

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So

André Wagner Rodrigues de Sousa

**A EDUCAÇÃO NA GÊNESE DO ESTADO-NAÇÃO
BRASILEIRO (1750-1889)**

Sorocaba – SP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd -So

André Wagner Rodrigues de Sousa

**A EDUCAÇÃO NA GÊNESE DO ESTADO-NAÇÃO
BRASILEIRO (1750-1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba (UFSCar-So), como um dos requisitos básicos para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

Sorocaba – SP

2025

Sousa, André Wagner Rodrigues de

A educação na gênese do Estado-nação brasileiro: (1750-1889) / André Wagner Rodrigues de Sousa – 2025.
340f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Coutinho, Luciana Cristina Salvatti

Banca Examinadora: André Paulo Castanha, Fabiana de
Cássia Rodrigues, José Claudinei Lombardi, Marcos
Francisco Martins

Bibliografia

1. Brasil monárquico. 2. Política educacional. 3. Estado-
nação. I. Sousa, André Wagner Rodrigues de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato André Wagner Rodrigues de Sousa, realizada em 13/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)

Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP)

Profa. Dra. André Paulo Castanha (Unioeste)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A produção do conhecimento científico envolve uma dimensão individual, e mesmo solitária, no decorrer do longo processo da escrita acadêmica. Por outro lado, contudo, possui igualmente uma dimensão coletiva, estabelecida pelo lugar social do pesquisador e pelo diálogo que ele promove com os autores dos documentos analisados, com a bibliografia sobre o tema em foco e com a comunidade científica onde se desenvolve a pesquisa.

Portanto, são muitos os agentes que interferiram de forma determinante no percurso de elaboração desta tese de doutorado, influenciando as escolhas, defesas e interpretações presentes nos resultados da investigação. Aos envolvidos em todas essas contribuições externamos nossos agradecimentos.

Agradecemos à Universidade de São Paulo, onde nos formamos historiador e iniciamos os primeiros passos no complexo caminho da investigação científica. Nossa concepção de mundo deve muito às lentes do historiador.

Agradecemos ao Instituto Federal de São Paulo, onde atuamos profissionalmente, por favorecer a formação intelectual dos servidores por meio dos programas de incentivo à capacitação e qualificação profissional.

Devemos agradecer ainda à Universidade Federal de São Carlos, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *campus* Sorocaba (PPGE-So), que acolheu nossa proposta de pesquisa e ofereceu os subsídios necessários para que ela fosse desenvolvida com êxito. As leituras e discussões propostas em todas as disciplinas foram essenciais para enriquecer o olhar sobre nosso problema de pesquisa.

Nesse contexto, devemos também agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE-UNICAMP), onde realizamos uma disciplina ofertada em parceria com a UFSCar; ao Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Universidade de São Paulo (PPGHE-USP), ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH-UFSCar-So) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), onde cursamos disciplinas, bem como aos professores e colegas com quem desenvolvemos seminários de pesquisa, apresentações de trabalhos e debates acadêmicos que resultaram em muitas apropriações que se fazem presentes nesta tese.

Agradecemos ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação* (HISTEDBR GT UFSCar-So) e ao *Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação* (GPTeFE) pela promoção de um ambiente de aprofundamento das investigações das questões que envolvem a educação no Brasil.

Nossos agradecimentos à profa dra Luciana Cristina Salvatti Coutinho, orientadora dessa pesquisa, pela confiança depositada em nossa capacidade para tocar essa empreitada, por sua inestimável orientação, pela leitura crítica e revisão dos originais, sugestões de adequações e de encaminhamentos para o bom andamento do projeto. Igualmente, somos gratos pelo conjunto de recomendações de ajustes e demais contribuições apresentadas pela profa dra Fabiana de Cássia Rodrigues, prof dr André Paulo Castanha, prof dr Marcos Francisco Martins e prof dr José Claudinei Lombardi, que constituíram a banca de examinação da tese de doutorado.

Externamos gratidão à nossa família que, na figura dos meus pais, não mediram esforços para que seus filhos pudessem seguir nos estudos. Embora não verbalizem nesses termos, sempre mantiveram a convicção de que a educação possui um potencial emancipador.

Nossos agradecimentos especiais à Liduina, pela cumplicidade na vida. Sua paciência e interesse em compartilhar de uma pauta monotemática por anos a fio foram meu porto seguro em momentos de incertezas. Finalmente, também devemos agradecer ao pequeno Raul por não abdicar de ter seu pai ao lado nos seus jogos e brincadeiras de infância.

Parafraseando um renomado historiador, devemos dizer que todos acima mencionados são depositários dos méritos que essa pesquisa eventualmente possa ter alcançado; já das deficiências que certamente possui, o autor é o único responsável.

São Paulo, 2025

Saber ler, escrever e conhecer aritmética é muito necessário para aqueles cujos negócios requerem tais conhecimentos, mas onde a subsistência do povo não depende disso, essas artes são muito prejudiciais para o pobre forçado a ganhar o pão de cada dia mediante sua labuta diária.

(Bernard Mandeville, 1670-1733)

Em uma palavra, sem instrução nacional gratuita para todos os graus, não importa a combinação que escolher, em todos os casos haverá ignorância geral e desigualdade. Haverá sábios, filósofos, políticos esclarecidos, mas a massa do povo conservará os erros e, em meio às luzes, será governada pelos preconceitos.

(Marquês de Condorcet, 1743-1794)

RESUMO

SOUSA, André Wagner Rodrigues de. **A educação na gênese do Estado-nação brasileiro (1750-1889)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Essa pesquisa trata do processo de institucionalização da educação escolar no Brasil durante a construção da nova ordem constitucional surgida a partir da crise e desagregação do Império português na América. O trabalho relaciona a formulação das medidas da política educacional nas primeiras décadas do novo país à formação do Estado-nação moderno, investigando os sentidos que a educação escolar assumirá nos projetos de sociedade das classes dominantes para todo o corpo social envolvido no novo pacto representado pela ideia de pertencimento à nação brasileira, desenvolvendo a tese de que a educação escolar desempenhou relevante papel nesse processo. O *corpus* documental, construído por meio dos documentos expedidos pelo poder público na implantação da nascente política educacional, denominados como atos de Estado, e pela seleção da bibliografia especializada sobre o tema, foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, balizada pelos princípios do paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético na perspectiva atualizada por Gramsci. De forma sumária, pode-se afirmar que o arranjo político-institucional construído ao longo do período analisado resultou em um pacto de tipo federativo por meio da consolidação da Monarquia Constitucional representativa, na qual as classes sociais influentes de cada região representavam suas províncias no âmbito regional enquanto participavam da elaboração das políticas da esfera nacional. O projeto de nação revelado pela análise da política educacional da época, oscilante a cada grande mudança ocorrida no Governo Geral, indica a intenção de promover as adequações do jovem país ao novo cenário de desenvolvimento da economia mundial em sua fase industrial, condição para ingresso do Império no grupo das nações civilizadas modernas. Um nível de escolarização era previsto para cada camada social, com a expansão da instrução primária para as camadas populares dos cidadãos e a exclusão de parcela significativa da população habitante do território nacional, considerada alheia ao pacto social da nação brasileira, como as nações indígenas e as populações escravizadas de origem africana. Nesse processo, a ideologia das classes dominantes, como uma concepção de mundo orientadora da práxis, em seu movimento oscilante para exercer a hegemonia na totalidade do corpo social e fixar-se nas práticas sociais com a finalidade de dissimular suas contradições inerentes, assegurando-lhe a coesão, amparou-se tanto nas instituições da sociedade civil quanto naquelas provenientes dos poderes públicos, e teve na educação escolar em desenvolvimento um relevante mediador para a disseminação da nova ordem sintetizada pela ideia da nacionalidade brasileira.

Palavras-chave: Brasil Monárquico; Política Educacional; Estado-nação; Educação Escolar

ABSTRACT

SOUSA, André Wagner Rodrigues de. **Education in the genesis of the Brazilian nation-state (1750-1889)**. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2025.

This research deals with the process of institutionalization of school education in Brazil during the construction of the new constitutional order that emerged from the crisis and disintegration of the Portuguese Empire in America. The work relates the formulation of educational policy measures in the first decades of the new country to the formation of the modern Nation-State, investigating the meanings that school education will assume in the society projects of the dominant classes for the whole social body involved in the new pact represented by idea of belonging to the Brazilian nation, developing the thesis that school education played a relevant role in this process. The documental corpus, constructed through documents issued by the government in the implementation of the nascent educational policy, known as State acts, and through the selection of specialized bibliography on the subject, were analyzed through a qualitative approach, guided by the principles of the paradigm epistemology of historical-dialectical materialism in the perspective updated by Gramsci. In short, it can be said that the political-institutional arrangement built over the analyzed period resulted in a federative-type pact through the consolidation of the representative constitutional monarchy, in which the influential social strata of each region represented their provinces within the scope of regional while participating in the elaboration of policies at the national level. The national project revealed by the analysis of the educational policy of the time, oscillating with each major change that occurred in the general government, indicates the intention of promoting the adaptations of the young country to the new scenario of development of the world economy in its industrial phase, a condition for the entry of the empire in the ranks of modern civilized nations. A level of schooling was provided for each social layer, with the expansion of primary education to the popular layers of citizens and the exclusion of a significant portion of the population inhabiting the national territory, considered alien to the social pact of the Brazilian nation, such as the indigenous nations and enslaved populations of African origin. In this process, the ideology of the dominant classes, as a conception of the world that guides praxis, in its oscillating movement to exercise hegemony over the entire social body and fixate on social practices with the aim of dissimulating its inherent contradictions, ensuring its cohesion, was supported by both civil society institutions and those originating from public authorities, and school education in development was a relevant mediator for the dissemination of the new order synthesized by the idea of Brazilian nationality.

Keywords: Monarchical Brazil; Educational politics; Nation-State; Schooling

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aulas régias destinadas aos territórios da América Portuguesa em 1772	51
Tabela 2 - Previsão da despesa provincial para o biênio 1833-1834	156
Tabela 3 - Estatística das aulas menores públicas de 1833	160
Tabela 4 - Despesa com a instrução pública no Império para o exercício de 1868-1869	240
Tabela 5 - Despesa com a instrução pública nas províncias em 1869	242
Tabela 6 - Escolas públicas primárias nas províncias em 1869	245
Tabela 7 - Escolas particulares primárias nas províncias em 1869	246
Tabela 8 - Escolas públicas secundárias nas províncias em 1869	248
Tabela 9 - Escolas particulares secundárias nas províncias em 1869	249
Tabela 10 - Estabelecimentos de instrução primária e secundária em 1883	282

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	12
1.1 - PARA COMEÇO DE CONVERSA	12
1.2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	15
1.3 - ALGUNS POSICIONAMENTOS FRENTE AO OBJETO DA PESQUISA	19
1.4 - DOS CUIDADOS COM O <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	26
1.5 - A PERIODIZAÇÃO DA PESQUISA	32
2 - A HERANÇA COLONIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO (1750-1822)	37
2.1 - A ESCOLA NA IDADE MODERNA	37
2.2 - AS REFORMAS POMBALINAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	45
2.3 - O UNIVERSO LUSITANO NA CRISE DO SISTEMA COLONIAL	52
2.4 - OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O REINO UNIDO DO BRASIL	59
2.5 - O PROGRAMA PAULISTA NAS CORTES DE LISBOA	66
3 - A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO (1822-1831)	74
3.1 - A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA COMO UMA REVOLUÇÃO PASSIVA	74
3.2 - O MÉTODO DE LANCASTER NAS CORPORAÇÕES MILITARES	83
3.3 - A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1823	87
3.4 - A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA NA CARTA DE 1824	94
3.5 - O PROJETO EDUCACIONAL DE JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA	102
3.6 - A LEI GERAL DE INSTRUÇÃO NO FIM DO PRIMEIRO REINADO	108
4 - UM PROJETO LIBERAL EM FORMAÇÃO (1831-1834)	117
4.1 - A REFUNDAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	117
4.2 - A DEMANDA PROVINCIAL POR ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS	126
4.3 - O ENSINO SECUNDÁRIO E OS CURSOS SUPERIORES	137
4.4 - CONSTRUINDO O APARATO DO ESTADO	147
4.5 - DOS GASTOS COM A INSTRUÇÃO PÚBLICA	154

5 - DESCENTRALIZAÇÃO E DIRETRIZ GERAL (1834-1854)	161
5.1 - O ATO ADICIONAL E A DUALIDADE DE SISTEMAS DE ENSINO	161
5.2 - AS ESCOLAS NORMAIS E OS MÉTODOS DE ENSINO	173
5.3 - O MODELO DE INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA DO COLÉGIO DE PEDRO II	183
5.4 - A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NACIONAIS NO IHGB	190
5.5 - A UNIDADE EM XEQUE SOB OS RISCOS DA CONVULSÃO SOCIAL	196
5.6 - A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL	204
 6 - A ESCOLA NA SEGUNDA METADE DO OITOCENTISMO (1854-1879)	 213
6.1 - O PROGRESSO MATERIAL NO SEGUNDO REINADO	213
6.2 - LIBERATO BARROSO E A REGENERAÇÃO MORAL DA NAÇÃO	223
6.3 - EXPECTATIVAS E REALIDADES	232
6.4 - EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO	250
 7 - A DESAGREGAÇÃO DO REGIME MONÁRQUICO (1879-1889)	 262
7.1 - A GUERRA DO PARAGUAI E A RECONSTITUIÇÃO DO EXÉRCITO	262
7.2 - A GERAÇÃO DE 1870 E A REFORMA DE LEÔNCIO DE CARVALHO	273
7.3 - OS PROJETOS/PARECERES DE RUI BARBOSA	286
7.4 - A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	296
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 309
 REFERÊNCIAS	 314
FONTES	332

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - PARA COMEÇO DE CONVERSA

Esta obra é resultado da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba (UFSCar PPGEd-So), em nível de doutorado, dentro da linha de pesquisa de Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar, com os temas de interesse em História da Educação Básica e Cidadania e Educação, assim como no contexto das análises desenvolvidas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT UFSCar, campus Sorocaba.

O primeiro contato com o tema da pesquisa, contudo, remonta aos tempos da graduação, quando tivemos a oportunidade de realizar um estudo introdutório sobre as relações entre a formação do Estado-nação brasileiro e o ensino escolar ao longo do século XIX por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC – CNPq) junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Encerrada a atividade de iniciação científica, o sentimento de inquietação e a constatação de incompletude das investigações nos levaram à reformulação da proposta de pesquisa, com a atualização das discussões em novas perspectivas e com o foco em um novo objeto de análise. Submetida ao processo seletivo do PPGEd-So, a proposta foi aprovada pela Comissão de Seleção, ficando definida a orientação da pesquisa à Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, que passou a nos acompanhar nessa empreitada. A partir das reuniões de orientação e das disciplinas cursadas no programa, promoveu-se uma revisão da proposta inicial e sua reelaboração em moldes mais consistentes, o que certamente tornou seu desenvolvimento e execução viáveis, com resultados mais pertinentes.

A agenda de pesquisa pode ser sintetizada da seguinte forma: a partir do tema da História da Educação no Brasil Império, e uma vez definido o processo de institucionalização da Educação Escolar como objeto da pesquisa, temos como questão investigativa a análise das íntimas relações entre a oferta da Educação Escolar como Política Pública e a formação do Estado-nação ao longo do século XIX. A pesquisa pretendeu desvendar de que forma a

Educação Escolar atendeu ao projeto hegemônico das classes dirigentes durante as primeiras décadas de constituição do Estado, quando estava em curso o desenvolvimento da ideia de nação brasileira, qual o projeto de nação para o novo Estado instituído e de que forma a política educacional pode ser reveladora desse projeto.

A construção histórica da nação brasileira é um fenômeno recente e está intimamente relacionado ao processo que resultou em nossa autonomia política e consequente formação do Estado brasileiro. Sua elaboração política se deu como reação à sua definição, em Portugal, a partir do Movimento Constitucionalista do Porto, de 1820, e teve como obstáculos as diferentes formas identitárias então em uso na época. Como se pode notar, *pátria*, *país* e *nação*, na concepção dos homens da América portuguesa das primeiras duas décadas do século XIX, sobretudo após 1815, tinham distintos significados:

Para eles, *pátria* não se confunde com *país*. Este é inequivocamente o Brasil ao qual os eleitos por Portugal querem impor uma ‘Constituição onde se encontram tantos artigos humilhantes e injuriosos’. A *nação*, por seu turno, desloca-se para outra esfera, já que *pátria* e *país* não encontram equivalência na abrangência que lhe corresponda. Bahia e São Paulo [por exemplo] são suas *pátrias*, o Brasil é o seu *país*, mas a *nação* à qual pertencem é a portuguesa (Jancsó; Pimenta, 2000, p. 391).

O impasse nas negociações causado pelos diferentes interesses em jogo, que colocavam portugueses da Europa e portugueses da América em campos opostos, bem como as distintas concepções de nação de ambos os lados resultaram, por fim, na ruptura entre os reinos e na nascente ideia de nação brasileira.

Com a formação do Estado independente, iniciou-se no Brasil a substituição das ideias de pertencimento à nação portuguesa para a recém-criada noção de nação brasileira, tendo nas arraigadas identidades regionais representadas por aquela noção de pátria o obstáculo maior para sua implementação. As noções de pátria, país e nação, sob o advento do Estado-nação moderno, resultado das transformações políticas do século XVIII e inícios do século XIX, sofreriam uma amalgamação e passariam a ter significados correspondentes e complementares.

O artifício usado para projetar no passado as origens de uma nação que de fato estava em plena formação no século XIX foi a construção de um mito fundador, que ofereceu a possibilidade de manipulação da história da colônia portuguesa na América como predestinada a se tornar um único país independente, berço de uma nação preexistente.

A manipulação da ideia de fundação na explicação das origens nacionais do “brasileiro” é de cabal importância para o entendimento da formação da nacionalidade brasileira ao longo do século XIX, pois, como explica Marilena Chauí (2000),

[...] diferentemente da formação, a fundação se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido” (Chauí, 2000, p. 9).

O novo pacto social representado pela Monarquia Constitucional e pelas ideias liberais na formação do novo Estado exigiram a adequação do país aos ideais da “civilização europeia”, o que demandou a oferta da instrução pública¹ visando a afirmação da nova ordem estatal, a construção do imaginário de pertencimento à nova nação e a formação das camadas populares em um regime disciplinar moral para o exercício da cidadania. Na passagem do Antigo Regime à Modernidade, o desafio para as camadas dominantes do novo Estado estava em como favorecer o progresso do novo país sem alterar sua estrutura econômico-social e em como promover uma identidade nacional a uma nação que rejeitava identificar-se com o todo do corpo social do país.

Compreender de que forma essas questões foram equacionadas no período em análise e quais suas consequências para a política de educação nacional e para o desenvolvimento da sociedade brasileira figuram como uma necessidade a ser atendida por essa investigação².

Nesse sentido, a política educacional elaborada pelos homens da época, dentro das condições históricas concretas que enfrentaram para defender seus interesses e necessidades, é bastante reveladora do contexto em que viviam e da concepção de mundo que pretenderam imprimir na sociedade, pois, como observou Laerte Ramos de Carvalho (1978), “a pedagogia, no sentido amplo do termo, constitui sempre uma das formas que traduzem, com a individuação característica, as culturas; nela se concretizam os ideais dos grupos humanos, das épocas históricas e das nações, consciente ou inconscientemente sentidos” (Carvalho, 1978, p. 191).

¹ Embora seja possível identificar especificidades em cada um dos conceitos de instrução, ensino e educação (Libâneo, 2013), ao longo do trabalho os termos foram utilizados indistintamente, de forma assemelhada, para tratar dos processos empreendidos pelas instituições escolares em seus diferentes níveis e modalidades.

² Ao discutir a necessidade de se recuperar a “problematicidade” do problema, Saviani observa que o “[...] problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente [...] Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão” (Saviani, 1996, p. 16).

1.2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Com efeito, para o desenvolvimento das investigações foi primordial o prévio estabelecimento dos pressupostos teóricos metodológicos que nos guiaram ao longo dos trabalhos com as fontes históricas e com o exame da bibliografia de referência.

Conscientes de que desenvolveríamos a pesquisa histórica dentro das condições oferecidas pela própria História, isto é, determinados historicamente por nosso meio social, tempo e subjetividade, e de que inevitavelmente os resultados da investigação terão um impacto na realidade concreta, com uma intenção e sentido próprios, identificamo-nos com o paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético, como concepção de mundo que orienta a ação e como modelo científico, norteador dos pressupostos teóricos metodológicos observados ao longo do processo de conhecimento do objeto da investigação (Martins, 2016).

É necessário enfatizar que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, não há uma metodologia reconhecida como um conjunto de regras formais que possam ser apreendidas pelo pesquisador para aplicá-las ao objeto de estudo. Ao contrário, a essência (estrutura e dinâmica) do fenômeno direciona os procedimentos do investigador. “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p. 53).

Marx, ao realizar a análise concreta da sociedade burguesa, investigando sua gênese, desenvolvimento e complexificação nos séculos XVIII e XIX, estrutura sua teoria com base nos estudos da filosofia alemã, da economia política inglesa e do socialismo francês (Gomes, 2014) por meio de uma perspectiva crítica:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Paulo Netto, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, o objeto tem existência objetiva independentemente da consciência do sujeito, cabendo ao pesquisador o desafio de superar a aparência fenomênica para

apreender sua estrutura e dinâmica. Para tanto, na “análise concreta de uma situação concreta” (Lenin *apud* Paulo Netto, 2011, p. 27), os procedimentos metodológicos da pesquisa serão válidos na medida em que possibilitem ao pesquisador extrair do objeto suas múltiplas determinações.

Concebida como uma modalidade de pensamento, a teoria, resultado da investigação, é a reconstrução intelectual da essência do fenômeno. “A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 25), ou seja, em Marx é o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico que, por sua vez, é compreendido como o real reproduzido e interpretado no pensamento, no plano ideal.

Vale lembrar que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é fundamental distinguir entre o método de investigação e o método de exposição:

O pesquisador, na análise investigativa, deve recolher o concreto e o real em suas múltiplas determinações e dimensões; deve apreender o específico, o singular; as mediações das partes com a totalidade; as contradições gerais e as contradições inerentes ao objeto pesquisado. Desta forma, a exposição busca ordenar de forma lógica (dialética), racional e coerente, a apreensão que se fez da realidade estudada (Turmena, 2014, p. 28).

Para realização da atividade investigativa utilizamos as categorias de análise que, embora teórico-metodológicas, emanam da realidade estudada. Jamil Cury (1986) afirma que “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (Cury, 1986, p. 21). Categorias como totalidade, contradição, mediação, reprodução, entre outras, são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Contudo, como observa Olinda Evangelista:

As categorias de pensamento são mobilizadas para a compreensão do tema de estudo e não para seu encarceramento empirista ou idealista [...] A teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e repensar a empiria, as fontes, os documentos, e para repor-se a si própria como instrumento de inteligência (Evangelista, s.d., p. 11).

Diversos autores destacam a pertinência da perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional (Benite, 2009; Benitez, 2014; Cury, 1986; Frigotto, 2000; Pires, 1997; Turmena, 2014). De um modo geral, os autores reconhecem nesse

paradigma epistemológico o aporte teórico-metodológico que lhes possibilita interpretar a realidade para além de sua aparência fenomênica.

Outro elemento fundamental dessa perspectiva teórica diz respeito à dimensão concreta do conhecimento construído por meio da investigação, uma vez que ele deve estar a serviço da ação transformadora do homem no mundo (Martins, 2016, p. 187)³. “A categoria da práxis assume na pesquisa educacional um papel intencional onde o conhecimento e as críticas estão a serviço da transformação da realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Turmena, 2014, p. 27).

Sob o enfoque do MHD [materialismo histórico-dialético] não basta apenas constatar como as coisas funcionam e estabelecer conexões entre fenômenos educacionais. Trata-se de compreender que vivemos numa sociedade capitalista, universalizadora do valor de troca e alienada que precisa ser superada. Dito isto, retome-se o presente, onde sob o julgo da ideologia neoliberal é cada vez mais urgente a crítica ao que se ensina em nome da apropriação do conhecimento científico, e para efetivar esta crítica defende-se a epistemologia marxiana (Benite, 2009, p. 14).

Mantendo essa concepção teórico-metodológica, na análise da articulação interna do objeto com suas múltiplas determinações, o pesquisador poderá utilizar-se de uma multiplicidade de tipos de pesquisa, considerando as fontes que guardam a resposta ao problema pesquisado, como a pesquisa bibliográfica, documental ou de campo, por exemplo. Os instrumentos e técnicas para coleta de dados são igualmente múltiplos, como o desenvolvimento de entrevistas, formulários, crítica documental e análise de discurso, entre outros. Por fim, considerando o tipo de expressão da resposta ao problema da pesquisa, seu enfoque pode ser qualitativo, quantitativo ou uma combinação de ambos, denominada de enfoque misto ou quanti-qualitativo.

Melo e Castilho (2018), ao descreverem as abordagens predominantes na pesquisa científica no campo das ciências sociais e humanas, identificam três abordagens distintas: a quantitativa, a qualitativa e a dialética.

Segundo as autoras, o paradigma quantitativo remonta aos ideários de Auguste Comte e enfatiza, originalmente, a neutralidade e a objetividade da investigação científica, com vistas à verificação e/ou refutação de seus resultados. Já o paradigma qualitativo desenvolveu-se

³ Gramsci identificou o “marxismo como uma “filosofia da práxis”, o que pode ser lido como uma tentativa de, ao mesmo tempo, negar-lhes as leituras economicistas-mecanicistas, de um lado, e as idealistas, de outro, o que foi possível ao adotar como referência o conceito de práxis, que expressa a unidade entre teoria e prática com vistas à transformação do ser social” (Martins, 2017, p. 248).

como uma alternativa à abordagem anterior, advinda pelo descontentamento de alguns pesquisadores à imposição positivista da neutralidade e objetividade científicas, e dá ênfase à inevitável relação entre o pesquisador e o objeto de análise. Os resultados da pesquisa, nesta abordagem, não se apresentam como verdades absolutas, mas relativas, mediante a perspectiva assumida pelo investigador.

Por sua vez, a abordagem dialética, fundamentada nos estudos de Marx, Engels e, posteriormente, de Gramsci, defende a indissociabilidade dos aspectos quantitativos e qualitativos na pesquisa científica. O diálogo entre as abordagens quantitativa e qualitativa proposta pelo paradigma dialético, ainda segundo as autoras:

[...] implica a dualidade de razões e a tensão entre os opostos, suas proposições básicas são: a identidade entre o real e o racional e a contradição como mola propulsora do desenvolvimento do conhecimento e da história, por isso mesmo usufrui da qualidade impregnada na quantidade e da quantidade expressa na qualidade (Melo; Castilho, 2018, p. 77).

Antonio Chizzotti (2003) reconhece que há uma amplidão e diversidade de tendências de abordagens científicas que se autodenominam “qualitativas”. Ao descrever a evolução da pesquisa qualitativa ao longo do século XX, o educador elabora uma periodização em cinco marcos e apresenta de forma sintética o processo de desenvolvimento da abordagem qualitativa na busca por novos meios investigativos, indutivos e dedutivos, que considere o envolvimento entre o sujeito e o objeto de pesquisa – inclusive com uma prática transformadora – mas sem abster-se do rigor e da objetividade científica.

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (Chizzotti, 2003, p. 232).

Por sua vez, Jane Cruz Prates (2012), ao defender a relação necessária entre o método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social, tece algumas considerações que são pertinentes para nossa breve discussão. No processo dinâmico de estruturação da totalidade há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo e entre as diversas partes do todo. Todos os aspectos estão interconectados. “A expressão do real se manifesta e se

constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados” (Prates, 2012, p. 117).

A totalidade é compreendida como um conjunto de determinações que se integram e se relacionam minuciosamente. A separação de um elemento de sua totalidade é um procedimento intelectual necessário no processo de análise⁴, mas o retorno ao conjunto é fundamental no processo de reprodução ideal do fenômeno. Portanto, na elaboração do concreto pensado há um “movimento indutivo e dedutivo, do todo para a parte e da parte para o todo” (Prates, 2012, p. 117). Assim, a autora defende que o movimento constitutivo do real pressupõe a relação intrínseca entre o quantitativo e o qualitativo e, dessa forma, o posicionamento que pretende dicotomizá-los implica na fragmentação da realidade, na negação da unidade do diverso.

Ao partir de pressupostos reais, isto é, os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, históricas, a teoria que se produz fundamentada pelo paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético configura-se como o conhecimento do objeto tal como ele se apresenta na sua existência real. E essa reprodução ideal “será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 21).

1.3 - ALGUNS POSICIONAMENTOS FRENTE AO OBJETO DA PESQUISA

Jefferson Mainardes (2018) define que o “objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas produzidas pelo Estado (atos de Estado), as quais são criadas na tentativa de resolver problemas existentes e atender demandas da população” (2018, p. 186). Segundo o autor, as questões abordadas pelos estudos sobre políticas educacionais são abrangentes e atingem diferentes níveis de abstração, indo desde a descrição, a generalização empírica até a formulação de conceitos/categorias e a elaboração de teorias. Por sua vez, os diferentes níveis de abstração guardam correspondência com distintos níveis de abordagem das investigações, que contemplam eventos, mecanismos e estruturas, respectivamente.

Em um nível mais concreto, localizamos as pesquisas sobre políticas e programas (formulação, implementação, avaliação de políticas, resultados e consequências). O

⁴ José Paulo Netto (2011) define essa capacidade intelectual de *abstração* ao passo que define como “abstrato” o elemento abstraído da totalidade, uma vez que se retirou dele suas determinações mais concretas até atingir suas determinações as mais simples (Paulo Netto, 2011, p. 44).

segundo nível envolve a identificação de mecanismos mais gerais que determinam a configuração das políticas educacionais, ou seja, a identificação das regularidades que podem ser observadas em diferentes contextos, em uma mesma política ou em políticas variadas. O nível mais elevado refere-se à identificação de agendas mais amplas das políticas, ou seja, as estruturas e condicionantes mais gerais das “políticas da educação” (Mainardes, 2018, p. 190).

Como já mencionado, esta investigação tem como objeto de pesquisa o processo de formulação das primeiras políticas educacionais no Brasil após sua emancipação política de Portugal, relacionando o movimento de institucionalização da Educação Escolar ao desenvolvimento do Estado-nação em seu momento crítico e inicial, visando identificar qual o papel da escola no projeto das classes hegemônicas para a nova sociedade nacional em formação ao longo do século XIX.

Para analisar a educação como política pública⁵ é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política que sustentam as ações e programas de intervenção de uma determinada organização política, uma vez que diferentes visões sobre sociedade, Estado e política educacional resultam em projetos distintos de intervenção social (Höfling, 2001). Dessa forma, além de reconstruir no plano ideal a ambientação dos atos de Estado no período histórico e no diálogo com as correntes político-ideológicas vigentes na época em análise, buscamos realizar uma investigação mais profunda e abrangente sobre o fenômeno, superando a simples contextualização do objeto de pesquisa, com a finalidade de reconstruir no plano do pensamento a sua estrutura e dinâmica, conhecendo o objeto nas suas relações com a totalidade concreta.

Esse processo de exame do *corpus* documental, orientado pelos pressupostos teórico metodológicos supracitados, foram igualmente mediados por posicionamentos prévios frente a alguns modelos interpretativos sobre a história do período, utilizados como expectativas de explicação e confrontados com as fontes analisadas ao longo da investigação.

Um relevante estudo da década de 1970 contribuiu significativamente para o desenvolvimento de um modelo interpretativo da História do Brasil Monárquico no qual se defende o caráter simulado que o Liberalismo teria experimentado no país dada sua inadequação à realidade cultural daquela sociedade após a independência. Publicado originalmente em 1973 na forma de ensaio e posteriormente desenvolvido para a defesa de sua tese, na *Sorbonne Nouvelle*, em 1976, “As ideias fora do lugar”, de Roberto Schwarz

⁵ Utilizamos o termo de forma semelhante a Eloisa Höfling (2001), que define políticas públicas como o “Estado em ação”, isto é, “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Höfling, 2001, p. 31).

(1973), colaborou, em síntese, para a promoção da tese de que haveria uma “incompatibilidade de se pensar os novos valores liberais em uma sociedade marcada por um fosso que separava homens livres e escravos, dado que impossibilitaria a construção de um projeto de sociedade civil” (Slemian, 2005, p. 831).

Para Schwarz (2014), a incompatibilidade impeditiva da incorporação plena do ideário liberal no Brasil Monárquico decorre da permanência de duas instituições determinantes da sociabilidade brasileira herdadas do período colonial: o favor e a escravatura: “O escravismo desmente as ideias liberais; mais insidiosamente o favor, tão incompatível com elas quanto o primeiro, as absorve e desloca, originando um padrão particular” (2014, p. 44). E esse padrão próprio, segundo o autor, seria caracterizado pelo falseamento do Liberalismo no país: “Em resumo, as ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis [...] Por isso, pouco ajuda insistir na sua clara falsidade. Mais interessante é acompanhar-lhes o movimento, de que ela, a falsidade, é parte verdadeira” (2014, p. 51).

Desde então, diversos estudos amparam-se nesse modelo interpretativo para analisar diferentes temas da História do Brasil Monárquico, incluindo as pesquisas na área da História da Educação Brasileira, com as inevitáveis implicações que o uso dessa chave explicativa acarreta para o conhecimento construído acerca da educação escolar e da sociedade brasileira no século XIX. Para citarmos um exemplo: ao investigar as origens do direito à educação no período imperial, Andrea Zichia (2008) pondera que

[...] apesar da referência ao caráter liberal atribuído às instituições brasileiras, após a Independência, inclusive à Constituição, o Liberalismo no Brasil pode ser entendido como um fenômeno de aparência, já que sua influência perpetuou-se mais no discurso e não alterou substantivamente estruturas sociais e práticas coloniais (Zichia, 2008, p. 13).

Em outra direção, a literatura acadêmica atual apresenta uma revisão crítica da historiografia tradicional relativa à organização política do governo brasileiro no período monárquico, possibilitando novas interpretações sobre diversos aspectos da realidade brasileira nas décadas em que se seguiram à nossa formação política e social.

Contextualizando a presença de diferentes elementos que caracterizam o funcionamento da política governamental nessa época, como a vitaliciedade do Senado, o Poder Moderador, a fraude eleitoral ou mesmo a permanência da escravidão, pesquisas recentes (Dolhnikoff, 2005a; Dantas, 2009; Saba, 2010, Slemian, 2009) criticam o modelo

explicativo do chamado “falseamento institucional”⁶ e demonstram que o arranjo legal da nova ordem estabelecida após a ruptura com Portugal efetivou-se como um governo representativo aos moldes do Liberalismo oitocentista, abarcando em seu interior a representação e participação ativa das classes dominantes das diferentes províncias brasileiras no aparato do poder central, localizado no Rio de Janeiro.

No modelo proposto por essa revisão historiográfica, as negociações entre os poderes regionais e o poder central, construídas sobretudo a partir de 1831 e vigente mesmo após o regresso conservador de 1840, visaram combinar os interesses provinciais com a construção do Estado nacional, garantindo a manutenção das classes dominantes no âmbito regional ao mesmo tempo em que lhes possibilitava influenciar as decisões políticas mais abrangentes, nacionais, em um arranjo político de tipo federativo.

A revisão de temas tidos como clássicos e a crítica de interpretações consagradas pela historiografia possibilita, como consequência, a revisão de todo um período histórico, visto que todos os fenômenos estão interconectados em um bloco histórico⁷. Dada a complexidade da realidade concreta, compreende-se que o conhecimento que se constrói historicamente em torno de um determinado objeto de análise é sempre provisório, porque parcial, uma vez que é praticamente impossível apreender todas as interconexões entre as diferentes partes do todo entre si e destas com a totalidade⁸.

Assim, a revisão historiográfica supracitada amplia o conhecimento sobre a formação do Estado brasileiro e possibilita a utilização em nova perspectiva do instrumental teórico-metodológico de Antonio Gramsci (2007) que, em sua atualização teórica do materialismo histórico-dialético, lança luzes para os elementos da superestrutura, como a

⁶ Em síntese, a tese do “falseamento institucional” defende que o governo representativo no Brasil Monárquico não se efetivou realmente, mas foi apenas simulado pelas instituições do Estado imperial. Para essa corrente interpretativa, elementos como a influência pessoal de D. Pedro II, a presença do Poder Moderador, a vitaliciedade do Senado, a fraude nas eleições ou a permanência da escravidão seriam indícios de que o governo representativo não era efetivo, mas falseado. Em contrapartida, a crítica a esse modelo explicativo demonstra que a existência de todos esses elementos não invalidam a experiência da Monarquia Constitucional representativa, visto que estavam presentes nas experiências europeias e norte-americanas, e não afrontavam a forma como se concebiam a cidadania e a representação ao longo do século XIX (Dolhnikoff, 2008).

⁷ A partir da reinterpretação do conceito elaborado por Georges Sorel, Gramsci desenvolve a noção de “bloco histórico” como momento de unidade dialética entre os elementos da superestrutura em reciprocidade com os elementos da estrutura (Agostino, 2017, p.119). Desse modo, em um determinado bloco histórico, “[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (Gramsci, 1999, p. 238).

⁸ Na mesma direção aponta Saviani (1996), ao observar que, “com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade” (Saviani, 1996, p. 18).

organização social, política e ideológica, sem perder de vista sua relação dialética com a estrutura, ou seja, com os meios de produção e as forças produtivas da sociedade. O pensador sardo foi provavelmente quem contribuiu de maneira mais pertinente para o aprofundamento teórico sobre a apreensão da dinâmica da relação do Estado com a sociedade civil formulada por Marx e Engels (2007) e sintetizada na afirmação de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Ainda de acordo com os autores:

A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

O redimensionamento atual do conhecimento acerca do processo de formação do Estado brasileiro permite novos questionamentos sobre o desenvolvimento das instituições políticas e da educação escolar como política pública ao longo do século XIX. Além de permitir a verificação da historicidade dos mecanismos de representação política, possibilita a mobilização da *contradição* como categoria de análise do governo, pois, nessa perspectiva, simultaneamente à permanência de membros da família real portuguesa e da tendência centralizadora do Rio de Janeiro como sede do novo Estado-nação em desenvolvimento, há também a necessidade de acomodação dos diferentes representantes provinciais nas instituições políticas constituintes do Estado brasileiro, de forma efetiva e não falseada. Dessa forma, torna-se imperativo investigar o governo em seu movimento real, como resultado das contradições neste jogo político em que os diferentes agentes se relacionavam de forma dialética.

A implicação mais pertinente para os fins dessa pesquisa, entretanto, está na possibilidade de construção de um modelo explicativo que indique o processo pelo qual frações das classes senhoriais, em conjunto com outras frações de classe, formando-se como classe política, passam a influenciar decisivamente o governo, tornando-se uma força hegemônica capaz de promover sua concepção de mundo como ideologia comum a todas as classes da sociedade.

E nesse caso, para a investigação do processo de institucionalização da educação escolar, ao invés da utilização, como critério de interpretação, do conceito de aparelhos ideológicos de Estado⁹, que tende a enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não acentuando de forma conveniente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas (Cury, 1986, p. 13), considerou-se mais apropriado a operacionalização do conceito gramsciano de *hegemonia*, reconhecendo suas consequências conceituais e as problematizações necessárias para sua aplicação adequada como categoria explicativa ao período investigado.

O que se procura defender, de forma ainda muito incipiente, ao longo da investigação, é que a nova perspectiva aberta pela revisão historiográfica atual possibilita a utilização das lentes de Gramsci para análise da realidade brasileira do período monárquico, com implicações muito pertinentes para as investigações sobre a educação escolar e a política educacional da época.

O redimensionamento da compreensão atual acerca da formação do Estado brasileiro e da influência efetiva do Liberalismo na formação da sociedade civil no país ensejam a operacionalização do instrumental teórico de Gramsci para análise do desenvolvimento do Estado brasileiro com vistas a tornar-se um Estado integral. E nessa perspectiva de investigação da formação do Estado Imperial tendente a um Estado ampliado, torna-se pertinente a análise do exercício da hegemonia pelas classes dirigentes, expressa não somente pelos aparelhos do Estado, mas igualmente pelos aparelhos privados da sociedade civil, a exemplo das associações de promoção e defesa da instrução pública fundadas no período. Com efeito, de acordo com Gramsci, “o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (Gramsci, 2007, p. 119).

⁹ Em sua definição de Poder de Estado e Aparelho de Estado, Althusser (1970?) distingue o segundo em dois corpos distintos: o corpo das instituições que representam o Aparelho Repressivo de Estado, que compreende o governo e a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões, que compõem de forma unificada a esfera do domínio público e operam, no limite, pela violência, e de outro lado o conjunto das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, como o sistema religioso, escolar, familiar, jurídico, sindical e cultural, que compõem de forma plural a esfera do domínio privado e operam, no limite, por meio da ideologia. Segundo o autor, “os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de forma renhidas da luta de classes” (Althusser, 1970?, p. 49). No Brasil, no bojo do processo de redemocratização com o fim da ditadura civil-militar na década de 1980, o debate político no campo educacional amparou-se tanto no conceito de “aparelho ideológico de Estado” de Althusser, quanto no conceito de “aparelho privado de hegemonia” de Gramsci, por vezes situando-os em campos opostos (Dore, 2006).

Vale ressaltar que o uso do instrumental teórico do filósofo italiano para análise da realidade brasileira, incluindo a época monárquica, não é inédito e remonta aos tempos das primeiras traduções da obra do pensador sardo para o português, na década de 1960, compreendidas no âmbito do movimento de renovação “estético-culturalista” (depois, filosófica) do marxismo da época” (Santos, 1999, p. 284) e da necessidade de sustentação teórico-metodológica para a construção de uma prática de “frente única” das lideranças de esquerda para o enfrentamento da repressão perpetrada pelo governo autoritário representado pela Ditadura Civil-Militar no Brasil durante os “anos de chumbo”.

Desde então, muitos estudos que se utilizam do aporte teórico de Gramsci enfatizam o conceito de “revolução passiva”¹⁰ como chave explicativa para a investigação de diferentes períodos da história nacional, levando uma parcela da academia brasileira a considerar que o Brasil pode “ser caracterizado como o lugar por excelência da revolução passiva” (Vianna, 1996). Estudos recentes endossam a ênfase nessa categoria analítica de Gramsci para interpretação da realidade brasileira.

Em todos os momentos importantes da história do Brasil, ligados ou não aos períodos de transição, para as fases capitalistas, foram encontradas formas de excluir o povo e de as elites se recompor ou fazerem alianças para continuar no poder, ou seja, de fazer uma “revolução passiva” (Sousa, 2017, p. 34).

Em que pese a validade da chave explicativa da “revolução passiva” para análise de distintos episódios políticos da história nacional, vale lembrar da importância da historicização do conceito e do rigor metodológico na sua operacionalização, sob os riscos de se construir uma narrativa que aponte para uma inércia conservadora nos processos históricos brasileiros (Silva, 2017), uma vez que o uso “viciado” do conceito de revolução passiva pode acarretar na eliminação de outras categorias analíticas igualmente fundamentais para Gramsci, a exemplo da contradição e da dialética¹¹.

¹⁰ Em síntese, podemos definir como “revolução passiva” o processo pelo qual um grupo social ascende ao poder sem romper o tecido social, modificando-o gradualmente enquanto inibe a participação ativa das camadas populares nesse processo. Na realidade, contudo, o conceito se reveste de um caráter polissêmico na obra de Gramsci. Como pontuado por La Porta (2017), a partir “[...] de uma primeira intuição, nutrida de energia moral, em Cuoco [...] o conceito passa a “programa político” do bloco moderado do *Risorgimento*, a critério de interpretação [...] dos processo de formação dos Estados modernos [...] e, por fim, a forma histórico-teórica do presente e eixo portador de uma “ciência da política”” (La Porta, 2017, p. 1383).

¹¹ Martins (2008) defende a necessidade do rigor na utilização do instrumental teórico de Gramsci e alerta para os riscos das apropriações indébitas do legado teórico-político do marxista italiano em um pequeno artigo em que analisa a leitura enviesada que os representantes do chamado “terceiro setor” realizam do conceito gramsciano de “sociedade civil” para nele inadvertidamente defenderem seus próprios posicionamentos ideológicos e liberais (Martins, 2008).

Uma análise que evidencie de modo determinante essa inércia conservadora característica dos processos históricos brasileiros, além de enfatizar o momento da “restauração” em detrimento da “renovação” na operacionalização do conceito de revolução passiva, pode gerar distorções que prejudicam a reconstrução da realidade concreta no plano ideal, como seria o caso de desconsiderar a função hegemônica das classes dirigentes ao superestimar as funções coercitivas do Estado, ou descartar das investigações as ações das classes dominadas ou mesmo desconsiderar a recepção contraditória e dialética dessas classes subalternizadas à ideologia das classes dominantes.

Ademais, o rigor na operacionalização dos conceitos deve estar acompanhado de modelos interpretativos que “conversem” de forma coerente com a fundamentação teórica sobre a qual se constrói a investigação. A revisão historiográfica atual, ao problematizar o processo de formação do Estado e da nação brasileira, possibilita novos questionamentos e interpretações sobre diversos aspectos da realidade do período, num movimento de continuidade e rupturas com a realidade anterior.

Um novo olhar sobre a dinâmica real do funcionamento do governo institucional brasileiro permite ao investigador da Educação a mobilização dos recursos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético na perspectiva gramsciana para uma revisão das complexas relações entre Estado, escola e sociedade, com vistas a uma compreensão mais acurada da função histórica da educação escolar no Brasil, possibilitando assim a elaboração de novas estratégias de luta na reivindicação de uma educação catártica¹².

1.4 - DOS CUIDADOS COM O *CORPUS* DOCUMENTAL

Neste tópico teceremos algumas breves considerações norteadoras dos trabalhos com as fontes históricas e a bibliografia de referência que constituíram o *corpus* documental da investigação. A princípio podemos definir como fonte histórica todo vestígio da ação humana

¹² A acepção de catarse na Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se nos preceitos do marxismo originário, bem como na obra de Gramsci, e foi utilizado originalmente por Dermeval Saviani (1999a) para expressar o momento culminante do processo educativo crítico, que inicia com a problematização, passa à instrumentalização e culmina na catarse, compreendida como a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, ou seja, de “elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Saviani, 1999a, p. 81 e 87). No ano de 2024 comemorou-se o quadragésimo ano da publicação do livro *Escola e Democracia*, obra que apresenta o ponto de partida da PHC (Lombardi, 2024).

utilizado pelo historiador na sua análise sobre o passado, mas para sermos mais específicos devemos observar que o problema de pesquisa condiciona a seleção dos documentos (vestígios), alçados à condição de fontes históricas.

Orientados pela teoria, as fontes são cotejadas entre si e com a bibliografia especializada, possibilitando a construção da resposta ao problema investigado. No âmbito da história das políticas educacionais, recorte da história da educação, que por sua vez é um recorte da história, há uma grande variedade de fontes que podem ser arroladas pelo pesquisador na busca pela elucidação do seu problema de pesquisa.

Ao versar sobre o tema, Sanfelice (2004) descreve sucintamente os mais usuais tipos de fontes históricas utilizados nas pesquisas científicas sobre a história das políticas educacionais, com ênfase para a utilização da historiografia disponível sobre o tema, nas análises de natureza bibliográfica ou de síntese; a consulta à legislação educacional, como as constituições, decretos, regulamentos de ensino, normatizações, entre outras ações do Estado; e a investigação a partir das agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que, ao formularem diretrizes e “orientações” de tendência globalizante, influenciam as políticas nacionais. Finalmente, nos casos em que o objeto da pesquisa encontra-se mais próximo do tempo presente, também torna-se viável a utilização da história oral como recurso para a investigação sobre o passado recente, com a utilização de entrevistas e depoimentos dos sujeitos que participaram da implantação e implementação das políticas educacionais (Sanfelice, 2004).

Ao longo da investigação entramos em contato com uma profícua produção acadêmica acerca da metodologia do trabalho científico (Gil, 2002; Groppo, Martins, 2006; Lima, Pereira, 2018; Marconi, Lakatos, 2003; Severino, 2002), do tratamento dispensado pelo historiador às fontes históricas (Barros, 2012; Lombardi, Nascimento, 2004; Pinsky, 2008; Pinsky, Luca, 2009) e mais especificamente sobre os trabalhos com documentos de política educacional (Evangelista, s.d.; Shiroma, Campos, Garcia, 2005; Shiroma, Campos, Evangelista, 2004).

Amparados pelos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma epistemológico do materialismo histórico dialético e mediados pelas reflexões dos autores supracitados, elaboramos uma série de procedimentos que nos auxiliaram na composição e análise do *corpus* documental da pesquisa.

Uma preocupação inicial instalou-se e acompanhou todo o desenrolar da investigação: as distintas temporalidades na qual se encontram os documentos construídos pelos homens da época em exame, a bibliografia de referência consultada e a pesquisa desenvolvida foram consideradas para que não se confundissem como contemporâneas. Ou dito de outra forma, foi fundamental levar em consideração o tempo de produção das fontes primárias, das fontes secundárias e o tempo do pesquisador ao longo da investigação, pois, “envolvido nessa tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção ‘do’ período e ‘sobre o período’” (Evangelista, s.d., p. 6).

Assim é que, cientes do lugar social e do tempo em que esta pesquisa se realizou, nosso “lugar de produção”, como define Michel de Certeau (*apud* Barros, 2012)¹³, buscamos compreender o objeto de análise – o processo de institucionalização escolar dentro das condições objetivas impostas aos homens da época – enquanto identificávamos e mantínhamo-nos a certa distância dos extremos dos modelos interpretativos consagrados na historiografia nacional acerca da História da Educação no Brasil Monárquico, que poderiam revelar mais sobre o período em que foram elaborados do que sobre a realidade educacional da época do Império.

De modo sintético, dois grandes modelos interpretativos situam-se em campos opostos e ainda exercem influência nas investigações atuais sobre a História da Educação brasileira do século XIX. O primeiro modelo é apresentado na obra *L’instruction publique au Brésil (1500-1889): histoire et législation*, do escritor e médico carioca José Ricardo Pires de Almeida (2000). Elaborada como uma peça de propaganda da educação brasileira para os congressos pedagógicos internacionais, com foco nos leitores europeus, a obra foi publicada em 1889, derradeiro ano do Império do Brasil, e possui um teor conservador, nacionalista e monarquista, evidente na dedicatória “A sua Alteza Real Sr. Gastão d’Orleans, conde D’Eu”, genro de D. Pedro II.

Traduzido tardiamente para o português, a obra ainda se revela fundamental para os estudos da Educação no Brasil, tanto por seu amplo *corpus* documental como pelo seu “valioso registro das ideias e problemas que agitaram a escola, no período” (Chizzotti, 2000, p. 5).

¹³ Michel de Certeau aponta que “toda pesquisa histórica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. Partindo dessa reflexão, José Barros (2012) evidencia que, de forma semelhante, as fontes históricas também possuem um lugar de produção, sendo necessário ao pesquisador atentar-se para suas implicações durante a inquirição aos documentos históricos.

Por outro lado, um segundo modelo de História da Educação no Brasil Monárquico é apresentado e defendido na obra “A Cultura Brasileira”, do sociólogo e educador mineiro Fernando de Azevedo (2010). Publicada originalmente em 1943, em uma época em que se pautava nos ambientes acadêmicos o debate sobre a formação da identidade nacional brasileira, resultando nos fundamentais estudos e ensaios dos grandes intérpretes do Brasil, como Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, entre outros, Fernando de Azevedo desenvolve uma história da cultura brasileira por meio da síntese, organizada em três partes: os fatores da cultura, a cultura e a transmissão da cultura (Gomes, 2020).

No seu modelo explicativo, a análise das instituições educativas e dos documentos da instrução pública permitiram apontar para uma continuidade, no período monárquico, de um tipo de cultura colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão. E essa visão de que a época do Império seria uma continuidade da colonial, sem rupturas, exerceu grande influência nas produções sobre a História da Educação Brasileira ao longo do século XX, ajudando a cristalizar um imaginário de que o período imperial foi a nossa “idade das trevas” no campo educacional (Faria Filho, 2000)¹⁴.

Apoiando-se nas análises de Mirian Warde e Marta Carvalho, Saviani (2019) afirma que a história da educação brasileira construída por Fernando de Azevedo tem como objetivo evidenciar, contra o suposto estado de desagregação geral que sobreveio à educação brasileira após a destruição do “sistema colonial do ensino jesuítico”, a força unificadora dos renovadores educacionais expressa no Manifesto de 1932 (Saviani, 2019, p. 42).

