretar por: universalização do ensino? Atendimento mais amplo da população, isto é, para todos os setores sociais? Pode-se dizer que sim, mas não completamente. Vulgarizar e estender pode ser interpretado como meio e mecanismo de submeter a população “livre e pobre” à escola e seus conteúdos, enfim, para entrar no processo civilizador organizado a partir da maquinaria escolar como tecnologia de poder sob controle do Governo. Ao mesmo tempo, criar uma representação social para possibilidades de ampliar as esperanças para grupos – negros, mestiços, índios, caboclos, dentre outros -, de um dia ter ensino, ter escolas, ter instrução, enfim ser “instruído”, inclusive aos “representantes” do povo, os deputados provinciais. E, “regularizar” era controlar, efetivamente, com respeito as leis para a criação e existência das escolas nas formas de acesso e permanências no processo de institucionalização de saberes e de sujeitos. A inspeção seria o serviço como representação do poder estatal para acompanhar, cotidianamente, as práticas de escolarização, evitando-se os “abusos” e “vícios” que haviam detectado anteriormente. Inclusive, tentativas de impedir transgressões, algumas

³ Neste trabalho fez-se um esforço de manter as escritas originais com a finalidade de mostrar um pouco da beleza da construção lingüística, documentos que se dão a entender e possibilitam análises não somente pelo conteúdo que possuem mas também pela forma escriturística.

delas podem ser conhecidas no trabalho acerca da existência de mestiços e filhos de negros e mesmo escravos em escolas, como acontecia em Minas Gerais, cuja análise foi construída por Veiga (2004). Situação essa que era compreendida por alguns dirigentes como mostra alguns indícios:

Este empenho que tanto honra os Mineiros, ainda mais visivelmente se manifesta pelo grande numero d'alumnos que frequentão as aulas particulares, e pelo facto para mim incontestável de que é esta a Província, de todas as do Império, (ao menos das que tenho percorrido) onde a instrucção mais derramada se acha pelas classes inferiores. Ora, quando tão boas disposições apresenta a população da província, justo é que os seus legisladores procurem fecundal-as, regulando o serviço da instrucção de um modo mais conveniente ao seu fim, e mais proporcionado aos recursos financeiros da província. (Relatório, Presidente de Província de Minas Gerais, 1851, p. 8).

Uma exposição da necessidade da reforma que reconhece e pensa ser importante o modo pela qual “a instrução mais derramada se acha pelas classes inferiores”. Uma situação em que há um reconhecimento do valor da expansão da instrução pelas “classes inferiores”, o que evidencia o conhecimento das autoridades do ensino estar sendo ministrado não somente a brancos livres. Inclusive, se reconhece o papel dos professores, mas a necessidade de controle, “regulando o serviço da instrução”, por parte da Província.

Tanto na Província de Minas Gerais como na Corte Imperial fora criado sistema de gradação escolar em séries no ensino primário, havendo, a partir dos regulamentos de 1854, escolas primárias de primeiro e de segundo graus, além da divisão já existente entre escolas primárias e secundárias. Aumentando a diferenciação social na escola? Muito provavelmente. Diferente de Mato Grosso que a época aboliu a existência de escola primária de primeiro e segundo grau que existia desde 1837.

É nesse quadro de conformação social e escolar que vamos analisar a instrução definida para negros e índios nas legislações de 1854, pois foi no interior dessas compreensões e diante dessas circunstâncias que estavam sendo definidas a escolarização. Para a criança “negra escrava”, vale repetir, na “condição jurídica de escravo” se estabeleceu um padrão de compreensão comum, preciso e determinante nas definições legais nas duas províncias e na Corte Imperial. Proibição, interdição, impedimento eis seus pressupostos básicos. No nível de etnia sim, mas na condição social não era somente contra o negro escravo a segregação na forma de acesso. O que fortalece a compreensão de que a condição primordial da cor e da raça não era proibitiva para o acesso a escola. O que era impeditivo era a “condição” jurídica de “negro escravo”. Situação que configura ser a mesma interpretação da lei realizada por professores que aceitavam negros e mestiços nas escolas em Minas como diz Veiga (2004). Outras condições e situações eram também

exigidas para impedir o acesso e permanência na escola, quase colocando as demais circunstâncias à situação legal análoga de escravo como apresenta o quadro abaixo:

Província de Mato Grosso	Província de Minas Gerais	Município Neutro da Corte Imperial
Art. 22º – Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e os escravos.	Art. 10.º Não serão matriculados, e nem frequentarão as aulas: § 1.º Os que padecerem moléstias contagiosas. § 2.º Os Escravos. § 3.º Os que forem expulsos antes de se passarem 2 anos depois da expulsão. § 4.º Os que não apresentarem aproveitamento nos exames em 2 anos consecutivos. § 5.º Os que deixarem de comparecer aos exames em 2 anos, nas mesmas materias.	Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.

Quadro retirado de artigos dos regulamentos da instrução publica das províncias de MT, MG e da Corte Imperial, em 1854.

Ao problematizar essas tecnologias disciplinadoras podemos encontrar possibilidades interpretativas que interroge as similitudes e diferenças e auxilie o desenvolvimento de certa racionalidade para se dar inteligibilidade a esse vigoroso processo de definição do arquétipo social a partir de uma das instituições de seqüestro: a escola. Enquanto em Mato Grosso “os anormais” retirados do processo de escolarização eram escravos e portadores de moléstias contagiosas, na Corte Imperial se amplia o número de “interditados”. No quadro dos relegados inseriram aqueles que não estavam vacinados. Isto é, os escolarizáveis que não haviam se submetidos ao poder do Estado a respeito da saúde e contato social diante da situação de controle das doenças. Saúde e escola se entrecruzam para acelerar o processo civilizador e ampliar o poder do governo estatal e não mais somente das instituições igreja e família e relações com as etnias. Ao mesmo tempo em que se instaura uma nova economia nos mecanismos de poder (Cf. FOUCAULT, 2002, p. 107-108), agora não mais para a violência dos castigos físicos, mas para a interdição de ações, definindo lugares, identidades individuais e sociais. Um intenso trabalho de ortopedia social emergira e se consolidava no Brasil Império.

Ainda que se vangloriassem de ser uma das províncias mais desenvolvidas do Brasil e ter ampliado a escolarização às “classes inferiores”, em Minas Gerais se ampliou muito as práticas de impedimento em relação ao acesso a escolarização. Além dos doentes, passam a se constituir como doentes “sociais” ou “anormais” aqueles que não se submetessem a confissão dos saberes, ou os que se submetessem ao exame, mas “sem qualidade” no aproveitamento, por um espaço de dois anos. A anormalidade como estudada por Foucault (2002) não estava somente no plano da medicalização da saúde e da sexualidade. Por estes trópicos se aplicava, inclusive, ao processo de escolarização e não

mais somente na forma de acesso, mas nas condições de permanência. Uma terapêutica para livrar as escolas de doenças e dos diferentes? Ousemos pesquisar.

Índios e negros foram compreendidos de forma diferente pelas normas. Para alguns grupos indígenas havia escola, mas estavam condicionados a circunstâncias definidas pelo modo de compreender o mundo do pensamento ocidental. Assim, nem todos os índios deveriam ou poderiam ir a escola e manterem acesso à instituição. Um conjunto de disposições normativas deveria ser seguido. Poderíamos discutir alguns como a diferença cultural e lingüística, assim como a relação de imposição da língua oficial. Neste momento, vamos verificar apenas a diferença de compreensão e prática de ensino para índios e negros na legislação. Relatos mostram algumas formas de instrução para indígenas.

Catequese e civilização dos Indígenas

Pouco incremento tem tido este importante ramo do serviço publico. Os aldeamentos, que em algumas Províncias existem, ou não apresentam melhoramento notável, ou se conservam estacionários. Alguns tem ido em decadência. O elemento religioso, que foi o poderoso meio d'acção, ao qual se deveram os grandes progressos da catequese nos tempos passados, não tem podido ser aproveitado por falta de missionários. (Relatório, Ministro e Secretario dos Negócios do Império, 1854, p. 45).

Percebe-se que na Corte as condições de existência do índio estavam mais dispersas. Havia índios pelo Município Neutro, contudo havia maior número de índios pela Província do Rio de Janeiro. Pela Corte, o modelo estava em decadência, mas a catequese continuava a ser a principal recomendação dos dirigentes com algumas definições objetivas para o processo: aldeamento, religião, catequese, assimilação lingüística diferenciada, submissão ao Estado, civilização, igreja, dentre outras.

Em Minas Gerais, o trabalho com índios proporcionou um relato instigante que apresentou um quadro histórico a respeito do modelo adotado na Província que pode ser considerado a diferença substancial das ações educativas na Província de Minas, ampliando ainda mais o pensamento produzido por Silva (2003). Nessa narrativa o dirigente em 1855 expõe seu pensamento histórico acerca desse modelo. Nele, o Vice-Diretor mostra que conhecia em profundidade o modelo de catequização e instrução dos índios. Desde a antiga criação de uma escola específica ao conjunto de procedimentos adotados para a “civilização” a partir de dogmas da religião, o que consistia em desenvolver moralidade e práticas de urbanidade, isto é, comportamentos sociais a partir das primeiras letras e da aprendizagem de limitados ofícios, condições que deveriam levar os indígenas a submissão aos processos de produção. Instigar os sujeitos para objetivos produtivos na incipiente ordem econômica, eis o papel da instituição de seqüestro para índios. Não somente instruir e moralizar, mas induzir ao trabalho no incipiente capitalismo.

No mesmo relatório a autoridade nos dá dimensão dessa intencionalidade: “O commercio da melodia, a maviosidade do canto auxiliando a Cruz, taes são os meios mais adaptados á instrucção da mocidade Indianna, de nunca precisamos tanto, como agora, que tudo nos vai faltando, porque vão nos faltando braços para o trabalho”. Narrativa na qual o dirigente mostra que entre intenções e gestos concretos há uma vontade determinada de tornar o índio um trabalhador para o modelo econômico, sendo a religião e a música – provavelmente música religiosa –, uma das formas de fazer o “encantamento dos índios” para uma visão diferente de se compreender o mundo e a vida. Com isso, deveriam aprender as regras sociais a partir das normas gramaticais e regras da aritmética. Afinal, o que mais promove ou tem poder de fazer uma criança aprender leis, obediência, aceitação, submissão, senão regras que são impostas nas formas de se exercitar as normas da escrita?

Permita-nos deixar que, no mesmo relato, a própria análise do Vice-Diretor da instrução pública à época, possibilite uma visão dessas intencionalidades e práticas:

Essa mocidade tem direito á ser instruída, e o Governo deve por interesse, e por dever da consciência aplicar os meios para tão nobre, e proveitoso fim. Quantos serviços nos poderão prestar alguns Índios bem educados, e instruídos em algum collegio especial, e com recursos pecuniários á sua disposição no seio dessas famílias, que ainda não poderão comprehender as vantagens da sociedade, e da civilização? A naturalidade, a experiência do contacto com a civilização, as relações domesticas, a identidade do idioma, os donativos, a Muzica com a unção Religiosa farão sem duvida em Minas, o que os sábios Jesuítas alcançaram no Paraguay, e em outras regiões do continente Americano, e em algumas de suas ilhas (Relatório do Vice - Diretor da Instrucção Publica de Minas Gerais, 1855, p. S6 - 6)

Escola para o trabalho, mecânica da indução à produção. Condição de Minas Gerais quer era semelhante a compreensão e situação existente em Mato Grosso. Um dos relatórios da época em sua narrativa a respeito da catequese e civilização dos índios, o dirigente mor da Província expõe as circunstâncias existentes.⁴

No mesmo relatório de 1855, ao discorrer a respeito de dois aldeamentos em Minas Gerais, o dirigente apresenta um estado de trabalho fruto das práticas catequéticas do