Entre os extremos do elogio nacionalista da educação brasileira apresentado pelo modelo de Pires de Almeida, por um lado, e da permanência sem rupturas da cultura colonial no Brasil Monárquico, resultando em uma “anarquia educacional” e na “idade das trevas” da educação oitocentista - modelo consagrado a partir da obra de Fernando de Azevedo -, por outro, optamos pela desconfiança típica do investigador, na tentativa de inquirir as fontes primárias em busca da resolução do nosso problema de pesquisa, mediados pelas fontes secundárias, mas sem, contudo, permitir que elas determinassem a elaboração do concreto pensado resultante da pesquisa.

¹⁴ Analisando a “tese azevediana” da anarquia educacional resultante do Ato Adicional, André Castanha (2013) aponta que, em grande medida, ela é decorrente da aceitação sem questionamentos por parte de Fernando de Azevedo das sentenças elaboradas pelo político cearense José Liberato Barroso no livro *A instrução pública no Brasil*, publicada em 1867. Após procurar sem sucesso reunir a legislação provincial para efetuar seu estudo comparativo, Barroso teria afirmado que “[...] a legislação da instrução pública nas províncias oferece o espetáculo da maior anarquia e desordem; e a instrução pública primária da maior parte delas se acha em um estado deplorável” (Barroso *apud* Castanha, 2013, p. 23).

No diálogo estabelecido com as fontes secundárias, as fontes primárias foram selecionadas a partir da documentação produzida pelo Estado na formulação de diretrizes para a educação escolar, nos chamados atos de Estado. Observados os critérios sugeridos por Barros (2012)¹⁵ na constituição do *corpus* documental e dado o período que a pesquisa abarcou, a seleção das fontes apresentou singularidades em cada fase da investigação, como se poderá verificar ao longo da leitura da obra.

Entre as fontes primárias analisadas encontram-se os projetos educacionais para reforma da instrução pública no Reino do Brasil, ainda no período de união com Portugal, a agenda política dos representantes paulistas participantes das Cortes de Lisboa, entre 1821 e 1822, os debates acerca da educação escolar durante a Assembleia Constituinte de 1823 e a carta outorgada de 1824, as leis de instrução pública e a legislação intermediária e específica, como decretos, portarias e decisões dos ministérios, entre outros documentos produzidos pelo Estado na implantação da política educacional.

Além do repertório de leis do Império do Brasil, para o período posterior a aprovação do Ato Adicional, em 1834, quando se promoveu a descentralização política que conferiu autonomia para as províncias legislarem sobre seus sistemas de ensino¹⁶, analisamos as ações dos governos provinciais sobretudo a partir da obra de Primitivo Moacyr¹⁷, que compilou parte expressiva da documentação acerca da educação nas províncias durante o período

¹⁵ José Barros (2012) elenca 6 critérios a serem observados durante o processo de constituição do *corpus* documental: 1 – pertinência: escolha de documentos adequados aos objetivos da pesquisa; 2 – suficiência: a documentação deve estar apta a cobrir todos os lados do problema; 3 – exaustividade: uma vez definido um *corpus* pertinente, não devem ser deixados de lado documentos alheios aos objetivos da pesquisa; 4 – representatividade: é possível trabalhar por amostragem, desde que o universo recortado do conjunto documental mais amplo represente adequadamente o universo global; 5 – homogeneidade: no discurso, no tema, nas condições de produção, no conjunto de produtores do discurso e 6 – organização do *corpus* por setores: o *corpus*, contudo, pode incorporar fontes relativamente heterogêneas conforme o objeto de pesquisa. Para tal, deve ser pertinentemente dividido em “setores documentais”, cada qual passível de uma forma distinta de tratamento (Barros, 2012, p. 414).

¹⁶ Há um debate em torno do conceito de “sistema de ensino” no Brasil em decorrência da particularidade do desenvolvimento do sistema nacional de ensino no país, que se formou de forma fragmentária entre os governos provinciais e geral, ao longo do período monárquico, e que de certa forma permanece fragmentado nas atribuições concorrentes dos entes federativos na atualidade. Ao definir como sistema nacional de educação “a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”, Demerval Saviani (2010, p. 381) considera que diversos obstáculos impediram a plena organização do sistema nacional de educação em nosso país. Posição semelhante é compartilhada por outros autores, como Jamil Cury (2008), e a análise de suas causas tem figurado como um tema educacional contemporâneo (Saviani, 2010; Oliveira, Santana, 2010).

¹⁷ Nascido em Salvador no ano de 1867, Moacyr foi professor de primeiras letras e formou-se em Direito no Rio de Janeiro em 1884. Relator na Câmara dos Deputados, teve amplo acesso à documentação oficial, o que lhe permitiu publicar variada obra de apresentação e análise da legislação educacional da época imperial e início da República (Azevedo; Vieira, Medeiros Neta, 2020).

monárquico, reunindo além da legislação, relatórios dos presidentes das províncias, dos inspetores e diretores de ensino, bem como outros documentos pertinentes à instrução pública, como estatutos, regimentos, normatizações e até leis orçamentárias.

Com o objetivo de imprimir uma maior harmonia à exposição dos resultados da investigação, optamos por omitir muitas análises que causariam um desequilíbrio de volume entre as partes constituintes da pesquisa. Em outros casos, exames incipientes não foram incluídos na exposição pois necessitavam de maiores cuidados para assumirem uma forma sustentável e mais definida, como é o caso, por exemplo, da verificação da transformação do vocabulário político utilizado pelos representantes da nação ao longo do processo de formação e adequação do Estado brasileiro às formas de representação política da Modernidade, que incluíam novos conceitos como constituição e cidadania.

Sendo necessário um estudo comparado com o período anterior para discorrer com mais propriedade sobre o projeto linguístico em desenvolvimento após a independência do Brasil, o que fugiria aos objetivos iniciais dessa pesquisa, mantivemos ao longo das análises a percepção de que a luta em torno da instituição de uma nova ordem passa, inevitavelmente, por uma luta da e sobre a linguagem, compreendida como uma forma material da ideologia (Fairclough, 2001). Nessa perspectiva, além das intencionalidades apreensíveis nos documentos¹⁸, buscamos a compreensão das múltiplas determinações que incidem sobre as fontes, de forma que a legislação reunida e analisada foi compreendida como resultado possível das disputas entre os diversos segmentos sociais e não apenas como determinação de um grupo sobre outro.

Por fim, orientados pela teoria e mediados pela bibliografia de referência, construímos um *corpus* documental que nos possibilitou abordar o problema proposto por essa pesquisa a partir de uma concepção de totalidade, na expectativa de termos sido capazes de avançar na compreensão sobre o tema e reconstruir no plano ideal a realidade da época investigada, pois, como observou Olinda Evangelista, “a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade (Evangelista, s.d., p. 9).

¹⁸ Com relação às intencionalidades contidas nas fontes, José Barros (2012) observa que “o documento que hoje o historiador examina como fonte para o seu estudo histórico, um dia foi monumento através do qual aqueles que o escreveram ou produziram procuraram impressionar, manipular, convencer, mover, comover outros homens de sua própria época (ou mesmo as gerações futuras)” (2012, p. 18). Essa intencionalidade de agir sobre o outro por meio do documento pode ser captada em um nível consciente ou inconsciente, sendo necessário ao pesquisador situar a fonte em uma rede intertextual ou contextual para apreendê-lo como síntese de múltiplas determinações.

1.5 - A PERIODIZAÇÃO DA PESQUISA

Para perquirição do objeto da pesquisa foi necessário elaborar uma periodização na qual fosse viável investigá-lo no curso do processo, identificando descontinuidades na continuidade dos acontecimentos históricos. A fim de reconhecer e distinguir os movimentos conjunturais dos orgânicos no âmbito da estrutura analisada, apoiamos o projeto de pesquisa e o início do desenvolvimento da investigação em uma periodização prévia até que pudéssemos confrontar essas expectativas de datação com a interpretação advinda da análise das fontes.

Nesse sentido foi de fundamental importância, como amparo à nossa pesquisa, a perspectiva de conjunto promovida pela “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, na qual Dermeval Saviani (2019) buscou atingir uma “síntese compreensiva, crítica e sistematizada da evolução das ideias pedagógicas em nosso país desde suas origens até os dias atuais” (2019, p. 32). Com uma datação centrada nos aspectos internos ao processo educativo, a obra apresenta uma periodização organizada em quatro grandes períodos, demarcados pelas concepções pedagógicas predominantes ao longo da história do Brasil¹⁹.

No decorrer da investigação esse modelo interpretativo foi confrontado com outros, que privilegiaram diferentes critérios para suas periodizações, como os aspectos políticos ou econômicos, e até mesmo comparado com outra proposta do mesmo autor, que havia proposto uma datação específica para o “breve século XIX” baseada nas principais medidas de política educacional emitidas no período do Império (Saviani, 2006).

Tendo como objeto de pesquisa o processo de institucionalização da educação escolar e suas relações com a formação do Estado-nação brasileiro ao longo do século XIX, a arguição ao *corpus* documental resultou em uma periodização que elegeu critérios políticos para demarcação de suas distintas partes, visto que as fontes revelaram nuances específicas no campo da política educacional a cada transformação ocorrida no governo da Monarquia Constitucional. Mas, aliado aos critérios políticos, com ênfase nas mudanças significativas nos rumos do governo, também foram consideradas como momentos demarcatórios as

¹⁹ No modelo de periodização proposto por Saviani (2019), a história das ideias pedagógicas no Brasil está dividida em quatro grandes períodos, com subdivisões nas diferentes fases: 1º (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º (1932-1969): predominância da pedagogia nova; 4º (1969-2001): configuração da concepção produtivista (Saviani, 2019, p. 48).

principais medidas da política educacional implantadas pelo Governo Imperial que exerceram influência sobre a instrução pública nas províncias. Ou dito de outra forma, a periodização elaborada para exposição dos resultados da análise foi condicionada àquilo que as fontes revelaram no decorrer do processo investigativo. Desse modo, a datação aplicada para apresentação dos principais resultados da pesquisa foi organizada da seguinte forma.

Após a introdução, o capítulo seguinte, denominado **A herança colonial no campo da educação (1750-1822)** pretende situar Portugal e sua colônia americana no contexto das mudanças em curso na Europa no decorrer do século XVIII, encabeçadas pela Inglaterra e França, que resultaram na passagem do Antigo Regime à Modernidade. No universo lusitano, esse período é caracterizado pelo absolutismo esclarecido e pelas reformas pombalinas no campo da instrução pública, que deram início ao desenvolvimento da educação pública estatal, com a expulsão da Companhia de Jesus dos territórios portugueses e a tomada do papel educativo como política do Estado.

Essa parte ainda apresenta e examina diferentes projetos de reforma educacional para a América portuguesa, erguida à condição de Reino Unido à Portugal e Algarves a partir de 1815, e investiga as propostas educacionais durante o conturbado processo de ruptura entre Portugal e Brasil como reflexo da crise e superação do Antigo Sistema Colonial.

O terceiro capítulo, denominado **A instrução pública na construção do Estado (1822-1831)**, discorre sobre as primeiras formulações da política educacional ao longo da montagem do Império do Brasil em seu decênio inaugural. O novo pacto social representado pela Monarquia Constitucional é construído por meio da coerção e do consenso sob a direção política dos grupos influentes da região sudeste do novo Estado.

A difusão da instrução pública passa a ocupar lugar de destaque em todos os projetos de sociedade debatidos ao longo do período, uma vez que a educação escolar será necessária para a formação dos novos quadros burocráticos da máquina do Estado em construção, para a inculcação dos novos valores morais do Liberalismo, para propagação da identidade nacional e o exercício da cidadania, além de figurar como condição ao progresso econômico e acesso do jovem país ao rol das nações civilizadas.

O capítulo quarto, sob o título de **Um projeto liberal em formação (1831-1834)**, analisa o desenvolvimento do projeto político dos grupos liberais moderados sob a direção dos políticos paulistas nos anos iniciais do período regencial. Afastada a ameaça da recolonização, os grupos influentes de cada região passam a articular-se em torno de um novo

ordenamento estatal que pudesse equacionar os anseios por maior autonomia no âmbito provincial com a participação efetiva dos representantes de cada região nas decisões da esfera nacional.

Com forte atuação no período, a Assembleia Legislativa Geral passará a referendar as resoluções com propostas para ampliação da instrução pública elaboradas pelos Conselhos Gerais de Província, precursoras das Assembleias Legislativas Provinciais.

O capítulo seguinte, batizado como **Descentralização e diretriz geral (1834-1854)**, discute a formalização do projeto liberal iniciado em 1831 após a abdicação de D. Pedro I e instituído com o Ato Adicional de 1834. Reformulados como Assembleias Provinciais, os poderes regionais tornam-se instâncias autônomas na elaboração de seus próprios sistemas de ensino, condicionados somente pelos interesses de suas classes dominantes na difusão da instrução pública e pela receita de cada província.

O conturbado período é marcado por forte efervescência social e política, resultando no fim da direção dos liberais paulistas à frente do Governo Geral, representado pela renúncia de Feijó, e na ascensão dos saquaremas como forte influência na direção da política nacional. No âmbito da educação escolar, a revisão conservadora iniciada a partir da regência de Araújo Lima, em 1837, sem mudar o cerne do pacto federativo construído com o Ato Adicional, passa a promover a política educacional do Município Neutro como diretriz aos governos provinciais, projeto iniciado com a instituição do Colégio de Pedro II e consagrado com as reformas de Couto Ferraz em meados da década de 1850.

De modo sintético, pode-se afirmar que o projeto educacional resultante das políticas educacionais formuladas nas primeiras décadas do Estado independente previa um nível de ensino para cada camada social, de forma a favorecer a adequação da sociedade brasileira no novo pacto nacional e o país na nova fase da econômica mundial, e excluía desse projeto parcela significativa da população habitante do território nacional, como as nações indígenas e os povos escravizados, chegando em alguns casos até mesmo a suprimir do direito à educação um expressivo segmento dos cidadãos, como se verificará no caso dos libertos no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro.

Nomeado como **A escola na segunda metade do oitocentismo (1854-1879)**, o sexto capítulo da pesquisa é destinado ao exame de um período de relativa estabilidade política, viabilizada pela política de conciliação implementada pelo Governo Geral a partir do gabinete ministerial presidido por Honório Hermeto Carneiro Leão, futuro marquês de Paraná. A

relativa estabilidade favoreceu o desenvolvimento das forças produtivas nacionais, promovendo o crescimento e a modernização dos centros urbanos e maior integração das partes do Império, por meio do desenvolvimento das vias de comunicação e transporte.

Seguindo arranjos produtivos específicos, cada região obteve um desenvolvimento econômico próprio, e nesse processo, o centro dinâmico da economia nacional se deslocou gradualmente das tradicionais regiões do Norte para as prósperas regiões do Centro-sul, em plena expansão cafeeira e em sintonia com a nova conjuntura econômica global. Refletindo esse momento de desenvolvimento material do país, as políticas educacionais foram adaptadas visando o atendimento das novas relações sociais de produção, e a escola assume uma função de espaço de formação para o trabalho, que passa a ter no campo da representação simbólica um sentido social positivo.

Por fim, em **A desagregação do regime monárquico (1879-1889)**, analisamos como o ordenamento institucional representado pela Monarquia Constitucional torna-se incapaz de atender satisfatoriamente às novas demandas do país em seu processo de modernização no decorrer do último quartel do século XIX. A crise do sistema monárquico, tornada mais evidente a partir das transformações decorrentes da participação do Brasil na Guerra do Paraguai, acentua-se nos anos seguintes com a complexificação do tecido social que segue o desenvolvimento urbano e a organização das classes trabalhadoras em busca da ampliação dos direitos de cidadania. No âmbito das classes sociais influentes, a efervescência cultural da geração de 70, em diálogo com os movimentos culturais dos centros do capitalismo, passam a tecer duras críticas aos poderes instituídos e sua aparente obsolescência, com reflexões que revelam o momento histórico de uma grande crise da identidade nacional. Neste contexto, as propostas educacionais surgem como verdadeiros projetos de reforma da sociedade e de regeneração moral da nação. A falta de consenso político para implementação plena da reforma da instrução pública de Leôncio de Carvalho em fins da década de 1870, bem como o engavetamento do projeto de reforma educacional de Rui Barbosa, indicam o estado de desagregação do regime monárquico nesse período, situação de crise que só foi superada com a construção de novos consensos possíveis a partir da instalação do novo regime republicano.

Nas **Considerações Finais** retomamos resumidamente a linha argumentativa de todo o trabalho, indicando como a institucionalização da educação escolar relaciona-se de forma determinante com a construção do Estado nacional, passando a atuar como aparelho de hegemonia das classes dominantes à frente dos poderes instituídos, contribuindo com a

formação para o trabalho, para o exercício da cidadania, para a construção da identidade nacional, e também, de forma contraditória, para a tomada de consciência das classes subalternas. Assim como em outras sociedades capitalistas orientadas pelo ideário liberal burguês, a formação do Estado nacional brasileiro amparou-se de maneira determinante na instituição escolar, por meio do desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino. Não obstante as particularidades encontradas no caso nacional, como a dualidade dos sistemas provinciais e geral ou o alcance limitado das políticas educacionais, a escola planejada pelos homens da época dentro de suas reais condições objetivas contribuiu para a viabilidade do projeto de nação.

Em suma, para concluir essa introdução, vale ressaltar que realizamos o exame do nosso problema de pesquisa buscando atender aos requisitos de radicalidade, rigor e visão de conjunto característicos da reflexão filosófica²⁰, uma vez que o paradigma epistemológico orientador da investigação abrange uma concepção de mundo e, portanto, uma filosofia própria. O leitor poderá avaliar em que medida cada um dos referidos requisitos foram contemplados no decorrer da obra.

²⁰ Dermeval Saviani (1996) define como requisito para a reflexão filosófica a radicalidade, isto é, uma análise em profundidade; o rigor, compreendido como observância de métodos determinados, sistematizados; e a visão de conjunto, ou seja, situar o problema em uma perspectiva de conjunto, relacionando-o com os demais aspectos do contexto em que está inserido (Saviani, 1996, p. 17).

2 – A HERANÇA COLONIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO (1750-1822)

Como sugerido pelo título, nessa parte da pesquisa buscamos investigar o legado educacional recebido pela América portuguesa por sua metrópole lusitana às vésperas da emancipação política ocorrida em 1822. Com ênfase na política reformista do período pombalino, apresentamos as tentativas de adequação do universo português à Modernidade, representadas pelo início do processo de estatização da educação escolar nessa fase de emergência do Estado-nação moderno, relacionando essas medidas às transformações estruturais ocorridas no período, responsáveis pela crise do Antigo Sistema Colonial e pela superação do Antigo Regime.

Nesse contexto, são apresentadas e discutidas as principais propostas de formulação de política educacional para o Brasil, elevado à condição de Reino em 1815, após a vinda da Corte portuguesa para o território americano em 1808. Por fim, analisamos a proposta educacional da delegação paulista participante das Cortes Constituintes de Lisboa, quando o impasse nas negociações entre portugueses da Europa e da América levaram à cisão do universo lusitano e à possibilidade de formação de um novo pacto social entre os americanos, com o desenvolvimento da ideia de “nação brasileira”.

2.1 – A ESCOLA NA IDADE MODERNA

A organização social na qual a formação da criança é orientada pela instituição escolar inicia-se com o reaparecimento da preocupação educativa na Era Moderna, manifestando-se na Europa sobretudo a partir do século XV, visto que durante a Idade Medieval a educação, compreendida como projeto explícito de transmissão cultural, não existia (Nóvoa, 1991). Esse ressurgimento foi, portanto, um dos grandes eventos do início dos tempos modernos, que abarca um novo modo de vida instituído com o desenvolvimento de uma civilização urbana²¹.

O processo de conquista da forma escolar sobre outros modos de aprendizagem – uma vez que educação não é necessariamente sinônimo de escolarização – se dá nos três primeiros séculos da época moderna. Assim, a escola moderna nasce com o objetivo de tomar a seu

²¹ Utilizamos o termo “civilização” em uma perspectiva eliasiana (Elias, 1993) para identificar um processo de longa duração de institucionalização de uma série de padrões de conduta, regras sociais e impedimentos ao comportamento que caracterizam a sociabilidade urbana moderna.

cargo a educação das crianças e jovens e, a partir do século XV, vai adquirir gradualmente essa função. Sua gênese e desenvolvimento constituem um longo processo, englobado pelo complexo das transformações das relações sociais, no que diz respeito a instauração de uma nova relação com o trabalho, a instituição de mecanismos reguladores das relações entre os seres humanos visando o ideal de um adulto civilizado, que aumenta sua distância em relação à infância – distância essa que deverá ser percorrida através da escolarização –, o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, a qual necessita de “encarregados”, e a inauguração da sociedade disciplinar (Nóvoa, 1991).

Muitos fatores contribuíram para que, no transcorrer da Idade Moderna, a fundamentação religiosa da educação, sua cosmovisão teocêntrica, fosse aos poucos cedendo espaço para uma nova fundamentação, laica, em atendimento às demandas do Estado, visando a formação do súdito e posteriormente do cidadão, e mais recentemente, na contemporaneidade, na reivindicação social de atendimento aos interesses e necessidades dos sujeitos, de plena formação da sua humanidade²².

Construção histórica, dialeticamente a escola influenciou enquanto foi influenciada pelos diferentes fenômenos que impactaram a realidade das sociedades ocidentais ao longo da época moderna, como o desenrolar do Renascimento Cultural dos séculos XV e XVI, a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica, a formação do Estado moderno, a revolução científica do século XVII, o Iluminismo do século XVIII e o desenvolvimento do capitalismo durante sua fase mercantil e na passagem para a fase industrial.

Assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (Nosella; Buffa, 2009, p. 80).

De forma sintética, a história da escola pode ser dividida em duas fases distintas, não se tratando, porém, de histórias diferentes, mas antes de dois momentos de um mesmo processo que trata da escolarização das crianças e jovens: a primeira fase é marcada pelo período em que se assiste a dominação da escola pela Igreja, abrangendo do século XVI à segunda metade do século XVIII; já a segunda fase é caracterizada pela transferência da tarefa

²² Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, o trabalho educativo é compreendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

de escolarização das mãos da Igreja para as mãos do Estado moderno, processo iniciado no último quartel do século XVIII e levado a cabo até os nossos dias.

Portanto, o processo de estatização da escola é um fenômeno relativamente recente, tendo em vista que na sociedade do Antigo Regime o Estado exercia certa influência na cena do ensino, mas seu papel era subalterno em relação a outras instituições, dentre as quais destaca-se a atuação da Igreja.

O processo de estatização da escola não começa senão por volta do fim do século XVIII; ele é indissociável: do movimento secular de emergência do Estado-Nação que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos (Nóvoa, 1991, p. 116).

Lombardi e Colares (2020) buscam identificar e examinar o desenvolvimento da escola, concebida como instituição pública, contextualizando-a ao avanço do modo de produção capitalista durante a emergência e transformações da sociedade moderna, com ênfase para a análise da escola como espaço de disputa das diferentes classes sociais. Reconhecendo que a escola corresponde historicamente a diferentes projetos societários, os autores propõem o conhecimento dessa instituição para a compreensão da necessidade de defesa de uma escola pública (estatal) universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural, como produto histórico da sociedade ocidental.

Após discorrerem sobre a origem do termo na Antiguidade clássica, os autores evocam Lorenzo Luzuriaga e Franco Cambi para apresentar, a título de exemplo, uma periodização sobre o desenvolvimento da educação pública concomitante ao avanço do sistema capitalista a partir de meados do século XV aos dias atuais. O modelo proposto por Luzuriaga destaca quatro fases, sendo 1) a partir do século XVI, denominada educação pública religiosa, que visava a formação do fiel; 2) a partir do século XVIII, denominada educação pública estatal, que objetivava a formação do súdito, em particular do militar e do funcionário público; 3) em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, tem início a educação pública nacional, que passou a ter por objetivo a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo e, 4) denominada educação pública democrática, que ocorre com o avanço da participação popular no governo da nação, característica do nosso tempo, “cujo objetivo em tese é formar o homem completo, no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social” (Lombardi; Colares, 2020, p. 14). A

periodização desenvolvida por Cambi, embora distinta, não apresenta contradições à de Luzuriaga.

Ao longo do exame ressalta-se o aspecto uniformizante que a economia mundo e a globalização imprimem nas sociedades modernas: “a civilização do capital interligou o mundo, criando em todos os pontos do globo idênticas vontades e necessidades, iniciativas e impasses, soluções e problemas, semelhante tecido social” (Mello, 2002, p. 112 *apud* Lombardi; Colares, 2020, p. 15).

Em suas considerações finais, os autores observam que a instrução, levada a cabo pela escola, atendeu historicamente a um propósito civilizatório burguês, contudo, como espaço da luta de classes, de forma pendular, a depender das conjunturas históricas, pode promover ou reprimir os avanços em direção à garantia de gratuidade, caráter laico e universal, em um processo dinâmico de construção e desconstrução da escola pública.

Para atender aos objetivos dessa pesquisa nos atentamos à passagem da educação pública religiosa para a educação pública estatal e, sobretudo, à passagem desta para o início da educação pública nacional. Como se procurou demonstrar no decorrer do trabalho, nesse período a educação escolar adquiriu uma importância fundamental na formação das sociedades ocidentais. Principalmente no período que vai do final do século XVIII a meados do século XIX, os interesses em jogo no empreendimento educacional foram de tal ordem que o controle da instituição escolar pelo Estado revelou-se condição fundamental para sua existência. A educação não era vista como um bem livre e exigia-se a intervenção do Estado ao ponto dela posteriormente se tornar elemento regulador e componente do crescimento econômico de uma (e uma) organização nacional.

O século das luzes tardou a iluminar a Coroa Portuguesa. O movimento filosófico e intelectual desenvolvido na Europa ao longo do século XVIII, caracterizado pela defesa do conhecimento científico e da racionalidade crítica, ao promover a crítica do Mercantilismo, do Absolutismo Monárquico e do poderio da Igreja Católica, não encontrou terreno fértil no universo lusitano, organizado em torno das tradições e, portanto, avesso aos novos ideais burgueses de defesa da liberdade econômica, do governo constitucional e da laicização do Estado. De fato, as novas ideias irradiaram de outros pontos da Europa Ocidental, notadamente da França e da Inglaterra. Esses foram os centros da dupla revolução que, ao

final do século XVIII e nas primeiras décadas do seguinte, remodelaram radicalmente diversos aspectos da vida das sociedades ocidentais²³.

Pode-se afirmar que, em decorrência dos fenômenos supracitados, há uma rearticulação orgânica entre os elementos da estrutura e os da superestrutura, entre as forças materiais e a ideologia, uma nova relação dialética entre forma e conteúdo que integrarão um novo bloco histórico (Agostino, 2017, p. 119-120).

Eric Hobsbawm (2002) utiliza o termo dupla revolução para analisar em conjunto as Revoluções Francesa e Industrial na “Era das Revoluções”. Economicamente, essa nova era foi caracterizada pela passagem do capitalismo mercantil, firmado em três séculos de política mercantilista dos Estados absolutistas europeus, com base na manufatura, para o capitalismo industrial, de caráter liberal burguês e de predominância inglesa, país que iniciou a transição para novos processos de fabricação e organização do trabalho fabril característicos da revolução industrial. Em sua esfera política, esse período assistiu ao advento do conceito moderno de Estado-nação e de toda uma nova linguagem política que modificaram os modos de enxergar a organização política dos Estados absolutistas, pondo em xeque sua antiga legitimidade.

Analisando essas transformações, o renomado historiador britânico afirma que, “se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da Revolução Industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa” (Hobsbawm, 2002, p. 71). Por fim, este foi também um período de mudanças nas formas de organização social, em que o antigo conceito de sociedade estamental, estruturado a partir dos princípios do privilégio jurídico, próprio do Antigo Regime, cedeu lugar às novas ideias de sociedade democrática, fundamentada no conceito de igualdade de direitos e cidadania.

Assim, a efervescência do Iluminismo na Europa ao longo do século XVIII anunciava a revolução que alçaria a crescente burguesia ao controle do Estado e permitiria o avanço de uma nova onda “civilizatória” do capital. Ainda que periférica em relação aos centros de desenvolvimento dos ideais iluministas, em decorrência das complexas redes econômicas e da interdependência geral entre os países, a produção intelectual que, em síntese, representava a

²³ Saffo Testoni Binetti (1998) identifica o iluminismo como “uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos” e deve ser entendida como uma mentalidade, “[...] uma atitude cultural e espiritual, que não é somente dos filósofos, mas de grande parte da sociedade da época, de modo particular da burguesia, dos intelectuais, da sociedade mundana e até de alguns reinantes” (Binetti, 1998, p. 605).

ideologia burguesa dos grandes centros de Paris e Londres, também ecoava em Lisboa. Assim, de forma inevitável a Coroa Portuguesa, fortemente influenciada pela Igreja Católica e pela tradição, gradualmente passou a dialogar com uma visão racionalista pautada pela lógica científica e com os anseios por transformações modernizantes.

As novas propostas foram veiculadas sobretudo pelos portugueses residentes em outras partes da Europa e que foram influentes política e economicamente, tiveram fortes ligações com a Coroa ou exerceram funções diplomáticas. Segundo Dermeval Saviani (2019), os chamados “estrangeirados”:

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empírica e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (Saviani, 2019, p. 102).

As tentativas de adequação das estruturas políticas, administrativas e jurídicas de Portugal à “altura dos tempos” ocorreram durante o reinado de José I (1750-1777), rendendo-lhe a alcunha de *O Reformador*. No ano de 1756 o “estrangeirado” Sebastião José Carvalho e Melo, após realizar missões diplomáticas durante anos na Inglaterra e na Áustria, retorna para Lisboa e assume o cargo de Secretário de Estado dos Negócios do Reino, com o desafio de promover uma verdadeira renovação do Estado português, que teve sua sede e arredores destruídos por um terremoto em 1º de novembro do ano anterior.

O espírito de modernização e a predominância política do Marquês de Pombal fizeram-se visíveis na administração pública ao longo do reinado de D. José I por meio das reformas no ensino, na economia, no Exército, nos costumes e até nos tribunais da Inquisição. As diretrizes para a reforma de Lisboa e de todo o Império Lusitano foram sintetizadas pelo próprio Marquês de Pombal em torno de nove princípios: “o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar” (Schwarcz 2002, p. 113 *apud* Saviani, 2019, p. 106).

No campo educacional, as reformas pombalinas da instrução pública visaram o início da secularização de suas instituições em Portugal e em seus territórios ultramarinos, tornando a educação instrumental aos interesses e necessidades da Coroa. Laerte Ramos de Carvalho

(1978) afirma que “as reformas realizadas no período que vai de 1750 a 1777, do ponto de vista pedagógico, traduziram um esforço característico, de ajustamento e integração dos ideais de cultura, no sentido de dotar o poder público dos recursos humanos indispensáveis ao progresso da nacionalidade” (Carvalho, 1978, p. 189).

Nesse contexto, a forte influência do clero nos assuntos seculares e, particularmente, o controle exercido pela Companhia de Jesus na educação formal da sociedade passou a ser interpretado pelos reformadores ilustrados como um entrave para a modernização do Estado português. Assim, a aliança entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, que remonta aos tempos das grandes navegações e que fora imprescindível nos primeiros séculos da colonização dos seus territórios ultramarinos, recebeu um forte abalo com o ingresso lusitano no movimento secular de emergência do Estado-nação em curso em meados do século XVIII.

De fato, a Igreja desempenhou papel fundamental para a atividade colonizadora desenvolvida como desdobramento da expansão comercial europeia do século XVI, durante a fase inicial de produção capitalista da acumulação primitiva de capital (Lombardi; Colares, 2020, p. 16). Para além do fato da Igreja de Roma sustentar a legitimidade das monarquias absolutistas, a atividade missionária das companhias religiosas nos territórios colonizados no “novo mundo” exerceu uma funcionalidade colonizadora.

José Maria de Paiva (2000), ao investigar a forma da catequese promovida pelos missionários da Companhia de Jesus aos povos indígenas nos primeiros anos da colonização portuguesa na América, chega à conclusão de que a religião, naquele momento histórico, foi uma expressão cultural de necessidade, e que a catequese atendeu essa exigência ao promover o acultramento das diferentes nações indígenas de seus costumes nativos e “aportuguesá-los”. Os povos indígenas, como não possuíam condições objetivas para distinguir os diversos gestos sociais da nova realidade que então se impunha, receberam o impacto da colonização como uma inexorável totalidade.

Dessa forma, a ação de catequese atendeu, para além de suas finalidades pastorais e teológicas, ao processo de acultramento dos povos indígenas e ingresso na sociedade portuguesa, submetidos à condição de povos colonizados²⁴. Nessa mesma direção aponta Dermeval Saviani (2019), após refletir acerca da raiz etimológica comum à colonização, educação e catequese:

²⁴ Silva e Amorim (2017) ressaltam que “o processo de colonização do Brasil não é um formado por aculturação apenas dos índios, mas de toda uma concepção de vida nos trópicos para os europeus que aqui chegavam. Assim, entende-se também que o processo de aculturação foi uma via de mão dupla. Contudo, vale salientar que a cultura dominante prevaleceu em diversos aspectos” (Silva; Amorim, 2017, p. 187).

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Saviani, 2019, p. 54-57).

No âmbito das ações da Igreja Católica na conjuntura da Contrarreforma, a Companhia de Jesus foi reconhecida em 1540 por meio da bula papal *Regimini militantis*, assumindo características militante, missionária e instrutiva (Silva; Amorim, 2017). No Novo Mundo, o principal objetivo da Companhia de Inácio de Loyola foi reforçar o catolicismo pela educação e expandi-lo por meio da catequese e, aos poucos, seus serviços educacionais adaptaram-se à realidade das diferentes camadas sociais da colônia portuguesa na América. “Num primeiro momento, capitaneado pelos Padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, buscou-se levar em consideração as condições aqui encontradas como base para organização de um plano de trabalho pedagógico” (Coutinho, 2013, p. 55).

Essa fase inicial, de formação de uma “pedagogia brasílica”, foi suplantada em fins do século XVI pela normatização das ações educativas da Companhia de Jesus com a adoção da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus), mais conhecido como *Ratio Studiorum*, no ano de 1599. Organizado como um sistema educacional propriamente dito²⁵, o plano de estudos preconizado no documento fundamentava-se por uma concepção pedagógica tradicional religiosa, pelo universalismo e elitismo, e centralizava-se no ensino das “humanidades”, correspondente a segunda parte dos chamados “estudos menores”, e no ensino superior²⁶. Com a adoção do novo plano de estudos,

[...] pode-se dizer que a Companhia passara a funcionar segundo padrões culturais e pedagógicos supranacionais, que inseriam os meninos da colônia no mundo

²⁵ Conforme observa Saviani (1999), “o Plano é constituído por um conjunto de regras e cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias” (Saviani, 1999, p. 20).

²⁶ Myriam Fragoso (1972) observa que “[...] as escolas elementares jesuíticas articulavam-se nos primeiros tempos da colonização com as missões volantes, e não com o curso de gramática latina. Quando já haviam desenvolvido consideravelmente o ensino das humanidades é que se articulavam os dois níveis nos colégios jesuíticos” (Fragoso, 1972, p. 142).

ocidental e, reciprocamente, punham em circulação, aqui, as representações e práticas educacionais e culturais do além-mar (Hilsdorf, 2011, p. 09).

Os colégios jesuítas na América portuguesa promoviam quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos, com a oferta dos cursos elementar, de Humanidades, de Artes e de Teologia. Conforme análise de Luiz Antônio Cunha (1986), os chamados estudos superiores, ou seja, Artes e Teologia, correspondiam aos estudos universitários da época, com os mesmos planos que os jesuítas utilizavam no velho continente e com os mesmos rituais das universidades europeias.

O ensino dos inicianos implantado em todo o território do Império Lusitano contava com o subsídio da Coroa portuguesa e foi fundamental no processo de institucionalização da educação sob as bases das ideias humanistas e religiosas (Coutinho, 2013, p. 56), exercendo papel essencial no ingresso e conformação dos colonos, colonizados e povos ameríndios na chamada “civilização ocidental” irradiada pela Europa aos outros continentes a partir do século XVI.

Contudo, as transformações ocorridas ao longo do século XVIII com a crise do Antigo Regime e o fortalecimento do Iluminismo levariam a um crescente interesse do Estado pelo controle da atividade educativa com vistas a atender às novas necessidades de emergência do Estado-nação, pelo desenvolvimento da racionalidade crítica e pela laicização do próprio Estado.

2.2 – AS REFORMAS POMBALINAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Em decorrência das transformações em curso no século XVIII que passaram a demandar novas ações do Estado, os conflitos entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus não tardaram a surgir. Após as negociações que levaram aos Tratados de Utrecht de 1713 e 1715, em um momento de união diplomática das coroas ibéricas, o Tratado de Tordesilhas de 1494 foi revisto e substituído pelo Tratado de Madri, no ano de 1750, realinhando as possessões de cada coroa de acordo com o domínio efetivo dos territórios, sob o princípio do *Uti Possidetis*. A nova organização dos limites geográficos das colônias prejudicou a organização das atividades dos jesuítas nas zonas fronteiriças, desencadeando conflitos que envolveram a participação de colonos e de grande contingente de populações

indígenas, como a Guerra Guaranítica na região dos Sete Povos das Missões, entre os anos de 1753 e 1756.

No estado do Grão-Pará e Maranhão, na parte norte da colônia lusitana, o envolvimento dos jesuítas com as questões seculares, notadamente com as atividades econômicas, gerou uma crise que culminou na promulgação do Diretório dos Índios no Pará e Maranhão, em 1757. A Companhia de Jesus gozava do subsídio da Coroa para promoção da catequese e era beneficiária comum de grandes heranças, constando entre suas posses grandes latifúndios e considerável número de escravos. Suas produções eram isentas de tarifas da Coroa e comumente faziam uso da mão de obra das populações indígenas aldeadas para aumento da sua produção, sendo, por isso, acusada pelos colonos seculares de exploração dos indígenas e concorrência desleal.

A lei de 3 de maio de 1757, que criava o Diretório dos Índios, representou uma tentativa de retirada das populações indígenas da tutela da Companhia de Jesus para sua gradual inserção ao modelo de súditos da Coroa portuguesa. A “política dos diretórios” previa a elevação dos aldeamentos à condição de vilas, administradas por um diretor nomeado pelo governador-geral, a criação de escolas, o ensino e o uso do português como língua obrigatória nas comunidades rurais e populações indígenas, a adoção de roupas e o incentivo de casamentos entre indígenas e colonos. Mauro Cezar Coelho (2007) reconhece na construção da política dos diretórios três grandes preocupações da Coroa, identificadas com a fixação das populações indígenas para ocupação e defesa do território, sua inserção à “civilização” europeia, com um modelo pautado no trabalho, e o fortalecimento da autoridade do Estado metropolitano em detrimento dos poderes locais.

O alvará régio de 28 de junho de 1759, em que se extingue todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas, apresenta em sua construção discursiva a consideração da Coroa pelo fomento das ciências como condição para o desenvolvimento do reino, identifica o método de ensino jesuíta como responsável pelo atraso lusitano em relação às “outras nações civilizadas” na formação das humanidades, considerada como base de todas as ciências, e determina a expulsão da Companhia de Inácio de Loyola de Portugal e seus territórios, abolindo até mesmo a memória das classes e escolas, como se nunca houvessem existido no Reino e seus domínios²⁷.

²⁷ Cópia do documento pode ser obtida na íntegra no “Apêndice Documental” em Andrade (1978).

Com efeito, a nova medida da Coroa encerrou a fase de “educação pública religiosa” e deu os primeiros passos na construção de uma nova fase, da “educação pública estatal” em Portugal (Lombardi; Colares, 2020). No processo de secularização da Educação, a Coroa desapropriou a Companhia de Jesus e reorganizou as instalações educativas como instituições do Estado. Por volta de 1750 os inicianos administravam um vasto patrimônio com um total de 728 casas de ensino. Em 1759, ano de publicação do alvará, quinze colégios eram administrados pelos inicianos no território da colônia portuguesa na América que viria posteriormente se tornar o Império do Brasil (Santos *et al.*, 2002)²⁸.

Além da expulsão dos jesuítas e confisco de seus bens, o alvará tinha por objetivo a organização do ensino das chamadas “humanidades”, correspondente ao ensino secundário. Para isso, institui-se a figura do Diretor de Estudos - entidade subordinada ao poder régio e responsável pela gestão da instrução pública -, e dos professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica, com a concessão do privilégio de nobres para todos os professores régios que atendessem aos requisitos e fossem aprovados nos exames. Assim, a instituição das aulas régias marcou o surgimento do ensino público e laico em Portugal, representando o primeiro passo para a construção da educação escolar como política pública em moldes nacionais.

Com relação ao ensino das humanidades, Mendonça e Cardoso (2007) ressaltam que, em oposição ao modelo dos colégios jesuítas, o modelo de organização didática elaborada para as aulas régias não dispunha de uma estruturação interna que articulasse as diferentes cadeiras, resultando em uma “fragmentação dos estudos” que tiveram efeitos “não só sobre o processo de profissionalização dos professores dos estudos secundários, mas sobre a própria maneira como o ensino secundário público acabou por se institucionalizar no Brasil e em Portugal, ao longo do século XIX” (Mendonça, 2013, p. 43).

Não obstante a realização dos exames para provimento das cadeiras, as nomeações foram morosas e somaram-se a uma série de outros obstáculos para a efetiva realização da nova política educacional, como o baixo recurso material para implantação da reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos, além da falta de materiais didáticos adequados (Cardoso, 1998, p. 161-163).

²⁸ Com um número levemente distinto, Luiz Antônio Cunha (1986) aponta um total de 17 colégios fundados pelos jesuítas nos territórios da América Portuguesa. Desse total, eram ministrados cursos de formação superior em Artes e/ou Teologia nos estabelecimentos das cidades de Olinda, Recife, São Luís, Belém, São Paulo, Mariana, Rio de Janeiro e, finalmente, Salvador, onde se encontrava a maior parcela dos estudantes à época da expulsão da companhia, em meados do século XVIII (Cunha, 1986).

Na sequência da carta régia de 1759, novas medidas foram elaboradas visando a construção da educação pública estatal lusitana. O Real Colégio dos Nobres, fundado por carta de lei de 7 de março de 1761 e com início das atividades em 1766, destinava-se à formação preparatória para ingresso nos estudos maiores pelos jovens da aristocracia lisboeta entre os 7 e 13 anos de idade. Para além da tradicional formação nas humanidades clássicas, o colégio proporcionava uma formação científica nos novos moldes da racionalidade crítica. O principal destino dos fidalgos oriundos do Colégio dos Nobres era o ingresso na Universidade de Coimbra, de onde saíram formados os novos expoentes dos quadros burocráticos do Estado renovado que se desejava construir.

Os Estatutos da Universidade de Coimbra, que vigoravam desde 1653, foram reelaborados pela Junta da Providência Literária e roborados por carta régia de 28 de agosto de 1772. No mesmo tom do alvará que determinou a expulsão dos jesuítas, a carta régia de 1772 tece duras críticas ao espírito escolástico da metodologia inaciana e, aqui, introduz o método experimental para a formação científica. “Em síntese, a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico” (Saviani, 2019, p. 118).

A Real Mesa Censória, criada por meio do alvará de 5 de abril de 1768, tinha como finalidade laicizar a fiscalização das publicações impressas ou divulgadas em Portugal, em uma medida de esvaziamento do Tribunal do Santo Ofício. No ano de 1771 as atribuições do cargo de Diretor Geral de ensino foram incorporadas à Real Mesa Censória, que passou a centralizar a formulação das políticas educacionais no Reino.

Uma vez contemplado por lei o ensino das humanidades em 1759 e os estudos maiores, na reforma dos estatutos da Universidade de Coimbra, no ano de 1772, a Coroa voltou-se para a reforma das primeiras letras, correspondente ao ensino primário, por meio da Lei de 6 de novembro de 1772. O discurso da carta de lei ressalta os benefícios das Artes e Ciências para a população do Reino em geral, mas arrazoa que nem todos os vassallos devem prosseguir os estudos, ingressando nos estudos maiores. Sendo assim, aos trabalhadores, “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político” (*apud* Saviani, 2019, p.120) bastariam os ensinamentos dos clérigos seculares.

É pertinente observar que o próprio Estado reconheceu que a política educacional promulgada não se pretendia universal, no sentido de contemplar a totalidade da população do reino. Para determinados segmentos sociais – as classes trabalhadoras subalternizadas – bastava as “instruções dos párocos”. Podemos inferir a partir daí que, provavelmente, para cada segmento social havia igualmente um nível de ensino adequado e correspondente, chegando à conclusão de que às camadas superiores da sociedade cabia os estudos maiores, cuja finalidade seria a formação intelectual e ideológica das classes dominantes (Cunha, 1986).

O fundo pecuniário necessário para financiar o novo sistema de ensino representado pelas reformas pombalinas da instrução pública foi definido pela lei de 10 de novembro de 1772, que criou o Subsídio Literário, tributo sobre mercadorias cuja renda deveria ser revertida para custeio e melhoria dos estudos menores e maiores, incluindo o pagamento dos professores e demais despesas das instituições de ensino. Myriam Xavier Fragoso (1972) nos alerta que, com a introdução do novo tributo, a escolarização deixou de ser uma concessão arbitrária do Estado ou da Igreja, tornando-se direito civil comunitário (Fragoso, 1972, p. 146).

O conjunto das reformas pombalinas da instrução pública e, notadamente, a carta de lei de 1772, ao instituir escolas e cadeiras de professores, definir métodos e conteúdos, e o controle da política por meio da inspeção escolar, evidencia a intencionalidade do ambicioso projeto do Marquês de Pombal na construção de um sistema de ensino estatal, centralizado e laico. Não representam, vale lembrar, uma ruptura radical da Coroa com a Igreja, mas tão somente o início do longo processo de secularização da educação e do próprio Estado. Basta lembrar que as duras críticas tecidas aos métodos dos jesuítas apontavam como alternativa a adoção das diretrizes defendidas na obra “*O Verdadeiro Método de Estudar*”, publicado em 1746 por Luiz Antonio Verney, padre da Congregação dos Oratorianos, que assim como Pombal, era reconhecido como um “estrangeirado” em terras lusitanas.

Desse modo, a partir das reformas pombalinas, a Igreja perdeu o monopólio das ações pedagógicas, mas permaneceu ativa com as “instruções dos párocos” do clero secular e com as atividades do clero regular como os oratorianos, beneditinos, franciscanos e carmelitas, entre outras ordens religiosas. Na realidade,

Pombal retirou o ensino das mãos da Companhia de Jesus mas a Igreja continuou a dominar superiormente o ensino. As autoridades pedagógicas, ao mais alto escalão,

eram, em grande parte, eclesiásticas, como o foi D. Tomás de Almeida, Director-Geral dos Estudos, como o foram a chefia e os deputados da Real Mesa Censória, como o foram o novo reitor da Universidade de Coimbra, D. Francisco de Lemos, membro da Junta de Providência Literária, e outros membros dela, como Cenáculo. Muitos professores de Latim da nova vaga eram sacerdotes, e as várias Ordens religiosas, como a dos Oratorianos, colaboraram, com os seus mestres, nas reformas do ensino (Carvalho, 1986, p. 467 *apud* Carvalho; Soares, 2019, p. 11).

Em síntese, as reformas pombalinas da instrução pública representam historicamente o início da passagem, em Portugal e seus domínios, da educação escolar, compreendida como construto sócio-histórico, de uma instituição religiosa para sua gradual transformação em instituição estatal. Nesse processo, os objetivos e finalidades da educação passam a atender prioritariamente às necessidades e interesses da Coroa, para somente depois atenderem aos interesses da fé, quando convergentes às demandas do Estado. Mas para não correremos o risco de, precipitadamente e de forma equivocada, identificar o Marquês de Pombal como um revolucionário, devemos nos atentar para o significado de “reformatar”, com origem no latim *reformare*, significando “dar a forma primeira”, no sentido de recuperar a forma e funções originais do objeto reformado.

Como mencionado, as novas diretrizes no campo educacional compuseram um processo mais abrangente, a investida na reforma do Estado. Desse modo, de forma contraditória, as reformas de Pombal representam a operacionalização do Iluminismo em sua vertente lusitana com o propósito de reformar o Absolutismo português durante a Crise do Antigo Regime no século das luzes.

Em 1777, após o falecimento de D. José I, assume o trono sua filha, Dona Maria I, dando início ao período conhecido como “a viradeira”. Devota religiosa, afeita a tradição e próxima dos círculos da Igreja e da nobreza, Dona Maria imprimiu em seu governo uma tentativa de retrocesso em relação às reformas promovidas durante o reinado de seu pai. Como decorrência dessa nova postura, o Marquês de Pombal foi condenado com o degredo da Côrte; a nobreza da espada, tradicional, passou a ter uma influência maior nas decisões do Estado, em detrimento da nobreza togada; e a Igreja, por meio das ordens religiosas, expandiu sua ação educativa e religiosa no campo dos estudos menores com a nova denominação das escolas de primeiras letras para “aulas de ler, escrever, contar e catecismo” (Saviani, 2019, p. 129).

Contudo, apesar do abandono da política pombalina e do posicionamento retrógrado, a estruturação da política educacional manteve-se sem grandes mudanças ao longo do reinado

de Dona Maria I. As reformas pombalinas da instrução pública haviam introduzido a pedra angular do sistema educativo estatal em todo o Reino e seus territórios, embora, evidentemente, de forma desigual e concentrada na sede da Coroa.

De acordo com Saviani (2019, p. 122) em sua análise da já referida lei portuguesa de 6 de novembro de 1772, das 837 aulas régias previstas para todo o universo lusitano, à metrópole coube um montante de 743 cadeiras, ou seja, 88,7% do total previsto pelo código que reformava os estudos menores. Já para os territórios da América portuguesa, que posteriormente formariam o Império do Brasil, foram relacionadas um total de 43 aulas, assim distribuídas:

Tabela 1 - Aulas régias destinadas aos territórios da América Portuguesa em 1772

	Ler, escrever, contar	Latim	Grego	Retórica	Filosofia
Rio de Janeiro	2	2	1	1	1
Bahia	4	3	1	1	1
Pernambuco	4	4	1	1	1
Mariana	1	1		1	
São Paulo	1	1		1	
Vila Rica	1	1			
São João del Rei	1	1			
Pará	1	1		1	
Maranhão	1	1			
Total	16	15	3	6	3

Fonte: Extraído de Saviani (Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso apud Saviani, 2019, p. 122).

O vácuo representado pela repentina saída dos jesuítas na esfera da educação foi gradualmente preenchido pela iniciativa de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos, que desenvolveram métodos de ensino do latim a partir do vernáculo, em convergência com os interesses e necessidades do Estado (Cunha, 1986).

Entre outras medidas, no último quartel do século XVIII, na cidade do Rio de Janeiro, a ordem dos franciscanos passou a oferecer formação em Filosofia e Teologia, sendo o

primeiro propedêutico ao segundo. Já na virada do século, apropriando-se do aparato material confiscado dos inacianos pela Coroa, o bispo dom Azeredo Coutinho fundou o Seminário de Olinda, com a oferta do curso de Teologia, em uma abordagem racional e científica que evidencia uma proximidade de pensamento com a orientação filosófica das reformas que haviam sido empreendidas pelo Marquês de Pombal.

Para os objetivos desta investigação é importante salientar que a rede de aulas régias, bem como as medidas implementadas por outras ordens religiosas que assumiram suas instalações após 1759, possibilitaram a canalização das intelectualidades locais das diferentes regiões do universo lusitano para a metrópole, notadamente para a renovada Universidade de Coimbra, onde os representantes das camadas senhoriais da colônia se formaram, vindo pouco tempo depois desempenhar papel de destaque nos movimentos políticos da América portuguesa (Werebe, 2004, p. 425).

Já no plano econômico, a “viradeira” de Dona Maria I representou um endurecimento do pacto colonial aliado à política mercantilista. O alvará de 5 de janeiro de 1785 determinou que todas as fábricas e manufaturas presentes nos territórios portugueses da América fossem extintas e abolidas, sob o pretexto de que essas atividades prejudicavam a exploração das minas e o desenvolvimento da lavoura. Essa política de proteção à crescente industrialização na metrópole, tendo como contrapartida o aumento das restrições ao desenvolvimento das atividades industriais na colônia, certamente contribuiu para o acirramento das tensões políticas presenciadas no período, tendo como foco as contestações ao sistema colonial.

Talvez possamos afirmar que, no continente americano, a repercussão mais imediata do estado de transformações pela qual passava a economia mundo no século XVIII é representada pela crise e superação do antigo sistema colonial.

2.3 – O UNIVERSO LUSITANO NA CRISE DO SISTEMA COLONIAL

As conexões entre o movimento de independência do Brasil e o processo da crise geral do antigo sistema colonial foram apontadas de forma clara e precisa pelos estudos de Fernando A. Novais (1978). Desdobramento da expansão comercial ultramarina europeia do século XVI – apresentada como superação da crise do feudalismo – o colonialismo se articula à formação dos Estados europeus, de caráter absolutista e centralizador, que têm em sua

política mercantilista um meio de acumulação de capital comercial por parte da burguesia mercantil então em desenvolvimento.

Nesse sentido, a colonização e todas as suas formas de exploração são meras ferramentas da política mercantilista para o acúmulo de bens à metrópole, isto bem exemplificado pelo pacto colonial e pelas formas de produção empreendidas nas colônias. Mas ocorre que, ao funcionar plenamente, a exploração colonial acaba resultando em sua própria crise, pois era ela a financiadora do desenvolvimento industrial moderno, tão contraditório ao Antigo Regime. Ao industrialismo vem unir-se a filosofia das luzes, combativa ao regime vigente, proporcionando um cenário de contestações que levaria ao estado de mudanças que viemos esboçando até o momento.

Desse modo, os processos de emancipação e de formação dos Estados nacionais americanos – intimamente relacionados à crise e superação do colonialismo europeu - devem estar sempre associados às transformações apontadas acima, pois, como afirma Fernando Novais, “estruturalmente vinculados às antigas formas de organização política e de exploração econômica, parte integrante e indissociável do Antigo Regime, o sistema colonial do mercantilismo não poderia escapar a esta subversão generalizada que tudo transformava” (Novais, 1978, p. 4). Em síntese, o processo que desencadeou na independência política do Brasil e na consequente formação do Estado e da nação brasileira deve ser encarado como resultante de uma crise profunda e abrangente, que ultrapassa em muito os limites das relações entre Portugal e sua colônia americana (Sousa, Coutinho, 2025).

O alvará de 1785 determinando a extinção da manufatura e indústria na colônia, em favor da produção agrícola e da exploração das minas, nesse contexto, é emblemático da tentativa da política portuguesa de recondução dos seus domínios americanos ao seu “sentido original”. Nesse ponto vale ressaltar a clássica análise de Caio Prado Júnior (1993) sobre o “sentido da colonização”²⁹ e o desenvolvimento da história econômica do Brasil:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o

²⁹ Nas linhas finais do famoso capítulo que abre as investigações sobre a formação do Brasil Contemporâneo, Caio Prado Júnior (1961) afirma: “Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros, mais tarde ouro e diamantes, depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras” (Prado Jr, 1961, p. 26).

verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no social como no econômico, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos (Prado Jr, 1993, p. 22-23).

A grande propriedade monocultora, a mão de obra escravizada, a produção voltada para o mercado externo, a concentração da renda e da riqueza são elementos resultantes das relações econômicas de produção organizadas para atendimento desse sentido. Além da economia, a sociedade também se estruturou em torno desse objetivo, tendo nas figuras do senhor e do escravo os arquétipos da sociedade colonial. Toda atividade que não estivesse relacionada diretamente ao atendimento do sentido colonial terá caráter acessório e relegado a um segundo plano, como é o caso da produção agrícola de “subsistência”, voltada para o mercado interno e, como consequência, de todas as camadas intermediárias da sociedade colonial.

Se, por um lado, podemos apontar a produção agrícola monocultora, acompanhada da extração de minerais nas regiões das Minas Gerais, como atividades que atendem ao “sentido da colonização”, por outro lado, além da produção agrícola de subsistência, representada pela pequena propriedade agrícola, podem ser consideradas como atividades secundárias e acessórias ao sentido original da colonização o desenvolvimento incipiente da manufatura e da indústria, objeto da proibição decretada pela Coroa Portuguesa no regulamento de 1785. Logo, podemos inferir que o endurecimento da política colonial no período da “viradeira” atingiu sobremaneira as camadas intermediárias da sociedade colonial, notadamente urbanas, que promoviam um gradual desenvolvimento ao longo do século XVIII.

As contestações ao sistema colonial sempre estiveram presentes ao longo da história da colonização da América portuguesa, mas mudaram de teor sobretudo a partir do último quartel do setecentos. Às chamadas revoltas nativistas³⁰ que, de modo geral, reivindicavam reformas sem contestar a ordem vigente, vieram as revoltas separatistas, influenciadas pelo Iluminismo e pelo ideário liberal em ascensão. Ainda que houvesse a censura régia, as “ideias perigosas” inevitavelmente adentraram os territórios lusitanos e passaram a compor a pauta de reivindicações dos diferentes segmentos da sociedade colonial.

A Inconfidência Mineira, movimento separatista reprimido ainda em sua fase de planejamento na região de Vila Rica, ocorrida no ano de 1789, foi organizado pelas camadas

³⁰ São consideradas revoltas nativistas desse período a Revolta de Beckman, no Maranhão (1684), a Guerra dos Emboabas, na região das Minas Gerais (1707), a Guerra dos Mascates, em Pernambuco (1710) e a Revolta de Filipe dos Santos, também nas Minas Gerais (1720), entre tantas outras.

médias e alta da sociedade mineira, influenciadas pelo movimento de independência das Treze Colônias Britânicas na América do norte, ao passo que a conjuração baiana ocorrida na cidade de Salvador no ano de 1798, conhecida como Revolta dos Alfaiates, contou com a participação popular, e teve como influência direta os acontecimentos da Revolução Francesa iniciada em 1789.

Observa-se, no entanto, que ambos os movimentos, embora separatistas, não propunham a unidade de todo o território representado pela colônia portuguesa na América como um novo país ou nação, mas tão somente a emancipação e independência de suas respectivas regiões. Não havia entre os colonos da América portuguesa uma identidade comum que os diferenciasse como grupo conjunto distinto dos portugueses reinóis. Não havia os “brasileiros” nem alguma outra identidade coletiva ultrapassando o regional:

Na verdade, isso não é de surpreender. A força coesiva do conjunto luso-americano era indiscutivelmente a Metrópole, e o *continente do Brasil* representava, para os coloniais, pouco mais que uma abstração, enquanto para a metrópole se tratava de algo muito concreto, a unidade cujo manejo impunha esta percepção. É por isso que é correto afirmar que a ‘apreensão de conjunto das partes a que ‘genericamente’ se chamou Brasil’ estava ‘no interior da burocracia estatal portuguesa’ (Jancsó; Pimenta, 2000, p. 402).

Em suma, só os portugueses da Metrópole viam na América portuguesa a unidade brasileira³¹, identificando os diferentes colonos (pernambucanos, bahienses, paulistas...) como portugueses da América.

É nesse conturbado período que Dom João assumiu gradualmente a Coroa de Portugal. A partir do ano de 1792 esteve de fato na direção dos negócios do reino, em decorrência da incapacidade de governar constatada em sua mãe e, em 1799 tornou-se Príncipe Regente, subindo ao trono em 1816, após o falecimento de Dona Maria I. Os desdobramentos da Revolução Francesa, com a subida ao poder de Napoleão e o decreto da política do bloqueio continental imposta contra a Coroa britânica no ano de 1806 geraram um impasse diplomático que resultou na invasão de Portugal pelas tropas do imperador francês, tendo como consequência imediata a fuga da família real ao fim de 1807 e o estabelecimento da Corte portuguesa no Rio de Janeiro no início do ano seguinte.

³¹ De certa forma, até mesmo essa afirmação pode ser contestada, uma vez que nos séculos XVII e XVIII a América portuguesa possuiu delimitações administrativas que a dividiam em unidades distintas, com as denominações de Estado do Grão-Pará e Maranhão e Estado do Brasil.

A transferência da corte para a América provocou profundas alterações na colônia, sobretudo na capitania do Rio de Janeiro. O decreto de abertura dos portos às nações amigas de 28 de janeiro de 1808, seguido pelos tratados de navegação e comércio entre Portugal e o Império Britânico, assinados em 1810, representam o fim do exclusivo comercial metropolitano e denotam a intenção de longa permanência da corte em seu território ultramarino. De imediato, a região passou a ser o centro da administração do Império Português, com a instalação da família real e o início do desenvolvimento de todo o aparato administrativo necessário para o funcionamento do governo real.

No campo educacional, o período joanino representou um retorno ao pombalismo, tendo na figura de Rodrigo de Souza Coutinho, sob o título de conde de Linhares a partir de 1808, um dos ministros mais influentes nas decisões da política portuguesa em direção ao Liberalismo (Vainfas, 2008, p. 659). A política educacional, nesse momento, passou a atender às demandas administrativas que se impunham com as novas condições após a migração do governo português da metrópole para a colônia. “Ou seja, a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias” (Saviani, 2019, p. 138).

Em 13 de maio de 1808 a Imprensa Régia foi introduzida no território colonial e pouco tempo depois fez-se publicar um complemento ao decreto com a declaração (26 de julho) de que uma de suas principais finalidades seria o incentivo à expansão da educação pública na colônia (Hallewell, 2005, p. 111). Não obstante, verifica-se que “neste período, que vai de 1808 até 1821-22, caracterizado pela Imprensa Régia, muito pouco foi produzido em termos de livros escolares para utilização na escola elementar no Brasil” (Tambara, 2002, p. 29).

De fato, as diretrizes da política educacional estavam concentradas em atender as necessidades de formação dos novos quadros administrativos e burocráticos do governo imperial, em detrimento da expansão dos chamados estudos menores. Examinando o período que cobre a primeira metade do século XIX, Circe Bittencourt (1993) ressalta que os estadistas luso-brasileiros acompanhavam os acontecimentos da política internacional, sobretudo da França, mas estavam atentos às necessidades nacionais. “Não foram como simples “copiadores” de ideias estrangeiras que D. João VI e D. Pedro I deram prioridade ao

ensino superior e militar, mas como respostas às exigências da nova ordem imposta com a criação do Estado Moderno” (Bittencourt, 1993, p. 36).

Maria Luiza Marcílio (2005) enumera o estabelecimento das novas instituições educacionais à época de Dom João:

O período joanino é marcado pela criação das primeiras aulas de ensino superior; as de cirurgia na Bahia e de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro, de economia na Bahia, dos cursos de agricultura, de química, de desenho técnico, todos no Rio de Janeiro, da Escola Real de Ciências, Artes e ofícios; da criação da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional, da Academia da Marinha e da Militar (Marcílio, 2005, p. 33).

Outras iniciativas podem ser mencionadas, como a publicação de decretos para criação de Escolas de comércio nas capitanias do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco no ano de 1809, a criação da Escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, nas Minas Gerais e a criação dos cursos de agricultura na capitania da Bahia, ambas no ano de 1812, entre outras ações do governo. Vale ressaltar que algumas destas instituições apropriaram-se dos antigos estabelecimentos da Companhia de Jesus, como é o caso da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, bem como da Escola de Cirurgia da Bahia, ambas acomodadas em hospitais militares que incorporaram a estrutura material dos antigos colégios jesuítas estabelecidos respectivamente no Morro do Castelo e no Terreiro de Jesus.

Mesmo não encontrando uma ação objetiva do Estado para promover a formação de docentes no período, é possível ao menos sugerir um favorecimento da Coroa portuguesa à formação de professores por meio do aviso de 8 de julho de 1811, que isentava da prisão e do recrutamento militar os estudantes do colégio particular fundado pelo padre Felisberto Antonio de Figueiredo e Moura no Rio de Janeiro, onde se lecionava Português, Latim, Francês, Inglês, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura (Almeida, 2000, p. 47).

No velho continente, com o cessar das guerras napoleônicas, as vitoriosas coroas europeias se reuniram no Congresso de Viena, entre finais de 1814 e meados de 1815, onde buscaram promover o realinhamento das fronteiras da Europa, a restituição ao poder das famílias reais destituídas pelas tropas de Napoleão e o fortalecimento dos laços da aristocracia contra os avanços burgueses decorrentes da Revolução Francesa. Igualmente tomava corpo e força a discussão sobre a abolição do tráfico de escravos e o uso da mão de obra escrava na América.

É nesse contexto que Dom João, ainda como príncipe regente, elevou em 16 de dezembro de 1815 a colônia americana à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves, o que representou, no campo jurídico, o encerramento da distinção hierárquica entre metrópole e colônia, passando a vigorar a união política entre estados de categorias legais semelhantes. A opção pela elevação do Brasil à condição de Reino fora sugerida pelo representante francês Talleyrand como solução à participação da Coroa portuguesa no Congresso de Viena, uma vez que a corte encontrava-se fora de sua sede original e, de certa forma, dialogava com o antigo projeto de criação de um “grande império” no Novo Mundo, proposta por diversos ilustrados da época (Vainfas, 2008, p. 628). Conforme observou Dolhnikoff (2005a), ainda no século XVIII, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, conde de Linhares, atuando como ministro de D. Maria I desde 1796, defendera “como saída para a crise que se abatia sobre o reino a fundação de um império luso-brasileiro, com sede na sua porção mais rica, o Brasil” (Dolhnikoff, 2005a, p. 33).

Com a elevação do Brasil ao *status* de Reino Unido materializa-se a noção de Estado brasileiro embora, importante lembrar, ainda associado à noção de pertencimento à nação portuguesa. No entanto, se por um lado, o Estado luso na América possibilitou o reforço na adesão à identidade nacional portuguesa sobretudo nas capitanias que orbitavam o novo centro de direção do Império, por outro, o deslocamento da sede do poder lusitano para uma região com a qual as capitanias não possuíam uma conexão baseada na força das tradições gerou tensões que culminaram no questionamento da ordem vigente e na proposta radical de ruptura com a “família portuguesa”.

Como exemplo da segunda ordem de posicionamentos podemos mencionar a Revolução Pernambucana de 1817, um movimento de caráter liberal com tendência autonomista e republicana. Alguns de seus principais organizadores estavam vinculados ao famoso Seminário de Olinda, como é o caso do professor de retórica Miguel Joaquim de Almeida e Castro, o padre Miguelzinho. Em decorrência da participação ativa dos clérigos, o movimento ficou também conhecido como a Revolução dos Padres (Vainfas, 2008, p. 650)³².

A preocupação com a reorganização da instrução pública visando sua atualização às necessidades das novas condições que se apresentavam para a Corte no Brasil pode ser atestada pela elaboração de distintos projetos para a reforma educacional no universo lusitano, com destaque para o *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no*

³² O movimento contaria ainda com outras figuras públicas conhecidas, como Antônio Carlos de Andrada e Silva e Joaquim da Silva Rabelo, o frei Caneca (Vainfas, 2008, p. 650).

Brasil, desenvolvido pelo General Francisco de Borja Garção Stockler e a *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, de autoria de Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado.

2.4 – OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O REINO UNIDO DO BRASIL

No ano de 1816, já aclamado como o sexto de seu nome, Dom João VI encomendou junto ao ministro Antônio de Araújo e Azevedo o desenvolvimento de um “método, para dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo” (Fernandes, 1998, p. 147). A incumbência recaiu sobre o Conde da Barca em razão de sua influência e reconhecido interesse pela ilustração, demonstrado pela organização da vinda ao Brasil da Missão Artística Francesa, no início do mesmo ano.

Para atender à demanda real, o ministro recorreu ao general Francisco de Borja Garção Stockler, um militar, político, poeta e homem das letras, ou melhor, dos números, já que era um reconhecido matemático formado na Universidade de Coimbra (Pacheco, 2019). Por sua vez, Stockler recuperou uma proposta anterior de reforma da instrução pública, o *Plano e Regimento dos Estudos*, que havia sido apresentado de forma anônima no ano de 1799 à Academia Real das Ciências de Lisboa, na qual o militar havia sido secretário.

Tendo realizado as adequações necessárias, o documento foi reapresentado na forma do *Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil*³³, no ano de 1816, “o que pode ser considerado o primeiro projeto para a Instrução Pública no Brasil” (Bastos, 1998, p. 145). Contudo, o documento de 1816 não teve destino diferente da sua versão anterior, sendo engavetado pelo governo português³⁴.

Posteriormente, nova versão do projeto, com outros pequenos ajustes circunstanciais, seria apresentado em 1821, no contexto das Cortes de Lisboa, e mais uma vez o documento não lograria avançar nas discussões dos constituintes lusitanos. Finalmente, o texto foi

³³ Pires de Almeida (2000) afirma que o projeto de Stockler tinha como objetivo “organizar a instrução pública e tudo o que lhe dissesse respeito, debaixo de um plano sistemático, que reunisse todos os estabelecimentos entre si e os submetesse a um mesmo pensamento, o da unidade da nação” (Almeida, 2000, p. 49).

³⁴ O general Stockler foi uma figura controversa e sofreu as acusações de ter simpatia pelos franceses revolucionários e de colaborar com as tropas invasoras ao reino de Portugal em 1807: “Por ser secretário da Academia de Lisboa, Stockler proferiu o discurso de recepção ao General Junot, que comandava o exército napoleônico” (Pacheco, 2019, p. 22). O questionamento sobre seu patriotismo acompanhou sua carreira política e militar e talvez explique a resistência às suas propostas de reforma da instrução pública no universo lusitano.

compilado a outras produções e impresso na forma do livro *Obras Completas (1805-1826)*, de autoria do general Stockler, publicado no ano de 1826 (Fernandes, 1998, p. 149).

Na correspondência entre o general Stockler, futuro Barão da Vila da Praia, e o ministro Antônio de Araújo, Conde da Barca, encontramos alguns fundamentos do plano desenvolvido para a reforma da instrução pública³⁵, concebido como “o germe da grande Árvore Científica, que deve produzir a prosperidade deste país” (Stockler, 1998, p. 154-155). A carta inicia-se com uma crítica a um aspecto das escolas europeias, definidas como “obras antigas emendadas de novo” (Stockler, 1998, p. 152), exceção feita somente à Escola Normal e à Escola Politécnica, francesas, que foram traçadas sobre um novo plano educacional. O transplante da sede da monarquia portuguesa da Europa para o Brasil representaria a ocasião para a organização de um plano de instrução inteiramente novo, sem as “emendas” da estrutura anterior.

Nesse plano, a Sociedade Real das Ciências e Artes do Rio de Janeiro ocuparia a centralidade da instrução pública no Brasil, e ao estabelecer o diálogo com as corporações de professores existentes nas diferentes regiões e localidades do reino, promoveria a homogeneidade da instrução pública no país, do ensino superior à instrução elementar. O principal obstáculo para a implantação do audacioso intento seria a insuficiência de professores e mestres em território nacional³⁶, pois pondera-se que “sua majestade não tem por certo nos seus domínios tantos homens instruídos, quantos para isto são necessários” (Stockler, 1998, p. 153).

A despeito dessa limitação, o projeto deveria ser executado ao menos na parte que fosse possível, e o autor ainda sugere a promoção de uma ação diplomática com a divulgação da proposta nas cortes estrangeiras, com vistas a “atrair para nós os homens de letras, que estiverem no caso de poderem entrar nesta empresa” (Stockler, 1998, p. 154). Na construção de seus argumentos, Stockler considera que a agitação política da Europa acarretou a migração de professores para outras nações, como a Rússia e a Províncias Unidas da América

³⁵ Maria Helena Camara Bastos, ao prefaciá-lo, apresenta o projeto de Stockler pelo prof.º Dr Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa, menciona a dificuldade de localização do referido documento. Visando facilitar seu acesso aos pesquisadores da educação organizou-se uma seção na Revista História da Educação com a publicação e comentário das fontes documentais para a História da Educação, onde é possível verificar, em seu número inaugural, reprodução da carta de Stockler ao Conde da Barca e cópia do projeto de organização da instrução pública no Brasil (Fernandes, 1998).

³⁶ Durante a vigência do pombalismo como norteador da organização educacional no universo lusitano era comum a utilização, com pequena distinção, das palavras “mestre” e “professor”. À época, coexistiam os termos “mestre”, designando os que ensinavam a ler, escrever e contar e o termo “professores” para os restantes docentes das disciplinas de Humanidades, equivalente ao ensino secundário (Carvalho; Soares, 2019, p. 10).

Setentrional, e o Reino do Brasil poderia favorecer-se com a oportunidade representada pela migração dos professores expatriados.

O projeto previa a organização da instrução pública em quatro graus, a fim de contemplar todos os habitantes do reino. Nas escolas de primeiro grau, denominadas de Pedagogias, os mestres serão denominados *pedagogos* e ensinarão “aqueles conhecimentos, que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado e profissão” (Stockler, 1998, p. 156). As escolas do segundo grau serão designadas por Institutos e seus professores serão institutores. Nestes estabelecimentos, “além de um desenvolvimento mais amplo da maior parte das noções indicadas no primeiro, se compreenderão todos os conhecimentos, que são essenciais aos Agricultores; aos Artistas, e aos Comerciantes” (Stockler, 1998, p. 157).

Para os colégios do terceiro grau será definido o nome de *liceus*, sendo seus mestres conhecidos como *professores*, que lecionarão “todos os conhecimentos científicos, que devem servir de introdução ao estudo profundo das Ciências, e de todo o gênero de erudição” (Stockler, 1998, p. 157). Finalmente, o quarto grau será denominado como *Academia* e seus professores serão os *lentes*. Esses estabelecimentos serão dedicados “ao ensino das Ciências, assim abstratas, como de observação, consideradas na sua maior extensão, e em todas as suas diversas relações com a ordem social” (Stockler, 1998, p. 157).

O plano contém muitos pontos considerados avançados para a época, como a indicação de ensino simultâneo para ambos os sexos, a elaboração de materiais didáticos com definição dos métodos de ensino e material de suporte para os professores, a centralização das políticas educacionais e a inspeção das escolas, a regulamentação da ação profissional dos professores, entre outros pontos³⁷.

Percebe-se no projeto de Stockler inspiração no relatório de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet, elaborado para apreciação da Assembleia Legislativa francesa em agosto de 1792 e aprovado como diretriz do novo sistema de ensino na França revolucionária. Ao discorrer sobre as fontes e influências de Francisco Stockler, Rogério Fernandes (1998) menciona os franceses Diderot e Condorcet, e até o napolitano Gaetano Filangieri, para concluir que o plano “representa o exemplo mais notável da presença das doutrinas educacionais da Revolução Francesa de 1789 no pensamento pedagógico português” (Fernandes, 1998, p. 149).

³⁷ Uma análise mais detalhada do projeto educacional do general Stockler pode ser verificada nos estudos de Michel da Silva Pacheco (2019) e Luis Manuel Ribeiro Saraiva (1997 *apud* Pacheco, 2019).

Além dos ideais pedagógicos franceses podemos indicar, de forma sintética, que o Reino do Brasil também recebeu nesse período as influências da política educacional britânica. Se o Conde da Barca, o senhor Antônio de Araújo e Azevedo, pode ser identificado com o “partido francês” em decorrência de sua atuação diplomática com os revolucionários à época do Diretório, seu opositor político, Rodrigo de Sousa Coutinho, Conde de Linhares, foi um conhecido líder dos “anglófilos” e defensor dos interesses ingleses no Reino do Brasil (Vainfas, 2008, p. 50).

De certo modo, é possível indicar que, à medida que a diplomacia e a política internacional portuguesa oscilou para o lado britânico ou francês, os ideais pedagógicos discutidos nas influentes potências europeias repercutiram de forma determinante nos debates domésticos de formulação da política educacional dos territórios portugueses³⁸.

Além do projeto de Stockler, outro importante documento sobre as propostas educacionais da época para o Reino Unido do Brasil está representado pela *memória* de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos em São Paulo. Assim como seus irmãos Antônio Carlos e José Bonifácio, Martim Francisco Ribeiro de Andrada participou ativamente da vida política do Brasil durante o conturbado período que resultou na emancipação política do reino com a declaração de sua independência como Império do Brasil.

Após diplomar-se na Universidade de Coimbra, Martim Francisco integrou a tipografia do Arco do Cego, em Lisboa, onde realizou a tradução de tratados sobre mineralogia e desenvolveu pesquisas de campo, especializando-se na área (Vainfas, 2008, p. 527). Retornando para o Brasil, ocupou o cargo de inspetor das minas na capitania de São Paulo, sendo responsável pelas atividades da Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, localizada na região de Sorocaba.

O documento, intitulado *Necessidade de uma instrução geral e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual*, mais conhecido como *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*³⁹, foi elaborado por Martim Francisco entre os anos de 1815 e 1816, quando havia afastado-se de suas funções na Fábrica de Ferro e se estabelecido no Rio de Janeiro com a proposta de candidatar-se para a função de Inspetor

³⁸ Fátima Neves (2003) aventa como possibilidade de explicação para a ausência de identificação do método didático inglês de Lancaster na proposta de Francisco Stockler o fato desse plano ter sido elaborado sob encomenda e submetido à avaliação do Conde da Barca, político adepto da aproximação entre Portugal e a França e defensor de uma política antiinglesa (Neves, 2003, p. 82).

³⁹ Cópia do documento pode ser encontrada em Ribeiro (1943), na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 6, n. 18, dez. 1945 (Andrada, 1945) e em uma transcrição mais recente elaborada a partir da versão de Ribeiro (1943) na tese defendida por Maurizio Marchetti (2019).

Geral dos Estudos, junto à Corte, ou para o cargo de “Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo, ou para um governo secundário ou para qualquer outro emprego que seja compatível com sua aptidão e pessoa” (Ribeiro, 1943, p. 68).

O parecer de Luiz José de Carvalho e Melo à petição do Andrada, datada de 15 de novembro de 1816, apesar de tecer considerações elogiosas ao plano de instrução, concluiu pelo seu indeferimento, considerando que “esta adoção, porém, não parece poder-se já verificar, porque sendo uma reforma total do método mandado praticar por Leis e Estatutos em todo o Reino Unido, não convém, que se verifique em uma Capitania só, [...]” (*apud* Ribeiro, 1943, p. 71). Ante a negativa, Martim Francisco aguardará uma nova oportunidade para promoção de sua proposta educacional, o que será possível durante os trabalhos da Assembleia Constituinte de 1823, após a Independência do Brasil, como se verificará adiante.

O projeto era bastante ambicioso e arquitetava a organização de um sistema de ensino na Capitania de São Paulo com uma “instrução comum a todos os povos desta capitania” (Andrada, 1945, p. 467). Contudo, percebe-se que, de fato, o plano previa a organização de uma educação geral e outra, de natureza particular, que lhe sucederia: “é mister que na primeira o homem seja considerado relativamente ao desenvolvimento de suas faculdades, à humanidade, e ao Estado; e na segunda relativamente à sua condição, disposições naturais, e talentos pessoais; [...]” (Andrada, 1945, p. 467).

Estruturado em 12 capítulos, o documento versa nos capítulos finais sobre os compêndios e mestres e sobre a necessidade de um Diretor dos Estudos, descrevendo seu perfil e atribuições. Nos capítulos iniciais organiza a instrução pública dividida em três graus. O primeiro, com a duração de três anos e destinado aos estudantes na faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade, teria como objetivo “ensinar a cada um aquelas verdades, que são úteis e necessárias a todos, a qualquer que seja sua profissão, ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade, e ao tempo de que pode dispor” (Andrada, 1945, p. 468).

O segundo grau, com a duração prevista de seis anos, “deve ter por fim os estudos elementares de todas as matérias relativas a diversas profissões da vida, cuja perfeição redunde em vantagem, ou da sociedade, ou dos particulares” (Andrada, 1945, p. 468). Apesar de mencionar o terceiro grau que, com um caráter de formação científica, “deve formar os homens destinados pela natureza ao melhoramento da espécie humana por meio de novas

descobertas, seu adiantamento, e multiplicação” (Andrada, 1945, p. 468), a *Memória*, contudo, se ocupa somente da descrição dos dois primeiros graus da instrução pública⁴⁰.

Saviani (2019), baseando-se nos estudos de Ribeiro (1943), identifica como influência para a elaboração das *Memórias* de Martim Francisco a obra de Condorcet, sobretudo as ideias defendidas em *Cinq mémoires sur l’instruction publique*. Não obstante, identifica igualmente um ajuste da obra de Condorcet por Martim Francisco ao contexto do universo lusitano, numa guinada do perfil ideológico do texto que serviu como inspiração em sua reelaboração com vistas ao atendimento da nova realidade: ao invés de se dirigir à sociedade e aos cidadãos, como em sua versão original, o plano do Andrada se refere ao soberano e aos vassalos, por exemplo. De forma semelhante, a palavra “igualdade”, tão cara aos franceses revolucionários, será suprimida na versão do plano elaborada por Martim Francisco (Saviani, 2019, p. 144-145).

Sobre esse ponto, José Querino Ribeiro (1943) defende que Martim Francisco Ribeiro de Andrada “fez a adaptação de um plano de ensino projetado por um revolucionário, numa república ultra democrática, com tradição de cultura multi-secular, para um país novo, semi-colonial, governado por uma monarquia ultra-absolutista” (Ribeiro, 1943, p. 88-89). Dessa forma, pode-se compreender a *Memória* de Martim Francisco como tradução da obra de Condorcet em um sentido gramsciano, como reelaboração do texto em um novo contexto, de mediação das línguas e das culturas, onde inevitavelmente o traduzir se confundiria com o trair do texto original (Prestipino, 2017, p. 1537). Dito de outra forma,

[...] quando Martim Francisco lê Condorcet e se apropria de suas ideias, colocando-as em circulação no Brasil do início dos oitocentos, a seu modo está recriando o conjunto de ideias, de vez que qualquer bem cultural se dá mediante filtros intrínsecos à realidade e à história de quem o recebe (Bontempi; Boto, 2014, p. 256).

Já Fátima Neves (2003), focando atenções no delineamento da instrução do primeiro grau no plano elaborado para a Capitania de São Paulo, identifica no capítulo III vários indícios de proposição do método mútuo, como a menção de utilização dos discípulos mais adiantados para auxiliar o professor, a utilização de apenas uma grande sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas e sua organização a partir da repartição dos alunos em classes tendo seus conhecimentos como critério, acompanhados pelos monitores.

⁴⁰ Maurizio Marchetti (2019) desenvolve uma interessante tese sobre as influências da *Memória* de Martim Francisco sobre a formação do pensamento de sistema de instrução pública no Brasil oitocentista.

Por isso é possível afirmar que o projeto de Martim Francisco foi baseado em Condorcet, mas também em Lancaster, sendo possível até sugerir inspiração em Kant, uma vez que o Andrada, por volta de 1814, lecionava Filosofia, com destaque para as doutrinas do pensador prussiano. Segundo Neves, “pode-se considerar que a partir da *Memória* é que se permitiu que um conhecimento mais detalhado e específico do método de Lancaster começasse a ser elaborado por outros brasileiros ilustrados [...]” (Neves, 2003, p. 91).

De forma sumária, podemos considerar a *Memória* e o pensamento de Martim Francisco no campo educacional como uma atualização do iluminismo pombalino no diálogo com as proposições mais progressistas do período, como é o caso da obra de Condorcet, mas igualmente com outras propostas educacionais, a exemplo do método desenvolvido pelo quaker inglês Joseph Lancaster e pelo pastor anglicano Andrew Bell, levando em consideração a necessária reelaboração das ideias originais ao contexto do Reino do Brasil e ao universo lusitano.

Além dos planos para a organização do conjunto da instrução pública elaborados por Francisco Stockler e por Martim Francisco, já mencionados, podemos apontar a *Memória* de Antonio Falcão de Frota, pedagogo português que defendeu as vantagens do método mútuo, no ano de 1821 (Neves, 2003, p. 83) e a tradução de Lancaster realizada em 1819 por Eusébio Vanério, que foi oferecida à Corte portuguesa e posteriormente remetida para a comissão de instrução pública (Carvalho, 2021, p. 28).

Traduzido, o texto receberia o título de *Manual do Systema da Sociedade da Escola Britânica & Estrangeira de Londres: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d’agula nas Escola Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr. Lancaster*; e foi elaborado no contexto da introdução do método mútuo na Província da Bahia em meados de 1818. Eusébio Vanério foi professor, diretor de ensino e jornalista-redator n’O Constitucional e, ao que tudo indica, propagou as vantagens do método de Lancaster por meio da incipiente imprensa baiana⁴¹ (Carvalho, 2021, p. 27).

Com efeito, é possível verificar registros das tentativas pioneiras na implementação do método mútuo nos territórios da América Portuguesa desde as primeiras décadas do século

⁴¹ Fátima Neves (2003) menciona a divulgação do método monitorial em diferentes periódicos da época, como “[...] a Gazeta, em circulação no período de 1808 a 1822 no Rio de Janeiro; a Idade d’Ouro, em Salvador (1811 a 1823); a revista *Variedade ou ensaios de Literatura* (Bahia, em 1812), e o Patriota (RJ, em 1813 e 1814)” (Neves, 2003, p. 92). Por sua vez, Maria Helena Bastos (2011) aponta uma série de artigos sobre o método de Lancaster publicados entre abril e outubro de 1816 n’O *Correio Brasiliense*, todos atuando como propaganda do novo método aos leitores brasileiros (Bastos, 2011, p. 144).

XIX, como se pode verificar por meio da correspondência entre os membros da Corte lusitana e os representantes da *Société pour l'instruction élémentaire* em publicações do *Journal d'Éducation* da sociedade francesa. De acordo com o levantamento realizado por Maria Helena Camara Bastos (1997), muito provavelmente por intermédio dessa sociedade privada radicada na França, mas que nutria pretensões de replicação de congêneres em outros países, tornou-se viável a vinda do Conde de Scey para o Rio de Janeiro no ano de 1819, onde passou a conduzir uma turma de jovens africanos de ambos os sexos nos estudos das primeiras letras (Bastos, 1997, p. 123-125).

O método mútuo ou monitorial encontra raízes nas escolas monásticas medievais e assumiu uma forma sistematizada moderna a partir dos trabalhos pedagógicos do pastor anglicano Andrew Bell realizados em Madras, nas Índias britânicas, e de Joseph Lancaster, da seita dos Quaker, que dirigiu uma escola para crianças pobres em Londres em fins do século XVIII, mas também relaciona-se com o ideal do Panóptico elaborado por Jeremy Bentham para controle da população carcerária. A presença reiterada de propostas de instrução pública baseadas em um método que se pauta pela manutenção da ordem, da disciplina e da obediência indica o tipo de relação que se pretendeu estabelecer entre as diferentes classes sociais e o teor dos projetos educacionais que foram elaborados no período.

2.5 – O PROGRAMA PAULISTA NAS CORTES DE LISBOA

No velho continente, a expectativa de retorno da corte para Lisboa aguçada com o fim das guerras napoleônicas foi frustrada com a permanência da família real na América e com a elevação da colônia ao *status* de Reino Unido. O sentimento experimentado de ser “colônia de uma colônia” somado à penúria pela qual Portugal passava desde a invasão do general francês Junot e a posterior submissão ao Império Britânico na condição de protetorado tomaram corpo em uma crescente insatisfação generalizada por diversos setores da sociedade lusitana que, organizados em torno das camadas militares, passaram a exigir a convocação das cortes para elaboração de uma constituição nos moldes do Liberalismo em voga no restante da Europa, o retorno do rei e a restituição da centralidade de Lisboa como sede do império ultramarino.

Na madrugada de 24 de agosto de 1820 eclodiu na cidade do Porto um movimento militar, de caráter liberal, que ficaria conhecido como a Revolução Liberal do Porto (1820). Inspirados na situação do vizinho ibérico, os revolucionários rejeitaram os critérios para convocação das cortes tradicionais, baseados na divisão estamental da sociedade em três ordens feudais, e adotaram os critérios da Constituição de Cádiz⁴² para convocação dos representantes das diferentes regiões do Império Português, definindo a província como referência para a escolha dos deputados. Assim, a Junta Provisional do Governo Supremo do Reino convocou as Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, insistindo na unidade e na soberania na nação, sem “qualquer referência à unidade definida em 1815 sob a forma do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves” (Berbel, 2006, p. 185), tendo os trabalhos da Constituinte início em 26 de janeiro de 1821.

No mês seguinte, em fevereiro de 1821, D. João VI submeteu-se às decisões do soberano congresso, jurando fidelidade à constituição de Cádiz, de forma provisória, enquanto aguardava a aprovação das bases da constituição portuguesa, que seriam aprovadas apenas em 9 de março daquele ano. Em abril, no mesmo momento em que D. João VI embarcava para a Europa após nomear D. Pedro como príncipe regente do Reino do Brasil, a regência do Reino em Lisboa decretou no dia 24 deste mês que “serão havidos como legítimos todos os governos estabelecidos, ou que se estabelecerem nos estados portugueses de ultramar e ilhas adjacentes, para abraçarem a sagrada causa da regeneração política da nação portuguesa” (Brasil, 1889b, p. 9). Na prática, o decreto das Cortes reconheceu os governos formados ou em formação nas capitanias, elevadas à condição de províncias, independentes do governo do príncipe regente do Reino do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, subordinando-os diretamente à regência da constituinte.

De modo geral, o movimento de adesão às Cortes Constituintes separou em dois blocos as diferentes regiões do Reino do Brasil. Enquanto boa parte das províncias do Norte e Nordeste resistiu à regência de D. Pedro e subordinou-se às Cortes de Lisboa (Pará e Bahia, por exemplo, haviam declarado adesão à constituinte antes mesmo da manifestação de D. João VI), no Sul os governos regionais passaram a expressar apoio ao governo do Rio de Janeiro (Berbel, 1999, p. 79). Tal fato refletia o caráter dos relacionamentos entre as províncias do Reino Unido e destas com Portugal. As regiões ao sul do Brasil

⁴² *La Pepa*, como também é conhecida a Constituição de Cádiz, foi aprovada pelas Cortes Gerais Constituintes em 18 de março de 1812 e juramentada pelo monarca em 7 de março de 1820, marcando o fim do Antigo Regime no país ibérico.

beneficiavam-se com a permanência do centro administrativo do Império no Rio de Janeiro, ao passo que as regiões ao norte e nordeste, muitas mantendo vínculos diretos com Lisboa, opunham-se ao governo de D. João VI e seus representantes nas províncias nordestinas.

Com relação aos portugueses da Europa, por sua vez, pode-se mencionar a distinção entre dois posicionamentos políticos: enquanto o primeiro, moderado, apostava na integração econômica das diferentes partes do Império Lusitano como fundamento de sua unidade, um segundo, de caráter mais radical, defendia a preeminência de Portugal no Império, reconhecendo que os portugueses em todas as partes do mundo são membros da mesma família, compõe a mesma nação, mas a “mãe-pátria” tem um papel de destaque por ser o centro da “família portuguesa” (Berbel, 1999, p. 95).

As tensões entre portugueses da América e da Europa gradualmente ganharam corpo com a imposição de regresso de D. Pedro à Lisboa por meio dos decretos de 29 de setembro, primeiro de outubro e 18 de outubro de 1821, acentuados pela decisão de permanência do príncipe regente no Reino do Brasil, declarada em 9 de janeiro de 1822, o famoso *Dia do Fico*. Daí em diante “um conflito aberto entre os governos do Rio de Janeiro e de Lisboa passaria a dominar o cenário político” (Berbel, 2006, p. 191).

Esse conflito foi reforçado com a chegada da bancada paulista à constituinte vintista em fevereiro de 1822, portadores de um programa político elaborado por João Carlos Augusto Oeynhausén, José Bonifácio de Andrada e Silva e Manoel Rodrigues Jordão, membros do Governo Provisório da Província de São Paulo (Bonifácio, 1821). Em Lisboa, liderados pelo deputado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada⁴³, os paulistas passaram a defender a inédita proposta de organização política do Império Português baseada no reconhecimento e manutenção do estatuto de reino para o Brasil, com a consequente permanência do príncipe D. Pedro como regente (Berbel, 2006, p. 192). Os impasses ganharam contornos mais dramáticos com a decisão dos constituintes de envio de tropas portuguesas para a Bahia, para reprimir rebeliões locais e suprimir o governo do príncipe regente no Rio de Janeiro, em maio de 1822.

As negociações entre Portugal e Brasil estavam, na realidade, embaraçadas desde o início em decorrência das distintas concepções de nação de ambos os lados:

⁴³ A bancada paulista escolhida para representar a província de São Paulo no soberano congresso de Lisboa foi formada pelos deputados Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, José Ricardo da Costa Aguiar de Andrada, Diogo Antônio Feijó, José Feliciano Fernandes Pinheiro, Antônio Manuel da Silva Bueno, Antônio Pais de Barros e Francisco de Paula Sousa e Melo. Sobre a atuação dos deputados brasileiros nas cortes gerais de 1821 consultar Berbel (1999) e Carvalho (2003).

[...] de um lado, os parlamentares lusos pensavam a nação como um todo orgânico, anterior a qualquer acordo, integrado política e/ou economicamente, que se expressava no Estado por meio das Cortes e da Constituição. De outro lado, os deputados do Brasil concebiam a integração com base no acordo entre representantes provinciais, capazes de compor a nação em um pacto social. A nação/tradição, formada pela história, chocava-se com a nação/Estado, formada pela política (Berbel, 1999, p. 195).

Em 17 de junho, um grupo formado por deputados das províncias americanas passou a defender a inclusão de um ato adicional à constituição portuguesa, reconhecendo a constituinte convocada pelo príncipe Regente para o Reino do Brasil⁴⁴. A proposta foi derrotada em votação, mas evidenciou que a proposição de organização política do Brasil como reino era inadmissível para a maioria dos deputados de Portugal e provocou a cisão entre os dois Estados. Apesar da derrota, a proposta defendida pelos deputados brasileiros apontava no horizonte a possibilidade de um consenso entre os representantes das províncias do Reino do Brasil.

Os paulistas haviam conseguido o apoio de boa parte dos deputados do Brasil, acrescentando alguns itens ao texto inicial elaborado por José Bonifácio. Admitiram uma maior esfera de decisão no nível do Judiciário e do Legislativo pertinente a cada província, associando cada uma dessas definições à necessidade de permanência de d. Pedro no Rio de Janeiro e à manutenção da unidade do Reino do Brasil. A mensagem era clara: o governo do Rio de Janeiro aceitava a autonomia provincial, e o de Lisboa negava-se a fazê-lo (Berbel, 2006, p. 19).

Com o desacordo definitivo entre portugueses da Europa e da América e com o alinhamento dos americanos em torno do programa paulista, com potencial para elaboração de um novo pacto político, em 7 de setembro D. Pedro declara a independência do Brasil, sendo aclamado imperador em 12 de outubro de 1822 (Brasil, 1887b, p. 59-61). Já em Lisboa, os trabalhos dos parlamentares seguiram até o dia 4 de novembro e resultaram na aprovação da Constituição portuguesa de 1822.

O programa político defendido pela bancada paulista nas Cortes de Lisboa baseara-se nas instruções redigidas pelos membros do governo provisório da Província de São Paulo, João Oeynhausén, Manoel Jordão e José Bonifácio. Publicado com a data de 25 de outubro de 1821, sob a regência de D. Pedro, o documento receberia o título de *Lembranças e apontamentos do governo provisório da Província de São Paulo para os seus deputados*,

⁴⁴ A convocação para a constituinte do Reino do Brasil data de 3 de junho de 1822 e é redigida por José Bonifácio, na condição de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino do Brasil e Estrangeiros (Brasil, 1889c, p. 19).

mandadas publicar por ordem de Sua Alteza Real, Príncipe Regente do Brasil: a instâncias dos mesmos senhores deputados (Bonifácio, 1821).

Os *apontamentos*, verdadeiro programa de estruturação político-administrativa da nação portuguesa com base no liberalismo político, foi elaborado com vistas “à regeneração política do Reino do Brasil, e sua cordial união com o de Portugal” (Bonifácio, 1821, p. 3) e parece ter sido apresentado ao Regente com alguma antecedência, visto que, poucos meses antes, em proclamação de 27 de abril, quando D. Pedro assumiu o governo do reino após o retorno de D. João VI à Lisboa, o príncipe regente afirmou que “a educação pública, que atualmente exige o mais apurado desvelo do governo, será atendida com quanta eficácia couber em meu poder” (Brasil, 1889c, p. 5-6)⁴⁵.

E mais adiante, em manifesto de primeiro de agosto de 1822, quando esclarece as razões do conflito bélico armado contra Portugal, regido pelas Cortes de Lisboa, que haviam autorizado o envio de tropas militares para a Bahia, justifica a convocação de uma constituinte no Reino do Brasil como forma de impedir as imposições tirânicas que o Congresso de Lisboa estava impondo aos brasileiros. Segundo o príncipe regente, o fluxo da civilização já começava a correr em todo o continente americano e chegaria ao Reino do Brasil por meio da constituição, que nos daria um código de leis, um código penal, um sistema de impostos, um código militar e um código de instrução pública:

Cidadãos de todas as classes, mocidade brasileira, vós tereis um código de instrução pública nacional, que fará germinar, e vegetar viçosamente os talentos deste clima abençoado, e colocará a nossa constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitindo a toda a nação uma educação liberal, que comunique aos seus membros a instrução necessária para promoverem a felicidade do grande todo brasileiro (Brasil, 1887b, p. 130).

As manifestações do príncipe D. Pedro nos permitem inferir que a essa altura havia um projeto com diretrizes definidas para o Reino do Brasil e que, muito provavelmente, esse projeto fora sintetizado nas *instruções* de Bonifácio aos deputados paulistas em Lisboa. Esse documento foi organizado em três capítulos, sendo o primeiro destinado aos negócios da união entre as partes do Império Lusitano, o segundo destinado aos negócios do Reino do Brasil, onde se encontram nos artigos 7º e 8º o esboço de um plano de organização da

⁴⁵ Interessante notar que, por essa época, ainda não se cogitava a emancipação política do Reino do Brasil, como se pode verificar da proclamação de 5 de outubro de 1821 aos povos fluminenses como resposta às manifestações populares tendentes à independência do Brasil e reprimidas com a força das armas. Na ocasião, o príncipe regente identifica tal inclinação como delírio e enfatiza sua fidelidade à religião, ao rei e à constituição (Brasil, 1889c, p. 6).

instrução pública do Brasil, e um terceiro capítulo, que deveria versar sobre os negócios da Província de São Paulo mas que, estrategicamente, não elenca propostas no âmbito provincial, o que possibilitou, durante a constituinte vintista, a colaboração das delegações das outras províncias americanas na construção do programa pretendido para o Império Português, mas viabilizado para o Reino do Brasil⁴⁶.

O capítulo primeiro, com foco nos assuntos da união, versa sobre a integridade e indivisibilidade do Império Português, da igualdade de direitos políticos e civis, das leis orgânicas da união, além da proposta de criação de um “corpo de censores” eleitos pela nação para vigiar os três poderes.

O segundo capítulo, destinado aos assuntos do Brasil, projeta a criação de um Governo Geral executivo no reino americano, sendo que “no tempo em que a sede da Monarquia e das cortes não existir no Brasil seja sempre presidida a regência pelo príncipe hereditário da Coroa” (Bonifácio, 1821, p. 7); ressalta a importância de demarcação das fronteiras internas, entre as províncias, e do Reino com a América espanhola e com a colônia de Caiena⁴⁷; recomenda considerar as particularidades da população do Reino do Brasil durante a elaboração dos códigos civil e criminal; defende a “catequização e civilização geral e progressiva dos índios bravos, que vagueiam pelas matas e brenhas” (Bonifácio, 1821, p. 8), além de recomendar a extinção do trabalho escravo, “favorecendo a sua emancipação gradual e conversão de homens imorais e brutos em cidadãos ativos e virtuosos [...], mas tudo isso com tal circunspecção que os miseráveis escravos não reclamem estes direitos com tumultos e insurreições, que podem trazer cenas de sangue e de horrores” (Bonifácio, 1821, p. 8)⁴⁸.

O artigo 7º apresenta as diretrizes para a organização dos estudos menores no Reino do Brasil e é razoável supor que as *Memórias* de Martim Francisco influenciaram a elaboração deste tópico, uma vez que o plano de 1815 havia recebido um parecer elogioso, o próprio Martim Francisco compunha o Governo Provisório da Província de São Paulo e seus

⁴⁶ O texto sugere que essa divisão apresentada nas instruções aos deputados paulistas, do geral ao regional, deve ser seguida pelo soberano congresso em Lisboa para atender “o augusto projeto da nossa regeneração política e recíproca união; objeto capital, que requer de todo o bom patriota imparcialidade e boa fé, madureza e crítica apurada, para que os laços indissolúveis, que hão de prender as diferentes partes da monarquia em ambos os hemisférios, sejam eternos como esperamos” (Bonifácio, 1821, p. 5).

⁴⁷ A colônia de Caiena (Guiana Francesa), dominada pelos portugueses em represália à invasão francesa ao Reino de Portugal, no ano de 1807, havia sido restituída à França em 1815 como parte dos acordos do Tratado de Viena, de 1815.

⁴⁸ A circunspecção mencionada nos cuidados sobre a gradual emancipação dos escravos no Reino do Brasil parece dialogar com o receio de uma potencial revolução escrava, a exemplo do que havia ocorrido na colônia francesa de São Domingos entre o final do século XVIII e o começo do século XIX. Desde então o fantasma do *haitianismo* perturbava o sossego das classes dominantes e senhores de escravos no Brasil.

irmãos atuaram ativamente na promoção do programa paulista, Bonifácio na redação dos apontamentos e Antônio Carlos como deputado no parlamento vintista.

Não podendo haver governo algum constitucional que dure sem a maior instrução e moralidade do povo, para que a primeira se aumente e promova, é de absoluta necessidade, que além de haver em todas as cidades, vilas e freguesias consideráveis, escolas de primeiras letras pelo método de Lancaster com bons catecismos para leitura e ensino dos meninos, de que temos excelentes modelos na língua alemã e inglesa, haja também em cada província do Brasil um ginásio ou colégio, em que se ensinem as ciências úteis, para que nunca faltem, entre as classes mais abastadas, homens que não só sirvam os empregos, mas igualmente sejam capazes de espalhar pelo povo os conhecimentos, que são indispensáveis para o aumento, riqueza e prosperidade da Nação [...] (Bonifácio, 1821, p. 8).

Já o artigo 8º, destinado ao ensino superior, recomenda a criação de ao menos uma universidade, que poderia ser estabelecida na cidade de São Paulo, onde o clima é temperado e seria possível aproveitar as instalações já erigidas dos conventos do Carmo, de São Francisco e de São Bento (Bonifácio, 1821, p. 9).

Ao que tudo indica, havia uma diretriz geral para a organização da instrução pública no Reino do Brasil e algumas medidas já haviam inclusive sido tomadas à época de D. João VI, como é o caso da criação da Inspeção Geral dos estabelecimentos literários e científicos, com a nomeação do conselheiro José da Silva Lisboa para o lugar de inspetor geral, responsável pela direção dos estudos, escolas e outros estabelecimentos científicos do Reino do Brasil, por meio do decreto de 26 de fevereiro de 1821 (Brasil, 1889c, p. 24). Sob a regência de D. Pedro restabeleceu-se o Seminário de São Joaquim com a publicação do decreto de 19 de maio de 1821 (Brasil, 1889c, p. 86-87), quando o estabelecimento passou a assumir de maneira mais organizada a função de colégio, como se pode observar da Decisão ministerial n. 73, de 15 de novembro de 1821, da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino (Brasil, 1889d, p. 51-52) e da reorganização dos conteúdos lecionados na instituição, com a extinção e criação de novas cadeiras em maio de 1822 (Brasil, 1887, p. 41)⁴⁹.

Não obstante, o retorno de D. João VI e da Corte para Portugal em abril de 1821, com o confisco dos recursos do Banco do Brasil, afetou de forma determinante o desenvolvimento das medidas para a organização da instrução pública no reino americano nesse momento. Um exemplo evidente desse impacto revela-se no decreto de 4 de outubro de 1821, do Ministério

⁴⁹ A Decisão n. 54 da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, de 31 de maio de 1822, mandou criar uma cadeira de francês, e outra de eloquência e geografia no Seminário de S. Joaquim, extinguindo a de cantochoão (Brasil, 1887, p. 41). Pouco antes, em primeiro de abril, novas cadeiras de retórica e filosofia racional e moral haviam sido criadas na vila de Paracatú, na província de Minas Gerais.

da Fazenda, que aponta a insuficiência de recursos disponíveis para cumprir a determinação da decisão ministerial do ano anterior que havia autorizado o custeio de permanência para um professor de primeiras letras na Inglaterra, onde pretendia “se instruir no método lancasteriano para o propagar neste reino” (Brasil, 1889c, p. 109)⁵⁰.

No outro lado do Atlântico, a preocupação dos portugueses reinóis concentrava-se na difusão da instrução primária, uma vez que as reformas pombalinas já haviam implantado uma estrutura inicial na segunda parte dos estudos menores e no ensino superior. Contudo, como mencionado anteriormente, a situação de penúria vivenciada pelos lusitanos desde os tempos de Beresford não permitia a implantação de grandes políticas educacionais. Assim, a regência do Reino de Portugal, reconhecendo que “não é possível, desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste reino por conta da fazenda pública”, por meio do decreto de 30 de junho de 1821, permite “a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença” (Brasil, 1889b, p. 18).