⁴ No curso do anno findo houverão 55 baptisados, 27 obitos e 10 casamentos. Os homens empregão-se na lavoura, na navegação e em diversos serviços; as mulheres fião e tecem algodão, fazem louça, e algumas costurão soffrivelmente. Alli existe uma escola, onde actualmente sessenta e tantos meninos aprendem a ler e escrever e os rudimentos da Religião, e outra de musica com 21 alumnos; há também huma tenda de ferreiro ourives (infelizmente ora desprovida de hum mestre capaz), onde trabalhão dez meninos. Huma mulher idosa e morigerada ensina as meninas os trabalhos de agulha. [...] A antiga Aldêa de Nossa Senhora de Misericordia de Albuquerque sob direcção do cidadão Manoel José Carvalho, compõe-se de 200 indivíduos das Nações Guaná e Gauycurú, que se occupão em serviços semelhantes aos dos Kinikinãos; huns trinta meninos frequentão a escola de 1^{as} letras daquela Freguezia, e alguns estão aprendendo os officios de alfaiate e sapateiro. (Relatório, Presidente de Província de Mato Grosso, 1854, p. 31-32).

período, semelhante a relatórios anteriores. A existência de escola, de aldeamento, de trabalhos específicos para homens e mulheres índias e a direção por representação para esse trabalho. Nota-se a intencionalidade nas práticas no sentido da formação lingüística e religiosa, aprendizagem de profissões urbanas para meninos e caseiras para as mulheres. Construindo um ideário diferente da realidade vivida pelos índios em seus próprios lugares, teriam prática de catequização religiosa e instrução indígena para a vida urbana. O pensamento foi indutor para fazer compreender que o espaço do aldeamento era um estágio de civilização para aprendizagem da vida no modelo de “sociedades” “famílias” e “organizações urbanas” típicas da compreensão ocidentalizada dos governantes.

Ao ler essas formações discursivas percebe-se que, sempre que necessário justificar acontecimentos e fatos, os relatos se referem a determinada legislação a respeito da catequese dos índios. Essas fontes nos orientaram no sentido de conhecer o Decreto de nº 426 de 24 de julho de 1845, editado pelo Ministério do Império, inclusive, com assinatura do Imperador. Com isso, compreendeu-se que era por meio de um conjunto normativo, fora da regulamentação escolar que se praticava esse modelo civilizador para índios. A idéia era especificidade, isto é, definir instrução exclusiva para o índio, o que foi, em certa medida, analisado por Silva (2003), mas merece ampliação uma análise desse documento, porque torna diferente da compreensão estabelecida para o escolarizável negro escravo. Um relato de governante construiu uma representação a respeito da identidade desses grupos étnicos e o lugar social que deveriam ter na construção da sociedade hierárquica, quando expôs os objetivos das normas que organizaram a aprendizagem dos índios:

Cada vez mais convencido o governo de que o systema sobre o que foi concebido o regulamento de 24 de julho de 1845 não tem produzido, nem póde produzir satisfactorios resultados, organisou poe ensino para as novas aldeas que mandou fundar ás margens do Jathay edo Tibagy, compostas por índios Cayuás, instrucções especiaies, nas quaes adoptou como base da cathechese o elemento religioso; incumbindo a direcção dos índios até que se achem em estado de verdadeira emancipação a missionários escolhidos por seus precedentes pelo zelo e dedicação pela civilização dos indígenas. Espero colher bom resultado dessas instrucções, e se assim acontecer poder-se-hão facilmente estender suas disposições ás outras aldeas á proporção que forem chegando os missionários que o governo mandou vir. (Relatório do Ministro e Secretario de Negócios do Império, 1855, p. 64)

Esse conjunto legal enfatizado no discurso será trabalhado por uma outra escrita. De antemão é possível perceber que, passado dez anos da vigência dessa legislação, muito pouco tinha acontecido, conforme disse o Ministro. Portanto, as “instrucções especiaies”, “como base da cathechese o elemento religioso”, “civilização dos indígenas”, “instrucções” e “verdadeira emancipação”, foram algumas das assertivas apontadas. Uma

compreensão que acelerava a apropriação da representação francesa a respeito do índio como ser dócil e em fase de desenvolvimento como todas as outras coletividades sociais. Ideário de evolução e progresso.