Como se tentou demonstrar, o tema da instrução pública esteve presente nos programas debatidos pelos parlamentares das Cortes Constituintes de Lisboa, sendo defendida como necessária para a regeneração e ingresso da família portuguesa na “modernidade” representada pelo ideário liberal e pelos novos modos de produção. O desfecho das negociações do parlamento vintista levou à separação os portugueses da Europa e da América, relegando a esses o desafio de construir um novo pacto social baseado na ideia nascente da “nacionalidade brasileira”.

A partir de então, os significados suscitados pela noção de nação/tradição (combatidos anteriormente em Lisboa) foram apropriados pelas classes dominantes no novo Estado independente para elaboração do nacionalismo brasileiro, com a manipulação dos signos de continuidade tendo como objetivo ancorar a identidade nacional em um passado remoto, construindo um mito fundador da nação brasileira (Chauí, 2000). Nesse tortuoso processo, que encontrou nas identidades regionais um grande obstáculo, coesão e coerção caminharam juntas como expedientes do governo para garantir a viabilidade do estado imperial e a formação da nação brasileira.

⁵⁰ O decreto de 4 de outubro de 1821 suspendeu a execução do decreto de 3 de janeiro de 1820, que havia autorizado o subsídio para o professor de primeiras letras João Batista de Queiroz estudar na Inglaterra o método de ensino desenvolvido por Joseph Lancaster (Brasil, 1889c, p. 109).

3 – A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO (1822-1831)

O impasse nas negociações entre portugueses reinóis e americanos nas Cortes de Lisboa resultou na emancipação política da antiga colônia e na possibilidade de construção de um novo pacto social entre as classes influentes das províncias brasileiras. Entre as diferentes propostas políticas para o novo país, tornou-se hegemônica ao longo da década de 1820 aquela representada pela construção da Monarquia Constitucional representativa, projeto desenvolvido sob a direção política das classes dominantes da região sudeste do novo império, que orbitavam a nova sede do poder geral localizada no Rio de Janeiro.

Durante esse período de construção do Estado-nação brasileiro a necessidade de formulação de políticas educacionais figurou como central nos debates parlamentares, visto a importância fundamental que a educação escolar assume na Modernidade para a elaboração da identidade nacional, a formação da cidadania, desenvolvimento dos valores morais do Liberalismo e a capacitação dos novos quadros burocráticos da máquina do Estado em construção.

Nos primeiros anos de consolidação do Estado, enquanto são implantadas algumas medidas de política educacional em diálogo com o legado recebido da época pombalina, a questão educacional foi debatida na Assembleia Constituinte de 1823, com reflexos na Carta Magna outorgada em 1824, e na retomada dos trabalhos parlamentares de 1826, que resultaram na primeira lei de instrução pública promulgada no ano seguinte.

3.1 – A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA COMO UMA REVOLUÇÃO PASSIVA

O desenlace das Cortes Gerais de Lisboa frustrou os anseios de ambos os reinos, uma vez que não promoveu a “regeneração” do reino português delineada por uma vertente mais conservadora entre os constituintes reinóis, que arquitetava a retomada da centralidade de Lisboa como núcleo do Império Lusitano, mas igualmente não possibilitou a reforma defendida pela vertente mais progressista entre os constituintes americanos, postulantes do fim da hierarquia que subordinava Brasil à Portugal, com o reconhecimento da elevação do Brasil à condição de Reino Unido ocorrida em 1815.

Em certo sentido, o cerne da cisão entre portugueses da Europa e da América estava na necessidade de adequação do Império Português às novas condições históricas que se apresentaram com a crise do Antigo Regime e a incapacidade dos parlamentares portugueses de reconstruir o pacto nacional lusitano prescindindo da centralidade de Lisboa. O ordenamento do universo lusitano fundamentava-se na simetria entre o Rei e a nação mas, resultado das variantes da identidade portuguesa decorrente da expansão ultramarina, baseava-se também na assimetria entre suas partes, com a submissão dos vassallos ao rei e da colônia à metrópole:

Nas partes da América, a assimetria entre elas e o Reino, simultaneamente às hierarquias que organizavam as diferenças – metrópole subordinando colônias, nobres subordinando plebeus, livres subordinando escravos, a Coroa subordinando Câmaras e Capitanias e, quanto a elas, as gerais subordinando as anexas, etc – reverberava em linhas de corte a sempre serem levadas em conta, até porque balizaram as condições gerais da construção da nova ordem política emergente da Independência (Jancsó, 2005, p 24).

A harmonia do “mosaico” das diferentes partes da nação portuguesa era garantida pela Coroa, radicada em Lisboa, onde todos os caminhos do universo lusitano se encontravam. Nesse sentido, a vinda da Corte para o Rio de Janeiro e a elevação da colônia ao *status* de reino desequilibraram a antiga harmonia construída historicamente ao longo de séculos de colonização, gerando uma nova assimetria, ainda frágil e fundamentada em princípios postos em xeque com a crise do Antigo Regime e, em consequência, do Antigo Sistema Colonial.

O desacordo na constituinte vintista e a emancipação política do Brasil trouxe aos homens da época o complexo desafio de elaborar um novo equilíbrio para o mundo português na América, com a criação de um novo Estado e de uma nova nacionalidade ao mesmo tempo em que defendiam a manutenção da mesma família real, para assegurar a unidade territorial do novo Estado, e a manutenção do mesmo ordenamento social da época colonial, para garantir a permanência dos mesmos grupos sociais nos lugares de mando da sociedade, de forma que pudessem conduzir de forma lenta e gradual as transformações necessárias para adequação do país às novas condições históricas que se apresentavam com a Modernidade.

O desafio estava lançado: como poderia o novo Estado-nação equacionar concepções de sociedade hierarquizada, escravismo e cidadania? A independência do Brasil alterara a superestrutura político-jurídica do país, mas não sua estrutura econômico-social, daí

resultando resquícios da mentalidade de uma sociedade estamental⁵¹ e do escravismo numa sociedade ingressante nas novas ideias de cidadania então em curso no mundo ocidental. Nos extremos, num aparente paradoxo, mesclavam-se no Brasil das primeiras décadas do século XIX permanências estruturais do Antigo Regime com as ideias de liberdade e democracia advindas do Liberalismo.

Conforme observou Nelson Werneck Sodré (2010), “a independência não foi uma revolução, no sentido de que não alterou a relação entre as classes, manteve o regime da grande propriedade e do trabalho escravo e da economia da exportação” (Sodré, 2010, p. 80). Por outro lado, seria um equívoco considerar que não representou uma ruptura com o momento histórico anterior, com o colonialismo. Em termos gramscianos, o processo de formação do Estado e da nação brasileira podem ser caracterizados como uma revolução passiva⁵².

As classes dominantes ascendentes ao poder no entorno de D. Pedro I e do nascente Estado imperial brasileiro procuraram atrair para o interior do Estado institucionalizado as outras classes dominantes regionais, de forma a interiorizar no aparato institucional a negociação e o conflito, visando constituir-se como classe hegemônica para modificar o tecido social gradualmente, modernizando-o às novas demandas do capitalismo industrial enquanto inibiam a participação ativa das classes subalternas no processo.

A opção pela monarquia constitucional mostrou-se fundamental para implantação desse projeto, pois a permanência da Casa de Bragança justificava no plano da retórica a manutenção da unidade do novo Estado como continuidade histórica do Reino Unido e da colônia portuguesa, ao passo que a carta magna possibilitava o avanço gradual da sociedade

⁵¹ Tal mentalidade da sociedade brasileira remonta aos seus tempos coloniais e liga-se intimamente ao “sentido” da colonização portuguesa na América. Para atender ao sistema colonial e para cumprir esse “sentido”, a população das diferentes regiões da América portuguesa se organizou entre os dois pólos da economia colonial – senhor e escravo – com tendência à sua imobilidade social. Todos os segmentos sociais, com exceção dos escravos, procuravam a preservação do sistema que, por ser contratual, se revelava em liberdades. Cada homem livre ansiava viver dignamente dentro de sua condição e, para tanto, o ordenamento estamental da sociedade erigia-se como fundamento da boa ordem baseada na natural e necessária desigualdade entre os homens (Jancsó; Pimenta, 2000).

⁵² Relacionando o conceito de revolução passiva de Vincenzo Cuoco na análise do caso italiano após as guerras napoleônicas e o conceito de revolução-restauração de Edgar Quinet para investigação do processo de restauração francesa e européia no mesmo período, Gramsci (1999) busca aproximá-los para indicar que as fórmulas “exprimem, talvez, o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de “restaurações” que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de “restaurações progressistas” ou “revoluções-restaurações”, ou, ainda, “revoluções passivas” (Gramsci, 1999, p. 393).

brasileira na Modernidade, por meio das concepções de soberania popular, representação política e cidadania, bem como a adoção do liberalismo como política econômica⁵³.

Vale ressaltar que esse arranjo institucional possibilitou ainda a exclusão das classes subalternas à participação ativa nas decisões do governo, pois o “governo representativo nasceu e existiu no século XIX como um governo de elite, e por isso não pode ser analisado segundo os parâmetros modernos de representação” (Dolhnikoff *et al*, 2011, p. 102). Assim, a Monarquia Constitucional Brasileira, inspirando-se nos modelos de representação política então vigentes na Europa, garantiu a exclusão das classes subalternas do ingresso no mundo da política, ao menos temporariamente. Às populações escravizadas e aos *homens do comum*, trabalhadores livres pobres, alijados da participação política institucional, restava portanto como instrumentos da atividade política a rebeldia, a revolta e a esperança da revolução.

No Brasil, o desafio de construir um governo representativo centrou-se na forma de organizar as instituições, de modo a adaptar os modelos conhecidos à realidade específica do país. Os políticos brasileiros acalentaram projetos distintos, tendo em vista concepções diversas de representação e diferentes interesses projetados na ordem institucional. A opção por um governo representativo permitiu trazer para o interior do Estado as disputas de interesses entre os diversos setores da elite (Dolhnikoff, p. 2008, p. 22).

Paralelamente e dialogando com a formação do Estado, a emancipação política deu ensejo também à invenção⁵⁴ da nacionalidade brasileira que, como pontuamos anteriormente, será balizada na construção de um mito fundador. De acordo com a análise desenvolvida por Marilena Chauí (2000), o mito de fundação surge como solução imaginária para tensões da realidade, e se refere a um passado imaginário que simboliza o instante originário que dá sentido ao presente:

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm

⁵³ Como já mencionado, Luiz Werneck Vianna (1996) considera que o Brasil pode ser caracterizado como o lugar por excelência da revolução passiva. Em linhas gerais, sua análise aponta para o fato de que a transferência da Corte portuguesa para a América levou a um movimento de conservação-mudança na colônia. A precocidade desse processo, que tem na emancipação política de 1822 um primeiro grande episódio, dotou as classes dominantes dos recursos políticos necessários para manter, mais tarde, sob controle o movimento libertário de 1848 que convulsionou o Mundo Ocidental.

⁵⁴ Hobsbawm indica que, por “tradição inventada”, entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 9).

se acrescentar ao significado primitivo. Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica (Chauí, 2000, p. 7).

Interessada, conforme observou Gramsci⁵⁵, a escola desenvolvida segundo os modelos burgueses do Liberalismo se compromete com a ideologia das classes dominantes. Dessa forma, ao longo do século XIX o Estado imperial brasileiro buscou estabelecer uma política nacional de educação pública que atendesse a demanda ideológica do Estado-nação então em construção, de forma que “a educação escolar, em seu processo de divulgação e recriação de saberes e práticas culturais, tornou-se fundamental na construção do imaginário sobre a nação” (Gasparello, 2004, p. 18).

O novo pacto social representado pela Monarquia Constitucional e pelas ideias liberais na formação do novo Estado demandou a adequação do país aos ideais da “civilização europeia”. Dessa forma, os representantes da nação buscaram elaborar e pôr em prática um projeto civilizatório, nos moldes dos Estados modernos ocidentais, que passava inevitavelmente pela difusão da cultura letrada, o que colocou a instituição escolar num papel de destaque no compromisso do Estado com a formação da incipiente cidadania brasileira. Como apontou Circe Bittencourt, “os discursos das autoridades eram, praticamente, unânimes em afirmar que o grau elementar de instrução seria destinado ao conjunto da população” (Bittencourt, 1993, p. 32).

A organização da unidade política no Império do Brasil se deu durante as tensões para adesão das províncias ao novo pacto nacional, tendo como pano de fundo a guerra contra o Reino de Portugal, que não reconheceu de imediato a independência política de sua colônia mais promissora. De modo geral, as “províncias meridionais”, representadas por Rio de Janeiro, São Paulo e Minas, que orbitavam o centro do novo governo, formaram o “núcleo duro” do Estado nascente⁵⁶, ao passo que as províncias da Cisplatina, no extremo sul, e da Bahia, Piauí, Maranhão e Grão-Pará, ao norte, resistiram à ideia de promover a ruptura com Portugal e aderir ao novo projeto de nação.

⁵⁵ O termo “interessado” pode ser compreendido também como “interesseiro”, no sentido de que a escola de proposição burguesa visa sobretudo formar mão de obra em benefício da própria burguesia (Martins, 2021, p. 11).

⁵⁶ À época em que D. Pedro I foi aclamado Imperador, em outubro de 1822, somente as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul já haviam apoiado formalmente a independência. Goiás e Mato Grosso juraram fidelidade um pouco mais tarde, em janeiro de 1823, seguidos por Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Pernambuco. Por outro lado, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará e partes significativas da Bahia e da Cisplatina permaneceram fiéis às Cortes de Lisboa (Vainfas, 2008, p. 328-329).

Em 1823, quando se tem início as primeiras medidas para construção do aparato administrativo do novo Estado, em um decreto de 24 de fevereiro, onde eleva-se à categoria de cidade todas as vilas que forem capitais de província, D. Pedro, agora na condição de imperador, concede às cidades de São Paulo e de Ouro Preto o título de “Imperial”; às comarcas de Itu e Sabará o título de “Fidelíssimas”; e à vila de Barbacena a qualificação de “Nobre e Muito Leal”, sob a justificativa de que as províncias de Minas Gerais e São Paulo se distinguiram “como primeiras na resolução de sustentar, ainda à custa dos mais sacrifícios, os direitos inauferíveis dos povos do Brasil, contra os seus declarados inimigos, e algumas de suas povoações se avantajaram em testemunhos de denodado patriotismo” (Brasil, 1886a, p. 40)⁵⁷.

Por outro lado, ainda em 1822, às vésperas do famoso “Grito do Ipiranga”, diante da recusa do Governo Provisório do Maranhão em atender as determinações do príncipe regente do Reino do Brasil, uma vez que estavam jurados com as Cortes de Lisboa, José Bonifácio, na condição de ministro do Reino, por meio da Decisão n. 07, de 5 de setembro, censura o posicionamento do governo maranhense e os exorta a atenderem a convocação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil, atendendo aos “sentimentos honestos do povo que dirige” e do “voto geral e unânime dos povos das outras províncias” (Brasil, 1887, p. 80-81).

É interessante observar como o governo instituído no Rio de Janeiro, ao pretender-se abrangente a toda a extensão da antiga colônia portuguesa na América, legitima-se como porta-voz da vontade dos povos do Brasil, em detrimento da decisão do governo provisório do Maranhão que, em tese, representaria a vontade da população da província. Os governos provisórios provinciais, mesmo antes do envio das instruções para formação das juntas provisórias de governo, apresentadas no decreto de 1º de outubro de 1821 (Brasil, 1889b, p. 35-38), sentiam-se igualmente representantes da vontade popular, visto que haviam sido organizados de forma a garantir a representação das forças locais em âmbito nacional, via constituição.

Por toda a parte, as primeiras juntas de governo foram instaladas em observância a critérios corporativos de representação, com cada corpo social, desde que tivesse poder para fazer valer sua vontade, indicando representante, a exemplo da Bahia,

⁵⁷ Por uma dessas ironias do destino, a “fidelíssima” Itu, transcorridas algumas décadas e em uma nova conjuntura política, sediou a primeira convenção republicana no Brasil, no ano de 1873, na qual se fundou o Partido Republicano Paulista e de onde saiu Prudente de Moraes, o primeiro presidente civil da República do Brasil.

cuja junta provisional foi formada por designação do clero, da milícia, do corpo do comércio, do corpo da agricultura e da cidade (Jancsó, 2005, p. 46).

Em finais de dezembro de 1822, portanto, após a coroação de D. Pedro I, novo aviso ministerial (Decisão n. 164) censura a recusa da Província do Piauí em aderir ao novo pacto nacional e, recordando os conflitos bélicos na Bahia, que tiveram início ainda em fevereiro e se estenderão até meados do ano seguinte, sugere ao governo piauiense que reflita maduramente sobre suas decisões, pesando “na balança da justiça os direitos reconhecidos e inauferíveis dos povos deste império à sua liberdade e independência, com os que se arrogam as Cortes de Lisboa para quererem sujeitar um povo grande e generoso às leis do seu orgulho e insensato despotismo” (Brasil, 1887, p. 126-127).

No ano seguinte, no início de abril, há apenas um mês do início dos trabalhos da Constituinte brasileira, em resposta à recusa da Junta Provisória do Pará em aderir à causa brasileira, permanecendo fiel às Cortes de Lisboa, “por ser esta a vontade dos habitantes da província, e assim exigirem os seus interesses e situação topográfica”, em nova decisão ministerial (n. 51, de 8 de abril), Bonifácio censura o posicionamento dos representantes da província e pondera que a obrigação de lealdade de um povo cessa na medida que houver abusos por parte do obedecido, e que a vontade da maioria deve prevalecer sobre a minoria:

[...] sendo incontestável que qualquer nação tem direito de adotar a forma de governo que mais lhe convém, expressada sua vontade pela pluralidade de votos, e tendo quase todo o Brasil declarado altamente a sua independência, e aclamado espontaneamente S. M. por seu imperador constitucional, não podia o Pará separar-se impunemente do todo a que pertence, nem S. M. consenti-lo, depois de ter jurado a defesa, e conservação dos direitos de seus fiéis súditos, e a da integridade do território do império (Brasil, 1887a, p. 38-39).

Observa-se em todos os casos a construção da mesma linha argumentativa, na qual as Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa desempenham o papel de inimigo comum dos povos do Brasil, tirânico congresso que aprisionou D. João VI e pretendia escravizar os brasileiros, negando-lhes a liberdade da soberania popular. D. Pedro I, por outro lado, é representado como “ungido” pela vontade popular brasileira, consagrado imperador e defensor dos direitos dos súditos e da integridade do Império, ainda que para isso tenha que combater os representantes provinciais, equivocados em suas decisões graças às más influências do parlamento de Lisboa.

O experiente mercenário escocês Thomas Alexander Cochrane teve destacado papel como primeiro Almirante da Armada Nacional e Imperial contra as tropas portuguesas e as

províncias insubordinadas à Independência do Império, tendo cumprido missões da esquadra naval na Bahia, Pernambuco, Pará e Maranhão, após as quais foi agraciado com o título de Marquês do Maranhão, conforme decreto de 12 de outubro de 1823, em reconhecimento pelos serviços prestados na libertação do “injusto jugo lusitano”, auxiliando a população das províncias rebeladas a sair “da dominação estrangeira, e poderem, como desejavam, reconhecer-me [D. Pedro I] por seu Imperador Constitucional” (Brasil, 1886a, p.75).

O acirramento das tensões entre as províncias do norte e do centro do novo Estado veio, no entanto, no ano seguinte, após a dissolução da Constituinte de 1823 e a outorga da Constituição de 1824, com a proclamação da Confederação do Equador, em 2 de julho daquele ano. A insatisfação com o governo do Rio de Janeiro entre os pernambucanos estava estampada nas páginas do *Typhis Pernambucano*, editado pelo carmelita Joaquim do Amor Divino, mais conhecido como Frei Caneca.

A defesa de um império constitucional, nos moldes do Liberalismo oitocentista e o receio de retorno ao regime absolutista, representado pela intervenção de D. Pedro na escolha do presidente da província em 24 de abril de 1824 (Brasil, 1886c, p. 32-33) e a notícia de que Portugal, ainda em conflito com o Império Brasileiro, pretendia enviar tropas militares em julho (Brasil, 1886c, p. 5), levou os pernambucanos a proposição de um novo pacto entre as províncias do norte, alternativa às centradas em Lisboa e no Rio de Janeiro, que,

Contando com a participação dos proprietários da mata norte da província, ligados à produção algodoeira, do núcleo comercial do Recife e de elementos urbanos das camadas populares, pretendia reunir a Pernambuco as províncias do Ceará, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e, possivelmente, do Piauí e do Pará, sob a forma de um governo federativo e republicano (Vainfas, 2008, p. 161-162).

Por meio de empréstimos junto ao Império Britânico e a atuação de tropas mercenárias, o governo imperial reprimiu duramente o movimento emancipatório, condenando seus líderes. A exemplo do que havia ocorrido em 1817, quando D. João desmembrara a comarca das Alagoas em decorrência da Revolução Pernambucana, D. Pedro I decidiu pelo desligamento da comarca do Rio de São Francisco da província rebelde, anexando-a a de Minas Gerais⁵⁸.

As guerras de independência foram formalmente encerradas com a assinatura do *Tratado de Paz e Aliança entre D. Pedro I, Imperador do Brasil, e D. João VI, Rei de*

⁵⁸ O decreto de 7 de julho de 1824 determina o desligamento provisório da comarca do Rio de São Francisco da sua província de origem, Pernambuco, incorporando-a à de Minas Gerais. Posteriormente, em 15 de outubro de 1827, a região foi incorporada à província da Bahia (Brasil, 1886c, p. 42-43).

Portugal, no ano de 1825. Mediado pelo Reino Unido, o tratado assinado no Rio de Janeiro em 29 de agosto previa o reconhecimento de independência do Império do Brasil por Portugal mediante a indenização de dois milhões de libras esterlinas, “quantia que, tomada por empréstimo aos ingleses, serviu para o pagamento de uma dívida portuguesa com a Inglaterra, no mesmo valor” (Botelho; Reis, 2002, p. 309).

A conciliação com Portugal, no entanto, não garantiu a paz para o novo Estado em formação, visto que poucos meses depois, em 10 de dezembro (Brasil, 1885a, p. 94)⁵⁹, foi declarada a guerra contra as Províncias Unidas do Rio da Prata, em uma disputa pela região da Cisplatina que, anexa ao Reino do Brasil em 1816, resolvera emancipar-se em 1825 e incorporar-se ao pacto portenho que proclamaria a República Argentina no ano seguinte.

O conflito se revelou uma empresa mais árdua do que o previsto, estendendo-se até 1828⁶⁰, quando, por meio de nova mediação britânica, foi selada a paz entre o Império do Brasil e a República Argentina, com a criação do Estado-tampão da República Oriental do Uruguai (Vainfas, 2008, p. 322). Ao consumir recursos humanos e materiais, a derrota na campanha da Cisplatina abalou o prestígio de D. Pedro I em sua capacidade de defender a integridade nacional, aumentando sua impopularidade no período que, agravada pela conjuntura política e social, culminou em sua abdicação ao trono, no ano de 1831.

Em suma, a construção do Estado brasileiro não se restringiu à ruptura com as Cortes de Lisboa na proclamação de sete de setembro de 1822. A formação do Estado e da unidade política foi um longo e tortuoso processo que adentrou a década de 1820, podendo-se considerar, lembrando Sérgio Buarque de Holanda (1965), seu desfecho em 1831, quando a abdicação de D. Pedro I representa o fim da “ameaça portuguesa”. As contradições de classe e as diferenças regionais estiveram presentes e motivaram prolongados conflitos durante o processo de formação da autonomia do Estado brasileiro. Como observou Werneck Sodré (2010),

[...] embora aquele processo n  tivesse assumido, como na área espanhola, o caráter de guerra civil, em que as contradições de classe repontam, por vezes com aspectos profundos e graves, a verdade é que foi tormentoso e marcado por lutas de classes, revestindo-se de violência em numerosos casos” (Sodré, 2010, p. 120-121).

⁵⁹ De fato, o conflito na região era latente desde o primeiro semestre do ano, quando D. Pedro reuniu tropas contra Montevidéu. Em proclamação de 18 de maio de 1825, o governo imperial “convida os bravos soldados brasileiros a marcharem para a Província do Rio Grande de S. Pedro contra os insurgentes da Cisplatina” (Brasil, 1885a, p.51-52).

⁶⁰ A carta de lei de 30 de agosto de 1828 ratificou a convenção preliminar de paz entre o Império do Brasil e a República das Províncias Unidas do Rio da Prata (Brasil, 1878e, p. 121-132).

Portanto, não se pode mencionar, sem incorrer em grave equívoco de análise historiográfica, que o processo da independência e formação do Estado brasileiro transcorreu de forma harmoniosa, sem guerras e sem rupturas significativas. Considerando o contexto, é pertinente lembrar que os debates legislativos e as primeiras medidas para implantação da instrução pública em âmbito nacional ocorreram no interior desse turbilhão.

3.2 – O MÉTODO DE LANCASTER NAS CORPORações MILITARES

No início de 1823, nos meses que antecederam as sessões preparatórias para a realização da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, foram tomadas poucas medidas em relação à instrução pública, destacando-se o início da ação formal do governo para organização da instrução elementar pública por meio do método de ensino elaborado por Bell e Lancaster, centrado em um primeiro momento, no Brasil, em torno da atuação das forças militares.

A ruptura não programada entre os reinos e os consequentes conflitos bélicos geraram problemas inesperados, como a cisão de intercâmbio territorial entre brasileiros e portugueses. A proclamação de 8 de janeiro convida os brasileiros residentes no exterior a abandonarem o território inimigo e retornarem à pátria, para “empregardes vosso patriotismo, talentos, e virtudes no serviço do Império, e bem da nossa cara pátria” (Brasil, 1886a, p. 3). Reconhecendo as dificuldades para atendimento imediato do chamado real, D. Pedro I garantiu o prazo de seis meses para seu cumprimento, após o qual o brasileiro residente fora da pátria passaria a ser automaticamente considerado “como súdito do governo português, perderá para sempre os foros de cidadão do Império, e suas propriedades ficarão sujeitas à pena cominada no meu imperial decreto de 11 de dezembro próximo passado” (Brasil, 1886a, p. 3)⁶¹.

Não obstante, percebendo as consequências que a decisão acarretaria no campo da educação, sobretudo na composição dos novos quadros burocráticos do Estado que se pretendia construir, a decisão foi retificada pouco tempo depois, por meio do decreto de 18 de fevereiro de 1823, com a autorização de que os estudantes brasileiros da Universidade de

⁶¹ Por meio do decreto de 11 de dezembro de 1822 o novo governo imperial havia determinado o sequestro das mercadorias, prédios e bens pertencentes aos vassallos de Portugal (Brasil, 1887b, p. 96-97).

Coimbra pudessem permanecer em território inimigo e concluir sua formatura, visto o prejuízo que os estudantes sofreriam com a suspensão de seus estudos, considerando a “falta atual de estabelecimentos literários, e de universidades, neste Império do Brasil” (Brasil, 1886a, p. 33). O episódio evidenciou aos homens da época a necessidade urgente de organização da instrução pública no recente império, situação que seria objeto de intensos debates na constituinte que se aproximava.

No nível dos estudos menores, a Decisão n. 11 da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, de 29 de janeiro de 1823, compartilhou com o *Conselho Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários* o deferimento da representação de Nicolau Diniz José Reynaud para estabelecimento de uma aula de ensino mútuo na cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1887a, p. 7). A medida remontava à petição realizada no ano anterior, quando ficara decidido que a administração da referida escola ficaria submetida à Repartição dos Negócios da Guerra (Brasil, 1887, p. 65).

A criação da escola se deu por meio de decreto ministerial em primeiro de março de 1823, quando João Vieira de Carvalho, responsável pela Repartição da Guerra, em nome do imperador afirma que a escola de primeiras letras pelo método lancasteriano seria construída não somente “em benefício dos militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento” (Brasil, 1886a, p. 42). No mês seguinte, informando que a escola já encontrava-se em atividade (Decisão n. 69, 29 de abril), solicita às províncias o envio de um ou dois indivíduos das corporações militares, sendo conveniente que possuam aptidão “para aprenderem o mencionado método, e poderem voltando à sua província dar lições não só aos seus irmãos de armas, mas ainda às outras classes de cidadãos”, visto que o imperador estava “persuadido de quanta utilidade seria criar-se neste Império escolas de ensino mútuo pelo método de Lancaster, o qual espalhando na Europa inumeráveis bens, pudessem igualmente ser profícuas neste abençoado país [...]” (Brasil, 1887a, p. 52).

Portanto, paralelamente à difusão do método monitorial pela iniciativa privada, como encontrado na Província da Bahia no período anterior à independência, representado pelas ações de promoção do método de ensino pelo professor Eusébio Vanério (Carvalho, 2021), e no Rio de Janeiro pelos correspondentes da *Société pour l’instruction élémentaire*, as primeiras iniciativas de introdução do método de Lancaster pelo poder público no Império do Brasil se deram por meio das corporações militares.

Em meados do ano seguinte, por meio da Decisão n. 138, de 11 de junho de 1824, o Ministério da Guerra determinou aos militares matriculados na escola de ensino mútuo que logo “estejam suficientemente habilitados para se empregarem como professores de um tão profícuo método, se faça constar na Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra, para que sejam reenviados às suas respectivas províncias” (Brasil, 1886, p. 97). Ao que tudo indica, projetava-se que a escola de ensino mútuo criada pelo decreto de 1º de março de 1823 serviria como uma espécie de escola normal para formar professores pelo método lancasteriano (Castanha, 2013, p. 52).

Com efeito, algumas medidas foram tomadas visando incentivar o ingresso dos militares na carreira do magistério por meio do método monitorial mútuo:

A retirada de um ou dois soldados dos Corpos de Linhas das Províncias para frequentarem, na Corte, as escolas de Ensino Mútuo, para que depois eles multiplicassem seu saber em seus lugares de origem, dava o direito a uma gratificação mensal de 6 mil réis (6\$000), posteriormente aumentada para vinte mil réis (20\$000) para aqueles militares que se tornaram professores (lentes) do Ensino Mútuo (Neves, 2003, p. 97).

Os primeiros militares formados pelo método mútuo não tardaram em retornar para suas regiões de origem. Em 1825, por meio da Decisão ministerial n. 150, de 13 de julho, criou-se uma Escola de ensino mútuo na Província do Ceará, visto que Antonio José Moreira, Tenente de caçadores de 1ª linha da província, havia concluído seus ensinamentos no método de Lancaster e encontrava-se apto para se tornar professor da nova escola, passando a perceber, além do soldo, uma gratificação mensal de 20\$000 (Brasil, 1885, p. 93-94). Poucos dias depois uma nova escola nos mesmos moldes foi criada na Província de Pernambuco (Decisão n. 153, de 18 de julho), sob os cuidados do professor Manoel Caetano Espinola (Brasil, 1885, p. 95-96).

No mês seguinte, vislumbrando a possibilidade de disseminação do ensino de primeiras letras pelo método de Lancaster, o Ministério dos Negócios do Império (Decisão n. 182, de 22 de agosto) recomendou a todas as províncias a introdução e o estabelecimento de escolas primárias pelo método mútuo, “que achando-se geralmente admitidas em todas as nações civilizadas, tem a experiência mostrado serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos” (Brasil, 1885, p. 112).

Como observou Fátima Neves (2003) ao examinar esse primeiro momento de implantação do método monitorial sob a responsabilidade do Ministério da Guerra, o ano de

1825 representou o período de maior disseminação do método de Lancaster no Império do Brasil (Neves, 2003, p. 97).

A subordinação das escolas de método mútuo à instituição militar, contudo, foi gradualmente interrompida após a publicação da primeira lei geral de instrução pública do Brasil, no final de 1827. No início do ano seguinte, a Decisão ministerial n. 25, de 7 de fevereiro, informou aos presidentes das províncias que “em consequência da Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1878a, p. 22), desvincula-se da Repartição da Guerra as escolas de ensino mútuo por ela estabelecidas, subordinando-as à Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Adiante, em 1829, já sob a pasta do Ministério do Império, o decreto de 20 de junho extingue a escola de ensino mútuo para as corporações militares do Rio de Janeiro, por julgar que é “atualmente desnecessária a Escola Normal do ensino mútuo que fui servido criar nesta corte por decreto do 1º de março de 1823, por se acharem cinco em exercício” (Brasil, 1877, p. 277).

Finalmente, já adentrado o período das Regências, em resposta a um questionamento sobre acúmulo de cargos envolvendo Cristiano Benedito Ottoni, aprovado e provido para o magistério na cadeira de geometria sem, contudo, ter-se desembaraçado do seu posto de Guarda-Marinha, o ministro José Lino Coutinho afirmou que “uma vez que o dito Ottoni era militar, não podia ser admitido ao concurso, para conseguir vitaliciamente uma cadeira, e por isso não pode ser considerado como professor público”. Ou seja, a Decisão n. 166 da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, de 12 de maio de 1832, declara que um militar não pode ser admitido a concurso para preenchimento de uma cadeira de professor público, acumulando os cargos e funções (Brasil, 1875, p. 227). Em outro documento do mesmo ano (Decisão n. 301, de 15 de outubro), em resposta aos questionamentos de um oficial do Exército que acumulava funções como Diretor do Curso Jurídico de São Paulo, o Ministério do Império esclarecerá ao requerente que “as disposições do decreto de 12 de janeiro de 1754, e do aviso de 30 de dezembro de 1799, apenas lhe asseguram a conservação do seu posto, apesar daquele emprego que ocupa, sem contudo lhe permitirem a acumulação pretendida” (Brasil, 1875, p. 313). Dessa forma, inferimos que, para ocupar um cargo na docência em estabelecimentos educacionais da esfera civil, o militar deveria formalizar uma espécie de “licença não remunerada” de seu posto nas corporações militares.

É possível sugerir que o protagonismo das corporações militares nos primeiros anos após a independência tenha exercido uma forte influência para a decisão institucional de organizar as primeiras escolas de ensino mútuo sob a tutela dos oficiais militares, pois era imperativa a necessidade de manutenção da ordem pública, internamente, dos quadros das forças militares e, externamente, dos diversos setores da sociedade civil. Conforme se verificou um relativo arrefecimento das tensões sociais, ou ao menos uma maior robustez da máquina do Estado, tornou-se viável planejar a instrução pública de forma mais abrangente, prescindindo da participação ativa das corporações militares no campo educacional.

Em outra perspectiva, porém, a casta militar, ao lado do clero, balizados na tradição colonial, permanecerão fornecendo os quadros intelectuais que atuarão no novo Estado em construção, pois, como observa Álvaro Bianchi (2016), durante todo o período do Brasil Império

[...] o Exército foi um importante centro de formação de quadros técnicos e políticos, fornecendo para o Estado não apenas os administradores das principais instituições verdadeiramente nacionais, como também os engenheiros, geógrafos, geólogos, cartógrafos e até mesmo professores, necessários à preservação da unidade política e territorial (Bianchi, 2016, p. 118).

Em suma, para além da relevante contribuição no processo de introdução formal do método de Lancaster como uma das primeiras experiências de expansão da instrução elementar pelo novo Estado independente, as camadas militares, como segmentos letrados da sociedade brasileira, assim como os representantes das ordens religiosas regulares e seculares, revelaram-se peças fundamentais no processo de desenvolvimento das políticas educacionais do jovem país.

3.3 – A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1823

Em 17 de abril iniciaram-se as sessões preparatórias para a Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, contudo, os trabalhos começaram formalmente a partir de maio, quando reuniram-se 84 dos 100 deputados previstos, representando 14 províncias do Império. As guerras de independência ainda estavam em curso e não possibilitaram a participação dos representantes das províncias da Cisplatina, Pará, Maranhão e Piauí, onde os conflitos eram mais intensos.

Na abertura oficial dos trabalhos da constituinte brasileira realizada pela Fala do Trono, dirigida aos “dignos representantes da nação brasileira”, D. Pedro I retoma a retórica da recolonização pelas Cortes de Lisboa e enfatiza sua permanência na América, em atendimento às súplicas dos brasileiros (Dia do Fico), como essencial para impedir a “escravidão e ruína” do Reino do Brasil pretendida pelo parlamento português.

Após comentar o processo de recuperação financeira da Província do Rio de Janeiro, afirma que “em todas as administrações se faz sumamente precisa uma grande reforma, mas nesta da Fazenda, ainda muito mais, por ser a principal mola do Estado” (Brasil, 1886a, p. 6) e passa a descrever algumas realizações com relação às obras militares e às obras públicas. Sobre a instrução, informa que tem “promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se para isso de uma legislação particular” (Brasil, 1886a, p. 7).

A seguir, considerando os embargos decorrentes da ausência de uma representação nacional no Brasil, relembra que os três poderes residiam, de fato e de direito, na figura do chefe supremo da nação, seu defensor perpétuo, título que “penhorou muito mais meu coração, do que quanta glória alcancei com a espontânea, e unânime aclamação de imperador deste invejado império” (Brasil, 1886a, p. 9). É interessante ressaltar esse ponto, visto que o título de *príncipe regente constitucional e perpétuo defensor do Brasil*, concedido em 13 de maio de 1822⁶², antecede à aclamação de imperador do Brasil, de 12 de outubro daquele ano, e reúne em si os três poderes, ao passo que o título de imperador, na proposta constitucional, passaria a conter somente o poder executivo. Portanto, é possível inferir a partir da análise da fala do trono que D. Pedro I, ao dar ênfase ao título de defensor perpétuo do Brasil, arroga uma condição acima daquela que possui como imperador constitucional e que, inclusive, a antecede.

Fora revestido desse poder, concedido pela vontade popular, que D. Pedro alertara, “como imperador constitucional, e mui principalmente como defensor perpétuo deste reino”, na ocasião de sua coroação em 1º de dezembro, “que com minha espada defenderia a pátria, a nação e a constituição, se fosse digna do Brasil e de mim” (Brasil, 1886a, p. 10). A conjunção condicional não deixa espaço para dúvidas: da mesma forma que o título de defensor, concedido pela soberania popular, legitimou as decisões do príncipe regente contra a “arbitrariedade” das Cortes de Lisboa e, agora, contra as “minorias” provinciais “iludidas”

⁶² Originalmente o título incluía o termo “protetor” ao lado de defensor perpétuo, e constitucional do Reino do Brasil, contudo, D. Pedro o rejeita por considerar que “o Brasil não precisava de sua proteção e a si mesmo protegia” (Brasil, 1887b, p. 156-157).

pelos constituintes vintistas, também balizaria suas ações, caso a constituição não se mostrasse digna do Brasil e dele próprio.

Nas palavras do “defensor perpétuo”, a carta magna que os representantes da nação pretendiam erigir deveria ser “justa, adequada, e executável, ditada pela razão, e não pelo capricho”. Relembrando a França revolucionária, que teria elaborado constituições inexequíveis que resultaram em uma licenciosa liberdade, finaliza a fala do trono com a esperança de que “a constituição, que façais, mereça a minha imperial aceitação, seja tão sábia, e tão justa, quanto apropriada à localidade, e civilização do povo brasileiro” (Brasil, 1886a, p. 10).

Por sua vez, José Caetano da Silva Coutinho, bispo capelão-mor e presidente da Assembleia Constituinte, em resposta à fala do trono, ressalta a necessidade de criação das instituições políticas para a constituição e organização do Brasil civilizado, e menciona que a distinção dos poderes já se encontra na assembleia, representada pela “sabedoria coletiva da nação, a autoridade constituinte e legislativa, o chefe do poder executivo”. O equilíbrio entre os poderes deve ser a finalidade almejada pela constituinte:

Esta harmonia dos poderes não pode ser somente a obra dos talentos, e das luzes, que hoje se tem difundido por toda a parte, ela se espera principalmente, e com todo o fundamento se espera das altas virtudes liberais, que residem no generoso coração de Vossa Majestade, e igualmente se espera das virtudes patrióticas, que estão animando a todos os ilustres senhores, representantes do povo brasiliense (Brasil, 1886a, p. 12).

Frente ao discurso de amálgama da soberania popular e da soberania do imperador representado pelo título de defensor perpétuo do Brasil, o presidente da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa enfatiza o equilíbrio dos três poderes e as condições para seu alcance: as virtudes liberais do soberano e as virtudes patrióticas dos representantes da nação.

Visando atender a necessidade de uma legislação particular para a instrução pública no Brasil, conforme anunciado por D. Pedro I na fala de abertura dos trabalhos da constituinte, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional, nomeada em sessão de 10 de maio⁶³, apresentou dois projetos de lei: o *Tratado Completo da Educação da Mocidade Brasileira* (Projeto de Lei n. 13) e o projeto de criação de universidades (Projeto de Lei n. 26).

⁶³ A Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte de 1823 era composta por Belchior Pinheiro de Oliveira, Manuel Jacinto Nogueira Gama, Antonio Rodrigues Velloso de Oliveira, Martim Francisco Ribeiro de Andrada e Antonio Gonçalves Gomide (Brasil, 1874, p. 46).

Com relação aos estudos menores, na sessão de 16 de junho a Comissão de Instrução Pública apresentou um projeto no qual instituiu um prêmio (a condecoração com a Ordem Imperial do Cruzeiro) àquele que apresentasse até o final do ano o “melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” (Brasil, 1874a, p. 61), atendendo à urgente necessidade de “organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado” (Saviani, 2006, p. 12).

Foi nesse contexto que Martim Francisco Ribeiro de Andrada, eleito deputado pela Província do Rio de Janeiro, reapresentou a *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, elaborado por volta de 1816⁶⁴. Conforme apresentado anteriormente, o projeto pretendia organizar a instrução pública do Brasil em 3 graus de ensino, em uma tradução dos *Écris sur l’instruction publique* de Condorcet, adaptado às condições do recente império, mantendo alguns princípios educacionais do autor francês, como a defesa da escola pública laica e de financiamento estatal, mas não controlada exclusivamente pelo Estado. Nesse sentido, Itamaragiba Xavier (2015) considera que

[...] ao reconhecer que Machado [Martim Francisco] segue Condorcet, estamos afirmando que a sua compreensão de escola pública é de uma instituição financiada pelo Estado, mas não controlada por ele, existindo vários segmentos que compartilham o seu controle. Em consonância, temos a defesa da instrução e da moral laica entendida como ausência do ensino religioso no espaço escolar público, o aluno ativo no processo pedagógico e sujeitos participativos na construção da sociedade em que vivem, inclusive, ocupando cargos públicos (Xavier, 2015, p. 84).

O parecer da Comissão de Instrução Pública, apresentado em sessão de 7 de julho de 1823, mostrou-se favorável à proposta e decidiu pela aprovação da *memória* de Martim Francisco, recomendando sua publicação às expensas do tesouro público, para que fosse utilizada como guia aos atuais professores e modelo para a elaboração dos compêndios, enquanto não se organizava o sistema nacional de ensino. O exame realizado pela comissão reconheceu no projeto de organização da instrução pública apresentada por Martim Francisco

[...] um verdadeiro método tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjo analítico, com que classifica o começo e progresso gradual dos acontecimentos

⁶⁴ De acordo com Itamaragiba Xavier (2015), “não existe cópia do projeto apresentado por Martim Francisco na Assembleia Geral de 1823”, portanto, não é possível afirmar se houve adequações da proposta de 1823 em relação à original, de cerca de 1816. Contudo, como também observado pelo pesquisador, “segundo consta no parecer da comissão de instrução de 1823, essa memória é a mesma apresentada por ele à Capitania de São Paulo em 1816” (Xavier, 2015, p. 62).

humanos, e pela indicação que faz das matérias que sucessivamente devem ser ensinadas, do método a seguir, da escolha dos compêndios e sua composição, [e] lamenta os males que tem sofrido a instrução pública pela falta de publicação e adoção de um tão luminoso sistema em todas as províncias do Brasil (Brasil, 1874b, p. 31).

Não obstante, após a publicação do parecer favorável, “a *Memória* de Martim Francisco, assim como o próprio projeto de estímulo ao *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira* foram deixados de lado” (Saviani, 2019, p. 147). Possivelmente a perda de influência de José Bonifácio junto ao imperador é um elemento que auxilia a compreender o “engavetamento” da proposta de Martim Francisco. Como observou José Querino Ribeiro (1943), “a queda do Gabinete dos Andradas, justamente dez dias depois (o parecer é de 7 de julho e a demissão dos Andradas ocorreu a 17) e a posição difícil de oposicionistas em que se encontraram desde então, até a dissolução da Assembleia, teria sido a causa” (Ribeiro, 1943, p. 72).

Com relação aos estudos maiores, o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, representante da Província do Rio Grande de Sul, em sessão de 14 de junho propôs a criação de ao menos uma universidade, o quanto antes, “para assento da qual deve ser preferida a cidade de São Paulo pelas vantagens naturais, e razões de conveniência geral” (Brasil, 1874a, p. 48), dando início aos debates sobre a quantidade de universidades que se pretendia construir – se uma, duas ou três, e sobre quais as regiões mais adequadas para sua implementação. As discussões alcançaram o consenso na sessão de 4 de novembro (Brasil, 1874e, p. 188-190), quando a Assembleia aprovou o projeto de lei determinando “a criação de duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda; de imediato, porém, haveria apenas dois cursos jurídicos” (Peres, 2010, p. 49). O projeto de lei, contudo, não chegou a ser promulgado.

Além do parecer sobre a *memória* de Martim Francisco, a Comissão de Instrução Pública emitiu ainda outros dois pareceres ao longo dos trabalhos da Assembleia Constituinte: um deles inserido no contexto dos debates sobre os estudos maiores, em sessão de 15 de outubro, recomendando a impressão do esboço oferecido pelo senhor Andrada e Silva (Bonifácio) para a organização e regime das universidades do Brasil (Brasil, 1874e, p. 102), e outro que contemplou a solicitação de Joaquim Francisco do Livramento, religioso com grande atuação nas províncias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, que pedia à Assembleia Nacional uma consignação para auxílio às urgências do

Seminário da vila de Itu, onde encontrava-se como diretor. Em sessão de 23 de setembro as comissões da fazenda e da instrução pública sugeriram o parecer de que

[...] o sobredito seminário seja socorrido com a quantia de 200\$ réis anuais pagos pela caixa do subsídio literário da província de S. Paulo, porque sendo o préstimo principal daquele estabelecimento a instrução pública das primeiras letras, deve esta despesa ser feita por aquela renda que foi estabelecida para estes mesmos fins (Brasil, 1874d, p. 172).

O tema retornou aos debates pouco tempo depois, na sessão de 13 de outubro, quando o deputado Francisco de Paula Sousa e Melo sugeriu o aumento do valor da pensão ao Seminário de Itu, visto sua “grande utilidade não só para a comarca, mas para a província o promover o aumento deste estabelecimento” (Brasil, 1874e, p. 90). Votado e aprovado, o parecer determinou o valor de 300\$000 réis de auxílio ao estabelecimento ituano. Nesse caso é interessante observar que o deputado Francisco de Paula Sousa e Melo, grande latifundiário e político influente na região de Itu e Sorocaba, eleito representante da Província de São Paulo, atuou no Congresso Nacional em defesa de sua localidade sem, contudo, deslegitimar seu papel como representante regional, denotando que aos representantes da nação cabia o difícil papel de equacionar os interesses e necessidades dos representados em diferentes esferas (nacional, regional e local) na Assembleia Geral Constituinte.

O projeto de constituição elaborado ao longo dos trabalhos foi apresentado pelo deputado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado, relator da Assembleia, em sessão de 1º de setembro de 1823. Contendo 272 artigos dispostos em 15 títulos, o documento destinou o décimo terceiro aos assuntos da “instrução pública, estabelecimentos de caridade, casas de correção e trabalho”, distribuídos em seis artigos, sendo os três primeiros referentes à instrução pública:

Art. 250. Haverá no Império escolas primárias em cada Termo, ginásios em cada Comarca, e universidades nos mais apropriados locais.

Art. 251. Leis Regulamentares marcarão o número e constituição desses úteis estabelecimentos.

Art. 252. É livre a cada Cidadão abrir Aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos (Brasil, 1874d, p. 16).

A desarticulação do agrupamento brasileiro em decorrência do posicionamento de José Bonifácio sobre a necessidade de gradual extinção da escravidão⁶⁵, aliada à queda dos

⁶⁵ De acordo com a análise desenvolvida por Letícia Raymundo (2011), José Bonifácio compreendia a mestiçagem como um instrumento civilizatório, capaz de promover a inclusão social das camadas subalternas da população, composta por índios, negros, mulatos e brancos pobres, por meio do trabalho, suplantando assim “a

Andradas em julho, por um lado acentuou a atuação do agrupamento liberal mais radical, estimulado inclusive pelas matérias do *Tamoio* - periódico organizado pelos irmãos Andrada em oposição aos portugueses e as ações mais centralizadoras de D. Pedro -; ao passo que, por outro lado, levou ao aumento de influência do agrupamento português junto ao círculo mais próximo de D. Pedro I.

Inserida nesse contexto, a lei de 20 de outubro de 1823 declarou em vigor no Brasil a legislação portuguesa elaborada até a data de partida de D. João VI para Lisboa, e depois dessa data as ações de D. Pedro como príncipe regente e imperador do Brasil. Da legislação elaborada pelas Cortes de Lisboa foram selecionadas aquelas consideradas válidas para o novo império americano, como o decreto de 30 de junho de 1821, que permitia a “qualquer o ter escola aberta de primeiras letras, sem dependência de exame ou de alguma licença” (Brasil, 1887c, p. 10).

O teor liberalizante do esboço da constituição apresentado pelo deputado Antônio Carlos, que visava na elaboração do contrato social em curso a construção de um Estado de Direito (Behring, 2006), com a divisão e independência dos três poderes e a contenção do poder do imperador, e o intenso debate em torno da pauta da liberdade de imprensa realizado a partir da sessão de 10 de novembro (Brasil, 1874e, p.223-229), culminaram na dissolução da Assembleia Constituinte na madrugada dia 12 de novembro de 1823, no episódio que passou para a história como a “noite da agonia”.

Antes do encerramento da sessão de 11 de novembro, D. Pedro enviou aos constituintes o decreto de 12 novembro, no qual decide dissolver a assembleia por entender que ela havia “perjurado ao tão solene juramento que prestou à nação de defender a integridade do império, sua independência, e a minha dinastia” (Brasil, 1886a, p. 85)⁶⁶. Diante da polêmica decisão imperial e das ponderações dos deputados, Antonio Carlos comenta que “nós já não somos assembleia” e, portanto, “já não temos que fazer aqui. O que resta é cumprir o que Sua Majestade ordena no decreto que se acabou de ler” (Brasil, 1874e, p. 247).

necessidade da mão-de-obra escrava e, ao mesmo tempo, propiciando a “homogeneidade” social” (Raymundo, 2011, p. 160).

⁶⁶ No dia seguinte um novo decreto contemporiza a polêmica acusação de perjura aos constituintes, declarando que “fazendo a justa distinção entre os beneméritos, que sempre tiveram em vista o bem do Brasil, e os facciosos que anhelavam vinganças, ainda à custa dos horrores da anarquia, só estes se compreendem naquela increpação [...]” (Brasil, 1886a, p. 85).

3.4 – A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA NA CARTA DE 1824

Após a dissolução da Constituinte, uma nova Legislatura da Assembleia Geral só foi formada no ano de 1826, portanto, nesse intervalo de tempo as ações do governo deram-se de maneira centralizada por meio do Poder Executivo. O projeto de constituição elaborado pelo Conselho de Estado, órgão instituído um dia após o golpe de Estado no Parlamento, foi remetido para apreciação das Câmaras em 17 de dezembro de 1823. No edital da Câmara da cidade do Rio de Janeiro, contido na mesma decisão ministerial (n. 179), seus membros não apresentam objeções ao projeto e afirmam terem encontrado “uma prova não equívoca do liberalismo de S. M. Imperial, do seu Ministério e do seu Conselho de Estado”, dado que “não poderá haver Constituição mais liberal, que esta apresentada por S. M. Imperial do projeto, porque então seria a destruição do sistema monárquico constitucional que abraçamos e de bom grado juramos” (Brasil, 1887a, p. 124)⁶⁷.

Apesar da frustração decorrente dos impasses nas negociações durante os trabalhos da Constituinte e do fechamento abrupto da Assembleia, a promessa e o projeto de uma constituição para o Império, ainda que elaborada pelo Conselho de Estado e não pelos representantes da Nação, inaugurou uma nova forma de relação entre as camadas sociais no Brasil, com a implementação da doutrina liberal como fundamento jurídico-político do regime dinástico, constitucional e representativo que se almejava construir.

Ademais, a constituição outorgada recuperou e se assemelhou em muitos aspectos ao projeto elaborado ao longo dos trabalhos dos constituintes, chegando mesmo em alguns pontos a ser mais avançada que seu modelo inspirador. Talvez o ponto mais distinto encontra-se na instituição de um outro poder acima dos três poderes políticos que definem a organização do Estado. Além do Poder Legislativo, exercido pelos senadores e deputados gerais, do Poder Executivo, formado pelo imperador e seus ministros de Estado e do Poder Judiciário, composto pelos juízes e tribunais, a carta de 1824 instituiu o Poder Moderador como um quarto poder, “a chave de toda a organização política”, delegado ao imperador para que “incessantemente vele sobre a manutenção da independência, equilíbrio, e harmonia dos mais poderes políticos” (Brasil, 1886b, p. 20).

Contudo, em que pese a ausência desse poder nas principais constituições europeias, o Poder Moderador, da maneira como funcionou no Brasil, estava em conformidade com a

⁶⁷ Em consonância com a Câmara da cidade do Rio de Janeiro, quase nenhuma câmara municipal apresentou observações ao conteúdo do projeto de constituição elaborado pelo Conselho de Estado (Vainfas, 2008, p. 170).

representação política compreendida pelo liberalismo do período. Ou seja, as particularidades do desenho institucional da constituição de 1824 estavam em harmonia com os modelos liberais europeus que lhe serviram de inspiração. Com efeito, a ideia de um quarto poder, neutro, não foi uma invenção da realidade brasileira, e já havia sido defendida por outros pensadores políticos, como o estadista francês Henri-Benjamin Constant. Nos *apontamentos* de José Bonifácio à delegação paulista participante das Cortes de Lisboa, já mencionado anteriormente, há ideia semelhante desenvolvida no sexto artigo do primeiro capítulo, de criação de um *Corpo de Censores* para vigiar os três poderes, a fim de que nenhum faça invasões ao território do outro (Bonifácio, 1821, p. 6-7). Portanto, como pondera Dolhnikoff (2008):

O Poder Moderador, a fraude eleitoral, a escravidão e o voto censitário não eram incompatíveis com o modelo de representação política do século XIX. Ao contrário, como se procurou demonstrar, com exceção do Poder Moderador, estavam presentes nas experiências europeias de governo representativo (fraude e voto censitário) e norte-americanas (fraude e escravidão). E estavam presentes porque não afrontavam a forma pela qual se pensava, então, a cidadania e a representação. O Poder Moderador, apesar de restrito às experiências brasileira e portuguesa, também não falseava a monarquia constitucional representativa, tal qual o modelo prevalecente no período (Dolhnikoff, 2008, p. 10).

Um dos pontos de difícil resolução aos representantes da nação e que se manteve praticamente inalterado na carta de 1824 foi justamente a adoção de quais critérios definiriam quem seria considerado cidadão brasileiro, conceito fundamental para o novo pacto social em construção. Ainda durante a Assembleia Constituinte, o tema havia surgido na sessão de 23 de setembro, quando se debateu quem seria considerado membro da sociedade brasileira.

Naquele contexto, a concepção de igualdade político-social entre os homens não estava posta necessariamente como ponto de partida ideológico nos debates para a formação das sociedades, por isso não havia – aos olhos dos homens da época – contradições em se discutir a formação da cidadania em uma sociedade escravocrata. A liberdade e a igualdade defendidas pelo liberalismo eram utilizadas como retórica para a defesa da liberdade do direito de propriedade, incluindo a posse de homens escravizados, e a igualdade “entre homens iguais” e não diferentes (Neder, 1979 *apud* Leibão, 2015, p. 262-263). Pode-se afirmar que o ideário liberal vigente no Brasil durante suas primeiras décadas como nação independente preconizava a liberdade econômica, de opinião, de representação política, e de submeter juridicamente o trabalhador escravo. Nesse sentido, a derrota sofrida pelo sul escravocrata na Guerra Civil Americana (1861-1865), nos EUA, representará o marco crucial

que definirá como incompatível a instituição da escravidão com a nova ordem do Capital (Parron, 2009).⁶⁸

A cidadania que se discutia na Assembleia Constituinte de 1823 não era abrangente aos diferentes, ou seja, nem todos os habitantes do Império do Brasil fariam parte do novo pacto social e, portanto, não deveriam ser considerados cidadãos: as populações de origem africana e escravizadas, as populações indígenas, nos aldeamentos e nos “sertões”, habitavam o território do Brasil e viviam no meio da sociedade civil, mas não faziam parte da sociedade brasileira aos olhos dos representantes da nação⁶⁹.

Após intensos debates sobre os membros da sociedade brasileira, os parlamentares construíram uma concepção de cidadania, baseada na liberdade, em oposição aos outros, não cidadãos. Andréa Slemian (2005) aponta que “a posição que incluía a totalidade dos homens livres na categoria de ‘cidadãos’ acreditava reforçar a distinção em relação aos simplesmente ‘brasileiros’, evitando qualquer tipo de confusão entre essas categorias [...]” (Slemian, 2005, p. 840). Com isso, separavam-se dois mundos distintos, dos cidadãos e dos não cidadãos, dos livres e dos escravos, dos civilizados e dos não civilizados.

A solução liberal inovadora de inclusão de todos os livres e libertos à condição de cidadãos, visando a manutenção da ordem social, equiparava juridicamente homens livres de diferentes camadas sociais, gerando distorções em uma sociedade “naturalmente” desigual como a brasileira. O encaminhamento proposto para a manutenção das desigualdades políticas foi a escolha de renda mínima como critério para ingresso nos direitos políticos, o que levou o projeto de 1823 a ser conhecido como a “constituição da mandioca”, dado o baixo valor a ser comprovado para ser considerado apto a votar nas eleições primárias⁷⁰. “Apesar de reconhecer todos os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, estes foram diferenciados do ponto de

⁶⁸ Por outro lado, Jamil Cury afirma que, “quando um Estado se proclama Liberal e adota, em sua estrutura social, a *capitis diminutio maxima* (perda máxima da capacidade jurídica), ele se opõe, dentro de si, ao princípio e à prática da liberdade. Mais do que uma contradição de termos, é uma contradição real de conceito e de prática. Proclamar-se um Estado Liberal e reduzir uma pessoa (*persona*) à condição de coisa (*res*) é tanto uma contradição, quanto uma violência odiosa” (Cury, 2020, p. 119).

⁶⁹ Ao comparar os segmentos extremos da formação social brasileira nas primeiras décadas do século XIX, encabeçada pelos latifundiários escravocratas, Sodré (2010) afirma que a “Constituição de 1824 consagrava-os como altos e poderosos senhores e, no parágrafo 1º de seu artigo 5º, afirmava que os escravos não eram brasileiros. Mais adiante, emenda constitucional, que demandou esforços para triunfar, passaria a considerá-los brasileiros, mas não cidadãos” (Sodré, 2010, p. 91).

⁷⁰ Analisando a situação dos libertos, Andréa Slemian (2005) afirma que “mesmo que eles não tenham adquirido o direito de serem eleitores – ou seja, dos nomeados para escolherem os deputados – tinham, como todos os outros membros da sociedade, direito a voto nas eleições primárias (art. 91) desde que obtivessem a renda mínima de cem mil-réis, quantia aliás considerada baixa para os padrões da época” (Slemian, 2005, p. 847).

vista dos direitos políticos, por meio de critérios censitários para definir quem seria cidadão passivo, cidadão ativo votante e cidadão ativo eleitor e elegível” (Vainfas, 2008, p. 171).

A vitória desta posição na Assembleia, e posteriormente também na Carta outorgada por D. Pedro em 1824, valorizava a adoção do modelo de cidadania liberal que, num contexto de transformação dos paradigmas políticos vigentes, adaptou sem traumas a ideia da sociedade como naturalmente desigual, com a real possibilidade de mobilidade política a depender das capacidades de cada qual (Slemian, 2005, p. 840).

Dito de outra forma, poder-se-ia relacionar a manutenção das desigualdades sociais com a gradual transformação dos discursos das classes dominantes que, antes amparado na concepção de estamentos, fundamento da boa ordem social baseada na natural e necessária desigualdade entre os homens, compreendidos não como indivíduos mas como ordens, a exemplo das clássicas ordens feudais típicas do Antigo Regime, passa na doutrina liberal à valorização do indivíduo autocentrado (egoísta) e à liberdade de sua iniciativa particular, amparados pelo direito formal de adquirir e acumular propriedade mediante seu próprio esforço e dedicação.

Nessa nova perspectiva, a posição social de cada qual seria determinada por suas capacidades intelectuais e laborais, com o Estado salvaguardando os direitos naturais do indivíduo. Como bem observado por Ricardo Silva e Marcos Martins⁷¹,

A vitória na luta econômica é o fundamento da liberdade na acepção liberal, sustentada na competição e não na solidariedade. Oculta-se que não há condições iguais de competição, do que resulta o contra-argumento à falaciosa tese da meritocracia, tão cara aos liberais e tão ferozmente negada pelos socialistas (Silva; Martins, 2016, p. 144).

É certo que essa concepção de cidadania orientará a concepção de escola e os rumos das políticas educacionais em desenvolvimento no Império do Brasil ao longo do século XIX, dado que o Estado passará a exercer o papel de formador do cidadão, visto que “a educação deveria servir ao indivíduo para sua formação livre e plena, possibilitando ao Liberalismo afirmar que a realização individual fundamentaria a construção do progresso geral” (Zichia, 2008, p. 12).

⁷¹ Em valioso artigo os autores contrapõem o conceito liberal de cidadania, compreendida por uma noção formal de direitos e legitimadora das desigualdades sociais, em consonância com o desenvolvimento do Capitalismo, a formulação marxista de cidadania que a define a partir da “concretude de direitos efetivados na medida em que, pela participação, indivíduos e grupos sociais apropriam-se dos bens necessários à vida digna”, e os respectivos impactos para a educação (Silva; Martins, 2016, p. 132).

O projeto remetido para apreciação das Câmaras foi outorgado na forma da carta de lei de 25 de março de 1824, a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade, o Imperador. O documento possui 179 artigos, dispostos em oito títulos, sendo que a instrução pública está contemplada no Título 8º, *Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*. O artigo 179, que versa sobre a garantia constitucional da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, contempla a instrução pública nos seguintes incisos: “XXXII. A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos. XXXIII, Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (Brasil, 1886b, p. 35).

Analisando o projeto apresentado pela Assembleia Constituinte e a carta outorgada em 1824, André Castanha (2013) considera que,

Ao comparar o projeto elaborado pelos constituintes com o estabelecido na Constituição outorgada, percebem-se duas diferenças significativas: primeira, o projeto de constituição não estabelecia instrução primária gratuita, enquanto a Constituição garantiu tal direito aos cidadãos, e isso significou um avanço considerável. Segunda, o projeto garantia a liberdade de ensino, permitindo a qualquer cidadão o direito de abrir escola, enquanto a Constituição não se manifestou de forma explícita sobre a matéria (Castanha, 2013, p. 51).

Embora a carta de 1824 não tenha se manifestado explicitamente sobre a liberdade de ensino, Castanha (2013) observa que ela encontra-se implicitamente garantida, por meio dos incisos IV e XXIV do artigo 179: “IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publicá-los pela Imprensa, sem dependência de censura, contanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pela forma que a Lei determinar” (Brasil, 1886b, p. 32) e “XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança, e saúde dos cidadãos” (Brasil, 1886b, p. 34)⁷².

Vale lembrar também que a liberdade de ensino estava amparada na lei de 30 de junho de 1821, que permitiu “a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença” (Brasil, 1889b, p. 18), elaborada pelos

⁷² É bastante pertinente confrontar a redação do referido inciso IV sobre a liberdade de expressão e pensamento com a perseguição à imprensa que se seguiu ao fechamento da Constituinte, como se pode observar no decreto de 8 de março de 1824, que “manda proceder nesta Corte a devassa sobre várias proclamações, pasquins e mais papéis tendentes a perturbar a ordem pública” (Brasil, 1886a, p. 14).

constituintes vintistas em Lisboa e considerada vigente no Império do Brasil por meio da lei de 20 de outubro de 1823, durante os trabalhos da Assembleia Constituinte Nacional.

A manutenção dessa lei e a garantia implícita de liberdade de ensino na carta constitucional nos permite inferir que havia o interesse na ampliação da instrução de primeiras letras aos setores mais populares da sociedade, mas essa empreitada não seria levada a cabo somente com os recursos públicos que, limitados, poderiam ser canalizados para os outros níveis da instrução pública, formadores dos novos quadros burocráticos da máquina do Estado.

Nesse momento a educação escolar das camadas populares passa a ser parte fundamental do projeto de desenvolvimento das nações civilizadas:

A instrução para todos circunscreveria, em primeiro lugar, os reinos antiquados e despóticos, separando-os dos recentes e representativos. Garantiria, em segundo lugar, que os cidadãos respeitariam as leis, obedeceriam à Constituição e aceitariam os poderes eleitos. Demonstraria, em terceiro lugar, que só as crianças instruídas poderiam vir a ocupar lugares na administração da nova ortodoxia e do novo fundamento da integração lógica e moral, o Estado-nação. Marcaria ainda no andamento humano, em quarto lugar, a cisão entre barbárie e civilização. (Henriques, 2022, p. 19).

Como supracitado, o inciso XXXII do artigo 179 do ordenamento jurídico de 1824 garante “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”⁷³, indicando que “a instrução primária é um direito civil e político com as devidas consequências e tem na gratuidade uma de suas garantias” (Cury, 2020, p. 114), contudo, convém sempre lembrar a quem esse *todos* se refere, ou seja, ao conjunto dos cidadãos. O artigo 6 definia como cidadão brasileiro, entre outros, os ingênuos⁷⁴ nascidos no Brasil e os libertos, excluindo os escravos e, implicitamente, as populações indígenas “não civilizadas” e, portanto, não participantes da associação política expressa na constituição.

Dessa forma, restavam excluídos da oferta da instrução pública primária aqueles considerados não cidadãos, como as populações escravizadas e as nações indígenas “não civilizadas”. Sobretudo ao longo do período regencial, quando a instrução primária foi

⁷³ Jamil Cury (2020) observa que, além dessa, há outra redação que também aparece nos sites oficiais: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. Nessa versão, os cidadãos que se inscreverem na instrução primária terão a prerrogativa da gratuidade. Na versão citada no corpo do texto, o gozo do direito civil e político denominado instrução primária é facultado a todos, bem como o é a gratuidade. A gratuidade foi inscrita, aqui, como proteção desta etapa da instrução. A versão original da Constituição de 1824, guardada no Arquivo Nacional é: A instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (Cury, 2020, p. 114).

⁷⁴ O termo ingênuo define aqueles nascidos livres. Em 28 de setembro de 1871, por exemplo, a Lei do Ventre Livre decretou como ingênuos, isto é, livres, os filhos nascidos da mulher escrava.

descentralizada em decorrência do Ato Adicional de 1834, as legislações provinciais expressarão de maneira literal essa exclusão. Em Minas Gerais, a Lei n. 13, de 28 de março de 1835, que organiza a instrução pública na província, define em seu artigo 11 que “somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos seus regulamentos” (Minas Gerais, s.d.); a mesma redação é observada no artigo 39 da Lei n. 8, de 5 de maio de 1837, que estabelece novo regulamento da instrução pública primária na Província do Mato Grosso (Mato Grosso, s.d., p. 5). Verifica-se nas demais regulamentações provinciais situações semelhantes de interdição à frequência do indivíduo escravizado na instrução pública (Barros, 2016, p. 596).

A expressa proibição de ingresso na escola pública não vetava, contudo, que os escravizados pudessem ser instruídos em outras instituições educativas, como a ofertada pelas confrarias e irmandades religiosas. Comum nos meios urbanos, os *escravos de ganho* realizavam variadas atividades comerciais que exigiam domínio da cultura escrita (Botelho; Reis, 2002, p. 69).

Segundo Primitivo Moacyr (1939a), a lei que regula a instrução primária na Província do Rio de Janeiro, de janeiro de 1837, determina que eram proibidos de frequentar a escola “os que sofressem de moléstia contagiosa e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos” (Moacyr, 1939a, p. 195), e redação semelhante é encontrada em lei de dezembro do mesmo ano na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, onde se lê que “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (Moacyr, 1940, p. 431).⁷⁵

Nesses casos há um flagrante contraste legal entre a legislação provincial e o ordenamento jurídico construído pela carta de 1824, que havia dissociado o estatuto político da cidadania de critérios raciais. Na prática, porém, como se pode observar, os termos *preto* e *escravo* muitas vezes se confundiam no cotidiano da sociedade escravocrata, o que certamente resultava em grandes dificuldades para os libertos exercerem sua cidadania⁷⁶.

⁷⁵ Primitivo Moacyr (1939a) afirma que a lei provincial do Rio de Janeiro foi promulgada em 21 de janeiro, ao passo que outros autores, como Jamil Cury, apontam a data de 2 de janeiro de 1837. Sobre o polêmico artigo 3º, que proíbe os escravos e pretos de frequentar as escolas públicas, Cury afirma que “é antinômico à Constituição Imperial, que tinha os libertos como cidadãos. Contudo, ele expressa uma suspeição preconceituosa quanto aos libertos, decorrente de sua origem, e desconfiança com relação aos seus comportamentos” (Cury, 2008, p. 1206).

⁷⁶ Apesar desses evidentes entraves, pesquisas recentes revelam a circulação de pretos e pardos nos meios educacionais no período imperial. Em um interessante artigo, Ivanildo Santos e Mauricéia Ananias (2020) investigam os registros de matrícula de estudantes órfãos, pretos e pardos nas aulas de instrução secundária na província das Alagoas entre os anos de 1844 e 1847. Segundo os autores, “a presença de alunos pretos e pardos

Com relação a esses, como observou Jamil Cury (2020), “os libertos assumiam os direitos civis, mas eram excluídos dos direitos políticos. Usufruíam do *status libertatis*, mas não do *status activae civitatis*, a não ser restritivamente nas eleições paroquiais” (Cury, 2020, p. 140). O *status* de cidadania passiva aos libertos encontrava amparo nas Ordenações Filipinas, vigente no Brasil mesmo após a ruptura com Portugal, devido ao estatuto da ingratidão, que possibilitava ao ex-proprietário revogar a alforria concedida a um escravo após se verificar um ato de ingratidão ou ofensa do ex cativo ao antigo senhor (Cury, 2020, p. 133). Portanto, até a publicação da Lei do Ventre Livre, em 1871, quando se revogou o estatuto da ingratidão, pairava sobre o liberto a possibilidade legal de retorno à condição de perda da liberdade e escravidão.

De um modo geral, no grande segmento dos *homens do comum*, no qual estão inseridos os libertos e os trabalhadores livres pobres, haverá uma grande resistência de ingresso e participação nos processos de escolarização pretendidos pelo novo Estado instituído. Sobretudo nos meios rurais, a cultura tradicional, baseada nos costumes, será refratária aos avanços da nova cultura letrada e do nível de civilização que a lei pretendia representar, em consonância com os ideais liberais.

Sobre esse aspecto, cabem as seguintes perguntas: numa sociedade hierarquizada e conservadora, ancorada na escravidão, com uma economia e vida rural predominante, em que o trabalho era basicamente manual, qual o sentido da escola? Que vantagens os pais teriam em obrigar seus filhos a frequentar uma escola excessivamente violenta e punitiva? As pessoas simples não conseguiam ver nos conhecimentos escolares um futuro melhor para seus filhos. Daí a resistência dos pais em mandar os filhos às escolas, preferindo utilizá-los como força de trabalho. Muitas tentativas foram feitas para impor a obrigatoriedade escolar, pouquíssimas com sucesso (Castanha, 2013, p. 42).

Tendo passado quase uma década desde a outorga da Carta Magna de 1824, os cidadãos mais humildes ainda viam com desconfiança os apelos do governo para que seus filhos frequentassem as escolas elementares, requerendo informações sobre assiduidade e aproveitamento nos estudos. Como exemplo podemos citar a Decisão ministerial n. 588, de outubro de 1833, na qual o Ministério do Império exorta a Câmara Municipal da Vila de São Salvador dos Campos para que

nas aulas avulsas de ensino secundário, em Alagoas, ainda que não seja acentuada, permite que os historiadores da educação enxerguem o perfil dos alunos daquela modalidade de ensino a partir de uma nova lente, que não aquela já solidificada nos trabalhos e pesquisas até então” (Silva, Ananias, 2020, p. 572).

[...] desvaneça semelhantes suspeitas e faça com que os pais de famílias enviem seus filhos a aproveitar-se daquele benefício, que a Constituição lhes garante, e o Governo lhe tem proporcionado com bastantes sacrifícios nas urgentes circunstâncias, em que se acha o Tesouro, pois de outra sorte ver-se-á o Governo obrigado a abolir as cadeiras, para economizar uma despesa de que o público não quer aproveitar (Brasil, 1873c, p. 418).

Não obstante os apelos do governo e as instruções aos poderes locais, de modo geral, essa desconfiança dos *homens do comum* em relação às reais intenções do Estado com a obrigatoriedade do ensino das primeiras letras estará presente em todo o período do Brasil imperial, ao longo do século XIX.

3.5 – O PROJETO EDUCACIONAL DE JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA

Em 11 de dezembro de 1824, visando “o acerto das operações do governo, e deliberações do corpo legislativo, que brevemente se há de instalar na capital”, o governo central, por meio da Decisão n. 258 do Ministério do Império, solicitou às províncias os mapas estatísticos da população, “especificando-se neles com precisão os domiciliários brancos e de cor, e quais sejam destes os ingênuos, libertos ou cativos” (Brasil, 1886, p. 180). Como mencionado anteriormente, apesar da carta constitucional não estabelecer critérios raciais para a definição do *status* jurídico do indivíduo na definição da cidadania, na prática esse era um dado relevante para nortear a formulação das futuras políticas públicas, expressas nas operações do governo e nas deliberações do corpo legislativo.

Poucos meses depois, em 26 de fevereiro de 1825, ainda no âmbito da reunião de informações necessárias para direcionamento das políticas públicas no Império, nova decisão ministerial solicita aos presidentes de província que providenciem e remetam com a maior brevidade possível “uma relação de todas as cadeiras de primeiras letras e de gramática latina, retórica, lógica, geometria e línguas estrangeiras, notando tanto os lugares em que se acham já instituídas como os que por sua população merecerem a criação de outras [...]” (Brasil, 1885, p. 29). Além da quantidade de cadeiras de primeiras letras e do ensino secundário, a comunicação da Secretaria de Estado dos Negócios do Império demonstrava preocupação em reunir dados sobre os recursos disponíveis e utilizados com a instrução pública, enfatizando que se devia declarar no relatório “os ordenados dos professores e o rendimento do subsídio literário, ou de quaisquer outros impostos a favor das ditas escolas” (Brasil, 1885, p. 29).

A Decisão n. 49 justificava a solicitação informando que a instrução pública da mocidade é “um dos primeiros objetos da atenção de S. M. o Imperador, por sua direta influência sobre os costumes, e consequentemente sobre as prosperidades e glória dos Estados” (Brasil, 1885, p. 29), ao passo que o pedido de celeridade no envio dos relatórios era “a fim de ser tudo presente à Assembleia Legislativa, e poder esta, cabalmente informada, dirigir-se com sabedoria em tão importante matéria [...]” (Brasil, 1885, p. 29).

Nesse ínterim, antes da retomada dos trabalhos legislativos em maio de 1826, a principal ação do governo com relação à instrução pública estava na orientação às províncias para promover a introdução e o estabelecimento das escolas de primeiras letras pelo método lancasteriano. A Decisão ministerial n. 182, de 22 de agosto de 1825 (Brasil, 1885, p. 112), conforme já mencionado anteriormente, recomendava o estabelecimento com brevidade das referidas escolas, que seriam administradas pelos professores das corporações militares formados pela escola “normal” de ensino mútuo do Rio de Janeiro⁷⁷.

Além das já referidas escolas estabelecidas no Ceará e em Pernambuco, verifica-se a partir do Aviso ministerial n. 232, de 8 de outubro de 1825 que na Província de São Paulo havia sido estabelecida uma aula pública de primeiras letras pelo método monitorial mútuo na capital e outra na vila de Santos, com a intenção de ampliação do método de ensino por toda a região “logo que se ofereçam professores com os preciosos conhecimentos” (Brasil, 1885, p. 153).

Já na Província do Rio Grande do Sul, a partir da Decisão ministerial n. 258, de 9 de novembro, o governo central autorizou a utilização dos recursos do subsídio literário para “o estabelecimento de uma aula de primeiras letras pelo referido método, e o pagamento do ordenado do professor, que pela Repartição dos Negócios da Guerra for destinado para ir criar-se a dita aula” (Brasil, 1885, p. 184).

Por sua vez, Pernambuco apresentou um projeto inovador de aproveitamento de um edifício público vizinho ao Palácio do Governo para acomodação não somente da escola de ensino mútuo que se pretendia estabelecer, mas também para se reunir, na forma de um liceu, “organizado e regido pelo regulamento provisório de que remete cópia, as aulas de geometria, filosofia racional e moral, retórica, gramática latina, e desenho” (Brasil, 1885, p. 158).

⁷⁷ Ao analisar essa decisão ministerial, André Castanha menciona que “ao que parece, a solicitação do Imperador, em parte, foi atendida, pois encontrei documentos que demonstram a instalação de escolas de primeiras letras pelo método Lancaster nas províncias de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro, ainda em 1825” (Castanha, 2013, p. 52).

A proposta de reunião das aulas avulsas na forma de um liceu, aprovada por meio da Decisão ministerial n. 243, de 20 de outubro de 1825, é inovadora no período analisado e só ganhará corpo como política pública a partir de meados da década seguinte: “O aparecimento de liceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio de 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” (Haidar, 2008, p. 12).

Após as sessões preparatórias em finais de abril de 1826, tem-se em maio a retomada dos trabalhos do Parlamento, suspenso desde 1823 com a dissolução da Constituinte. A abertura oficial da Assembleia Geral Legislativa é dada pela Fala do Trono em 6 de maio, quando o imperador dirige-se aos augustos e digníssimos representantes da nação brasileira. Em discurso, afirma que todo o império está tranquilo, com exceção da banda oriental, onde homens ingratos se levantaram contra o Brasil, apoiados pelo Governo de Buenos Aires. Nesse caso, “a honra nacional exige que se sustente a Província Cisplatina, pois está jurada a integridade do Império” (Brasil, 1880, p. 4). D. Pedro ainda enfatiza o reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal, por meio do *Tratado de Paz e Aliança*, assinado em agosto do ano anterior, bem como o reconhecimento da soberania nacional por outras nações estrangeiras.

Para a manutenção do sossego do Império sublinha a necessidade de harmonia entre o Senado e a Câmara dos Deputados, e destes com o governo, e endossa seu compromisso como defensor perpétuo do país, sob a justificativa de que “o interesse pelo Brasil, e o amor da sua Independência, é tão forte em mim, que abdiquei à Coroa da Monarquia Portuguesa, que me pertencia por direito indisputável, só porque para o futuro poderia comprometer os interesses do mesmo Brasil, do qual sou Defensor Perpétuo” (Brasil, 1880, p. 5). De fato, após o falecimento de D. João VI, em 10 março de 1826, D. Pedro I, ignorando os efeitos do Tratado de Paz e Aliança que o impossibilitava de suceder o pai ao trono português, emitiu carta régia às vésperas da abertura oficial da nova Legislatura, em 2 de maio, abdicando da Coroa Portuguesa em favor de sua filha, a princesa D. Maria da Glória, coroada rainha de Portugal como D. Maria II⁷⁸.

Com relação à instrução pública, D. Pedro I alerta aos representantes da nação que

⁷⁸ Essa “manobra” de D. Pedro I para garantir à sua filha o trono de Portugal desencadeou uma crise de sucessão ao trono português, desdobrando-se em uma guerra civil que colocou em lados opostos D. Pedro (IV em Portugal), em defesa de sua filha D. Maria II, e o seu irmão D. Miguel.

Deve merecer-vos sumo cuidado a educação da mocidade de ambos os sexos, a Fazenda Pública, todos os mais estabelecimentos públicos, e particularmente a fatura de leis regulamentares, assim como a abolição de outras diretamente opostas à Constituição, para por esta nos podermos guiar, e regular exatamente (Brasil, 1880, p. 5-6).

O tema entraria em debate na Assembleia Legislativa a partir de finais de maio, quando o deputado Francisco Gonçalves Martins, representante do Maranhão, relatou a precária situação da instrução pública na província em sessão de 26 de maio e requereu a criação de várias cadeiras em seu reduto eleitoral, enquanto aguardava que “a comissão de instrução pública proponha o seu plano de instrução pública em todo o império”. A esse requerimento somava-se outro, solicitando “ao governo a estatística a respeito da instrução pública, que o mesmo governo exigiu dos diferentes presidentes das províncias em portarias circulares [...]” (Brasil, 1874f, p. 142). Nas sessões seguintes seguiram-se indicações semelhantes, com a solicitação de criação de novas cadeiras de primeiras letras e a necessidade de regulamentação da instrução pública por meio de um plano geral.

Em sessão de 14 de junho a comissão de constituição emite parecer com uma relação de dados que se deveria solicitar à Secretaria de Estado dos Negócios do Império para subsidiar os trabalhos dos parlamentares na Assembleia Geral. Com relação à educação escolar, o parecer indaga ao ministério “quantos estabelecimentos literários há no império, sua organização, destino, atividade, proveito que delas resulta, número de estudantes, e seu aproveitamento, quantas escolas de instrução pública, artes, e ciências com as mesmas observações, a necessidade de novas” (Brasil, 1874g, p. 127).

O plano geral de instrução pública da comissão competente⁷⁹ foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa em sessão de 16 de junho. Embora não tenha sido objeto de debates posteriores entre os parlamentares, a proposta é fundamental para a análise da História da Educação no Império do Brasil por sintetizar as proposições anteriores e balizar as propostas futuras, ligadas ao ensino dos estudos menores e mesmo do ensino superior. Como observou Fátima Neves (2003), as diferentes propostas para a instrução pública do General Francisco de Borja Garção Stockler, do professor Eusébio Vanério, de Antonio José Falcão de Frota e de Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado influenciaram a proposta de lei que ficou conhecida como projeto Januário da Cunha Barbosa, ao passo que essa definiu, em

⁷⁹ De acordo com André Castanha (2020), “a comissão de instrução pública era formada pelos seguintes deputados: Januário da Cunha Barbosa (Rio de Janeiro), José Cardoso Pereira de Mello (Bahia) e Antonio Ferreira França (Bahia)” (Castanha, 2020, p. 45). Embora assinado por todos os membros da comissão, o projeto apresentado no Parlamento em 16 de junho ficou conhecido como Projeto Januário da Cunha Barbosa.

linhas gerais, a primeira lei de ensino geral do país, de 15 de outubro de 1827 (Neves, 2003, p. 80).

Assim como a *memória* de Martim Francisco, o projeto de Januário da Cunha Barbosa inspirou-se e traduziu a obra de Condorcet ao contexto brasileiro. Mas, enquanto a proposta do Andrada se baseia nas ideias defendidas em *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, o projeto do cônego Barbosa segue os “pressupostos de Condorcet contidos no relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional Francesa, em 20 e 21 de abril de 1792, e em alguns momentos utiliza as Cinco memórias sobre instrução pública” (Xavier, 2015, p. 104).

Contendo ao todo 155 artigos estruturados em sete títulos, o projeto de Cunha Barbosa pretendia organizar a instrução pública em 4 graus distintos, denominados de Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Nas escolas de 1º grau, ou *Pedagogias*, “se compreenderão aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado ou profissão”; nos *Liceus*, ou escolas de 2º grau, visando a formação profissional dos estudantes, compreendem-se os “conhecimentos das ciências morais e econômicas”; nas escolas de 3º grau ou *Ginásios* “se darão os conhecimentos científicos que devem servir de introdução aos estudos profundos das ciências, e de todo o gênero de erudição”; ao passo que as escolas do 4º grau ou *Academias* teriam como objeto de estudo “todas as ciências exatas, naturais e sociais consideradas em todas as suas diversas ramificações, e na sua aplicação às profissões científicas” (Brasil, 1874g, p. 151-160).

Nas pedagogias, único grau que deveria ser gratuito e universalizado, os mestres deveriam “aproximar-se o mais possível do método *lancastriano*” (sic), devendo-se para isso criar em “cada capital de província uma escola *lancastriana* (sic), onde se ensinem, e se habilitem os mestres, que devem depois propagar este método por todo o Império” (Brasil, 1874g, p. 151).

Nos liceus, onde se “compreenderão os conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas e negociantes”, haverá uma instrução comum seguida de cursos específicos nas escolas subsidiárias, com o objetivo de “difundir o conhecimento que tenha relação com as necessidades brasileiras e com aplicação prática na vida” (Xavier, 2015, p. 90).

Localizado nas capitais das províncias, mas podendo possuir cadeiras “separadamente por outros lugares como for mais conveniente”, os Ginásios deveriam possuir doze professores: “dois para o ensino de filosofia especulativa; dois para o da história civil,

cronologia e geografia; um para a história literária; um para a hermenêutica, diplomacia e numismática; e seis para as línguas latina, grega, francesa, inglesa, italiana e alemã” (Brasil, 1874g, p. 152), onde se daria uma espécie de preparação para os estudos superiores.

Nas Academias “se ensinarão as ciências abstratas e as de observação, consideradas na sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disto o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista” (Brasil, 1874g, p. 151).

É interessante observar que, embora religioso, o projeto do cônego Cunha Barbosa defende uma instrução laica. De acordo com o artigo 4º do título V, “serão criadas duas academias, tanto na cidade de S. Paulo como em Pernambuco; as suas diversas classes se poderão dividir e ramificar em diversos lugares, tendo-se em vista o que há já criado no Rio e na Bahia [...]” (Brasil, 1874g, p. 153).

Os dois últimos títulos do projeto destinam-se à direção e inspeção das escolas públicas e demais atribuições do *Instituto do Brasil*, uma “corporação de homens instruídos”, a exemplo da *Sociedade Nacional das Ciências e das Artes*, proposta por Condorcet. Seriam atribuições do Instituto a nomeação de professores para as escolas do 1º e 2º graus, a escolha e aprovação dos materiais didáticos, a regulamentação dos programas curriculares, a inspeção das escolas, entre outras coisas.

Também denominado como *Instituto Imperial do Brasil*, o órgão seria composto por membros internos, residentes na capital do Império, e membros externos, além de correspondentes estrangeiros, e teriam como o objeto primeiro de seus encontros, de acordo com o artigo 18º do título VII a “discussão de tudo que disser respeito ao aperfeiçoamento e simplificação do ensino público, e a regulação, manutenção e melhoramento das escolas e dos estabelecimentos literários a eles inerentes” (Brasil, 1874g, p. 157). Para promoção e aperfeiçoamento da instrução pública, o *Instituto Imperial do Brasil* contaria com uma tipografia própria para publicação de obras de seus membros e autores convidados, além da publicação de um periódico literário e político.

Nota-se com a proposta de criação do *Instituto Imperial*, além do atendimento da demanda de centralização da direção e regulamentação da instrução pública no Império, a preocupação em manter um órgão do Estado atualizado com os avanços da ciência, visando o melhoramento da instrução pública e o desenvolvimento da economia nacional. Resguardadas as especificidades de cada instituição, o *Instituto Imperial do Brasil*, presente no projeto de

1826, apresenta algumas semelhanças com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado posteriormente, em 21 de outubro de 1838. Não por acaso, o IHGB fora idealizado pelo cônego Januário da Cunha Barbosa e pelo marechal Cunha Matos, e dentre outros objetivos, destinava-se a “coligir, metodizar, arquivar e publicar os documentos necessários para a escrita da história do Brasil” (Vainfas, 2008, p. 380).

De forma sintética, podemos considerar o projeto de Januário da Cunha Barbosa bastante audacioso para as condições reais do Brasil recém independente, com sua intenção de “universalizar o ensino primário aos meninos e às meninas, defender a moral laica, valorizar o conhecimento científico e preparar os alunos para conhecer as potencialidades econômicas do Brasil para poder desenvolvê-lo” (Xavier, 2015, p. 104). Em que pese o fato de a proposta sequer ter sido debatida na Assembleia, o registro do projeto de Januário da Cunha Barbosa indica que os ideais de propagação de uma escola pública e laica se fizeram presentes nos primórdios da institucionalização da instrução pública no Império. Conforme observou Castanha (2013, p. 54), “os ideais de escola pública, laica, gratuita, obrigatória e universal propagado pelos revolucionários franceses também fizeram eco no Brasil”.

Além da constatação do conhecimento atualizado dos debates educacionais mais progressistas na Europa e a tentativa de sua adaptação às condições nacionais, o plano geral do cônego Barbosa também permite perceber nas proposições para o ensino no Brasil a permanência do espírito das aulas régias decorrentes das reformas pombalinas, evidente na “previsão de cadeiras e classes avulsas nos casos do 3º grau (ginásios) e do 4º grau (academias)” (Saviani, 2019, p. 149). Dessa forma, o projeto de um sistema educacional que se esboçava para o jovem país buscava articular de forma racional o legado da época colonial com as ideias inovadoras das principais potências do novo ideário liberal.

3.6 – A LEI GERAL DE INSTRUÇÃO NO FIM DO PRIMEIRO REINADO

Apesar dos debates em torno da necessidade de regulamentação da educação escolar no Império e da apresentação do plano geral elaborado pela comissão de instrução, a Assembleia Geral Legislativa não aprovou nenhuma lei referente à instrução pública no ano de 1826. No âmbito do poder executivo houve apenas a emissão das Decisões ministeriais n.

125 e 135, em setembro, designando data para abertura oficial da Academia das Belas Artes e execução de seus estatutos (Brasil, 1881, p. 102 e 110)⁸⁰.

Em contraste com o ano anterior, o ano de 1827 foi mais profícuo na elaboração de novas determinações legais acerca da educação escolar estatal. O decreto do poder legislativo de 26 de julho estabeleceu a igualdade dos ordenados dos professores de primeiras letras em 150\$000 réis anuais (Brasil, 1878b, p. 1), em uma determinação semelhante à criação de um “piso salarial nacional” (Castanha, 2013, p. 55) para os mestres das escolas primárias. Na sequência, outro decreto despachado no mesmo dia mandou suprir com as rendas gerais o que faltasse no subsídio literário para garantir o piso dos mestres de primeiras letras, e passou a incluir nessa determinação os professores de gramática latina (Brasil, 1878b, p. 2).

A melhora pecuniária no serviço dos professores não era suficiente, contudo, para distingui-los socialmente das classes trabalhadoras mais populares, como a dos libertos, visto que seu ordenado na prática pouco diferia da renda anual necessária para participação nas eleições primárias, de 100\$000, valor considerado baixo para os padrões da época (Slemian, 2005, p. 847). E como se pode notar da leitura do segundo decreto, de fato, a arrecadação destinada à manutenção da instrução pública era insuficiente até para a garantia desse baixo piso salarial, sendo necessária sua complementação por meio das rendas gerais.

Com relação ao ensino superior, criou-se dois cursos de ciências jurídicas e sociais no Império por meio da lei de 11 de agosto de 1827, um sediado na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda (Brasil, 1878b, p. 5-39). Com duração de cinco anos e organizado em nove cadeiras, espelhavam-se nos cursos da Universidade de Coimbra e destinavam-se sobretudo à formação intelectual das camadas dirigentes do novo Estado em formação. “O objetivo da criação dos cursos jurídicos era não só a formação de juristas, mas de advogados, deputados, senadores, diplomatas e quadros para a burocracia estatal, condição essencial para a constituição de um Estado de fato independente” (Vainfas, 2008, p. 256).

Para ingresso nos cursos jurídicos era necessário, de acordo com o artigo 8 da carta de lei, “apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de quinze anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria”, que poderiam ser obtidos por meio dos exames preparatórios, cujas cadeiras seriam oportunamente criadas em São Paulo e Olinda, conforme estabelecido no artigo 11 (Brasil, 1878b, p. 6).

⁸⁰ A Academia das Belas Artes remonta à Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios criada por D. João no contexto da vinda da Missão Francesa ao Brasil, em 1816 (Vainfas, 2008, p. 21-22).

De forma provisória, enquanto não se elaboravam os estatutos das novas instituições, foram adotados os estatutos redigidos para o curso previsto para funcionar na cidade do Rio de Janeiro em 1825, por meio do decreto de 9 de janeiro daquele ano (Brasil, 1885a, p. 4), e que, no entanto, não chegou a ser efetivamente instituído. No preâmbulo deste regulamento elaborado por Luís José de Carvalho e Melo, Visconde da Cachoeira, evidencia-se que os cursos jurídicos foram criados no jovem império

[...] a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregos do Estado, [...] (Brasil, 1878b, p. 7-8).

Os estudos menores foram novamente objeto de atenção dos parlamentares com a aprovação da lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Brasil, 1878b, p. 71-73). Essa primeira regulamentação dos direitos à instrução pública, proclamados na Constituição de 1824, era modesta se comparada ao ambicioso projeto apresentado pelo cônego Barbosa em 1826 e não apresentava rupturas com o modelo de aulas régias, vigente mesmo após a emancipação política com Portugal, visto que a definição e funcionamento das unidades escolares seria determinado pelos estatutos vigentes e só sob essa perspectiva poderia ser compreendida. De fato, nos 17 artigos que compõem a carta de lei, não há explícita definição do que seja a escola de primeiras letras, menção sobre a idade dos estudantes que pretende formar e qual a duração dos seus cursos.

A carta legal define no artigo 1º a abrangência do atendimento das escolas, afirmando que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1878b, p. 71). A competência para indicação de novas cadeiras e contratação dos mestres, bem como definição dos ordenados, caberia ao presidente de cada província, em audiência com as respectivas câmaras, enquanto não se criavam os Conselhos Gerais de Instrução. Não obstante, todas essas ações deveriam ser submetidas à aprovação da Assembleia Geral⁸¹.

⁸¹ André Castanha (2013) observa que, “de forma geral, a Lei de 1827 tornou o processo de criação de escolas e contratação de professores excessivamente burocráticos ao determinar, nos artigos 2º, 3º e 7º, que todas as ações dos presidentes em conselho deveriam ser referendadas pela Assembleia Geral ou Governo Imperial” (Castanha, 2013, p. 55).

O conteúdo programático foi apresentado no artigo 6º, onde se verifica que os mestres “ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana [...]” (Brasil, 1878b, p. 72). Nas escolas de meninas, “as mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1878b, p. 72).

O artigo 4º definiu o ensino mútuo como método de ensino para as escolas de primeiras letras e, para isso, os edifícios e utensílios necessários seriam providenciados às custas da Fazenda Pública, ao passo que os professores deveriam instruir-se na prática do novo método com brevidade e às custas dos seus ordenados, conforme definido no artigo 5º. Assim, a carta legal endossava uma tendência presente de forma explícita ou subsumida nos primeiros planos gerais de instrução pública para o Reino do Brasil e para o país independente.

Bastos e Faria Filho (1999) ressaltam que a difusão do método monitorial mútuo e sua oficialização no Brasil com a lei geral de 1827 reside na tese de que seria possível promover o ensino a muitos estudantes sem a necessidade de grandes investimentos. No mesmo caminho parece apontar Saviani (2006) ao observar que os elogios tecidos à eficiência do método não fundamentavam-se em sua suposta capacidade de “ensinar bem”, mas de instruir a muitas pessoas ao mesmo tempo a um baixo custo⁸². Ou seja, nos discursos em defesa do método de ensino mútuo o aspecto quantitativo sobressaía-se ao qualitativo. Desse modo, “em todo o período de vigência da lei das Escolas de Primeiras letras, a pedagogia permaneceu ausente nas várias medidas de política nacional, mesmo no âmbito das escolas normais que começaram a ser criadas a partir de 1835” (Saviani, 2006, p.17).

⁸² Uma interpretação distinta é desenvolvida por Castanha (2020). Ao examinar o conteúdo do artigo 5º da lei geral de 1827, que determina que os insumos para instalação das escolas de ensino mútuo ficarão às custas da Fazenda Pública, o pesquisador observa que, “pelo disposto no respectivo artigo, fica evidente que as escolas criadas pelo método lancasteriano, demandavam um alto investimento por parte do Estado. Além de toda a estrutura física, móveis, utensílios, e materiais didáticos, os professores destas escolas receberiam os maiores salários, visto que, para serem professores dessas escolas precisariam ser aprovados plenamente no concurso público. Já, para as escolas não criadas pelo método lancasteriano, a lei não obrigava o Estado a manter a escola, cabendo ao professor se responsabilizar por boa parte das despesas de manutenção. Esse dado, põe em dúvida a tese, amplamente, defendida pela historiografia, de que a introdução das escolas de ensino mútuo, se deu como medida para baratear os custos com a educação” (Castanha, 2020, p. 48).

O ingresso do novo país na Modernidade passava necessariamente pela instrução das massas para conformação nos novos modos de sociabilidade liberal do século XIX. Era necessário “instruir a massa bruta de analfabetos” (Monarcha, 2019, p. 9) com os rudimentos do saber que os novos tempos consideravam indispensáveis para o desenvolvimento das nações civilizadas. Nesse contexto, “a apropriação do método lancasteriano pelas elites monárquicas estava associada ao projeto de consolidação do Estado Nacional e da formação disciplinar das classes subalternas” (Neves, 2003, p. 93).

Seguindo o contexto da publicação da lei geral de instrução pública, novas medidas são tomadas a fim de organizar o estado da educação escolar em todo o território nacional. No começo de 1828 é emitida a Decisão ministerial n. 8, visando mapear as instituições de instrução de cada província, com ênfase nos colégios e casas de educação da iniciativa particular erigidos sob a autorização do decreto de 30 de junho de 1821, ratificado pela lei de 20 de outubro de 1823 e implicitamente garantido pela carta magna de 1824. No documento, Pedro de Araújo Lima, Secretário de Estado dos Negócios do Império, solicitou aos presidentes de província a relação de todos os colégios ou casas de educação de um e outro sexo em atividade na respectiva província, declarando: “1º, os nomes dos diretores, seu estado, idade e naturalidade; 2º, se tem licença para ensinar, quais os estatutos que os regem, e se estes são aprovados, e por quem; 3º, Que fundos possuem, ou de que meios dispõem para prover às respectivas despesas” (Brasil, 1878a, p. 8).

Para os proprietários nacionais, as solicitações de licença e confirmação de estatutos dos estabelecimentos de ensino poderiam ser realizadas junto aos presidentes de província em um prazo de 30 dias, mas com relação aos proprietários estrangeiros, a determinação ministerial estabelecia que as solicitações para regularização das atividades deveriam ser encaminhadas para apreciação do governo central. O documento era finalizado com a recomendação de que o presidente de província providenciasse a inspeção dos referidos estabelecimentos, “cuidando escrupulosamente que haja todo o desvelo na educação religiosa e regularidade de costumes, como bases principais da boa ordem na sociedade” (Brasil, 1878a, p. 8).

Ainda em 1828, uma lei de primeiro de outubro, que reformulou as Câmaras Municipais, determinou como uma de suas atribuições a nomeação de “cidadãos probos” para fiscalização dos estabelecimentos públicos de suas localidades, indicando no artigo 70 que “terão inspeção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos órfãos pobres

[...]” (Brasil, 1878d, p. 85)⁸³. Cabe observar que não há qualquer menção sobre pagamento de ordenados aos cidadãos probos que, em grupo “de cinco pelo menos” se dispusessem a compor as ditas comissões⁸⁴.

Visando sanar as dúvidas referentes aos processos de criação e provimento das cadeiras a partir da lei geral, bem como organizar de forma orgânica esse nível de ensino, a Secretaria de Estado dos Negócios do Império emite um decreto em finais de 1829 formando uma comissão encarregada de elaborar um projeto de regulamento para as escolas de primeiras letras. Os professores Antonio Maria Barker, Felizardo Joaquim da Silva Moraes, Francisco Joaquim Nogueira Neves, João José Pereira Sarmiento e Marcelino Pinto Ribeiro Duarte tinham por “primeiro objeto em seus trabalhos organizar um projeto de regulamento para as referidas escolas, e ordenar compêndios, pelos quais metodicamente se ensinem as matérias declaradas no artigo sexto da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos vinte e sete” (Brasil, 1877, p. 321).

Conforme apontou Dermeval Saviani (2019), se a determinação legal de 15 de outubro de 1827 tivesse de fato viabilizado a instalação das escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como pretendia, teria viabilizado a construção gradual de um sistema nacional de instrução pública no jovem país recém independente (Saviani, 2019, p. 152), contudo, isso não aconteceu. Os poucos recursos destinados à educação, os processos excessivamente burocráticos para criação de novas unidades e contratação dos mestres, além do período de instabilidade política do final da década de 1820 e início dos anos 1830 inviabilizaram a implementação plena desse projeto⁸⁵.

O projeto nacional brasileiro levado a cabo após a emancipação política de Portugal baseava-se sobretudo na defesa da manutenção da unidade territorial da antiga colônia portuguesa na América e na autonomia regional das antigas capitanias elevadas à condição de

⁸³ Unidades administrativas que remontam aos primórdios da colonização e um dos pilares da estrutura política, administrativa e jurídica portuguesa na América, segundo Oliveira, as Câmaras representam “fóruns de representação cujo papel foi inconteste no movimento de ocupação das terras americanas, bem como na estruturação dos poderes políticos locais” (Oliveira, 2015, p. 95).

⁸⁴ Uma pertinente reflexão sobre o desenvolvimento da função supervisora de ensino no Brasil, rumo à sua profissionalização, pode ser verificada em Saviani (1999).

⁸⁵ Sobre essa temática, Jamil Cury (2008) afirma que, ao contrário de outros países, o Brasil jamais instituiu um sistema nacional de educação, devido sobretudo a dois grandes desafios: “do ponto de vista histórico-social, a barreira nasce da atávica desigualdade social cujo peso se fez presente na educação e, do ponto de vista jurídico-político, a forma histórica com que se revestiu nosso federalismo gerou uma interpretação de que tal sistema ofenderia a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais” (Cury, 2008, p. 1187). Sobre esse debate ver também Oliveira e Santana (2010).

províncias no contexto das Cortes Gerais de Lisboa e posteriormente com a convocação da Assembleia Constituinte brasileira e a independência política do país.

As unidades político-administrativas, anteriormente vinculadas diretamente à Lisboa, vislumbraram a possibilidade ou foram cooptadas à força a participar do projeto de construção do Estado nacional brasileiro sob a liderança e centralização do Rio de Janeiro, sede da Corte lusitana após a transferência da família real para o Brasil e, em decorrência dos impasses nas negociações com os constituintes vintistas, promotora de um novo pacto nacional que prometia a unidade territorial e a autonomia das províncias em torno da construção de um novo governo monárquico constitucional representativo.

Ou dito de outra forma, esgotados os esforços de negociação para manutenção do Reino Unido ao Império Português, os deputados representantes de suas províncias portuguesas na América voltaram-se para a negociação de um novo pacto social e político, por meio da elaboração de uma constituição para o novo Estado que então se formava. Apesar da dissolução da Constituinte de 1823, a carta outorgada no ano seguinte manteve os moldes liberais preconizados nos debates em torno da Lei Fundamental, efetivando a opção pela Monarquia Constitucional e pelo Parlamento como espaço de representação dos cidadãos perante o imperador.

Nesse contexto, a Câmara dos Deputados assume um papel estratégico como espaço de negociação de conflitos e definição das políticas nacionais. Às tradicionais Câmaras Municipais, compostas pelos “homens bons” (Botelho; Reis, 2002, p. 30-31 e 89), virão somar-se em diferentes níveis as assembleias provinciais e a Assembleia Nacional como os “lugares privilegiados de conciliação entre as diferentes oligarquias regionais” (Alencastro, 1987 *apud* Dolhnikoff, 2005 p. 81). Dessa forma, compreende-se a nova ordem constitucional construída após a ruptura com Portugal como um projeto construído pelas classes sociais dominantes, embasadas no Liberalismo oitocentista, nas inovadoras concepções de cidadania, representação política e lei como fonte de direito.

Ao longo da primeira metade do século XIX no Brasil, o Estado de Direito que então se formava apropriou-se da lei como fonte de direito, valorizando o Direito Público – nas esferas constitucional e administrativa – por meio do fortalecimento das instituições políticas como legitimadoras da sua ordem interna (Slemian, 2009). Os representantes da Nação, na figura dos deputados provinciais e gerais, eram responsáveis pela formulação das políticas legitimadoras do novo Estado que então se construía.

As decisões de política nacional eram todas tomadas no Parlamento: escravidão, organização institucional, força militar, criação de tributos, obras públicas etc. Por se tratar de monarquia constitucional, praticamente todas as políticas nacionais assumiam o formato de lei, conferindo à Câmara papel fundamental no jogo político. (Dolhnikoff et alii, 2011 p 124-125).

Enquanto fortalecia-se o Parlamento como espaço de negociação das classes dominantes do novo Estado em formação, a postura centralizadora do imperador levou a um desgaste gradual de sua imagem e prestígio junto às classes senhoriais ao longo do primeiro reinado. À dissolução da Assembleia Constituinte, perseguição aos opositores políticos e frequente suspensão dos direitos constitucionais durante a repressão às províncias rebeldes nas guerras de independência, somou-se na segunda metade da década de 1820 a desconfiança do comprometimento de D. Pedro com a soberania nacional, devido sua participação ativa para influenciar a sucessão ao trono português em favor de sua filha D. Maria da Glória (Maria II em Portugal), e a suspeita de sua capacidade de garantir a unidade territorial do novo império, em decorrência do fracasso nas campanhas militares que levaram à emancipação da Província Cisplatina em 1828.