O aparato legislativo de 1845 determinava a existência de uma direção central para o desempenho de atividades com os índios e com uma teia de representantes do império em cada Província. No aspecto educacional tece um conjunto de considerações acerca do modelo de escolarização e respectivos processos para a “emancipação”. Nessas condições, considera-se que esse Decreto merece um estudo mais específico na questão da instrução pública, visto que, nessa oportunidade, o governo do Império centralizou, i. é, tomou para si a preocupação e o serviço que deveria ser desempenhado no trabalho com os índios. Assim, pensa-se que diferente da constituição social a partir da escola primária para a maioria da população que, pelo Ato Adicional de 1834, abandonou às condições das Províncias para estabelecimento da forma organizativa, sugerimos pensar que os dirigentes do Império demonstraram uma compreensão idêntica àquelas analisadas a respeito do selvagem e do racismo que constituíram o biopoder (Foucault, 1999, p. 292 e 309).

Do mesmo modo entender que a cor e etnia não era um problema legal, não estava inscrito na lei como impedimento, mas, em relação ao acesso e permanência escolar estava estabelecida como distinção social no modelo escolar primário hierarquizado e seletivo. E, finalmente, entender e pronunciar que aos “negros escravos” e outros desprovidos de condições de permanência na escola houve sim efetivo impedimento, e nesse sentido como expressou Casimiro (2000) restou “pão, trabalho e castigo”, como uma orientação socialmente diferenciadora oriunda de alguns pensadores ligados a igreja e que foram sendo rediscutidas por dirigente do Império e integrantes de organizações religiosas.

BIBLIOGRAFIA

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A Legislação Escolar como fonte para a História da Educação:** Uma tentativa de Interpretação. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação, Modernidade e Civilização, Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Entrevistas.** Entrevistas realizadas por Roger-Pol Droit. Trad. Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. São Paulo: Graal; 2006.

FOUCAULT, Michel. [1999]. **Os Anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

FOUCAULT, Michel. [1999]. **Em defesa da Sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1999 a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14 ed. Org. e Trad. Roberto Cabral de Melo Machado Rio de Janeiro: Graal. 1999 b.

GONDRA, José Gonçalves. **A educação conciliada** – Tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais. V Ibero-Americano de La Educacion, S. J.Costa Rica, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Trad. Carlos A.Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor; 2005.

GONDRA, José Gonçalves & GARCIA, Inara & SACRAMENTO, Winston. **Estado Imperial e Educação Escolar: Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz (1854)**. I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação: CSBHE: 2000.

GONDRA, José Gonçalves & TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. **A Instrução Reformada: Ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854)**. III Congresso da SBHEducação. CD-Room. Curitiba; 2004.

RODRIGUES, José Honório. **Conciliação e Reforma no Brasil: Um Desafio histórico-cultural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982.

VEIGA, Cynthia Greive. **Crianças Negras e Mestiças no Processo de Institucionalização da Instrução Elementar, Minas Gerais, Século XIX**. In: Comunicação Coordenada no III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. CD-Room. Curitiba: 2004.

CASIMIRO, Ana Palmira. B. Santos. **Pão, Disciplina e Trabalho: Uma Proposta de Educação Religiosa no Brasil Colonial**. Site do SBHE. I Congresso. Rio de Janeiro, 2000.

Relatório que á Assembléa Provincial da Província de Minas Gerais apresentou na Sessão Ordinária de 1851, o Doctor José Ricardo de Sá Rego, Presidente da mesma Província. Ouro Preto, 1851. Typographia Social.

Relatório que á Assembléa da Província de Minas Geraes, apresentou na sessão ordinária de 1852, o Dr Luiz Antonio Barboza, Pres. da Província. Ouro Preto. 1852. Typographia do Bom Senso.

Relatório do Ministro e Secretário de Estado de Negócios do Império, Conselheiro Visconde de Mont´Alegre em 1851 publicado em 1852 pela Typographia Nacional.

Regulamento da Instrução publica nº. 28 de 1854 da Província de Minas Gerais IN: Livro da Lei Mineira .1854. Tomo xx. Parte 2.^a, folha n.º 2. Regulamento n.º 28 – Lei n.º 516).

SILVA, Marcilene da. Escolarização indígena no Brasil: Particularidades da Província Mineira (1845-1889). In: CD-Room dos Anais do II Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia; 2003. Pg. 294-304.

Regulamento da Instrução Publica da Corte Imperial de 1854. Arquivo Nacional.

Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1854. In: SÁ, Nicanor Palhares e SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Orgs.) **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados; SBHE: 2000.

LIMA, Ivana Stolze. Cores, Marcas e Falas: Sentidos da Mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; 2001.