As críticas na imprensa e no Parlamento geraram uma tensão crescente opondo partidários nacionais e portugueses, um contexto de conflito dentre os quais o assassinato do jornalista Libero Badaró e o episódio da Noite das Garrafadas são os eventos mais conhecidos⁸⁶. Dada a grande turbulência na capital, da qual aderiu até mesmo grande contingente das corporações militares, D. Pedro I foi compelido a abdicar do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, à época com cinco anos de idade, deixando-o sob os cuidados de José Bonifácio - com quem havia se reconciliado recentemente -, indicado como tutor do futuro imperador.

De volta à Europa, D. Pedro I (IV em Portugal) faleceu em 1834 após atuar em favor de sua filha, D. Maria II de Portugal, contra seu irmão, D. Miguel, na Guerra Civil Portuguesa (1832-1834).

A abdicação de Dom Pedro I foi uma vitória das forças políticas nacionais contra as portuguesas. Na prática, significou a vitória dos liberais sobre os conservadores. Ao

⁸⁶ Libero Badaró foi assassinado na noite de 20 de novembro de 1830 durante as manifestações dos estudantes de direito de São Paulo em comemoração à revolução liberal ocorrida na França no mesmo ano. Após sua morte, o jornalista tornou-se um símbolo do liberalismo e do movimento pela abdicação de D. Pedro. (Vainfas, 2008, p. 479). Já a Noite das Garrafadas foi a denominação do conflito ocorrido na noite de 13 de março de 1831 na cidade do Rio Janeiro, quando os grupos partidários do portugueses e dos brasileiros enfrentaram-se na Rua da Quitanda com objetos, como as garrafas, e posteriormente com armas de tiro (Botelho; Reis, 2002, p. 271).

tomarem o controle do poder político, naquele momento, os liberais procuraram implementar as reformas na Constituição relativas à estrutura política e administrativa da Nação (Castanha, 2013, p. 56).

Assim, a abdicação de D. Pedro I em 7 de abril de 1831 imprimiu o desfecho iniludível ao longo processo de emancipação política iniciado em 1822. Consolidada a aspiração da independência, o novo Estado instituído concentraria esforços para assegurar uma segunda ambição, qual seja, da manutenção da unidade territorial da antiga colônia lusitana na América contra as forças centrífugas latentes (Holanda, 1965). Esse segundo processo, construído durante e após o conturbado período regencial, se estenderá ainda pelos primeiros anos da época da Maioridade de D. Pedro II, tendo sua conclusão por volta do final da década de 1840.

4 – UM PROJETO LIBERAL EM FORMAÇÃO (1831-1834)

Nessa parte da tese apresentamos o cômputo da política educacional elaborada durante o primeiro decênio da independência do Brasil e examinamos a formulação e desenvolvimento do projeto político dos grupos liberais moderados, sob a direção dos políticos paulistas, nos primeiros anos do período regencial.

Afastada a ameaça da recolonização com a abdicação de D. Pedro I em 1831, os grupos políticos influentes de cada região passaram a articular-se em torno da proposta de implantação de um aspecto federativo à Monarquia Constitucional representativa formulada anteriormente, o que possibilitaria o ingresso dos grupos dominantes das diferentes regiões do Império à nova ordem instituída, garantindo maior autonomia no âmbito provincial aliada à maior participação efetiva dos representantes de cada região nas decisões da esfera nacional, a fim de refrear os anseios separatistas e as convulsões sociais do período.

A ampliação do sistema educacional em construção, verificável a partir da grande atividade da Assembleia Geral Legislativa no período, foi analisada em conjunto com outras resoluções do Governo Geral com vistas à montagem do aparato do Estado, de forma a favorecer a abrangência da hegemonia dos grupos sociais dominantes a todo o território nacional.

4.1 – A REFUNDAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

A abdicação de D. Pedro I em 1831 foi o desfecho da crescente instabilidade política que opunha os partidários portugueses de um lado e os naturais da terra, de outro. A influência das chamadas revoluções de 1830, originada na França e alastrada por quase toda a Europa, com sua repercussão no Brasil, elevou as tensões políticas ao conflito aberto, iniciado com o episódio da Noite das Garrafadas no Rio de Janeiro, sugerindo a iminência da deflagração de uma guerra civil nos centros urbanos do Império. Portanto, aos olhos dos grupos nacionais vitoriosos de 1831, uma verdadeira “revolução gloriosa” (Brasil, 1873a, p.

7)⁸⁷ teria sido operada pelos esforços da união do povo e atuação das tropas militares, sem a necessidade de derramamento de sangue.

A proclamação aos brasileiros emitida em 7 de abril em nome da regência provisória que se constituiu enquanto não se formava novo ministério e se reunia a Assembleia Geral, exalta a força da opinião pública⁸⁸, formada de cidadãos patrióticos “corajosos em repelir a tirania, em sacudir o jugo que a traição mais negra vos pretendia lançar [...]” (Brasil, 1873a, p. 8), e a atuação das corporações militares, que praticamente haviam desembarcado do governo impopular de D. Pedro I. “Tudo, tudo se deve a vossa resolução [dos concidadãos], e patriotismo, e à coragem invencível do Exército Brasileiro, que desmentiu os sonhos insensatos da tirania” (Brasil, 1873a, p. 9).

Como se pode observar, D. Pedro I é retratado com desconfiança, portador de intenções tirânicas de retorno ao absolutismo e ao jugo da Coroa de Portugal. Nessa perspectiva, sua abdicação significa uma verdadeira refundação da independência do Império do Brasil. “Do dia 7 de abril de 1831 começou a nossa existência nacional, o Brasil será dos brasileiros, e livre” (Brasil, 1873a, p. 9). Após quase um decênio no processo de independência, o fantasma da recolonização portuguesa estava finalmente vencido e seria possível instituir um governo verdadeiramente constitucional representativo e soberano. “Brasileiros! Já não devemos corar deste nome, a independência de nossa pátria, e suas leis vão ser desde este dia uma realidade. O maior obstáculo que a isso se opunha, retira-se do meio de nós, [...]” (Brasil, 1873a, p. 9).

Poucos dias depois, na ocasião da partida de D. Pedro I para a Europa, uma nova proclamação dos membros da regência provisória, composta pelos senadores Francisco de Lima e Silva, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro e José Joaquim Carneiro de Campos, seguia a mesma linha narrativa. O documento informava aos compatriotas que, com a saída de solo nacional do ex-imperador, “está ultimado o primeiro e mais perigoso período da nossa tão necessária como gloriosa revolução”. Nesse momento crítico, “se nada temos a temer de

⁸⁷ O uso reiterado dessa expressão nas proclamações oficiais do período alude ao evento político ocorrido na Inglaterra em finais do século XVII, que marcou o início da monarquia constitucional britânica. Com isso, pretendia-se assemelhar ao evento inglês o episódio brasileiro da abdicação do imperador, indicando que ele representou a vitória do parlamento e da monarquia constitucional sobre a tirania e o absolutismo de D. Pedro I.

⁸⁸ Ao considerar o termo como produto social, Lúcia das Neves (2014) investiga como o conceito de opinião pública no Brasil, partindo de sua vinculação com o sentido de “voz popular ou voz geral”, própria das tradições orais, passou por uma pluralidade de sentidos ao longo do século XIX até firmar-se nos dicionários como aquilo que o público pensa sobre determinado tema. Em síntese, a autora defende que o termo transformou-se à medida em que se desenvolveram no Brasil novos espaços de sociabilidade, como espaços públicos, ao longo do século XIX.

nossos inimigos, devemos temer de nós mesmos, [...]” (Brasil, 1873a, p. 10), pois a situação havia posto os brasileiros de armas nas mãos. Passado o período perigoso, era necessária a moderação:

O Brasil, hoje livre, vai mostrar o que é, muito diferente do que parecia ser. A lei começa a reinar entre nós: respeitai o seu poder e as autoridades que a exercem. Contra os abusos, e contra os crimes, tendes o direito de petição, exercitai-o, deixando às autoridades o prover do remédio legal (Brasil, 1873a, p. 10).

O apelo à moderação aos compatriotas remete à tensão política experimentada naquele contexto e de certa forma prevê a radicalidade do período que teria início com as regências, quando a unidade do Império estará em xeque sob a convulsão das forças regionais. A evocação da lei, da autoridade e dos instrumentos legais para mediação de conflitos, como a atividade peticionária⁸⁹, representa assim um apelo em prol da confiança ao ordenamento jurídico construído a duras penas no decênio anterior e ao pacto nacional em formação.

Com efeito, a unidade do jovem império não estava assegurada e nesse momento era costurada em torno do reforço de laços comuns a todas as províncias, sintetizados no juramento que os senadores realizaram no ato de nomeação da regência provisória em 7 de abril, quando comprometeram-se a manter a religião católica apostólica romana, a integridade e indivisibilidade do Império, observar a constituição, bem como as demais leis da nação brasileira, e serem fiéis ao imperador Senhor D. Pedro II (Brasil, 1873a, p. 5-7).

Não obstante o discurso de desconfiança às intenções de D. Pedro I de supostamente tentar recolonizar o Brasil e a aversão generalizada que se construiu em torno dos portugueses, situação que por vezes poderia ser descrita como xenofobia⁹⁰, a permanência da Casa de Bragança no governo parecia crucial para a manutenção da unidade territorial da nova nação, tão cara aos homens da época. O monarca naquele momento, na figura de D. Pedro II, materializava o símbolo de união e integridade do Império do Brasil (Brasil, 1873a, p. 9).

⁸⁹ Roberto Saba (2010) defende que, ao longo do Segundo Reinado, a atividade peticionária promoveu um canal direto entre diversos grupos da sociedade civil e o governo instituído, influenciando ativamente a formulação de importantes políticas do período, como a reforma eleitoral, a aprovação do Código Comercial e a reforma judiciária (Saba, 2010).

⁹⁰ Em Pernambuco, por exemplo, os movimentos populares em favor da nacionalização do comércio escalonaram, no decorrer da década de 1840, para ações violentas contra os negociantes portugueses: “Ao grito de *mata marinheiros*, como eram chamados, são os portugueses mortos nas ruas da capital, e suas casas invadidas e saqueadas” (Prado Jr, 1983, p. 83).

Para as províncias, elevadas a atores políticos a partir da convocação das Cortes Gerais de Lisboa, ou melhor, para os grupos dominantes em cada uma delas, a unidade estava condicionada a capacidade do novo Estado acomodar em seu interior os representantes das camadas sociais mais influentes em cada região, de modo que pudessem construir o espaço institucional de negociação de suas respectivas necessidades e interesses.

O regime centralizador do primeiro reinado frustrara em parte essas expectativas, mas a abdicação do imperador em 1831 passou a possibilitar a readequação da Monarquia Constitucional em um novo projeto de Estado que viabilizasse a demanda por autonomia provincial combinada à representação de suas classes dominantes no centro de poder imperial, interferindo ativamente no jogo político nacional.

Os vitoriosos liberais⁹¹, embora não possuíssem um programa único, passarão a empreender as reformas necessárias ao aparato institucional para acomodá-lo a um viés federalista, inspirado no modelo norte-americano mas adaptado às condições nacionais, compreendido como “conjugação entre autonomia provincial e participação das elites provinciais no governo central, a fim de ampliar o papel político das elites tanto nas suas províncias como na Corte” (Dolhnikoff, 2005a, p. 27).

Contudo, os liberais não formavam um grupo coeso e apresentavam importantes divergências internas, estando entre eles os republicanos, os federalistas monárquicos e até mesmo defensores de um Estado forte e unitário. Um importante grupo liberal influente no processo da independência de 1822 foi aquele herdeiro do despotismo esclarecido português, articulado em torno da imagem do falecido conde de Linhares, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, poderoso ministro de D. João e conhecido afilhado do Marquês de Pombal (Saviani, 2019, p. 131), dentre os quais destaca-se José Bonifácio como o representante mais conhecido.

Influente no começo da década de 1820, Bonifácio entrou em rota de colisão com outros posicionamentos políticos, liberais e conservadores, sobretudo em torno da defesa da extinção gradual da escravidão e da emancipação dos escravos, sendo finalmente banido e exilado após o fechamento da Constituinte em 1823. De volta ao cenário político nacional no fim da década, reconciliou-se com D. Pedro I a tempo de tornar-se tutor de Pedro II após

⁹¹ Para Boris Fausto (2002), “a tendência política vencedora após o 7 de abril foi a dos liberais moderados, que se organizaram de acordo com a tradição maçônica na Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Entre eles, havia uma alta proporção de políticos de Minas, São Paulo e do Rio de Janeiro” (Fausto, 2002, p. 162).

1831, mas será visto com desconfiança por outros grupos liberais preponderantes na década de 1830, perdendo a capacidade de direção política que exercera anteriormente⁹².

Entre as variadas correntes liberais, com diferentes matizes e com representantes nas diversas províncias, Miriam Dolhnikoff (2005a) enfatiza o grupo liberal paulista por sua posição de destaque no período regencial e por sua “capacidade de articular em um projeto político coerente os anseios compartilhados pela maior parte dos grupos provinciais” (Dolhnikoff, 2005a, p. 28). Articulados em torno dos grandes proprietários de Itu e Sorocaba, o grupo liberal paulista contava com personalidades como Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, Diogo Antônio Feijó, Francisco de Paula Souza e Melo e Rafael Tobias de Aguiar, que terão atuação de destaque tanto na Província de São Paulo como no governo central.

De fato, o grupo liberal paulista, em conjunto a outros liberais moderados influentes das províncias, tentará exercer a hegemonia⁹³ política no convulsionado período regencial da década de 1830, buscando atuar como classe dirigente daquelas que lhe são próximas e dominante daquelas que lhe são antagônicas. Em comum, defendiam a integridade do Império e a autonomia provincial, com a manutenção da ordem social, e pretendiam exercer uma maior influência na formulação das políticas nacionais para desenvolver economicamente suas respectivas regiões e encontrar uma solução satisfatória para a substituição da mão de obra escravizada, marcada para encerrar-se em um futuro não muito longínquo, dada a forte pressão externa pelo fim do tráfico negreiro que resultou na promulgação da lei de 7 de novembro de 1831⁹⁴.

Para implantação do modelo federalista, tratava-se sobretudo de garantir e aumentar as prerrogativas dos Conselhos Gerais de Província, órgão criado pela Carta de 1824 e que, embora de natureza propositiva, por meio do regimento determinado pela lei de 27 de agosto

⁹² Adepto do movimento pela restauração de D. Pedro I, José Bonifácio foi perseguido por seus opositores políticos e destituído do seu cargo de tutor em 1833. Absolvido de uma série de acusações em 1835, retirou-se da vida pública e passou a residir em Paquetá até a sua morte, ocorrida em 1838, aos 75 anos (Vainfas, 2008, p. 426).

⁹³ Jamil Cury (1986) define hegemonia como “a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (Cury, 1986, p. 48).

⁹⁴ Para os liberais moderados, o debate sobre o fim da escravidão estava relacionado à substituição da mão de obra e à propriedade de terra. Nesse sentido, a lei de 7 de novembro de 1831, proibindo o tráfico de escravos africanos, “se antecipara” aos outros dois pontos do debate, que seriam encaminhados em meados do século, com o sistema de parcerias e a promulgação da lei de terras, de 18 de setembro de 1850 (Dolhnikoff, 2005a). Distinguindo o tráfico negreiro legal das atividades de contrabando que darão sobrevida a uma segunda escravidão no Brasil após a lei de 1831, Tâmis Parron (2009) pondera que a medida legal “não deve ser entendida meramente como prescrição normativa nem simulação diplomática, mas sim como extraordinário ponto de articulação, na história brasileira, entre ação legal e interação social” (Parron, 2009, p. 73).

de 1828 (Brasil, 1878, p. 10-23), passara a exercer um controle sobre as atividades desenvolvidas pelas Câmaras Municipais. Nesse sentido, os Conselhos Gerais de Província podem ser compreendidos como precursores das Assembleias Legislativas provinciais, criadas em 1834 no bojo das reformas constitucionais do Ato Adicional. Com uma relação nem sempre harmônica, os Conselhos Gerais de Província e as Câmaras Municipais executarão importante função de normatização da nova ordem institucional estabelecida. Conforme observou Carlos Oliveira (2015):

Do contato entre ambos os órgãos emergiram medidas voltadas para a padronização de atividades concernentes ao poder público, tais como a elaboração de representações e posturas municipais, a prestação de contas e o encaminhamento de processos judiciais. Tais medidas foram acompanhadas de esforços que procuraram regular as diferentes esferas da sociedade, como a militar e os sistemas educacional e de medidas (Oliveira, 2015, p. 102).

Tendo o âmbito do poder provincial como esteio de sua proposta política, o projeto de monarquia federativa acalentado pelos liberais paulistas e de outras regiões pressupunha uma ação disciplinadora para elevar os poderes locais ao *status* de civilização que os tempos modernos exigiam, visto que, para exercer de maneira eficaz a direção ideológica que se pretendia sobre todo o corpo social, era necessário que todos compartilhassem as regras da nova ordem institucional em construção, incluindo os rituais e cerimônias do Estado moderno. Assim, a ação educativa implementada por meio da instrução pública tornava-se fundamental no processo de construção da cidadania para todos os segmentos sociais pertencentes ao pacto social do Estado-nação brasileiro.

Podemos observar os elementos estruturais que passaram a normatizar a educação escolar como política estatal em finais da década de 1820. Com relação à instrução primária, além dos dispositivos previstos na constituição de 1824 e da lei geral das escolas de primeiras letras, publicada em 1827, a reformulação das Câmaras Municipais por meio da lei de 1º de outubro de 1828 determinava a competência de inspeção dos estabelecimentos públicos de ensino a uma comissão formada para esse fim, ao passo que submetia as decisões municipais aos Conselhos Gerais de Província, por meio do regimento estabelecido por carta de lei de 27 de agosto daquele mesmo ano.

Ainda em 1828, a Decisão ministerial de 10 de janeiro decide que as escolas da iniciativa particular seriam submetidas ao controle dos presidentes de província e do Governo Geral e, por fim, uma nova determinação ministerial de 19 de novembro de 1829 forma uma

comissão cujo objetivo era a organização de um regimento para as escolas públicas de primeiras letras.

Com relação aos números de cadeiras de instrução elementar, nota-se uma tendência de crescimento após a publicação da lei geral de 1827, mas notadamente voltado para o atendimento às demandas da Província do Rio de Janeiro, sede do governo central do Império.

Antes disso, conforme mencionado anteriormente, após a Independência as primeiras escolas públicas de ensino elementar foram criadas pelo Poder Executivo para instrução das corporações militares (decreto de 1º de março de 1823). Nesse período em que a escola de ensino mútuo da Corte esteve sob os cuidados do Ministério da Guerra, aventou-se a proposta de utilização da escola de ensino mútuo da Corte como polo de formação dos mestres da instrução primária pelo método de Lancaster, tendo os militares formados o compromisso de prover as cadeiras criadas em suas respectivas províncias.

O ano de 1825 foi bastante emblemático na disseminação das escolas de primeiras letras pelo método monitorial mútuo, verificando-se a criação de escolas pelo método de Lancaster no Ceará (Decisão n. 150, de 13 de julho de 1825), em Pernambuco (Decisão n. 153, de 18 de julho de 1825 e n. 243, de 20 de outubro de 1825), em São Paulo, na capital e na cidade de Santos (Decisão n. 232, de 8 de outubro de 1825), no Rio Grande do Sul (Decisão n. 258, de 20 de outubro de 1825), e em cinco freguesias da Bahia (decretos de 2 de setembro e 11 de novembro de 1825) (Brasil, 1885a).

Contudo, em decorrência da publicação da lei de 15 de outubro de 1827, a lei geral das escolas de primeiras letras, encerra-se a vinculação que até aquele momento havia entre a Repartição da Guerra e a formação de mestres de ensino mútuo para as escolas primárias. A Decisão n. 25 do Ministério da Guerra, de fevereiro de 1828, informa aos presidentes das províncias que, em consequência da carta de lei de 1827, havia terminado a correspondência da Repartição da Guerra com as escolas de ensino mútuo por ela estabelecidas até aquele momento, passando sua responsabilidade à Repartição do Império (Brasil, 1878a, p. 22).

Sob a mesma justificativa, no ano seguinte o Decreto ministerial de 4 de março de 1829 declara extinta a Junta Diretora do Ensino Mútuo, responsável pela administração de uma escola de primeiras letras no Rio de Janeiro (Brasil, 1877, p. 207)⁹⁵.

⁹⁵ Tereza Cardoso (1999) informa que a Junta Diretora do Ensino Mútuo era responsável pela escola de primeiras letras criada no Rio de Janeiro em 13 de abril de 1823, na qual admitia-se “gratuitamente até 270 meninos acima de sete anos, para os quais o governo se comprometia a fornecer ‘papel, penas e mais apetrechos para o ensino’” (Cardoso, 1999, p. 123).

O encerramento das relações entre o Ministério da Guerra e as escolas de ensino mútuo evidenciaria a demanda de formação dos docentes para provimento das cadeiras que se pretendia criar com a nova legislação educacional. Nesse sentido, o projeto elaborado em 1830 pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional visando estabelecer “nesta Corte Escolas Normais de diferentes disciplinas, das quais os agricultores e artistas do Brasil possam receber uma regular e metódica instrução, para se aperfeiçoarem nos ramos a que se aplicam” (Brasil, 1876a, p. 26)⁹⁶, embora voltado para a formação profissional em outras áreas do trabalho, provavelmente serviu de parâmetro para o desenvolvimento das escolas normais para formação de professores implementadas nas províncias após a promulgação do Ato Adicional.

Enquanto o governo esclarecia aos presidentes das províncias os procedimentos formais para criação e provimento das cadeiras de primeiras letras estabelecidos pela nova legislação⁹⁷, foram abertas novas vagas de instrução primária em diversas localidades da sede do Império.

Ainda em 1827, pouco tempo após a publicação da lei geral, um decreto de 12 de dezembro da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, assinado pelo ministro Pedro de Araújo Lima, cria uma cadeira de primeiras letras na vila de Cantagalo, no Rio de Janeiro⁹⁸. No ano seguinte, quando José Clemente Pereira passou a ocupar a pasta dos Negócios do Império, novas cadeiras são criadas na freguesia de São João da Barra (decreto de 25 de julho de 1828) (Brasil, 1878e, p. 111-112), na vila de Resende e no arraial de Santa Rita (decretos de 22 de julho de 1828) (Brasil, 1878e, p. 117-118), na vila de São João do Príncipe (decreto de 4 de novembro de 1828) e Angra dos Reis da Ilha Grande (decreto de 12 de novembro de 1828) (Brasil, 1878e, p. 158 e 163).

⁹⁶ O decreto ministerial de 10 de abril de 1830 “aprova o estabelecimento de Escolas Normais de diferentes disciplinas projetado pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional” (Brasil, 1876a, p. 26-27). Ronaldo Vainfas (2008) informa que a referida sociedade civil de direito privado, fundada em 10 de outubro de 1827, gozava de grande prestígio junto aos altos escalões do governo, vinculando-se à estrutura da Secretaria de Estado dos Negócios do Império. De acordo com seus estatutos, a sociedade pretendia contribuir para o progresso da pátria por meio do auxílio à indústria (Vainfas, 2008, p. 679).

⁹⁷ Após a publicação da lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827, o Governo Geral emitiu várias determinações por meio da Repartição dos Negócios do Império visando esclarecer e normatizar os procedimentos para abertura de novas aulas e provimento das cadeiras em todo o território nacional, sendo exemplos dessa postura a Decisão n. 86, de 7 de julho de 1828 (Brasil, 1878a, p. 72-73); e as decisões n. 17, de 29 de janeiro de 1829 (Brasil, 1877a, p. 14), n. 108, de 15 de junho, (Brasil, 1877a, p. 94) e n. 248, de 26 de novembro do mesmo ano (Brasil, 1877a, p. 218-219).

⁹⁸ Originalmente se pretendia criar uma cadeira de primeiras letras e gramática latina em Cantagalo (Brasil, 1878c, p. 75), contudo, “tomando em consideração os inconvenientes, que resultam da regência de duas cadeiras por um só professor”, uma decisão posterior define a criação somente da cadeira de instrução primária (Brasil, 1878e, p. 174).

Por meio do decreto de 9 de março de 1829 é criada na Corte uma cadeira de primeiras letras para meninas, ao passo que poucos meses depois, o decreto de 31 de julho de 1829 aprova a criação de uma nova aula para meninos na vila de Macaé, também na Província do Rio de Janeiro (Brasil, 1877, p. 256 e 287).

Em 1830, quando a Repartição dos Negócios do Império passa às mãos de José Joaquim Carneiro de Campos, o marquês de Caravelas, novas cadeiras são criadas na província sede do governo: no lugar da Passagem, no termo da Cidade de Cabo Frio (decreto de 1º de março de 1830) e na Vila de Valença (decreto de 12 de março de 1830) (Brasil, 1876a, p. 17 e 19). Por meio do decreto de 15 de maio de 1830 são criadas cinco cadeiras de primeiras letras: “uma na vila do Paty dos Alferes, duas nas freguesias da Sacra Família e da Paraíba, e outras duas nos Curatos de Sant’Ana de Cebolas, e de Matosinhos” (Brasil, 1876a, p. 34). No mesmo dia, outro decreto determina a criação de duas cadeiras de primeiras letras, uma no Curato das Dores e outra no Curato de Santo Antônio da Conservatoria, ao passo que um decreto de 14 de junho de 1830 estabelece novas cadeiras na vila de São Francisco Xavier de Itaguaí e na povoação de Mangaratiba, região litorânea do Rio de Janeiro (Brasil, 1876a, p. 35 e 37-38).

Finalmente, quando José Antonio da Silva Maya passa a responder pela pasta do Ministério do Império, em finais de 1830 é criada uma nova cadeira de primeiras letras para meninas na vila de Nova Friburgo por meio do decreto de 10 de novembro de 1830 (Brasil, 1876a, p. 47).

Ainda nesse ano, o decreto de 14 de junho aprova a criação de uma escola de meninas na cidade de São Paulo, além de novas cadeiras nas freguesias da Conceição dos Guarulhos e de Santo Amaro, na mesma província (Brasil, 1876, p. 1). E mais adiante, por meio do decreto de 10 de setembro, eram aprovadas a criação de cadeiras primárias em algumas localidades da Província de Santa Catarina, nas vilas de Laguna, Lages e São Francisco, além de duas cadeiras de primeiras letras na cidade do Desterro, uma para a instrução dos meninos e outra para as meninas (Brasil, 1876, p. 26).

Em suma, a publicação da lei geral de 1827 mudaria os rumos da nascente política educacional implementada pelas corporações militares na formação dos mestres de primeiras letras que, uma vez formados pelo método monitorial mútuo, eram providos em cadeiras criadas em suas províncias de origem. A nova lei educacional de 15 de outubro de 1827, ao mesmo tempo em que encerra o vínculo entre o Ministério da Guerra e a formação de

professores, passa a priorizar a Província do Rio de Janeiro no processo de ampliação da instrução pública por meio da criação sistemática de cadeiras de primeiras letras na sede do governo central.

Por fim, observa-se a alta rotatividade na Secretaria de Estado dos Negócios do Império, uma vez que o ministério foi ocupado por quatro políticos diferentes em um intervalo de aproximadamente 4 anos, o que pode ser interpretado como indicativo da instabilidade política do período e do obstáculo que a grande alternância do titular da pasta representou para a organização sistematizada da instrução pública como política de Estado.

4.2 – A DEMANDA PROVINCIAL POR ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

Com a abdicação de D. Pedro I e a vitória dos liberais em 1831, a implantação e implementação das políticas de instrução pública passam a ocupar um lugar de destaque na Assembleia Legislativa, dada a importância do aspecto educativo disciplinar no projeto de construção da monarquia federativa pretendido por parte dos grupos liberais que será desenvolvido no período regencial. Num contexto histórico em que os políticos e outros componentes das Câmaras Municipais dos sertões e outros rincões do vasto império muitas vezes revelavam-se não alfabetizados, a ampliação da comunidade letrada era fundamental para o bom funcionamento da nova ordem instituída e das reformas que se pretendia implementar para garantir o fortalecimento dos poderes provinciais como agentes políticos nos âmbitos regional e nacional.

Tendo os trabalhos formais da Assembleia Geral Legislativa iniciado em 3 de maio, com a pauta prioritária de eleição da regência permanente, fundamental para amenizar os ânimos exaltados com a instabilidade política do período, a Câmara dos Deputados informa aos brasileiros que os representantes da nação, “solícitos em salvar a pátria, e confiando nos vossos sentimentos nacionais, têm-se constituído em sessão permanente até de todo restabelecer-se a tranquilidade pública, e cessarem as desconfianças que vos têm divididos” (Brasil, 1873a, p. 14).

A proclamação procura passar a mensagem de que o aparato institucional, apesar do momento crítico pelo qual atravessava a máquina do Estado, estava operando normalmente e era capaz de garantir o ordenamento social vigente: “Confiai, cidadãos, na Assembleia Geral,

reuni-vos em torno dela, e vós, brasileiros soldados, abraçai-vos com os bons patriotas amigos da Lei, sustentai a Constituição que a soberania da nação sancionou, e a pátria será salva” (Brasil, 1873a, p. 15).

As primeiras cadeiras de instrução elementar foram criadas no início de junho pela Assembleia Geral e sancionadas pela regência provisória em nome do imperador, antes mesmo, portanto, da eleição da nova regência. A chamada Regência Trina Permanente seria eleita no dia 17 daquele mês, confirmando a força política dos liberais moderados, e manteria a mesma estratégia de composição da regência anterior, que buscou acomodar no governo os representantes das classes mais influentes das diferentes regiões do Império.

Manteve-se como regente o fluminense Francisco de Lima e Silva, general do Exército e peça fundamental no processo de abdicação de D. Pedro I. Com relação aos outros dois membros da Regência,

No lugar de Carneiro de Campos, e representando o Norte, foi nomeado o maranhense João Bráulio Muniz. Em nome dos liberais do Sul, assumiu José da Costa Carvalho: baiano de nascimento, era paulista por adoção, sendo proprietário do Farol Paulistano, jornal da capital da província que servia de porta-voz do grupo liberal paulista (Dolhnikoff, 2005a, p. 89).

A Secretaria de Estado dos Negócios do Império, responsável pela instrução pública, após um curto tempo sendo ocupada interinamente por outros políticos, foi entregue ao experiente político baiano José Lino Coutinho.

O decreto de 7 de junho, atendendo à Resolução do Conselho Geral da Província de Goiás, aprovou a criação de aulas de ensino mútuo nos arraiais de Traíras, Arraias e Natividade. Quando essas cadeiras fossem providas com mestres de ensino mútuo, os antigos professores, de ensino individual, deveriam ser transferidos para novas localidades, em São José de Tocantins e Porto Imperial. Além dessas, haveria de ser criadas aulas de ensino individual nos arraiais de Cavalcante, Flores, Carmo e Carolina, e na vila de São João da Palma. Por fim, em Natividade seria criada também uma escola de ensino mútuo para meninas (Brasil, 1873, p. 13-14).

Novos decretos contemplando a província goiana, datados de 20 de setembro, determinam a criação de uma aula de ensino mútuo no arraial do Pilar, observando a manutenção da aula de ensino individual enquanto não fosse provida a nova cadeira, e a criação de uma escola de primeiras letras no arraial do Curralinho, atual município de Itaberaí (Brasil, 1873, p. 102-103). Finalmente, referendando nova resolução do Conselho Geral da

Província, a Assembleia Geral Legislativa aprovou a criação de uma escola de primeiras letras para meninas na cidade de Goiás por meio do decreto de 25 de outubro de 1831 (Brasil, 1873, p. 158).

Por sua vez, a Província das Minas Gerais seria objeto de atenção da Assembleia Geral em finais do primeiro semestre, quando uma série de decretos, todos datados de 28 de junho, determinaram a criação de escolas de primeiras letras em várias localidades mineiras. Em um total de nove decretos, foram criadas novas cadeiras de primeiras letras para meninos nos arraiais de Matozinhos, São Caetano, Antonio Pereira (próximo de Ouro Preto), São José do Xopotó (atual município do Alto Rio Doce), Rio Novo (termo da vila de Barbacena) e na Capela do Taquaraçu de Cima. Interinamente foram criadas novas cadeiras nos arraiais de Desemboque, Araxá, Alegres, Buriti e Carabandela (atual município de Coromandel). A série de decretos é concluída com a criação de escolas de primeiras letras para meninas nos arraiais do Tejuco, Lagoa Santa e na vila de Barbacena (Brasil, 1873, p. 27-33).

O Conselho Geral da Província de Santa Catarina seria atendido em 27 de agosto, quando um novo decreto da Assembleia Geral Legislativa aprova a criação de escolas de primeiras letras nas freguesias de São José, São Miguel, Enseada do Brito, Santa Ana, Ribeirão, Lagoa, Santo Antonio e Capela Curada de Garoupas (Brasil, 1873, p. 81-82).

No mesmo dia, outro decreto contemplou a Província do Rio Grande do Norte, autorizando a abertura de novas cadeiras de ensino elementar nas povoações dos Touros, de São Gonçalo, Guamaré, Goianinha e Serra do Martins, além da Vila do Príncipe e de Extremoz. Na vila de São José e vila da Princesa, além da criação de cadeiras para o ensino dos meninos, foram criadas escolas para as meninas. Já na cidade de Natal, além da escola de primeiras letras estabelecida anteriormente, foram deferidas a criação de uma escola primária para meninas e uma cadeira de gramática latina, do ensino secundário. Os mestres perceberiam ordenados menores e provisórios enquanto não fossem habilitados por exame nas matérias prescritas na lei geral das escolas primárias, de 1827 (Brasil, 1873, p. 82-83), tendo disposição semelhante o decreto de 23 de outubro do ano seguinte, que reorganizou os ordenados dos mestres de primeiras letras na província (Brasil, 1874h, p. 127).

Com relação à Província de Sergipe, o decreto de 1º de setembro de 1831 determinou a construção de escolas elementares para meninas na capital da província (cidade de São Cristóvão, na região metropolitana de Aracaju), Vila de Propriá e nas povoações da Estância e Laranjeiras (Brasil, 1873, p. 89).

A Província de São Paulo receberá novas escolas de primeiras letras por meio do decreto de 13 de outubro, que informa a criação das cadeiras a partir da circunscrição jurídica das comarcas. Na comarca de Curitiba as aulas seriam abertas na vila de Castro e nas freguesias de São José dos Pinhais, Palmeiras, Ponta Grossa, Xiririca e na colônia alemã da entrada da Mata. Na comarca de São Paulo as localidades escolhidas foram as freguesias de Cotia, Caçapava, São Bento, Queluz e na colônia alemã de Santo Amaro, ao passo que na comarca de Itu foram contempladas as freguesias de Pirapora, Capivari e Caconde (Brasil, 1873, p. 135-136).

Outro decreto do mesmo dia, baseado na resolução do Conselho Geral da Província da Paraíba do Norte, aprovou a criação de novas cadeiras de primeiras letras pelo método do ensino mútuo nas vilas Real de São João e São Miguel da Bahia da Traição, bem como nas povoações da Alagoa Nova, Alagoa Grande do Pau, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo, Itabaiana, Ingá, Cabaceiras, Guarabira, Gurinhém, Serra da Raiz, na matriz da Serra do Coité e na matriz dos Patos (Brasil, 1873, p. 136). Os ordenados dos mestres, oscilando entre 300\$000 e 400\$000 mil réis anuais, foram determinados adiante por meio de outro decreto, datado de 11 de novembro de 1831 (Brasil, 1873, p. 217-218).

Na Província do Espírito Santo foram criadas escolas de primeiras letras nas vilas de São Salvador de Campos, São João da Barra e na Aldeia Pedra. Conforme o decreto de 25 de outubro, perceberiam ordenados maiores os professores “habilitados por exames a ensinarem as doutrinas prescritas no parágrafo sexto da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos vinte e sete” (Brasil, 1873, p. 150-151). O precedente legal que fundamenta essa medida havia sido definido no artigo 5º do decreto de 14 de junho de 1830, ao permitir a habilitação de professores interinos pelos critérios anteriores à lei de 15 de outubro de 1827, sob a ressalva de que seus ordenados seriam menores daqueles recebidos pelos professores efetivos (Brasil, 1876, p. 1)⁹⁹. De modo geral, os demais decretos seguem a mesma perspectiva e buscam estimular, por meio da maior percepção dos salários, o ingresso de professores aptos a lecionarem por meio do método de Lancaster os conteúdos previstos na lei geral das escolas primárias.

⁹⁹ Na análise desse decreto, André Castanha (2013) observa que, “pelo que determina o presente artigo evidencia-se que a Assembleia Geral acatou a proposta do Imperador, apresentada pelo Ministro Clemente Pereira em 1829. Fica explícito que o professor que dominava apenas partes do conhecimento mínimo exigido e que fosse idôneo seria nomeado interinamente recebendo o ordenado de 150\$000 réis anuais. Essa medida poderia estimular os professores a habilitarem-se e, assim, melhorar o ordenado” (Castanha, 2013, p. 82-83).

Ainda em 25 de outubro de 1831, a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi atendida com a criação de escolas em diversas localidades de seu território. As freguesias de Nossa Senhora da Oliveira da Vacaria, São Francisco de Paula de Cima da Serra, São José de Camaquã e Santa Ana do Faxinal receberam escolas para instrução dos meninos, ao passo que as escolas para meninas seriam criadas na cidade de Porto Alegre, vila do Rio Grande, Vila do Rio Pardo, vila da Cachoeira, vila de Santo Antonio da Patrulha, freguesia de São Francisco de Paula de Pelotas, freguesia do Triunfo, São José do Norte, São José de Taquari e Capela Curada de Caçapava (Brasil, 1873, p. 160).

O atendimento repentino de uma solicitação antiga dos deputados gerais, que reclamavam à Assembleia Geral o mal estado em que se encontrava a instrução da mocidade em suas localidades, trará consigo a demanda urgente de organização da inspeção e fiscalização das atividades desenvolvidas nas diversas cadeiras criadas em todo o território nacional. Devemos considerar que a criação de cada aula, muitas vezes mencionada como criação de uma “escola” de primeiras letras, não designava a construção do estabelecimento de ensino, mas tão somente a criação do cargo de professor, que deveria desenvolver sua profissão na localidade acordada com a Câmara Municipal onde foi provido como mestre.

Na falta de prédios adequados para a realização das atividades didáticas, as aulas eram realizadas nas dependências do poder municipal ou nas dependências da Igreja, visto que muitos professores eram também clérigos das localidades, e não raro as aulas ocorriam na residência dos próprios professores¹⁰⁰. A criação impulsionada de cadeiras de primeiras letras no ano de 1831 traria novamente para o debate político a necessidade de controle da atividade docente por parte do Estado.

Nesse sentido, a Decisão ministerial n. 275, de 2 de setembro de 1831, destinada aos presidentes de província, tece algumas orientações para o bom cumprimento da fiscalização das escolas de primeiras letras, delegada às municipalidades de acordo com a reformulação das Câmaras Municipais definida pela lei de 1º de outubro de 1828. Reconhecendo o mal estado em que se encontram muitas escolas de ensino mútuo que o Estado a muito custo tem procurado estabelecer nas mais diversas regiões, “a fim de meter na massa geral dos cidadãos a primeira e mais essencial instrução, de ler e escrever, sem o que se não pode dar melhoria de

¹⁰⁰ Nesse caso, não devemos confundir as aulas ministradas na residência do professor público com a modalidade de ensino conhecida como educação doméstica, própria da iniciativa particular e presente na América portuguesa desde os tempos coloniais. Sobre a educação doméstica, comum entre as classes mais abastadas, Maria Vasconcelos (2007) investiga sua permanência no Brasil ao longo do século XIX e como paulatinamente perdeu seu lugar reconhecido de formação e instrução com o fenômeno do fortalecimento da escola estatal.

indústria, e nem de moralidade” (Brasil, 1876b, p. 206), sugere que a responsabilidade por esse quadro recai sobre as municipalidades, pouco zelosa na fiscalização das aulas públicas.

Como encaminhamento para a questão, o documento do Ministério do Império recomendava aos presidentes de província que exigissem das Câmaras Municipais maiores cuidados com as escolas de seus territórios, nomeando “para inspetores homens de adequada inteligência na matéria e conhecido patriotismo” (Brasil, 1876b, p. 206), que deveriam velar sobre diversos aspectos das aulas públicas, como conduta e frequência do mestre, método de ensino, conteúdos trabalhados e aproveitamento dos discípulos, elaborando um minucioso relatório submetido às autoridades municipais. Para finalizar, o ministro recomendava aos presidentes de província que exigissem “das municipalidades conhecimentos exatos de três em três meses sobre o bom ou mal estado de tais estabelecimentos” (Brasil, 1876b, p. 207).

A necessidade de vigilância sobre as atividades desenvolvidas nos estabelecimentos públicos, de forma geral, e nas escolas de primeiras letras, em particular¹⁰¹, como forma de controlar e garantir a efetivação satisfatória das suas atividades, era sentida inclusive no município da Corte. Após incitar que a “Câmara Municipal desta cidade, em observância do que dispõe a lei de 1º de outubro de 1828 tit. 3º art. 70, faça vigiar escrupulosamente por meio dos seus fiscais em cada um dos seus distritos o regime das aulas públicas de primeiras letras que neles estiverem estabelecidas, [...]” (Brasil, 1876b, p. 170), o Ministério do Império, por meio da Decisão n. 228, de 5 de agosto de 1831, decide delegar à Sociedade Promotora da Instrução Elementar a inspeção das aulas de primeiras letras do município da Corte, cabendo a ela compor uma comissão que tenha a seu cargo o “exame sobre o estado atual das referidas aulas, notando as irregularidades, excessos, e defeitos que nelas encontrar, e propondo, se for necessário, um plano sobre o seu melhoramento, e reformas no método do seu ensino” (Brasil, 1876b, p. 171).

Nesse caso, a solução encontrada para o município da Corte, por meio da parceria entre elementos da sociedade civil organizada e da sociedade política visando o fortalecimento das ações do Estado, indica a defesa de um interesse de classe comum entre

¹⁰¹ A Decisão ministerial n. 387, de 21 de novembro de 1831, “declara os pontos sobre que deve versar a inspeção que as Câmaras Municipais têm nos estabelecimentos públicos pelo art. 56 da lei de 1º de outubro de 1828”. No documento, o ministro dos Negócios do Império José Lino Coutinho esclarece ao vice-presidente da província do Espírito Santo que “aquele artigo não só é relativo ao estado físico dos estabelecimentos que designa, mas também ao moral, econômico, e político deles; finalmente compreende tudo o que convém para a manutenção, e bom andamento da administração de tais estabelecimentos” (Brasil, 1876, p. 285). Pouco antes, a Decisão n. 370, de 10 de novembro do mesmo ano, lembrava às autoridades provinciais que às Câmaras Municipais competia a inspeção das aulas de primeiras letras nos termos do seu regimento (Brasil, 1876, p. 273-274).

camadas sociais assemelhadas ou frações de classe envolvidas com as políticas educacionais e, na hipótese de revelar-se eficiente aos seus propósitos, poderia ser sugerida como modelo de inspeção escolar a ser adotado por outras municipalidades.

Não obstante o grande número de novas cadeiras criadas após a abdicação de D. Pedro I, conforme buscamos demonstrar, o processo a ser trilhado para a aprovação de cada aula seguia uma burocracia centralizadora que desagradava os poderes regionais. No período em análise, o procedimento esperado para a criação de novas cadeiras de primeiras letras devia seguir as seguintes etapas: A competência propositiva para a criação das aulas menores deveria partir do Conselho Geral de Província, em conformidade com o Conselho da Presidência; encaminhada para o governo central, entraria na pauta dos debates da Assembleia Geral Legislativa, onde a proposta deveria ser apreciada e, eventualmente, aprovada, sendo a decisão finalmente referendada pelo Governo Geral a partir da Repartição dos Negócios do Império.

Assim, a criação das cadeiras e a fixação dos ordenados, embora baseadas nas resoluções dos Conselhos de Província, eram competências exclusivas da Assembleia Geral. A nomeação dos candidatos aprovados em concurso para o cargo de professor, contudo, deveria ser realizada pelo Conselho da Presidência, sem a necessidade de endosso do poder geral, conforme estabelecido pelo artigo 18º da carta de lei de 14 de junho de 1831, que definiu a forma da eleição da regência permanente e suas atribuições (Brasil, 1873, p. 19-23). Finalmente, os professores que se destinavam ao ensino pelo método monitorial mútuo nas regiões onde ele ainda não estivesse estabelecido, poderiam ser examinados pelo presidente em conselho de qualquer província, ou no município da corte, perante o ministro do Império¹⁰².

Enquanto se construíam as condições para a realização das alterações na Constituição, conforme os anseios da maioria liberal moderada na Assembleia Geral Legislativa, seguiu-se o ritmo acelerado de criação de novas cadeiras de instrução primária nas mais diversas localidades do território nacional.

Em junho de 1832 o poder legislativo promove uma verdadeira reorganização da instrução primária na Província da Bahia. O decreto promulgado em 16 de junho, disposto em

¹⁰² Os procedimentos legais para criação das aulas menores podem ser apreendidos por meio dos esclarecimentos da Secretaria de Estado dos Negócios do Império aos Presidentes de Província no ano de 1833, presentes nas decisões n. 286, de 31 de maio, n. 346, de 1º de julho e n. 558, de 24 de setembro. Além dessas, informações complementares podem ser encontradas no Decreto n. 18 do poder legislativo, de 5 de agosto de 1833, como nas mencionadas leis de 14 de junho de 1831 e 15 de outubro de 1827.

31 artigos, aprova a criação de novas cadeiras e redistribui aquelas já existentes em diferentes regiões da província. Na comarca de Porto Seguro, mantêm-se as 4 escolas ativas e anuncia-se a criação de 5 novas cadeiras, distribuídas pelas vilas e povoados daquela jurisdição. Na comarca de Ilhéus permanecem conservadas as 10 cadeiras ali existentes e aprova-se a criação de igual número de novas cadeiras. Na comarca do Rio São Francisco, onde não há menção de cadeiras primárias existentes, criar-se-á um total de 7 cadeiras, ao passo que na comarca da capital, que já contava com o vultoso número de 56 cadeiras de primeiras letras, haverá a inclusão de impressionantes 79 cadeiras novas para a instrução elementar (Brasil, 1874h, p. 5-10).

O documento indica, além da localização de cada cadeira pública criada ou redistribuída nesse novo arranjo das primeiras letras na província, quais as escolas serão destinadas para a instrução das meninas e os ordenados previstos para cada localidade.

No mês seguinte é sancionada a decisão da Assembleia Geral Legislativa para a construção, na Província das Minas Gerais, de um colégio voltado para a instrução das populações indígenas. Ainda sem definição de localidade dentro do território mineiro, o futuro estabelecimento voltado para a educação de meninos e meninas indígenas de 5 a 12 anos de idade teria como objetivo o ensinamento dos “dogmas da Religião Cristã, os princípios de educação civil e moral, as primeiras letras, ofícios mecânicos, princípios de aritmética, e gramática brasileira” (Brasil, 1874h, p. 15).

Apesar da ênfase no atendimento às crianças indígenas, o artigo 5º do decreto de 6 de julho de 1832 ressalta que o colégio também poderia admitir índios adultos e crianças brasileiras, isto é, não indígenas. Além dos mestres para instrução de ambos os sexos e demais empregados que seriam determinados oportunamente nos estatutos a serem elaborados, tal instituição contaria ainda com um sacerdote, responsável pela capela que seria erguida no interior do colégio (Brasil, 1874h, p. 15)¹⁰³.

Adiante, dois decretos de 7 de agosto criam novas cadeiras de primeiras letras na Província de Minas Gerais, sendo uma delas na comarca do Rio das Mortes, duas na comarca do Rio das Velhas, quatro na comarca de Ouro Preto, cinco na comarca de São João del Rei e seis na comarca do Serro Frio (Brasil, 1874h, 44-45 e 51-52). Nesse mesmo dia, um novo

¹⁰³ A criação do colégio para as populações indígenas vai ao encontro da lei de 27 de outubro de 1831, que revogou as cartas régias de 13 de maio, 5 de novembro e 2 de dezembro de 1808, que autorizavam fazer guerra e submeter à servidão os indígenas nas províncias de São Paulo e Minas Gerais (Brasil, 1873, p. 165-166). Posteriormente o decreto de 06 de julho de 1832 seria revisto e revogado em 1837, em um contexto no qual as províncias estavam reformulando seus sistemas educacionais (Moacyr, 1940, p. 72).

decreto aprova a criação de aulas elementares na Província de Sergipe, nas povoações de Maruim e Missão da Japaratuba (Brasil, 1874h, 47).

A Província de Goiás é contemplada por um grupo de 4 decretos, todos datados de 3 de outubro, nos quais se aprovam a criação de novas cadeiras de primeiras letras no arraial de Anicuns e no lugar denominado Sacco, do Julgado de Arraias, com a definição de ordenados distintos para mestres do ensino mútuo e professores do ensino individual, ao passo que cria provisoriamente uma aula primária no arraial de Porto Imperial, enquanto não se transfere para essa localidade a cadeira de Natividade, criada no ano anterior (Brasil, 1874h, p. 95-102). No ano seguinte seria aprovada a criação de uma nova cadeira, no arraial do Rio Claro, por meio do Decreto n. 7, de 1º de julho de 1833 (Brasil, 1872, p. 12-13) e, em 1834, poucos meses antes da promulgação do Ato Adicional, aprova-se por meio do Decreto n. 4, de 20 de junho, os ordenados dos professores de várias localidades da província (Brasil, 1866?, p. 3-4).

Na Paraíba do Norte, uma escola de primeiras letras pelo método de Lancaster foi criada na povoação de Tambaú e sancionada por decreto de 3 de outubro de 1832 (Brasil, 1874h, p. 105). Ainda em outubro, novo decreto datado do dia 19 aprovou o ordenado anual de 400\$000 mil réis para a mestra da cadeira elementar para meninas situada na cidade da Paraíba do Norte, capital da província (Brasil, 1874h, p. 114). Finalmente, no ano de 1834, foram criadas novas cadeiras para o sexo feminino nas vilas do Pilar, de Mamanguape, do Brejo de Areia, Nova da Rainha, Real de São João, Nova de Souza e de Pombal, por meio do Decreto n. 6, sancionado em 20 de junho daquele ano (Brasil, 1866?, p. 5-6).

Uma resolução do Conselho Geral da Província de São Paulo foi deferida pela Assembleia Geral e sancionada pela Regência em 7 de agosto de 1832. No documento, organizado em 13 artigos, são definidos os requisitos para os candidatos às novas cadeiras e são apresentados novos ordenados para os professores, que passaram a seguir uma gradação conforme o *status* da localidade na qual estava estabelecida cada uma das aulas.

O ordenado anual dos professores, e mestras das escolas de primeiras letras será daqui em diante, nesta capital, de quatrocentos e oitenta mil réis, nas vilas de beira-mar, de quatrocentos mil réis, em todas as mais vilas, de trezentos e sessenta mil réis, e em todas as freguesias, de duzentos e quarenta mil réis (Brasil, 1874h, p. 40).

Para a Província do Ceará, o Decreto n. 11, de 26 de junho de 1833, determina a criação de uma cadeira de primeiras letras na povoação de Trairi (Brasil, 1872, p. 16), ao passo que o Decreto n. 19, de 5 de agosto do mesmo ano, ao reorganizar os ordenados dos

mestres, oscilantes entre 500 e 300 mil réis anuais, informa que “os professores das novas cadeiras perceberão só o ordenado de 150\$000, enquanto não se acharem habilitados para ensinarem as doutrinas especificadas no art. 6º da lei de 15 de outubro de 1827” (Brasil, 1872, p. 24).

A Província de Santa Catarina receberia uma nova escola para meninas por meio do Decreto n. 12, de 26 de julho de 1833. A mestra habilitada para provimento do cargo deveria receber a quantia de 260\$000 réis anuais, igual aos valores percebidos pelo professor primário do sexo masculino. Na hipótese de nenhuma candidata ser aprovada de acordo com o exame previsto no artigo 12 da lei geral de 1827, “será a cadeira conferida aquela pretendente, que se habilitar competentemente, para ensinar a ler, escrever, contar, o catecismo, e as prendas domésticas necessárias ao sexo” (Brasil, 1872, p. 17). Datado do mesmo dia, o Decreto n. 15 elevou os ordenados dos mestres primários das freguesias de São José e de São Miguel ao mesmo valor anual de 260\$000 réis (Brasil, 1872, p. 19-20).

Igualmente para meninas foram as escolas criadas nas cidades de Cuiabá e Mato Grosso, e nas vilas do Diamantino e Poconé, na Província de Mato Grosso, por meio do Decreto n. 32 da Assembleia Geral Legislativa, de 26 de agosto de 1833 (Brasil, 1872, p. 39).

Ao contrário daquilo que ocorre nas demais províncias, as escolas de primeiras letras para a Província do Rio de Janeiro são criadas em sua maioria diretamente pelo Poder Executivo, por meio da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, sem a deliberação da Assembleia Geral Legislativa.

Dessa forma, durante o ano de 1832 foram criadas uma escola de primeiras letras para meninas na cidade de Cabo Frio por meio do decreto de 26 de março (Brasil, 1874i, p. 84-85), uma aula para meninos na vila de Parati (decreto de 14 de abril) (Brasil, 1874i, p. 102), e nas freguesias de São João Batista da Lagoa e Santo Antonio de Jacutinga, na cidade do Rio de Janeiro, com a publicação de dois decretos em 27 de abril (Brasil, 1874i, p. 104-105), no arraial da freguesia de São Gonçalo, por meio do decreto de 22 de agosto (Brasil, 1874i, p. 173-174), e escolas para meninas nas freguesias de Santana, Santa Rita, São José e Candelária, além do remanejamento de uma cadeira para a freguesia do Sacramento, também na cidade do Rio de Janeiro (decreto de 29 de dezembro). Oscilaram entre 200\$000 e 400\$000 mil réis anuais os ordenados previstos para os mestres (Brasil, 1874i, p. 203-204).

No ano seguinte e ainda com o mesmo expediente foram criadas uma cadeira de primeiras letras na freguesia de Campo Grande, no município da Corte, com a publicação do

decreto de 28 de junho de 1834 (Brasil, 1873b, p. 92), duas cadeiras de ensino individual na vila de Nova Friburgo, uma no distrito do Rio Preto e outra no distrito de São José (decreto de 22 de julho (Brasil, 1873b, p. 105-106), e igualmente uma cadeira pelo método individual na vila da Barra Mansa, localizada no sul da província, por meio do decreto de 20 de dezembro (Brasil, 1873b, p. 223). De outro modo, a escola de primeiras letras da freguesia de Nossa Senhora da Ajuda da Ilha do Governador, na Baía de Guanabara, foi criada por meio do Decreto Legislativo n. 3, de 20 de junho de 1834 (Brasil, 1866?, p. 4-5).

O interesse na promoção da instrução primária a todos os cidadãos se fará notar para além da criação das cadeiras de primeiras letras, sendo verificável em outras ações do Estado. Com efeito, a alfabetização se revelará fundamental para o bom desempenho das novas atividades advindas com o crescimento dos centros urbanos e com o aumento da complexidade das atividades laborais do mundo moderno no bojo do desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, o decreto de 24 de outubro de 1833 do Poder Executivo determinou que:

[...] a bordo de cada um dos navios armados, de mais de vinte bocas de fogo, haverá um indivíduo encarregado de ensinar a ler, escrever, as quatro operações aritméticas sobre números inteiros, e a doutrina cristã às pessoas da equipagem, que necessitarem de uma semelhante instrução (Brasil, 1873b, p. 174).

Tal indivíduo não seria um professor concursado, mas um oficial das corporações militares que se dispusesse a ocupar o lugar de mestre de escola e apresentasse a competência necessária para desempenhar a função, percebendo uma gratificação pelos serviços prestados. Com a necessária formação intelectual para se tornarem sacerdotes, nas embarcações em que houvesse um capelão, ele seria o encarregado dessas atribuições.

No ano seguinte, por ocasião da compra de ações da siderúrgica de capital misto localizada na região de Sorocaba, na Província de São Paulo, o decreto de 26 de maio de 1834, ao definir o regulamento provisório que deveria orientar a administração da Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, prevê entre seus quadros a função de pedagogo, cujo candidato seria nomeado pelo Presidente da Província sobre proposta do diretor da fábrica. Nas atribuições do *pedagogo dos aprendizes menores* verifica-se que o mestre teria a seu cargo “o ensino das aprendizagens, segundo o método lancastriano (sic), para o que lhe serão fornecidos pela fábrica os utensílios, e mais objetos necessários, bem como pedras, papel,

tinta, penas, lápis, réguas, exemplares, taboadas, livros, etc” (Brasil, 1866a, p. 119-120)¹⁰⁴. A expectativa era de que os menores aprendizes fossem instruídos nas primeiras letras e desenho, além da formação no ofício onde cada um revelasse mais aptidão.

Com efeito, a nova fase de desenvolvimento histórico que se almejava inaugurar no Império do Brasil demandava dos poderes públicos a formulação de medidas capazes de garantir aos cidadãos uma série de conhecimentos e habilidades elementares para adequação aos novos modos de produção e às relações sociais delas derivadas. Analisando as finalidades dessa forma de ensino oferecida pelos sistemas nacionais europeus no decorrer do século XIX, Krupskaya (2017) considera que, para o Estado liberal burguês,

[...] governar massas alfabetizadas é mais fácil do que lidar com pessoas que não são capazes de ler os regulamentos internos ou ordens do governo, que não podem assinar o seu nome, que são incapazes de fazer um cálculo dos mais simples. E quanto mais o país é industrializado, maior quantidade de conhecimento é exigida de operários e camponeses (Krupskaya, 2017, p. 67).

No decorrer do período monárquico, as camadas sociais dirigentes do jovem país seguirão o modelo das “nações ilustradas” para a montagem do Estado-nação brasileiro, e nesse referencial de organização política e social - característico da Modernidade no mundo ocidental - a educação escolar das camadas populares assume papel fundamental para o desenvolvimento da sua base material e para legitimação da sua superestrutura social. Não obstante as particularidades encontradas no caso nacional, o Estado que se erigia fundamentava-se nos preceitos do Liberalismo e em sua doutrina política.

4.3 – O ENSINO SECUNDÁRIO E OS CURSOS SUPERIORES

O ensino secundário apresentou um desenvolvimento bastante tímido durante o Primeiro Reinado. Mantendo o mesmo caráter que possuía quando foi concebido durante as reformas pombalinas, a segunda etapa dos estudos menores não fora originalmente planejada para atender a todos os cidadãos mas, sob a justificativa de que deveria atender à necessidade de formação profissional e científica dos jovens, destinava-se sobretudo à instrução daqueles

¹⁰⁴ Curiosamente, além das atividades escolares, o pedagogo seria incumbido da educação moral e arranjos domésticos dos menores aprendizes. Conforme definido no artigo 54 do regulamento provisório da fábrica, o pedagogo “cuidará da comida, lavagem da roupa, e mais objetos indispensáveis, e para este fim habitará na mesma casa em que eles morarem” (Brasil, 1866a, p. 119).

que se preparavam para pleitear o ingresso nas instituições dos estudos maiores, como nas Escolas de Medicina e nas Academias de Direito.

Fragmentado em aulas avulsas, à moda das aulas régias, o ensino público secundário reduzia-se, às vésperas do Ato Adicional, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio espalhadas pelos quatro cantos do Império. Somadas todas as aulas públicas providas então existentes na Corte e nas Províncias, mal se ultrapassava uma centena (Haidar, 2008, p. 20).

No ano de 1821, enquanto os portugueses de ambos os lados do Atlântico buscavam um acordo possível para a refundação do pacto nacional lusitano nas Cortes de Lisboa, o então Príncipe Regente D. Pedro autorizava a criação de uma cadeira de Retórica e outra de Filosofia Racional e Moral na vila de Paracatu do Príncipe, nas Minas Gerais, por meio do decreto de 17 de maio, em atendimento a uma representação dos habitantes daquela comarca (Brasil, 1889c, p. 85).

Dois dias depois uma nova determinação da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e Estrangeiros (decreto de 19 de maio), então a cargo de D. Marcos de Noronha e Brito, o Conde dos Arcos, restabelece na cidade do Rio de Janeiro o Seminário de São Joaquim (Brasil, 1889c, p. 86-87), cujo edifício e dependências haviam sido destinados ao aquartelamento das tropas militares poucos anos antes, de acordo com o decreto de 5 de janeiro de 1818 (Brasil, 1889a, p. 1-2).

Restaurado, o seminário deveria retomar as atividades eclesiásticas e promover os estudos menores, o que incluía as primeiras letras e o ensino secundário, conforme Decisão ministerial n. 73, de 15 de novembro de 1821 (Brasil, 1889d, p. 51-52). Com esse propósito, no ano seguinte foram criadas no seminário uma cadeira de francês e outra de eloquência e geografia, enquanto extinguiu-se a de cantochoão (Brasil, 1887, p. 41).

Com o país já independente foram criadas novas cadeiras de gramática latina na Província das Minas Gerais, uma na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Mato Dentro, na comarca de Serro do Frio, por meio do decreto de 5 de março de 1823 (Brasil, 1886a, p. 43), e outra na vila de Queluz (atual município de Conselheiro Lafaiete) em decorrência da Decisão ministerial n. 83, de 3 de abril de 1824 (Brasil, 1886, p. 59-60).

Ainda em 1824, a partir da Decisão n. 167, de 31 de julho, a Secretaria de Estado dos Negócios do Império concedeu um auxílio de 200\$000 mil réis anuais para custeio das despesas do Seminário Episcopal da diocese de Mariana, na província mineira (Brasil, 1886, p. 116), ao passo que outra decisão da Repartição dos Negócios do Império (n. 206, de 27 de

setembro) destinou a propriedade de Santana, pertencente à Fazenda Nacional, ao estabelecimento de um “seminário de educação na imperial cidade de S. Paulo para a mocidade pobre e desvalida” (Brasil, 1886, p. 147). E no fim do ano, com a publicação da Decisão ministerial n. 230, de 6 de novembro, foi concedido ao Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, o título de “imperial” (Brasil, 1886, p. 162).

Observa-se que a proposta do Presidente da Província de Pernambuco, de reunião das aulas de geometria, filosofia racional e moral, retórica, gramática latina e desenho, em um liceu, que também deveria receber em suas dependências a escola de ensino mútuo, projeto deferido pela Decisão ministerial n. 243, de 20 de outubro de 1825 (Brasil, 1885, p. 158), já estava sendo executada na prática no interior dos seminários revitalizados ou construídos nesse período.

No interior dos complexos religiosos mantidos com os recursos da Igreja, as doações e heranças dos fiéis e com o auxílio do Estado, eram promovidas diferentes atividades, como a formação e preparação do clero, o acolhimento dos órfãos e ensino das camadas sociais mais pobres, introduzidas nas primeiras letras e no catecismo, e a instrução secundária para os colegiais, mediante o pagamento das “propinas” no ato da matrícula.

Aparentemente, as atenções do Estado para a implantação do ensino secundário durante o Primeiro Reinado passava pela revitalização dos seminários, além da criação de cadeiras avulsas em localidades estratégicas das províncias. Essa tendência permaneceu durante a década de 1820 e só foi alterada após a abdicação de D. Pedro I.

No ano de 1825 o Seminário de Santana, concebido no ano anterior na cidade de São Paulo, passaria a receber uma consignação mensal de 50\$000 réis para suprimento de suas despesas, de acordo com o decreto de 8 de abril de 1825 (Brasil, 1885a, p. 43). E nesse mesmo ano, conforme se verifica na carta imperial de 9 de agosto, o Estado criou interinamente uma cadeira de francês e outra de inglês na cidade da Bahia, em atendimento ao ofício de João Severiano Maciel. Ambas as cadeiras, que seriam ministradas por Manoel José Estrela Júnior sob o ordenado anual de 400\$000, foram criadas “pelas vantagens que resultam do conhecimento de línguas em que se acham os trabalhos dos primeiros sábios de todas as nações ilustradas” (Brasil, 1885, p. 78), e serviriam de princípio ao Seminário Arquiepiscopal a ser erigido na cidade da Bahia.

Já em meados de 1827, a Decisão n. 56 da Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça confiou aos padres lazaristas da Congregação das Missões a administração da capela

do Senhor Bom Jesus de Matosinhos de Congonhas do Campo, em Minas Gerais, com o objetivo de se construir um novo colégio de educandos à semelhança do que já vinha sendo realizado na Serra do Caraça, no colégio da Senhora Mãe dos Homens, sob administração da mesma congregação (Brasil, 1878, p. 50-51).

Um mês após a publicação da lei geral das escolas de primeiras letras, um decreto do Poder Legislativo de 15 de novembro de 1827 determina que se observe aos professores de língua latina “o mesmo que se acha disposto nos arts 2º, 7º, 8º, 9º, 14º e 16 da lei novíssima a respeito dos de primeiras letras, [...]” (Brasil, 1878b, p. 107). Os artigos mencionados versam sobre os exames para ingresso, ordenado, aposentadoria e autoridades competentes para indicação e provimento das cadeiras. Com a ausência de uma lei específica sobre o ensino secundário, muitos mecanismos da lei geral de 1827 serão interpretados para provimento das cadeiras da instrução secundária¹⁰⁵.

Ao fim do Primeiro Reinado, a Assembleia Geral Legislativa aprova o aumento dos valores consignados aos seminários de Santana e da Glória, na Província de São Paulo. Por meio dos decretos de 7 de dezembro de 1830 a dotação anual de cada seminário passa para 1.200\$000 (um conto e duzentos mil réis), passando a perceber o diretor de cada instituição o ordenado de 153\$600 mil réis anuais (Brasil, 1876, p. 76-79).

Novas cadeiras avulsas de ensino secundário foram criadas após a abdicação de D. Pedro I, algumas aprovadas ainda durante o período da regência provisória, em atendimento às demandas provinciais reprimidas durante o Primeiro Reinado, a exemplo do que ocorreu com as escolas de primeiras letras mencionado anteriormente.

Três decretos datados de 7 de junho contemplam as províncias da Paraíba, São Paulo e Goiás. Na cidade da Paraíba do Norte serão criadas as cadeiras de francês, geografia e elementos de história, retórica e filosofia racional e moral. Na vila de Curitiba, então pertencente à Província de São Paulo, e no arraial de Natividade, na Província de Goiás, seriam criadas novas cadeiras de gramática latina, com o ordenado previsto em 400\$000 mil réis anuais cada uma (Brasil, 1873, p. 8-13). A influência das reformas pombalinas na criação das cadeiras avulsas do ensino secundário é notável na determinação de que “o governo econômico da aula se regulará interinamente pelas Instruções de vinte e oito de junho de mil

¹⁰⁵ A proximidade entre os professores de gramática latina e os mestres das escolas primárias presente no decreto de 15 de novembro de 1827 surge novamente em outra deliberação do poder legislativo de 25 de outubro de 1831, ao determinar que “os professores de gramática latina, que tiverem menor ordenado, que os mestres de primeiras letras dos mesmos lugares, onde ensinam, terão de ora em diante igual ordenado ao destes” (Brasil, 1873, p. 148).

setecentos e cinquenta e nove em tudo, que se não achar providenciado nesta Resolução” (Brasil, 1873, p. 12).

Por meio do decreto de 25 de junho de 1831 a Província do Ceará foi contemplada com a criação de novas cadeiras de filosofia racional e moral, retórica, geometria e francês na cidade de Fortaleza, com o ordenado anual de 600\$000 mil réis para cada uma, enquanto a cadeira de gramática latina prevista para a vila do Crato, cabeça da comarca homônima, teria ordenado previsto em 400\$000 mil réis anuais (Brasil, 1873, p. 26). Com o mesmo ordenado seria aprovada no ano seguinte (decreto de 25 de agosto de 1832) a criação de uma cadeira de gramática latina na vila de Campo Maior de Quixeramobim, na região do sertão central da província (Brasil, 1874h, p. 68-69).

Ainda em 1831, o decreto de 11 de novembro torna extensiva a todas as províncias do Brasil a disposição do decreto de 25 de junho (Brasil, 1873, p. 218), devendo as autoridades competentes – os presidentes em conselho nas províncias e o Governo Geral na capital do Império – marcar os ordenados em conformidade com a lei geral de 15 de outubro de 1827. Dessa forma, estava autorizada a criação das cadeiras de gramática latina, filosofia racional e moral, retórica, geometria e francês em todas as províncias, faltando apenas aos poderes regionais a organização de seu provimento.

A Província do Maranhão restabeleceu uma aula de comércio na cidade de São Luís por meio do decreto de 2 de agosto de 1831, prevendo o ordenado de 640\$000 mil réis anuais para o lente da cadeira (Brasil, 1873, p. 40-41). Pouco tempo depois, em 11 de novembro, novo decreto determina que haverá na cidade um professor de língua francesa, devendo seguir o “método de ensino adotado para as outras cadeiras da mesma língua, estabelecidas no Brasil” (Brasil, 1873, p. 217).

Nesse período, o Rio Grande do Norte receberia novas cadeiras de gramática latina, sendo uma na cidade de Natal, por meio do decreto de 27 de agosto de 1831 (Brasil, 1873, p. 82-83) e outra na vila do Príncipe, determinada pelo decreto de 7 de agosto de 1832 (Brasil, 1874h, p. 39).

Por meio de um decreto de 11 de novembro de 1831 o território da Bahia receberia diversas cadeiras de ensino secundário, sendo a distribuição das aulas baseada na circunscrição judicial da província. De acordo com o artigo 1º do documento, “Haverá na vila mais populosa de cada uma das comarcas da Província da Bahia uma aula de ensino da língua francesa, uma dita de filosofia racional e moral, uma de retórica e poética, outra de geometria,

e outra de agricultura, [...]” (Brasil, 1873, p. 213-214). Os professores seriam nomeados da mesma forma e maneira que os mestres das cadeiras primárias, observando a carta de lei de 1827. Vale ressaltar que os ordenados previstos em 800\$000 mil réis estavam acima da média nacional para o período, tornando a província uma das mais atrativas para os professores da época.

Adiante, a Assembleia Geral Legislativa defere a Resolução do Conselho Geral da Província do Piauí e aprova a criação das cadeiras de retórica e filosofia na cidade de Oeiras, na capital da província, por meio do decreto de 25 de agosto de 1832, elevando o ordenado dos professores da instrução secundária para 600\$000 anuais como forma de tornar os cargos mais atraentes, visto que algumas cadeiras de gramática latina encontravam-se desprovidas até aquele momento (Brasil, 1874h p. 66).

No ano seguinte, por ocasião da abertura de uma cadeira de francês e geografia na capital da província, autorizada pelo Decreto n. 16, de 26 de julho, verifica-se a mesma situação, dado que a nova cadeira deveria ser posta em concurso até mesmo na Corte do Rio de Janeiro, “visto que na Província não há absolutamente quem a ela se oponha” (Brasil, 1872, p. 20).

Outro decreto de 11 de novembro de 1831 (Brasil, 1873, p. 215) aprova a criação de uma casa pia de educação de órfãos de ambos os sexos em Pernambuco, reaproveitando o patrimônio da Congregação dos Padres de S. Filipe Néri (Oratorianos), extinta na província de acordo com a lei de 9 de dezembro do ano anterior (Brasil, 1876, p. 81-83). Os regulamentos provisórios do novo estabelecimento seriam expedidos pelo Governo Geral, enquanto era nomeada uma comissão na província para elaboração dos estatutos, que deveriam ser submetidos à aprovação do Conselho Geral da Província. Infere-se que a Casa Pia deveria funcionar à semelhança dos seminários, com a promoção do ensino primário e secundário, além de atividades profissionalizantes.

O documento, que versa também sobre o colégio de São Joaquim, localizado na cidade do Rio de Janeiro, informa em seu artigo 7º que “haverá neste estabelecimento, e no da Bahia, uma cadeira de geometria e mecânica aplicada às artes, assim como no colégio de S. Joaquim desta Corte, cujos estatutos fica o governo autorizado a reformar” (Brasil, 1873, p. 215).

No ano seguinte o Liceu de Recife e o Seminário de Olinda receberam novas cadeiras e passaram por uma reformulação a partir do decreto de 7 de agosto de 1832. Preservando as

cadeiras de teologia sob a antiga direção, “o seminário de Olinda ficará sendo o colégio das artes preparatórias do Curso Jurídico; para este fim se criarão as cadeiras, que ainda faltam, para completar as matérias dos exames marcados nos estatutos” (Brasil, 1874h, p. 50). Em ambos os estabelecimentos os professores deviam receber ordenados anuais de 500\$000 a 600\$000 mil réis. Com relação ao liceu,

[...] as cadeiras de cálculo, e foronomia, que se acham criadas nesta cidade do Recife, serão providas, e reunidas ao Liceu: nesse mesmo estabelecimento criar-se-ão mais três cadeiras: uma de geometria aplicada às artes, segundo o método de Mr. Dupin, outra de física, e a terceira de agricultura (Brasil, 1874h, p. 50).

Finalmente, em finais de 1831 são aprovados os novos estatutos do Seminário de S. Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, indicando nova organização das diferentes atividades desenvolvidas pelo estabelecimento. Não obstante a ênfase que o decreto de 12 de dezembro imprime no resgate da finalidade primeira da instituição, de acolhimento dos órfãos e desvalidos para instruí-los e formá-los em profissões honestas e úteis à nação, propósito que tem sido “obstruído com moços já crescidos, que se aplicam a estudos maiores e meramente especulativos” (Brasil, 1873a, p. 61), a autorização concedida pela Decisão ministerial n. 310, 20 de outubro de 1832 (Brasil, 1875, p. 318), consentindo a admissão de pensionistas no Seminário de São Joaquim, a exemplo do que ocorria no Seminário de São José, também no Rio de Janeiro, permite inferir que a promoção da instrução secundária estava bem estabelecida e passaria a representar uma importante fonte de receita para o estabelecimento¹⁰⁶.

De modo geral, verificou-se durante o Primeiro Reinado uma tendência de revitalização dos seminários episcopais ou diocesanos que haviam sido fechados ou estavam enfraquecidos após a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses no ano de 1759. Após 1831, no período regencial, enquanto se organizavam os preparativos para implementação das reformas liberais pretendidas pelos grupos vitoriosos com a abdicação de D. Pedro I, a

¹⁰⁶ De acordo com os novos estatutos de 1831 (Brasil, 1873a, p. 61-71), concluídas as aulas de primeiras letras, acompanhadas pela de desenho, os seminaristas passavam a frequentar a aula de matemáticas, com duração de 3 anos, nos quais deveriam aprender aritmética e álgebra, geometria e trigonometria plana, e mecânica aplicada às artes. Durante esse período, também trabalhavam nas oficinas do seminário e seriam introduzidos nos jogos de armas, exercício e manejo das guardas nacionais. Quando providas, as novas cadeiras tornariam o ensino secundário oferecido no Seminário de S. Joaquim mais complexo e próximo daquilo que se esperava de um liceu, processo que será percorrido até sua reorganização em 1837, quando será rebatizado como Imperial Colégio de Pedro II, conforme decreto de 2 de dezembro daquele ano (Brasil, 1861, p. 59-61).

Assembleia Geral Legislativa aprovou a criação de várias cadeiras avulsas de instrução secundária, em atendimento à demanda provincial reprimida durante o período anterior.

A situação da Província de Pernambuco com relação à instrução secundária parece antecipar duas tendências que se manterão presentes ao longo de todo o Segundo Reinado: de um lado, as tentativas dos poderes regionais de dar alguma organicidade à instrução secundária, reunindo as aulas avulsas nos seminários e liceus; e do outro, a influência determinante dos exames parcelados para ingresso nos estudos maiores sobre o programa e organização das aulas do ensino secundário, transformando a segunda etapa dos estudos menores em exames parcelados preparatórios para o ensino superior.

É nesse sentido que Maria Haidar (2008) desenvolve a tese da “pseudodescentralização” dos estudos secundários vigente após o Ato Adicional de 1834, indicando que a competência do Governo Geral sobre o ensino superior e sobre os exames preparatórios condicionarão a organização da estrutura e programas das aulas do ensino secundário que ficaram sob a competência dos poderes provinciais com a emenda constitucional:

Os preparatórios fixados pelo centro como condição de matrícula aos cursos superiores constituíram, de fato, o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário, cujo currículo acabou por restringir-se [...] às disciplinas preparatórias (Haidar, 2008, p. 13).

Por fim, nesse mesmo período, todo o aparato educacional de nível superior seria objeto de revisão pelos poderes executivo e legislativo, em uma medida de reformulação dos estatutos dos cursos superiores, o que iria imprimir-lhes as características gerais com as quais iriam funcionar, grosso modo, no decorrer de todo o período monárquico.

Por meio do decreto de 7 de novembro de 1831 ficaram provisoriamente aprovados os estatutos para servir de regulamento aos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e Olinda. Com a nova medida, foram incorporadas às academias as cadeiras das matérias exigidas nos exames preparatórios, como Latim, Francês e Inglês, Retórica, Lógica, Aritmética, História e Geografia, com professores nomeados por meio de concurso público. Aos ingressantes, o curso completo previa um currículo distribuído em nove cadeiras que deveria ser concluído em cinco anos. Além do grau de bacharel formado, era facultado ao formando a defesa de tese para a obtenção do grau de doutor (Brasil, 1873, p. 185-212)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Novas modificações nos estatutos seriam implementadas a partir de meados do século XIX: 1853 (decreto n. 1134, de 30 de março), 1854 (decreto n. 1386, de 28 de abril), 1855 (decreto n. 1568, de 24 de fevereiro), 1865

Por sua vez, os estatutos da Academia das Bellas Artes foram definidos pelo decreto de 30 de dezembro de 1831. Com uma equipe formada por cinco professores e quatro substitutos, a academia destinava-se aos jovens entre 12 e 18 anos de idade, estando aberta para os alunos ouvintes, e oferecia os cursos de “pintura histórica, paisagem, arquitetura, escultura; mas além destas quatro divisões haverá também uma aula de desenho, e outra de anatomia e fisiologia, própria e necessária destes ramos” (Brasil, 1873a, p. 95)¹⁰⁸.

Inspiradas no modelo da Faculdade de Medicina de Paris, cujos estatutos adotaram interinamente, as academias médico-cirúrgicas foram renomeadas como Escolas ou Faculdades de Medicina e passaram a ter como objetivos a institucionalização da prática médica e a atuação como órgão regulador do seu campo profissional a partir da carta de lei de 3 de outubro de 1832.

De acordo com a nova organização das faculdades localizadas na cidade de Salvador e do Rio de Janeiro, cada uma delas seria composta com 14 professores e seis substitutos, dedicados para a formação dos estudantes em três cursos distintos, sendo doutor em Medicina, Farmacêutico e Parteira, extinguindo-se o de Sangrador. Assumindo posição de controle sobre sua área de atuação profissional, o artigo 13 da medida legal define que “sem título conferido, ou aprovado pelas ditas Faculdades, ninguém poderá curar, ter botica, ou partejar, enquanto disposições particulares, que regulem o exercício da Medicina, não providenciarem a este respeito” (Brasil, 1874h, p. 89)¹⁰⁹.

Já com relação à Academia Militar, após um breve período em que esteve reunida como uma só instituição junto à Academia dos Guarda-Marinhas, em decorrência do decreto de 9 de março de 1832, foi restabelecida como unidade e teve estatutos definidos por meio do

(decreto n. 3454, de 26 de abril), 1879 (decreto n. 7247, de 19 de abril) e 1885 (decreto n. 9360, de 17 de janeiro e decreto n. 9522, de 28 de novembro). De forma sumária, podemos ressaltar entre as alterações mais significativas nesse rol de medidas legais para os cursos jurídicos a adoção da denominação de Faculdades de Direito em 1853, a criação da congregação dos lentes e a transferência da faculdade de Olinda para Recife, em 1854, no contexto das reformas educacionais do ministro Couto Ferraz, e a divisão do curso em dois, sendo um de Ciências Jurídicas e outro em Ciências Sociais, a partir de 1865 (Sousa; Coutinho, 2025a).

¹⁰⁸ A instituição receberia novos estatutos em 1855 (decreto n. 1603, de 14 de maio) que definiu as formações em Arquitetura, Escultura, Pintura, Ciências Acessórias e Música, e novamente em 1859 (decreto n. 2424, de 25 de maio), que reorganizou o ensino da academia em dois cursos, um noturno e outro diurno, com ênfases prática e artística, respectivamente.

¹⁰⁹ Assim como as faculdades de Direito, as faculdades de Medicina tiveram seus estatutos modificados reiteradas vezes ao longo do Segundo Reinado: 1854 (decreto 1387, de 28 de abril), 1856 (decreto n. 1764, de 14 de maio), 1865 (decreto n. 3464, de 29 de abril), 1875 (decreto n. 2649, de 22 de setembro), 1876 (decreto n. 6203, de 17 de maio), 1879 (decreto n. 7247, de 19 de abril), 1881 (decreto n. 8024, de 12 de março), 1882 (Lei n. 3140, de 30 de outubro), 1883 (decreto n. 8850, de 13 de janeiro; decreto n. 8918, de 31 de março; decreto n. 8995, de 25 de agosto; decreto n. 9093, de 22 de dezembro), 1884 (decreto n. 9311, de 25 de outubro) (Sousa; Coutinho, 2025a).

decreto de 22 de outubro de 1833. Conforme definido pelo artigo 71, os estudos promovidos pela instituição destinavam-se à formação em dois cursos diversos: “1º Um curso militar para os oficiais das três armas principais do Exército; 2º Um curso completo para oficiais engenheiros de todas as classes” (Brasil, 1873b p. 151).

A coexistência da formação de engenheiros civis e militares em uma mesma instituição resultou em uma trajetória errática para a Academia Militar, que teve seus regulamentos modificados inúmeras vezes ao longo do período monárquico, incluindo a alteração do seu nome para Escola Militar, em 1839, e Escola Central, em 1858¹¹⁰. Contudo, a partir da Lei n. 2261, de 24 de maio de 1873, a Escola Central passou para a alçada da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, o que possibilitou sua reorganização no ano seguinte como Escola Politécnica.

Conforme os estatutos aprovados por meio do decreto n. 5600, de 25 de abril de 1874, a nova instituição seria composta por um curso geral e pelos cursos especiais de Ciências Físicas e Naturais, Ciências Físicas e Matemáticas, Engenheiros Geógrafos, Engenharia Civil, Curso de Minas e Curso de Artes e Manufaturas (Brasil, 1875a, p. 393). Por sua vez, todo o sistema das escolas do Exército foi reorganizado por meio do decreto n. 5529, de 17 de janeiro de 1874. Transferindo-se para as instalações da Escola de Aplicação localizada na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, a Escola Militar passou a oferecer os cursos de infantaria e cavalaria, de artilharia, de estado maior da 1ª classe e de engenharia militar (Brasil, 1875a, p. 41).

Os estudantes formados pelas escolas de ensino superior desempenharam um papel determinante na formação do aparelho do Estado no decorrer do século XIX, constituindo uma classe de letrados que tornou viável a engenharia administrativa ou institucional necessária para adequação do jovem país aos preceitos da ideologia liberal almejada como modelo de desenvolvimento econômico e social para a nação. Luiz Antônio Cunha (1986) evoca o conceito de “mandarinato”¹¹¹ para analisar o processo de constituição de uma classe

¹¹⁰ Enquanto promovia ambas as formações em engenharia civil e militar, a Academia Militar teve seus estatutos modificados diversas vezes no decorrer do período monárquico, até a década de 1870: 1835 (decreto de 23 de fevereiro), 1839 (decreto n. 25, de 14 de janeiro), 1842 (decreto n. 140, de 9 de março), 1845 (decreto n. 404, de 1º de março), 1846 (decreto n. 476, de 29 de setembro), 1855 (decreto n. 1534 e n. 1536, de 23 de janeiro), 1858 (decreto n. 2116, de 1º de março), 1860 (decreto n. 2582, de 21 de abril) e 1863 (decreto n. 3083, de 28 de abril).

¹¹¹ A expressão alude à classe de funcionários especiais da administração estatal chinesa, mas foi amplamente empregada para se referir à formação de uma classe de servidores públicos da burocracia do Estado brasileiro. Cunha (1986), amparado nos estudos de Pang e Seckinger, utiliza o termo “para descrever o recrutamento e a formação de agentes políticos controlados centralmente pelo Estado, com a função de unificar o país e forjar uma ideologia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade dos sistemas social, econômico e político existentes na época do império” (Cunha, 1986, p. 77-78).

de funcionários de alto escalão comprometidos ideologicamente com o Estado e com as classes sociais dominantes, ressaltando que

Nas academias, principalmente na de São Paulo e na de Olinda, os jovens oriundos das classes dominantes (dos proprietários de terras e de escravos, e dos comerciantes) desligavam-se dos padrões culturais provincianos, formando-se segundo uma perspectiva nacional-imperial (Cunha, 1986, p. 78).

Na mesma direção parece apontar Edmundo Campos Coelho (1999) em sua análise do processo de constituição profissional da medicina, direito e engenharia no decorrer do período monárquico. Em suma, a tríade das *profissões imperiais* esteve intimamente comprometida com o projeto de nação encabeçado pelo Estado Imperial, de tal forma que essa elite de profissionais também revelava-se como profissionais da elite¹¹².

O lugar social e o exercício da profissão favoreciam o desenvolvimento da identidade das frações de classe e a organização de entidades da sociedade civil que atuavam como intelectuais orgânicos e como aparelhos de hegemonia. “Médicos, advogados e engenheiros criaram associações para intercâmbio de experiências e para estudo de matérias de suas especialidades: a Academia Imperial de Medicina, o Instituto dos Advogados Brasileiros e o Instituto Politécnico do Brasil” (Coelho, 1999, p. 95). Via de regra, essas associações contavam, entre seus membros, com personalidades atuantes no Parlamento e não raras vezes promoviam sessões solenes em que contavam com a presença ilustre de Sua Majestade Imperial.

4.4 – CONSTRUINDO O APARATO DO ESTADO

A concessão de anistia aos cidadãos condenados por crimes políticos e aos militares acusados por deserção no mesmo dia em que ocorrera a aclamação de Pedro II como imperador do Brasil, em 9 de abril de 1831 (Brasil, 1873a, p. 2), revela-se como um indício da

¹¹² Para enfatizar o argumento de que os referidos cursos seguiam a dinâmica de um círculo social restrito, Campos Coelho (1999) observa as altas despesas que os candidatos assumiam ao ingressar no ensino superior, bem como as taxas compulsórias para exercício da profissão, como o imposto sobre o escritório e o imposto sobre indústrias e profissões. Frente a tantas dificuldades, “os que concluíam o curso e optavam pelo efetivo exercício da profissão sem contar com a ajuda de amigos ou parentes influentes logo davam-se conta de que o investimento não garantia retorno compensador” (Coelho, 1999, p. 98).

atmosfera que os novos grupos alçados ao poder político pretendiam imprimir na sociedade com o desfecho da chamada “revolução gloriosa”.

Passada a turbulência que culminou na abdicação de D. Pedro I, era necessário o apaziguamento das tensões sociais para viabilizar a construção dos meios institucionais nos quais as divergências e os conflitos fossem objeto de negociação no interior da máquina do Estado, de acordo com as regras do jogo político. Dito de outra forma, durante o período regencial retomou-se com um novo fôlego e direção a construção do aparato institucional visando a acomodação de forma minimamente consensual das diferentes lideranças e influências regionais no interior da nova ordem estatal iniciada com a independência.

Com efeito, era imperativo aos grupos sociais dominantes esfriar os ânimos dos grupos sociais mais exaltados, a fim de impedir que as transformações advindas com a mudança política continuassem seu curso, com o temeroso potencial de promover modificações radicais na sociedade. Naquele momento os anseios por mudanças eram experimentados por todos os grupos sociais, gerando uma grande instabilidade social e política difícil de gerenciar:

O período regencial foi profundamente marcado pelo agravamento de manifestações e revoltas em todo o Império, caracterizadas por ampla diversidade social e política. Incluíram desde quarteladas, em geral lusófonas, até confrontos entre facções locais ou regionais da classe senhorial, às quais se somaram rebeliões envolvendo pobres (Vainfas, 2008, p. 623).

Em comunicado aos presidentes das províncias, José Lino Coutinho, então responsável pela Repartição dos Negócios do Império, dá notícias sobre uma fracassada tentativa de insurreição na cidade do Rio de Janeiro ocorrida no dia 15 de julho de 1831 e recomenda a cada presidente de província que “empregue todos os esforços em conservar inalterável a paz e o sossego dos povos”. Neste momento de crise, a prudência do governo deveria ser combinada a necessária energia para “salvar a dignidade nacional e restabelecer a ordem, a confiança e a união social” (Brasil, 1876b, p. 138).

Pouco tempo depois seria promulgada a lei de 18 de agosto de 1831, criando as Guardas Nacionais, com a finalidade primeira de “defender a Constituição, a Liberdade, Independência, e Integridade do Império; para manter a obediência às leis, conservar, ou restabelecer a ordem, e a tranquilidade pública, [...]” (Brasil, 1873, p. 49). Dado o contexto histórico, resta evidente que as Guardas Nacionais foram criadas para promover um alinhamento ideológico dos cidadãos em torno da necessidade de defesa da unidade do Estado

brasileiro e para reprimir os movimentos contestatórios dos dissidentes ou dos outros grupos sociais alienados do pacto nacional. Além dessas funções principais, as guardas também deveriam “auxiliar o Exército de Linha na defesa das fronteiras, e costas” (Brasil, 1873, p. 49).

Serviço obrigatório, deveria alistar-se na Guarda Nacional todo cidadão entre 21 e 60 anos de idade que possuísse voto nas eleições primárias, consideradas as exceções especificadas nos artigos 11 e 12 da carta legal. Cada município do Império deveria promover a organização de uma Guarda Nacional, composta de ao menos 50 praças (uma companhia de infantaria), que estaria subordinada em ordem crescente aos juízes de paz, aos juízes criminais, aos presidentes das províncias e ao ministro da Justiça¹¹³.

Em observância ao artigo 140 da lei de 18 de agosto, um decreto do Poder Executivo datado de 20 de dezembro de 1831 “determina, que fiquem extintos todos os corpos de milícias, e ordenanças, logo que em cada um dos municípios de que forem esses corpos, se tenham organizado as Guardas Nacionais” (Brasil, 1873a, p. 80), sendo a postura reforçada no ano seguinte pela Repartição dos Negócios da Guerra, por meio da Decisão ministerial n. 22, de 14 de janeiro de 1832 (Brasil, 1875, p. 15). Dessa forma, a nova corporação militar passava a substituir as corporações criadas em tempos coloniais como forças auxiliares às tropas de linha (regulares ou pagas), mas mantinha sua essência por serem compostas pelos moradores locais encarregados da manutenção da ordem interna.

A criação das Guardas Nacionais se mostrava uma medida necessária sobretudo em decorrência da constatação de permanência da instabilidade social e política em território nacional num momento em que se promovia a redução e reorganização das tropas de primeira linha do Império, determinada pelo decreto de 4 de maio de 1831 em observância da lei de 24 de novembro do ano anterior, que extinguiu o Comissariado Geral do Exército durante a paz (Brasil, 1873a, p. 7-12).

Por sua vez, a reorganização e redução dos quadros do Exército atendia à demanda por adequação das tropas pagas com as reais capacidades do Tesouro Público, e pode-se aventar que a ação almejasse obter maior controle do Estado sobre as corporações militares, visto que o Exército havia se tornado um decisivo ator político no passado recente do Império, com os grandes escalões militares interferindo e influenciando o Governo Geral enquanto os baixos

¹¹³ No ano seguinte, um decreto do poder legislativo promulgado em 25 de outubro realizou algumas alterações na formação das Guardas Nacionais (Brasil, 1874h, p. 180-184).

escalões inflamavam as camadas populares participando de manifestações de rua e das quarteladas¹¹⁴.

Para a realização das mudanças almejadas pelos grupos liberais moderados predominantes no Parlamento, aprovou-se a lei 12 de outubro de 1832, determinando que os eleitores conferiam aos deputados eleitos para a próxima legislatura a faculdade de reforma da Constituição (Brasil, 1874h, p. 106-107)¹¹⁵. Entre as principais alterações, desejava-se converter os Conselhos Gerais de Província em Assembleias Legislativas Provinciais, a supressão do Conselho de Estado, diminuir as competências do Poder Moderador e a redução dos membros da regência permanente de três para apenas uma pessoa, promovendo uma verdadeira “transformação dentro da ordem”, nos termos de Miriam Dolnikoff (2005a). Conforme análise da pesquisadora, aos olhos dos liberais moderados,

[...] a federação afastaria as tendências separatistas na medida em que atenderia às demandas das elites provinciais e também porque conferiria maior eficiência a um Estado que não dispunha de um aparato administrativo capaz de atingir todo o território a partir exclusivamente do Rio de Janeiro (Dolnikoff, 2005a, p. 63).

Assim, enquanto se preparava o terreno para a reforma constitucional que possibilitaria uma maior autonomia dos poderes regionais por meio da descentralização política, aliada a uma maior autonomia do Poder Legislativo em relação ao Executivo, novas medidas foram implementadas visando desenvolver todo o aparato do Estado em moldes modernos. Era imperativo que o Estado alcançasse os rincões de todo o território nacional por meio da sua complexa rede administrativa em ascensão, representada pelo Governo Geral, as presidências das províncias e os poderes municipais.

O processo para criação de novas vilas foi determinado pelo decreto de 13 de novembro de 1832. Seguindo os procedimentos e ritos prescritos na orientação legal, os povoados e comunidades teriam demarcados os limites do seu termo e passariam a poder

¹¹⁴ A redução dos quadros da Linha de Frente parece ter sido muito significativa, pois no ano seguinte foi necessário recrutar 1500 homens para reforçar os corpos do Exército, conforme decreto de 9 de julho de 1832 (Brasil, 1874h, p. 22). De forma complementar, a leitura do decreto de 24 de julho de 1832 indica que os novos recrutas viriam sobretudo de Minas, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco e Ceará (Brasil, 1874i, p. 172).

¹¹⁵ Conforme o decreto de 30 de outubro de 1832, que “prescreve o modo dos eleitores conferirem aos deputados à Assembleia Geral Legislativa a faculdade para a reforma da Constituição”, na ata de votação de cada colégio eleitoral deveria constar que “os eleitores deste colégio conferem aos deputados, que saírem eleitos, especial faculdade para a alteração, e reforma da Constituição, autorizada na lei de doze de outubro de mil oitocentos trinta e dois” (Brasil, 1874i, p. 182-183).

contar com a eleição dos políticos que os representariam na Câmara Municipal. Conforme definido no artigo 4º:

A nova Câmara passará imediatamente a nomear os seus oficiais, e os empregados da sua competência, ordenará a arrecadação das contribuições municipais do seu termo, que anteriormente pertenciam à Câmara, ou Câmaras, de que for desmembrado, e remeterá ao Governo da Província cópia do auto da sua instalação (Brasil, 1874i, p. 187).

Com as novas orientações o poder público passava a ter um maior controle enquanto formalizava o processo de elevação dos povoados à condição de vilas que vinha ocorrendo de forma crescente desde o ano de 1830. Remetendo-se ora às circunscrições eclesiásticas, como as capelas, curas e freguesias, ora às circunscrições jurídicas, como os julgados, comarcas e distritos, a legislação do período permite verificar um aumento expressivo na elevação dos povoados, aldeias e arraiais à condição de vilas, menor unidade administrativa político-administrativa do Império, possuidora de uma Câmara Municipal. Às vilas mais proeminentes de cada província poderia ser concedido pelo Governo Geral o distintivo título de cidade.

Para ilustrar a situação podemos citar alguns exemplos: o decreto de 10 de dezembro de 1830 eleva à categoria de vila a povoação de Santa Luzia da Alagoa do Norte, na província das Alagoas, informando que a nova vila “terá todos os edificios públicos, com a casa da câmara, cadeia, e outros, que tem todas as vilas do Império, estabelecidos por lei” (Brasil, 1876, p. 94).

No ano seguinte, em um decreto que erige à vila várias povoações das Minas Gerais (decreto de 13 de outubro), a povoação do Tejuco passaria à condição de vila, englobando no seu termo a freguesia de mesmo nome e algumas povoações vizinhas. O documento determina que em cada nova vila “fica criada uma Câmara Municipal, com a mesma autoridade, e atribuições da do termo de que fez parte, dois juizes ordinários, e um dos órfãos, quando ainda não os tenham” (Brasil, 1873, p. 134). E em julho de 1832, na província de São Paulo, várias freguesias emanciparam-se de suas vilas originais para se tornarem vilas autônomas:

Ficam eretas em vilas as freguesias de Santo Amaro, do termo desta cidade; de S. João de Capivari, do de Porto Feliz; de S. Bento de Araraquara, do termo da vila da Constituição; de Santa Isabel, do de Mogi das Cruzes; de Santo Antonio de Paraibuna, do de Jacareí; de S. Roque, do de Parnaíba, de Bananal, do de Areias (Brasil, 1874h, p. 23).

Em todas as províncias do Brasil verificaremos processos semelhantes, de elevação das paróquias em freguesias, e dos povoados, arraiais e freguesias em vilas, com a construção de uma Câmara Municipal autônoma onde as lideranças locais exercerão sua influência de forma oficial e passarão a dialogar com a nova ordem institucional representada pelos governos provinciais e pela Monarquia Constitucional.

No início de 1833 uma comunicação da Secretaria de Estado dos Negócios do Império (Decisão n. 99, de 23 de fevereiro) solicita aos presidentes das províncias a relação das vilas de seus respectivos territórios “incluindo as que tem sido ultimamente criadas” (Brasil, 1873c, p. 71), informando a divisão dos distritos de paz, termos e comarcas, em conformidade com o Código do Processo Criminal criado pela lei de 29 de novembro de 1832, em observância ao novo Código Criminal promulgado em 16 de dezembro de 1830 para substituição das antigas Ordenações Filipinas. Enquanto as Câmaras Municipais assumiram responsabilidades mais administrativas a partir da lei 1º de outubro de 1828, o juizado de paz passaria a exercer amplas atribuições judiciais e policiais com o Código do Processo Criminal, tornando-se uma poderosa autoridade municipal¹¹⁶.

Para permitir o escoamento da produção – transportada majoritariamente por tropas muares – e facilitar a conexão entre os novos municípios com aqueles mais centrais, como as cidades e as localidades portuárias, será necessária a abertura de novas estradas públicas e o melhoramento das existentes. Nesses casos, conforme definido em decreto que ordena a abertura de novas vias na Província de São Paulo, “nenhum proprietário tem direito de impedir a abertura, e o melhoramento de estradas por terras suas; nem de exigir indenização do terreno, que elas ocuparem, [...]” (Brasil, 1874h, p. 26).

Tendo um território tão vasto como o Império do Brasil, em que a geografia e o clima propiciavam uma produção econômica variada, pois além das grandes monoculturas exportadoras do açúcar, algodão, tabaco e o crescente cultivo do café, havia ainda as atividades mineradora, pecuária e a extração das drogas do sertão, entre tantas outras, que exigiam alguma uniformidade na utilização das medições e pesagens, o Governo Geral passou a preocupar-se mais ativamente nesse momento com a metrologia em território nacional.

¹¹⁶ De forma sintética, Boris Fausto (2002) afirma que “ao mesmo tempo, seguindo o modelo americano e inglês, o Código de Processo instituiu o júri, para julgar a grande maioria dos crimes, e o habeas corpus, a ser concedido a pessoas presas ilegalmente, ou cuja liberdade fosse ameaçada” (Fausto, 2002, p. 163).

Após algumas medidas paliativas, como o decreto de 16 de junho de 1832, definindo que em toda a Província do Maranhão os pesos e medidas fossem exatamente iguais aos praticados na capital maranhense (Brasil, 1874h, p. 1-2), e o decreto de 7 de agosto do mesmo ano, determinando que “as medidas de continência ou capacidade, quer para os gêneros líquidos, quer para os secos, serão reguladas em toda esta Província de Pernambuco pelo padrão que serve na capital do Império” (Brasil, 1874h, p. 45), formou-se uma comissão a partir do decreto de 8 de janeiro de 1833 para realizar “um trabalho preparatório, metódico, e cientificamente preparado, sobre que assente uma razoável reforma do atual sistema de pesos e medidas, que até o presente se acha em prática no Brasil, e também pelo que se respeita ao sistema monetário” (Brasil, 1873b, p. 26). O resultado desse estudo seria apresentado pelo Ministério da Fazenda à Assembleia Geral Legislativa no ano de 1834.

Como se pode observar, além da elaboração de um sistema geral de pesos e medidas, buscou-se reformar igualmente o sistema monetário em uso no Império. O novo padrão monetário seria fixado pela Lei n. 59, de 8 de outubro de 1833, que estabeleceu, entre outras medidas, a recriação do Banco do Brasil, extinto em 1829, e a renovação do meio circulante (Brasil, 1872, p. 102-108)¹¹⁷.

De forma sumária, a criação da Guarda Nacional, a reorganização do Exército, a aprovação do projeto de emenda constitucional, a formalização do processo de elevação de novas câmaras municipais, a abertura e melhoramento das estradas, a normatização do Código de Processo Criminal, a busca pela regulamentação do sistema de pesos e medidas, a reforma do sistema monetário, além da ampliação da instrução pública, mencionada anteriormente, podem ser compreendidas como processos sistêmicos, pois em alguma medida estão interconectados ao processo maior de desenvolvimento do Estado nacional brasileiro.

A fusão do Estado e da nação como Estado-nação advinda da Revolução Industrial e das transformações político-sociais da Modernidade, que deram fim ao Antigo Regime, pressupunham um movimento uniformizante em cada unidade nacional. De forma ideal, a “nação soberana” deveria possuir apenas um povo, uma língua, uma religião, uma cultura, uma história e um território, representados na ideia síntese do Estado-nação.

¹¹⁷ As dificuldades encontradas pelo governo para substituir as moedas de cobre podem ser acompanhadas por meio do decreto de 8 de janeiro de 1833 (Brasil, 1873b, p. 23-25) e da Lei n. 52, de 3 de outubro do mesmo ano (Brasil, 1872, p. 58-60).

No caso da Monarquia Constitucional Brasileira, ao se reconhecer que a sociedade que se pretendia construir com o novo pacto nacional era detentora de características unitárias sob certos aspectos e pluralistas sob outros, as camadas sociais dominantes, sobretudo os grupos liberais moderados, passaram a tentar conciliar esse ideal de unidade com os princípios federalistas, implementando esse projeto de forma mais eficiente após a abdicação de D. Pedro I. De acordo com Lucio Levi (1998),

O princípio constitucional no qual se baseia o Estado federal é a pluralidade de centros de poder soberanos coordenados entre eles, de modo tal que ao Governo federal, que tem competência sobre o inteiro território da federação, seja conferida uma quantidade mínima de poderes, indispensável para garantir a unidade política e econômica, e aos Estados federais, que têm competência cada um sobre o próprio território, sejam assinalados aos demais poderes (Levi, 1998, p. 481).

Como a se espelhar na refundação da independência representada pela abdicação de D. Pedro I em 1831, aguardava-se ansiosamente que o projeto de reforma constitucional que seria materializado pelo Ato Adicional de 1834 garantisse a integridade nacional, o sossego dos povos e a união social. Assim como no dia da aclamação de D. Pedro II como imperador, em finais do ano de 1833 a Assembleia Geral Legislativa, em uma das últimas deliberações daquela legislatura, promulgava em 8 de outubro a Lei n. 57, determinando que “o governo fica autorizado pelo espaço de dois meses, contados da publicação da presente lei, a conceder anistia, segundo pedir o bem do Estado, a todos os crimes políticos cometidos até então, em quaisquer províncias do Império” (Brasil, 1872, p. 65).

A nova anistia concedida pelo Estado indicava a intenção de seus dirigentes em construir um acordo possível entre tantas divergências políticas, visando atingir a harmonia necessária para o atendimento das necessidades e interesses das classes dominantes de cada região. Embora implícito, vale observar que denotava igualmente a forte crise e instabilidade social e política pela qual o país atravessava naquele momento.

4.5 – DOS GASTOS COM A INSTRUÇÃO PÚBLICA

A lei orçamentária para o ano financeiro de 1833 e 1834, aprovada pela Assembleia Geral Legislativa em 24 de outubro de 1832 (Brasil, 1874h, p. 131-173), permite observar a previsão da despesa com a instrução pública para aquele biênio e como passaria a ser

organizada a educação pública escolar em seus diferentes níveis às vésperas do Ato Adicional.

As despesas públicas, honradas com o Tesouro Nacional, estavam divididas em despesa geral e despesa provincial. Na despesa geral (art. 1º), orçada em uma quantia próxima de 11 mil contos de réis (10.787:083\$000) encontram-se as escolas maiores de instrução pública, enquanto na despesa provincial (art. 36), prevista para pouco mais de 2 mil contos de réis (2.191:885\$000), incluem-se as despesas com as escolas menores de instrução pública, biblioteca e ordenados dos professores.

Os estudos maiores estavam reunidos predominantemente sob a competência da Secretaria de Estado dos Negócios do Império e, entre as despesas previstas por este Ministério (art. 4) verifica-se a destinação de pouco mais de cento e um contos de réis (101:430\$000) para as Academias, Escolas Médicas e Cursos Jurídicos, distribuídos da seguinte forma: Escola de Medicina do Rio de Janeiro¹¹⁸ (25:000\$000); Museu e Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro (10:530\$000); Escola de Medicina da Bahia (25:000\$000); Curso Jurídico de Pernambuco (20:450\$000) e Curso Jurídico de São Paulo (20:450\$000). A Academia Militar, e de Marinha, sob a pasta do Ministério dos Negócios da Guerra (art. 18) previam a despesa de pouco mais de 10 contos de réis (10:216\$000) para o desenvolvimento satisfatório de suas atividades.

A carta de lei autorizava a cada presidente de província, reunido em seu respectivo conselho, a despender no ano financeiro de 1º de julho de 1833 a 30 de junho de 1834 os valores orçados para cada demanda provincial, o que incluía a manutenção das obras públicas, iluminação das vilas e cidades, catequese e civilização dos indígenas, apoio às paróquias, policiamento e justiça, entre outras ações do poder público. Com relação aos estudos menores, inclusos na despesa provincial, a discriminação dos orçamentos para cada província pode ser sintetizada da seguinte maneira:

¹¹⁸ As Academias Médico-cirúrgicas localizadas nas províncias do Rio de Janeiro e Bahia haviam sido reformuladas recentemente pela carta de lei de 3 de outubro de 1832, passando a denominar-se Escolas ou Faculdades de Medicina, com a finalidade de institucionalizar a medicina acadêmica no país e tornar-se referência e órgão regulador do seu campo profissional de atuação (Brasil, 1874h, p. 87-94).

Tabela 2 - Previsão da despesa provincial para o biênio 1833-1834

Província	Despesa com os estudos menores	Despesa com a Biblioteca Pública	Total de despesa de cada província
Rio de Janeiro	31:000\$000	5:000\$000	248:620\$000 (art. 38)
Espírito Santo	6:140\$000		39:088\$000 (art. 43)
Bahia	33:000\$000	3:000\$000	304:870\$000 (art. 44)
Sergipe	9:200\$000		33:649\$000 (art. 45)
Alagoas	6:800\$000		46:927\$000 (art. 46)
Pernambuco	22:000\$000		270:617\$000 (art. 49)
Paraíba	10:000\$000		59:306\$000 (art. 51)
Rio Grande do Norte	5:550\$000		29:876\$000 (art. 52)
Ceará	13:800\$000		54:852\$000 (art. 53)
Piauí	7:100\$000		36:058\$000 (art. 54)
Maranhão	13:390\$000	1:350\$000	146:482\$000 (art. 55)
Pará	16:300\$000		78:768\$000 (art. 57)
Mato Grosso	4:360\$000		33:352\$000 (art. 58)
Goiás	9:494\$000		43:809\$000 (art. 59)
Minas Gerais	40:000\$000		196:937\$000 (art. 60)
São Paulo	22:220\$000		119:506\$000 (art. 62)
Santa Catarina	3:200\$000		29:779\$000 (art. 63)
Rio Grande do Sul	12:000\$000		99:844\$000 (art. 64)

Fonte: elaborado a partir da análise da lei de 24 de outubro de 1832, que “orça a receita, e fixa a despesa para o ano financeiro de 1833-1834” (Brasil, 1874h, 131-173).

Do mesmo modo que a despesa, as rendas públicas seriam igualmente divididas em Receita Geral e Receita Provincial, possuindo cada uma os meios próprios de arrecadação, elencado respectivamente nos títulos IV e V da lei orçamentária. Conforme definido no artigo 81, “a receita e despesa geral continuará a ser fixada pela Assembleia Geral sobre o orçamento do Ministério da Fazenda”, enquanto “receita e despesa provincial será fixada de

ora em diante pelos Conselhos Gerais, sob o orçamento dos Presidentes das Províncias”, conforme definido no artigo 86 (Brasil, 1874h, p. 170).

Cada província deveria manter junto à União um cofre da receita geral para socorrê-la na ocasião em que suas rendas revelarem-se insuficientes para cobrir suas despesas e, além disso, o Ministério da Fazenda poderia emergencialmente aprovar consignações enquanto se formavam os fundos do cofre de cada província (art. 82). Não obstante a menção sobre o auxílio do Governo Geral para o complemento das rendas provinciais, na prática verifica-se que cada província deveria contar predominantemente com suas próprias rendas para promover o crescimento de suas respectivas regiões, o que significa afirmar que o desenvolvimento econômico de cada província passará a condicionar a capacidade de ampliação do sistema de instrução pública em seus territórios, ao menos em relação aos estudos menores.

De forma complementar, o relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa em sessão de 1834 possibilita o acompanhamento do estado da instrução pública promovida em território nacional até o ano de 1833. Nessa “prestação de contas” da Repartição dos Negócios do Império, pasta então ocupada pelo ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama, aos “augustos e digníssimos senhores representantes da nação brasileira”, verificamos o levantamento dos dados estatísticos da educação escolar pública até aquele momento, bem como o reconhecimento das dificuldades enfrentadas para implantação da política educacional e algumas sugestões de encaminhamentos para os próximos anos.

Nos dois cursos jurídicos, de São Paulo e Olinda, as primeiras turmas de estudantes haviam concluído seus estudos e novas turmas haviam ingressado recentemente. No curso de São Paulo estavam matriculados 265 alunos, ao passo que em seu congênere de Olinda contavam-se 273 estudantes. As cadeiras vagas e a dificuldade para encontrar professores são justificados por meio dos “pequenos ordenados, que percebem os lentes de tais estabelecimentos, [que] não convidam a preferir este emprego à magistratura [...] É portanto, indispensável, que lhes aumenteis os vencimentos” (Brasil, 1834, p. 8-9).

Por outro lado, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia estavam com o quadro de docentes praticamente completo. O relatório menciona a migração da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro das dependências do Hospital da Santa Casa de Misericórdia para o antigo Convento dos Jesuítas, edifício próximo ao hospital, conforme determinado pela

legislação. Ali estavam matriculados 170 estudantes das mais variadas províncias brasileiras e mesmo de outros países, como Portugal, Suíça, Itália e Goa. Infelizmente o relatório não apresenta um quadro estatístico para a Faculdade de Medicina da Bahia.

Na Academia de Belas Artes encontravam-se matriculados 34 estudantes, contudo, as aulas eram também frequentadas por estudantes amadores, sem o vínculo de matrícula. O ministro sugere uma renovação da academia por meio da reforma dos seus estatutos para adequá-la às demandas por substitutos e a criação de aulas de músicas (Brasil, 1834, p. 10).

Com relação à instrução secundária, Chichorro da Gama retoma a proposta apresentada no relatório anterior por Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, seu antecessor na pasta do Ministério do Império, que apontou a conveniência de se reunirem em um só colégio as cadeiras do ensino secundário para que fossem melhor dirigidas e fiscalizadas. Ao sugerir essa medida para a cidade do Rio de Janeiro, o ministro lembrou aos parlamentares que “igual providência é reclamada para as capitais doutras províncias, e o Governo espera, que não deixareis de prestar a vossa atenção, e arranjos de edifícios, e criando os empregos precisos” (Brasil, 1834, p. 10).

Ainda em consonância com o relatório de 1832, a prestação de contas sobre o desenvolvimento das escolas primárias de 1833 reforça uma avaliação negativa sobre o desdobramento do método de Lancaster no Brasil. No documento relativo ao ano anterior, Campos Vergueiro afirmara que

[...] o método do ensino mútuo não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países, por essa razão o Governo está disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine, por esse método, enquanto as existentes se não aperfeiçoarem (Brasil, 1833, p. 13).

Naquela ocasião, os encaminhamentos concentraram-se na necessidade de construção de prédios adequados à implantação do método monitorial mútuo e à melhoria dos ordenados para provimento das cadeiras de primeiras letras, “sem o que não podemos esperar que as solicitem pessoas idôneas para o magistério” (Brasil, 1833, p. 14). Por sua vez, no relatório de 1833, Chichorro da Gama, ao apresentar o mesmo problema, aponta para a necessidade de se criar o cargo de Inspetor de Estudos:

É de esperar que o estabelecimento daquela autoridade no centro da Província, com delegados idôneos, por ela propostos, e aprovados pelo Governo, em todos os pontos, muito contribua para que os professores desempenhem melhor suas obrigações, e os alunos mais aproveitem (Brasil, 1834, p. 10).

Em ambos os casos, contudo, não se chegou a discutir a necessária formação do professor para aperfeiçoar-se no ensino aos educandos por meio do método de Lancaster ou mesmo a pertinência da propaganda eficiência do método que, como já mencionado, enfatizava a suposta capacidade de se ensinar a um maior número de estudantes contando com poucos recursos humanos, relegando a um segundo plano o debate sobre a qualidade desse ensino.

Tabela 3 - Estatística das aulas menores públicas de 1833

N. 8. — Quadro Estatístico das Aulas Menores Publicas, creadas nas Provincias abaixo indicadas, organizado segundo os elementos ultimamente recebidos.

PROVINCIA.	1. ^{as} LETRAS.				LATIM		RHETORICA		FILOSOFIA		GREGO		FRANCEZ.		INGLEZ.		GEOMETRIA		COMMERIO		AGRICULTURA		MUZICA	
	PARA ME- NINOS.		PARA ME- NINAS.																					
	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas	Providas	Vagas
Minas.....	83	33	9	5	8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(a)
Goyaz	15	8	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(b)
Espirito Santo..	9	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(c)
Pará	16	17	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(d)
Sergipe.....	25	4	4	8	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(e)
São Paulo.....	33	31	4	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(f)
Parahiba.....	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(g)
St. Catharina...	12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(h)
Alagoas.....	22	4	4	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(i)
Bahia.....	156	15	15	27	27	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	(j)
Maranhão.....	27	4	4	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(k)
S. Pedro.....	34	10	10	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(k)
Somma.....	557	65	65	79	79	14	14	14	14	14	1	13	13	13	1	13	6	6	6	6	1	1	2	

OBSERVAÇÕES.

- (a) Ha tambem huma Aula de Desenho, e Historia vaga; e outra d'Anatomia, Cirurgia e Arte Obstetricia.
- (b) Das 23 Escolas de 1.^{as} Letras para Meninos, apenas 8 são d'Ensino Mutuo, e destas achão-se 2 vagas.
- (c) Das 17 Escolas de 1.^{as} Letras, 1 he d'Ensino Mutuo: frequentão-nas 301 Alumnos, e 16 a de Latim.
- (d) Ha tambem 2 Collegios de educação, a saber 1 de Meninos, e outro de Meninas, com os quaes se despende annualmente 1:000,00 rs.
- (e) Nas 25 Escolas de 1.^{as} Letras para Meninos, inclue-se 1 d'Ensino Mutuo.
- (f) 1,459 Alumnos frequentão as 33 Aulas de 1.^{as} Letras, e 57 as de Latim. Ha tambem 1 Aula de Theologia, 1 d'Escuritura Sagrada, e 1 de Historia Ecclesiastica; das quaes achão-se vagas as 2 primeiras.
- (g) São todas d'Ensino Mutuo; mas á excepção de huma, ou outra, o são sómente no nome.
- (h) Das 12 Escolas de 1.^{as} Letras para Meninos, 2 são d'Ensino Mutuo: ellas, e 1 das de Meninas são frequentadas por 425 Alumnos, e 35 Alumnas.
- (i) As Aulas, não comprehendendo as de 1.^{as} Letras, são frequentadas por 77 Alumnos.
- (j) Ha tambem 1 Aula de Desenho, 1 de Theologia, e 1 de Geometria e Mecanica applicada ás Artes, e Officios.
- (k) Nas 34 Escolas de 1.^{as} Letras para Meninos, incluem-se 3 d'Ensino Mutuo.

N.B. Das Provincias de Pernambuco, Piauhý, Ceará Rio Grande do Norte, e Matto Grosso, não se obtiverão esclarecimentos a respeito.

Fonte: Extraído do "Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834, pelo respectivo Ministro e Secretário de Estado Antonio Pinto Chichorro da Gama" (Brasil, 1834, p. 45).

5 – DESCENTRALIZAÇÃO E DIRETRIZ GERAL (1834-1854)

O projeto político dos grupos liberais moderados será efetivado com a promulgação do Ato Adicional de 1834, verdadeira emenda constitucional que promoverá a descentralização política almejada pelas classes influentes liberais nas mais diversas províncias do Brasil. A partir de então, e resguardadas as competências reservadas ao poder geral, as novas Assembleias Legislativas Provinciais estarão aptas a criar empregos provinciais e municipais, dispor de força policial, criar tributos e legislar sobre os objetos de sua competência sem a intervenção do poder central.

Por meio das Assembleias Provinciais, os poderes regionais passarão a formular legalmente sua política educacional, dirigindo esforços na implantação de medidas para ampliação da instrução elementar e secundária em seus territórios, enquanto o poder geral, por meio da Assembleia Geral e do Poder Executivo, concentra atenções na manutenção das instituições de ensino superior implementadas em algumas regiões do território nacional e no desenvolvimento da instrução primária e secundária no Município da Corte.

A instabilidade política e social representada pelas revoltas do período regencial daria ensejo à revisão conservadora de fins da década de 1830, levando à queda de influência dos grupos liberais moderados e à ascensão dos grupos conservadores sob a direção dos saquaremas. A partir de então, mas sem alterar o cerne do projeto federativo, terá início um processo de promoção da política educacional do Município Neutro como diretriz geral para os sistemas provinciais. O complexo equilíbrio dos elementos concernentes a um regime monárquico com um aspecto federativo seria verificável em fins da década de 1840, com a formação de uma classe política nacional e a consolidação do Estado-nação brasileiro.

5.1 – O ATO ADICIONAL E A DUALIDADE DE SISTEMAS DE ENSINO

Construída formalmente a partir da lei de 12 de outubro de 1832, a alteração da Carta Magna seria realizada pela Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, verdadeira emenda constitucional que promoveu mudanças e adições na carta outorgada de 1824. A reforma na constituição levada a cabo pela maioria liberal na Assembleia Geral Legislativa promoveu as emendas necessárias para imprimir os aspectos

federalistas na Monarquia Constitucional Brasileira, conforme ansiavam os liberais moderados, mas preservou outros aspectos constitucionais caros às alas mais conservadoras das camadas sociais dominantes do país, em um consenso possível que visava amainar a instabilidade política do período.

Compromisso entre as tendências radicais e os ideais conservadores, o Ato Adicional manteve o poder moderador, conservou a vitaliciedade do Senado e rejeitou a autonomia municipal; complementando, entretanto, as medidas descentralizadoras e democráticas consagradas pelo Código do Processo Criminal de 1832, extinguiu o Conselho de Estado e criou as Assembleias Legislativas Provinciais, às quais conferiu importantes atribuições (Haidar, 2008, p. 17).

Entre as principais modificações efetuadas pela reforma constitucional de 1834 está a supressão do Conselho de Estado (art. 32), órgão criado um dia após a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823 e responsável pela elaboração da primeira constituição do país (Brasil, 1866?, p. 22). Composta pelos ministros do Estado e por mais 10 conselheiros vitalícios, ao Conselho de Estado competia auxiliar o imperador nas questões mais complexas da administração pública e nas ponderações sobre a aplicação do Poder Moderador¹¹⁹.

Outro ponto importante refere-se à redução do número de regentes durante a menoridade do imperador. Na ocasião em que não se cumprissem as condições mencionadas no art. 122 da constituição de 1824, da ausência de um parente apto para assumir a regência, ao invés de se proceder a eleição de uma regência composta por três membros, conforme art. 123 da carta outorgada, a reforma de 1834 prevê em seu artigo 26 a eleição de apenas um regente, com o mandato de 4 anos (Brasil, 1866?, p. 22).

Contudo, para o tema que estamos tratando nesta pesquisa, as modificações mais pertinentes do Ato Adicional dizem respeito à instituição das Assembleias Gerais Legislativas e a criação do Município Neutro.

Conforme artigo 1º da Lei n. 16 de 1834, os antigos Conselhos Gerais foram substituídos pelas Assembleias Legislativas Provinciais, que passaram a exercer uma maior autonomia em relação aos órgãos anteriores, como se pode observar da leitura dos artigos 9, 10 e 11 do Ato Adicional (Brasil, 1866?, p. 17-18). Às Assembleias Provinciais competia a arrecadação dos impostos e fixação das despesas municipais e provinciais, a criação de empregos, a promoção das obras públicas e da força policial, a delimitação das divisões civil,

¹¹⁹ O Conselho de Estado foi criado pelo decreto de 13 de novembro de 1823 e consolidou-se no desenho do governo brasileiro com o capítulo VII da Constituição de 1824. Extinto em 1834 por meio do Ato Adicional, seria restaurado em 1842, em decorrência da Lei n. 234, de 23 de novembro de 1841, mantendo-se ativo durante todo o período do Segundo Reinado.

judiciária e eclesiástica do seu território, além de outras ações do Poder Legislativo na esfera provincial.

Por sua vez, os Conselhos da Presidência foram extinguidos pela Lei n. 40, de 3 de outubro de 1834, com suas atribuições passando a ser exercidas exclusivamente pelo Presidente de Província, autoridade maior do Poder Executivo em cada circunscrição provincial, responsável por “executar, e fazer executar as leis” (Brasil, 1866?, p. 54). A indicação dos presidentes e vice-presidentes competia ao imperador, contudo, enquanto o primeiro podia ser escolhido livremente pelo soberano, o segundo deveria ser indicado a partir de uma relação de seis cidadãos composta pela Assembleia Legislativa Provincial, conforme definido no artigo 6 (Brasil, 1866?, p. 55).

Outra importante decisão da Assembleia Geral concretizada no Ato Adicional foi a criação do Município Neutro, com o desmembramento da sede da Monarquia de sua província de origem. Desse modo, a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, tornou-se unidade administrativa autônoma, com sua Câmara Municipal subordinada diretamente ao Ministério do Império e à Assembleia Geral Legislativa, ao passo que a Província do Rio de Janeiro passou a possuir uma Assembleia Legislativa própria, à semelhança das demais províncias, em sua nova capital que fora transferida para a vila Real da Praia Grande, rebatizada como Niterói no ano seguinte.

Com efeito, a criação do Município Neutro pretendia responder a duas situações complementares com um mesmo encaminhamento: por um lado, visava atender aos anseios das classes influentes no Rio de Janeiro, queixosas de que sua província não gozava da mesma autonomia que as demais, visto que era, na prática, governada pelo ministro da Repartição dos Negócios do Império, que dividia suas atenções e cuidados entre a administração da província e o restante do Brasil. Por outro lado, ao se equiparar a organização político-administrativa da Província do Rio de Janeiro com as demais, buscava-se dirimir as tensões advindas do discurso de que uma região do país (a Província do Rio de Janeiro) se sobrepunha politicamente a todas as outras, de forma arbitrária.

Como o termo sugeria, o Governo Geral passaria a ser exercido a partir de um município neutro, portanto, ao menos em tese, de forma isonômica. Ademais, além das deliberações da política nacional, as ações do governo no âmbito do Município Neutro poderiam influenciar as decisões das Assembleias Provinciais e servir de modelo para a formulação de políticas públicas em todas as províncias.

Com relação à política educacional, o §2º do artigo 10 do Ato Adicional determina que compete às Assembleias provinciais legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (Brasil, 1866?, p. 17).

A generalidade na redação desse parágrafo geraria um intenso debate envolvendo juristas, educadores e políticos brasileiros, que buscavam interpretar e definir a competência de cada entidade no provimento da instrução pública em território nacional. Maria Haidar (2008, p. 18-19) evoca a análise jurídica de Paulino José Soares de Sousa, o Visconde do Uruguai, para observar que o teor pouco preciso desse dispositivo não excluía à Assembleia Geral Legislativa a competência de criar estabelecimentos de instrução primária e secundária nos territórios das províncias, bem como não impedia às Assembleias Provinciais Legislativas a faculdade de criar estabelecimentos de ensino superior semelhantes àqueles existentes ou que porventura fossem criados por lei geral. Com uma análise convergente, Sucupira (2001) afirma que

O ponto nodal da questão estava em saber se a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação, era privativa. Ao que parece, o entendimento dos parlamentares, nos anos imediatos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente (Sucupira, 2001, p. 61-62).

Alguns autores (Haidar, 2008; Cury, 2008, 2010) apontam que essa imprecisão na atribuição das competências dos poderes provinciais e geral na implantação e implementação das políticas públicas educacionais acarretou na instituição de dois sistemas paralelos de ensino em cada província: um provincial e outro geral. “Iniciava-se em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele, uma duplicidade de redes de ensino na medida em que o ensino superior continuava centralizado como competência dos poderes gerais” (Cury, 2010, p. 155).

Essa duplicidade de sistemas decorrente do Ato Adicional passou a ser promovida sem que, contudo, houvesse a constituição planejada de um sistema nacional de ensino, com um desequilíbrio de receita que deixaria em desvantagem as províncias de um modo geral e, em particular, aquelas com menor arrecadação de impostos. “De um lado, os poderes gerais (Corte), com impostos mais elevados, jurisdicionaria o ensino superior, apanágio das elites, e,

de outro lado, a instrução primária ficaria a cargo das Províncias, titulares de impostos de menor valor” (Cury, 2008, p. 1197).

Nesse sentido, Dermeval Saviani (2019, p. 152) salienta que a pluralidade de medidas legais visando a implementação das políticas educacionais, no âmbito das províncias e do poder geral, sem o necessário planejamento e organização conjuntos, afasta-se mesmo da ideia de sistema, definido por ele como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (Saviani, 2005, p. 80).

De fato, a ausência de formulação objetiva de um sistema único de ensino no Império, ou dito de outra forma, a permanência da dualidade dos sistemas provinciais e geral, sem a necessária definição das competências de cada instância, imprimirá uma marca indelével na instituição escolar no Brasil, com influências que superarão o período monárquico e permanecerão visíveis nos períodos subsequentes de nossa história.

Não obstante as críticas e o intenso debate em torno da reformulação das competências de cada instância da Monarquia Constitucional com relação à instrução pública, o entendimento que sedimentou-se como a interpretação mais usual para o polêmico parágrafo segundo do artigo 10 do Ato Adicional foi aquele que apontava como competência das Assembleias Provinciais o desenvolvimento dos estudos menores em suas regiões, ao passo que à Assembleia Geral cabia se ocupar dos estudos maiores em todo o território nacional e da legislação sobre a instrução primária e secundária na jurisdição do Município Neutro:

De fato, após a reforma constitucional, a atuação dos poderes gerais no que concerne ao ensino primário e secundário limitou-se, quase que exclusivamente, ao Município da Corte; não se criaram por leis gerais quaisquer estabelecimentos desses níveis nas Províncias. Por outro lado, abstiveram-se as Províncias de criar estabelecimentos de ensino superior, conservando, de fato, o Poder Geral, o monopólio dos estudos maiores (Haidar, 2008, p. 19-20).

Como mencionado anteriormente, a historiografia sobre o tema tem ressaltado um aspecto do processo de descentralização da instrução pública que pode ser considerado uma contradição da nova diretriz da política educacional implementada com o Ato Adicional, pois a mesma autonomia experimentada pelas Assembleias Legislativas Provinciais para desenvolvimento da instrução primária em suas regiões após 1834 não foi sentida com relação à promoção da instrução secundária, uma vez que esse nível de ensino será condicionado pelos exames preparatórios para ingresso nos estudos maiores, competência do Governo

Geral, configurando aquilo que Maria Haidar (2008) definiu como “pseudodescentralização” do ensino secundário.

A tese de Haidar é compartilhada por Sandra Abreu *et al.* (2015) que, ao analisarem essa aparente contradição do Ato Adicional, enfatizam a função de modelo que a política de instrução pública secundária construída pelo Governo Geral no Município Neutro exercerá sobre o restante do território nacional:

Por um lado, as Províncias se tornaram responsáveis pela instrução primária e secundária, cabendo ao Governo Central a direção do ensino superior. Mas, considerando que o Colégio Pedro II, fundado em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, se tornou referência para o ensino secundário e que o domínio dos conteúdos deste eram necessários para o ingresso nas faculdades, as Províncias, apesar da autonomia legislativa neste grau de ensino, acabaram obrigadas a seguir o modelo do Colégio do Rio de Janeiro (Abreu *et al.*, 2015, p. 257-258).

Com efeito, embora o grupo liberal moderado tenha promovido a descentralização política com a reformulação dos poderes provinciais, que passaram a assumir, entre outras, a competência de legislar sobre a instrução primária e secundária em seus respectivos territórios, havia um entendimento entre muitos políticos da época de que aos “poderes gerais cabia o direito de fixar diretrizes para a instrução em todo o país” (Haidar, 2008, p.42).

Nas instruções aos presidentes das províncias de 9 de dezembro de 1835, após fixar encaminhamentos para vários aspectos da administração provincial, observa-se no § 12 que

Um plano de educação, uniforme em todas as Províncias, que a torne nacional, que dê caráter, e particular fisionomia ao povo brasileiro, é objeto de suma necessidade. Os princípios que servem para o desenvolvimento da razão humana, e as principais regras dos direitos e obrigações do homem, devem formar a base da instrução geral (Brasil, 1864, p. 139).

Mesmo não sendo consensual ou majoritária entre as lideranças políticas das décadas de 1830 e 1840, essa tese gradativamente ganhará força no interior do Parlamento nacional, sobretudo em decorrência das dificuldades que os governos provinciais enfrentarão para implementar a política de instrução pública em suas regiões contando somente com suas próprias receitas.

A partir da autonomia consagrada pela emenda constitucional de 1834, as Assembleias Provinciais passarão a elaborar a política de instrução pública em suas respectivas regiões, começando pela publicação de leis provinciais definidoras das diretrizes gerais para a educação escolar em seus territórios e a expedição de novos regulamentos de ensino.

As linhas gerais da instrução pública na Província das Minas Gerais foi aprovada por meio da Lei n. 13, de 28 de março de 1835, na qual ficou determinada a divisão da instrução primária em dois graus, com a previsão de criação de escolas do primeiro grau em todos os locais populosos onde fosse possível a reunião de ao menos 24 alunos, e o estabelecimento de escolas do segundo grau nas localidades em que o governo julgasse mais conveniente. “Além das escolas de 1º e 2º graus, criará o governo mais quatro escolas em que se ensinarão as aplicações de aritmética ao comércio, a geometria plana, o desenho linear e a agrimensura” (Moacyr, 1940, p. 66).

Na determinação legal havia ainda a previsão de abertura de uma Escola Normal e a permissão para abertura de escolas particulares sem a necessidade de licença do governo, contanto que os professores contratados nesses estabelecimentos fossem habilitados na forma da lei. A instrução primária do primeiro grau tornava-se obrigatória para os cidadãos em idade escolar, com a ressalva de que “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas” (Moacyr, 1940, p. 66). Finalmente, em cada comarca seria nomeado ao menos um delegado literário, responsável pela fiscalização dos estabelecimentos de ensino, que deveria prestar contas com a Câmara Municipal da sua localidade.

Ainda em 1835, por meio da Lei n. 13, de 23 de julho, a Província de Goiás também promoveu a reformulação da instrução primária em dois graus, além da adoção de outras medidas semelhantes àquelas recentemente aprovadas na província mineira. De acordo com a nova divisão da instrução primária, no primeiro grau “se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de aritmética e doutrina cristã; no 2º grau: ler, escrever, aritmética até proporções, gramática da língua nacional e noções gerais dos deveres religiosos” (Moacyr, 1940, p. 507).

Do mesmo modo, a Lei provincial n. 8, de 05 de maio de 1837, ao estabelecer o novo regulamento da instrução pública na Província do Mato Grosso, reorganiza a instrução primária em dois graus: “no primeiro se ensina a ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas, e princípios religiosos: no segundo a ler, escrever, a aritmética até proporções, gramática da língua nacional, noções gerais dos deveres religiosos e morais” (Mato Grosso, s.d., p. 1). Além de outras medidas semelhantes àquelas implantadas por Minas e Goiás, na Província do Mato Grosso a inspeção das escolas ficaria a cargo do Inspetor Geral dos Estudos Públicos, cargo criado pela Lei n. 2, de 22 de dezembro de 1836, em conjunto com os inspetores especiais nomeados pelo Inspetor Geral para cada município.

A opção pela divisão da instrução primária em dois graus, que seria consagrada como modelo no artigo 48 da Reforma de Couto Ferraz para a instrução pública do Município Neutro (Decreto n. 1331A, de 17 de fevereiro de 1854)¹²⁰ inspirava-se na reforma da instrução pública francesa promovida por François Guizot em 28 de julho de 1833. De forma adaptada à realidade nacional, as legislações provinciais e mesmo a geral basearam-se nas diretrizes de Guizot para definir o currículo da escola primária, sua divisão em dois graus – elementar e superior – bem como a necessidade de instalação das escolas nas mais diversas localidades: segundo o artigo 51 da Reforma de Couto Ferraz, uma escola de primeiro grau para cada sexo deveria ser criada em cada paróquia do Município Neutro (Brasil, 1854, p. 56).

Oscilantes entre as correntes inglesa e francesa na formulação das primeiras deliberações da política educacional do novo Estado, os legisladores brasileiros parecem finalmente ter pendido para essa última de forma mais determinante a partir da década de 1830, quando buscaram traduzir os planos de Condorcet, Guizot e Fallaux para a realidade educacional brasileira. Na realidade, “a legislação francesa sobre a instrução pública foi bastante dinamizada a partir de 1833, e constituiu a fonte primacial dos projetos, das leis e regulamentos que se fizeram para as escolas brasileiras no Império” (Oliveira, 1982, p. 38).

No Município Neutro as primeiras medidas como unidade autônoma no campo da instrução pública viriam no ano de 1836, a partir do decreto de 15 de março, que estabeleceu o regulamento das escolas de primeiras letras na cidade do Rio de Janeiro. No documento, José Inácio Borges, então ministro do Império, queixa-se do estado das escolas primárias da Corte, encontradas em “um total desleixo e abandono” (Brasil, 1864a, p. 14), apesar da competência de fiscalização confiada às Câmaras Municipais pela carta de lei de 1º de outubro de 1828, e à Sociedade Promotora da Instrução Elementar, por decisão ministerial de 1831 (Brasil, 1876b, p. 170). Dessa forma, e sem extinguir a competência atribuída às Câmaras, criava-se o cargo de Diretor, a quem passaria a competir a fiscalização e inspeção das escolas de primeiras letras no Município Neutro.

Subordinado diretamente à Repartição dos Negócios do Império, o ocupante do novo posto perceberia uma gratificação anual de 600\$000 mil réis, diferentemente dos inspetores nomeados pelas Câmaras Municipais, que não recebiam ordenados. A partir da promulgação

¹²⁰ De acordo com o artigo 48 da Reforma Couto Ferraz, “as escolas públicas primárias serão divididas em duas classes. A uma pertencerão as de instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau. A outra as de instrução primária superior com a denominação de escolas do segundo grau” (Brasil, 1854, p. 55).

do novo regulamento, com a criação e definição das atribuições do Diretor de Ensino, buscava-se estabelecer na capital do Império

[...] uma eficaz e permanente fiscalização sobre a conduta, assiduidade e mais obrigações dos mestres das ditas escolas, dando-se lhes uma norma fixa para regime do seu magistério, em harmonia com os princípios liberais e a legislação em vigor [...] (Brasil, 1864a, p. 14).

No mesmo ano, a questão da fiscalização e inspeção do ensino também seria objeto de preocupação das Assembleias Legislativas Provinciais, que buscaram de diferentes formas efetivar a fiscalização das escolas primárias por meio da nova relação entre as Câmaras Municipais e o governo provincial reestruturado pelo Ato Adicional e pela Lei n. 40, de 3 de outubro de 1834.

Na Província das Alagoas, após organização dos horários das aulas primárias e secundárias aprovada por lei de 15 de maio de 1835, aprovou-se no ano seguinte nova determinação legal, em 9 de março, regulando a instrução pública na província. As matrículas nas aulas de primeiras letras não poderia ser menor que um total de 50 alunos nas cidades maiores, ao menos 20 nas vilas e 12 nas povoações. A inspeção do ensino ficava subordinada ao presidente da província e às pessoas por ele designadas para a função de inspetor, em conjunto com as Câmaras Municipais e os párocos, que passariam a emitir os atestados do bom andamento das aulas para que os professores pudessem receber seus ordenados.

Em novo regulamento de 20 de outubro de 1836, definiu-se que os professores eram obrigados a prestar informações aos inspetores, e estes ao governo, em cada semestre. Com relação à condução da aula, o professor deveria evitar os castigos físicos, pois, “sendo o mestre na educação moral verdadeiro pai de seus discípulos deve ter todo o cuidado de os ir formando de gênio dócil, inspirando-lhes o temor a Deus, gosto às ciências, amor à verdade, obediência à lei e respeito aos superiores” (Moacyr, 1939, p. 566)¹²¹.

Na Província do Ceará as primeiras deliberações da Assembleia Provincial no campo educacional datam de setembro de 1836 e versam sobre o ordenado dos professores e a fiscalização do ensino. Os mestres que ocupavam as cadeiras instaladas nas cidades perceberiam vencimentos maiores que aqueles que lecionavam nas vilas e povoações

¹²¹ Encontramos defesa similar no regulamento das escolas primárias da Província da Paraíba do Norte, de 20 de janeiro de 1849, onde há um tópico específico para as recompensas aos bons alunos e outro dedicado às punições. Apesar de sistematizar as ocasiões em que se revela necessário a aplicação dos castigos, o documento enfatiza que “o seu emprego habitual, e mui frequente denota direção inábil, e se pode em geral afirmar, que as escolas, que mais castigam são as piores” (Pinheiro; Cury, 2004, p. 25).

menores. Cada Câmara Municipal deveria nomear, entre os cidadãos mais aptos, dois inspetores para fiscalizar o bom andamento das atividades escolares. Ao final de cada ano, antes das férias de natal, os professores deveriam submeter ao exame público “todos os alunos, das matérias que são obrigados a ensinar, sendo obrigados a assistir os juizes de paz e pároco e os dois inspetores” (Moacyr, 1939, p. 307).

Já no Rio Grande do Norte, os estatutos das escolas primárias serão promulgado em novembro de 1836, nos quais ficou determinado que o provimento das cadeiras ocorreria por meio de concurso realizado por dois examinadores na presença do presidente da província, a quem competia a fiscalização do ensino na capital, além da nomeação dos delegados indicados pelas Câmaras para a inspeção nos outros municípios (Moacyr, 1939, p. 382).

Na Província de Pernambuco, as primeiras medidas visando a reformulação da política educacional em seu território também datam do ano de 1836. Em maio a Assembleia Provincial autorizava o governo a contratar um professor hábil para o estabelecimento de uma Escola Normal para formação de professores pelo método mútuo na cidade de Olinda, ao passo que em junho nova determinação legal estimula a criação de compêndios para uso nas escolas de primeiras letras, “os quais contenham os princípios de caligrafia, de doutrina cristã, de gramática da língua nacional, de aritmética e noções gerais de geometria”. As linhas gerais da instrução pública na província seriam fixadas no ano seguinte, com medidas similares à de outras províncias (Moacyr, 1939, p. 486).

Na Província do Rio de Janeiro, a Lei n. 1 (02 de janeiro de 1837) organiza a instrução primária em três classes de ensino: “1ª Leitura, e escrita; as quatro operações de aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, e decimais, e proporções: princípios de moral cristã e da religião do Estado; e a gramática da língua nacional. 2º Noções gerais de geometria teórica e prática. 3º Elementos de geografia” (ASPHE, 2005, p. 199). Como citado anteriormente, ficavam proibidos de frequentar às aulas as pessoas acometidas por moléstias contagiosas, além dos escravos, “e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”¹²².

A fiscalização do ensino cabia ao Diretor de instrução com o auxílio dos inspetores nomeados nos municípios, a quem competia, conforme descrito no artigo 22, “regular o sistema, e método prático do ensino, escolher ou organizar os compêndios, e modelos das

¹²² Vale recordar que essa interdição imposta aos cidadãos pretos livres e libertos à matricular-se nas aulas primárias, presente nas legislações provinciais do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, estava em desacordo com a definição dos direitos civis estabelecidos pelo ordenamento jurídico da Constituição de 1824.

escolas e dar as providências necessárias para que a instrução seja em todas elas, submetendo tudo à aprovação do Presidente da Província” (ASPHE, 2005, p. 202).

Em São Paulo o primeiro regulamento em conjunto da instrução pública será determinado pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846, na qual define-se que “a instrução primária compreende a leitura, escrita, teoria e prática de aritmética até proporções, inclusive noções de gramática da língua nacional, noções mais gerais de geometria prática, princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado” (Moacyr, 1939 a, p. 317). A frequência de discípulos de ambos os sexos em uma mesma aula só seria permitida nos lugares em que não houvesse escolas distintas para cada gênero. As escolas particulares estariam submetidas à aprovação dos poderes públicos e à inspeção das comissões nomeadas pelas Câmaras Municipais.

Os ordenados dos professores variavam de acordo com o *status* da localização da cadeira onde cada um havia sido provido, percebendo salários menores os mestres dos povoados quando comparados aos seus colegas habilitados nas vilas e cidades. Como incentivo para que os professores procurassem atender a um número maior de estudantes, havia um dispositivo que permitia o pagamento de uma pequena gratificação ao docente para cada discípulo excedente ao número mínimo de 20 que efetivamente frequentasse sua aula. Finalmente, a aposentadoria era prevista após 25 anos do exercício do magistério (Moacyr, 1939 a, p. 317-320).

Condicionadas por suas capacidades econômicas e pela relevância que suas camadas dirigentes creditavam à instrução pública, após o Ato Adicional os governos provinciais passaram a reformular seus sistemas de ensino, versando sobre a reorganização da instrução primária, a abertura de novas aulas e provimento das cadeiras, fiscalização das atividades escolares, reunião das aulas da instrução secundária na forma de liceus e criação das Escolas Normais.

Nesse sentido, merece rápida menção a evolução da Província de São Paulo ao longo do período monárquico brasileiro. De uma capitania de relevância menor ao longo da época colonial, que só tardiamente passou a organizar sistematicamente a produção açucareira visando o mercado externo, São Paulo chegaria nas últimas décadas do século XIX como uma das províncias economicamente mais relevantes do Império, em decorrência da pujança da produção cafeeira¹²³, e com fortes lideranças políticas influentes no cenário nacional.

¹²³ Maria Camargo (2004) esclarece que “diversas condições se associaram para fazer de São Paulo, ao longo do século XIX, o maior produtor de café do país: clima quente e úmido, terras férteis, cobertas por vegetação a ser

Durante esse processo, a cidade de São Paulo, usufruindo de sua posição geográfica estratégica como ponto de convergência dos caminhos do interior e desses com o litoral, seria radicalmente transformada com a instalação da Faculdade de Direito em 1828, e passaria de uma pacata cidade interiorana no início do século XIX para um grande centro cultural ao longo do período monárquico, reconhecido como o “burgo dos estudantes”. Em sua famosa análise sobre a história e tradições da cidade de São Paulo, Ernani Silva Bruno (1984) enfatiza o papel desempenhado pela instituição do Largo de São Francisco como impulsionador da metamorfose pela qual passaria o então tradicional arraial de sertanistas do alvorecer do oitocentos até sua reformulação como uma progressista metrópole do café a partir do último quartel do século XIX:

É que São Paulo, no período de 1828 até aproximadamente os anos de 1870 ou 1872, foi sobretudo um burgo de estudantes. Esse foi o seu caráter mais acentuado, a condição de que derivam os aspectos mais característicos e mais destacados de sua existência nessa fase de sua história. Foi a Academia de Direito que principalmente arrancou a capital da província do seu sono colonial e foi a presença dos estudantes (...) que criou condições para que se inserissem em sua existência, alterando-lhe a estrutura e os costumes tradicionais, os hotéis, as casas de diversão, o teatro e as atividades intelectuais (Bruno, 1984, p. 455-456)¹²⁴.

A constatação de que a Academia de Direito revelou-se como um fator de prosperidade geral para a cidade de São Paulo, caracterizando-a de forma singular no período monárquico, é compartilhada por outros pesquisadores, como se pode observar nessa análise desenvolvida por Raquel Glezer (1992):

A presença dos estudantes alterou a vida na cidade de tal forma que ela se transformou em “cidade dos acadêmicos”, dos jovens que se deslocaram de todos os pontos do país para cursar a Academia de Direito, filhos da elite agrária ou apenas detentores de “capital social”, filhos de famílias arruinadas financeiramente ou afilhados de pessoas ricas, aprendizes do poder ou membros do aparelho burocrático administrativo imperial, que nela viveram suas aventuras/travessuras juvenis (Glezer, 1992, p. 24).

derrubada, estrutura agrícola de exportação já montada pelo açúcar, comunicação com um bom porto de escoamento, estoque de mão de obra escrava e fazendeiros experientes nos meios de aumentar a produção” (Camargo, 2004, p. 120).

¹²⁴ Desenvolvendo a investigação a partir do diálogo com as pesquisas de Richard Morse, Silva Bruno (1984) reforça a relevância dos estudantes para a cidade de São Paulo no período monárquico: “Um burgo que em função da presença dos estudantes se enriqueceu de casas em que eles estabeleceram as suas repúblicas, em largos, em ruas e até em caminhos que animaram com os seus passeios e as suas troças, desenvolvendo novas representações da existência coletiva no velho cenário que as pedras tortas do calçamento, as taipas rudes e a misteriosas rótulas compunham. Burgo que por causa deles ampliou o seu comércio e passou a contar com hotéis, cafés, confeitarias e uma porção de divertimentos até então desconhecidos” (Bruno, 1984, p. 460-461).

Transformada em “cidade acadêmica”, São Paulo exerceria importante função social na formação das camadas letradas da sociedade brasileira, de onde sairiam os novos quadros administrativos da máquina do Estado e as lideranças políticas dos governos provinciais e geral.

Assim, à semelhança da Universidade de Coimbra para o universo lusitano, o Largo de São Francisco desempenharia, como instituição, o papel de intelectual coletivo formulador da ideologia do Estado, enquanto seus estudantes, formados pelo rígido programa de estudos e pela vivência cultural que a capital lhes oferecia, adquiriam a experiência necessária tanto para reproduzir a concepção de mundo veiculada pela instituição como também para criticá-la.

5.2 – AS ESCOLAS NORMAIS E OS MÉTODOS DE ENSINO

A demanda pela profissionalização do professor insere-se no processo de estatização da escola, fenômeno intimamente relacionado à emergência do Estado-nação e ao desenvolvimento do capitalismo em sua fase industrial (Nóvoa, 1991). De modo semelhante às outras profissões, a institucionalização do trabalho educativo não escapou à influência do Estado burguês que, por meio de um processo de divisão e especialização das atividades laborais, tende a dissociar o pensar e o agir, a teoria e a prática, reduzindo a práxis do trabalho pedagógico a um conjunto de condutas alienantes, direcionadas para a legitimação da ideologia das classes dominantes¹²⁵.

Embora a necessidade da adequada preparação dos professores fosse defendida desde Comenius, no século XVII, a questão da formação docente foi redimensionada após a Revolução Francesa, quando o Estado assumiu efetivamente para si o papel educativo, com o desafio de promover a instrução primária para toda a população. Como observa Dermeval Saviani (2009), “é daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (Saviani, 2009, p. 143).

Do mesmo modo que a divisão da instrução primária nos graus elementar e superior, a escolha pelo estabelecimento das Escolas Normais a partir da década de 1830 no Brasil

¹²⁵ Por outro lado, não podemos esquecer que, por meio da contradição, motor interno do movimento da realidade (Cury, 1986, p. 27), o mesmo processo que visa controlar o trabalho docente, dialeticamente, fomenta o desenvolvimento das condições necessárias para sua superação.

também foi fortemente influenciada pela Lei Guizot de 1833. De acordo com a lei francesa, cada departamento deveria manter uma escola de formação de mestres da instrução primária, nível de ensino que carecia ser estendido a toda a população (D'Enfert, Búrigo, 2019, p. 167).

Na adaptação do modelo francês para a realidade brasileira, almejou-se estabelecer ao menos uma Escola Normal em cada província para atendimento da necessidade de formação profissional dos mestres e ampliação da instrução primária para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do território nacional, conforme preconizado na lei das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827. Além disso, com o estabelecimento das Escolas Normais o Estado imperial e os governos provinciais buscaram uniformizar a formação docente dentro dos parâmetros estabelecidos pelos poderes públicos, de forma a exercer um maior controle sobre a prática educativa:

Quando o Estado passa, gradativamente, a assumir o papel de educador dos membros da sociedade, as primeiras ações se voltam, prioritariamente, em indicar as diretrizes nas quais devem se pautar a organização escolar, sobretudo, em garantir a inspeção e supervisão do trabalho pedagógico levado a cabo pelos professores (Coutinho, 2013, p. 35).

A primeira Escola Normal a funcionar no Brasil foi criada pela Lei provincial n. 10, de 4 de abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro. Conforme definido na carta de lei, a Escola Normal estabelecida em Niterói se destinaria a habilitação dos aspirantes ao magistério da instrução primária e aperfeiçoamento dos professores para lecionarem pelo método mútuo. O conteúdo programático seria ministrado pelo diretor da instituição, da seguinte forma:

1º ler, e escrever pelo método lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicaria; 2º as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; 3º noções gerais de geometria teórica e prática; 4º gramática da língua nacional; 5º elementos de geometria; 6º princípios de moral cristã (Moacyr, 1939a, p. 191).

Para ser admitido à matrícula, os estudantes deveriam comprovar ser cidadão brasileiro, ter ao menos 18 anos de idade, saber ler e escrever e apresentar boa morigeração. Àqueles que demonstrassem não possuir meios para custear a permanência no curso, perceberiam um abono de 20\$000 mensais como incentivo para concluírem a formação docente. As atividades da Escola Normal tiveram início em outubro daquele ano, sob a direção do tenente-coronel José da Costa Azevedo, contudo, assim como as demais instituições desse tipo criadas no período, seu desenvolvimento revelou-se intermitente, abrindo e fechando ao longo dos anos. A Escola Normal de Niterói, por exemplo, foi

suprimida no ano de 1849 e reaberta com a Lei provincial n. 1.127, de 4 de fevereiro de 1859 (Coutinho, 2013, p. 67).

De forma sintética, Saviani (2009) apresenta a relação do estabelecimento das Escolas Normais nas mais diversas províncias durante o período monárquico ao longo do século XIX, após a instalação da escola de Niterói: “Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890” (Saviani, 2009, p. 144).

Em abril de 1836, uma lei provincial determinou a criação de uma Escola Normal na capital da Bahia, na qual haveria duas cadeiras, uma de ensino mútuo e outra de leitura, caligrafia, aritmética, desenho linear, doutrina cristã e gramática da língua nacional. Para provimento da cadeira de ensino mútuo, seriam enviados dois sujeitos para formarem-se na Escola de Paris, a fim de aperfeiçoarem-se no ensino do método lancasteriano¹²⁶. Assim como na escola de Niterói, objetivava-se formar os novos quadros do magistério primário e complementar a formação dos docentes em atividade.

Conforme a carta de lei, após a instalação da Escola Normal em Salvador, “os atuais professores de primeiras letras serão obrigados a frequentar a escola quando chamados pelo presidente da província [...]. Ninguém será permitido a concorrer a concurso de cadeiras de instrução primária sem que tenha frequentado a Escola Normal, e nela aprovado” (Moacyr, 1939a, p. 69-70). Nos lugares em que fosse possível a reunião de ao menos 100 alunos, seriam mantidas as aulas pelo método mútuo, ficando estabelecido o ensino simultâneo nas localidades onde se reunissem um número menor de estudantes.

Em São Paulo, por meio da Lei n. 34, de 16 de março de 1846, que regula em conjunto a instrução pública da província, estabelece-se na capital uma Escola Normal de instrução primária onde seria promovido um curso de formação com dois anos de duração, contendo as seguintes matérias:

Lógica, gramática geral e da língua nacional, teoria e prática da aritmética até proporções inclusive, noções gerais de geometria prática e suas aplicações usuais, caligrafia, princípios da doutrina da religião do Estado, os diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas (Moacyr, 1939a, p. 320).

¹²⁶ Curiosamente, na França “o ensino mútuo se extingue progressivamente a partir da lei Guizot (1833), por ter suscitado críticas dos conservadores e de membros do clero: formar autômatos, ser inventado por estrangeiros e por protestantes” (Bastos, 2011, p. 139).

Podemos observar que, diferentemente das demais, a escola de formação paulista ambicionava formar o professor em “diversos métodos e processos de ensino”, não somente no método de Lancaster. Por essa época, o entusiasmo com as vantagens pecuniárias que o método monitorial mútuo apresentaria sobre outros métodos de ensino, por supostamente permitir o ensino de um grande número de estudantes com a contratação de apenas um mestre, transformara-se em desconfiança com a eficácia do próprio método.

De fato, o método lancasteriano sempre suscitou polêmicas na Europa, onde foi mais amplamente adotado. “O ministro francês Guizot, apesar de ser protestante, acatando as críticas dos “ultra” católicos franceses, proibiu em 1833 o ensino mútuo na França exatamente porque era um método que escapava à tutela da Igreja” (Bittencourt, 1993, p. 50). No Brasil, partindo das denúncias e insatisfações das autoridades com as dificuldades em se reunir as condições para efetiva realização do método monitorial mútuo, passou-se gradativamente à crítica do método em si e do conteúdo da educação que ele porventura pudesse promover.

No projeto de reforma da instrução pública apresentado em 1847 à Assembleia Geral Legislativa pelo deputado mineiro Torres Homem, nos termos de Primitivo Moacyr (1936), “na época, o mais tenaz paladino da causa do ensino” podemos observar tanto a crítica às deficiências da implantação do método mútuo no Brasil como a crítica à sua fluidez dogmática. Com relação à educação promovida pelo referido método, Torres Homem afirma o seguinte:

Ora, o ensino religioso é nulo no sistema dos monitores, porque reduz-se à simples recitação material da cartilha. A educação, também aí não existe, porque a intervenção do mestre desaparece diante dos olhos da quase totalidade de seus alunos para ser substituída pela de outros meninos, sem nenhuma autoridade moral sobre o seu espírito (Moacyr, 1936, p. 258).

Outro aspecto relevante na aplicação do método mútuo que gerou críticas e questionamentos à eficácia do processo de ensino encontra-se no uso corriqueiro da aplicação de castigos aos estudantes, prática prevista no artigo 15 da Lei das Escolas de Primeiras Letras¹²⁷.

Por ser um método que equacionava instrução e disciplinamento, valorizando como verificação dos conteúdos aprendidos sua repetição “de memória”, o processo de ensino proposto por Lancaster não admitia a conversa em sala de aula (Saviani, 2019, p. 152). Considerada um ato de indisciplina, a conversa deveria, portanto, ser reprimida, e o aluno

¹²⁷ O referido artigo da lei de 1827 define que “estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que se não opuserem à presente lei; os castigos serão os praticados pelo método de Lencastre (sic)” (Brasil, 1878b, p. 73).

falante, castigado. As punições podiam constranger fisicamente ou moralmente, mas sempre eram aplicadas com o objetivo de revelar comparações, estabelecer diferenças, hierarquizar, homogeneizar e excluir (Neves, 2003, p. 226)¹²⁸.

Na Província de São Paulo, uma lei promulgada em 1836 (Lei n. 54, de 18 de março) reforçava o disposto no artigo 15 da lei de 1827, informando que “os professores de primeiras letras poderão castigar moderadamente os seus discípulos, quando as penas morais forem ineficazes” (Moacyr, 1939a, p. 312). A necessidade de enfatizar a moderação na prática das punições aos estudantes indisciplinados permite supor que muito possivelmente havia casos de exageros na aplicação dos castigos.

Um indício do exagero na prática dos castigos pode ser encontrado nos registros de Antonio Muniz de Souza (1834)¹²⁹, naturalista originário da Província de Sergipe que percorreu os sertões do Brasil nas primeiras décadas da independência, observando a natureza e os costumes dos povos, reunindo informações que julgava pertinentes para a construção da nova nação. Na parte destinada às observações sobre a instrução da mocidade, verificamos o seguinte:

É desgraçada coisa, ver as aulas das povoações, e vilas pequenas preenchidas pela maior parte por homens foragidos, e até facinorosos, que apenas conhecem os caracteres do nosso alfabeto, [...] Faz lástima ver o seu comportamento para com os discípulos: só o seu aspecto os horroriza; e sobre tudo o péssimo estilo que eles adotam de educar a mocidade à força de pancadas, e rigorosos castigos, faz com que esta aterrada não só conceba grande ódio às letras, mas também se precipite, fuja e até prefira antes morrer do que aprender com semelhantes pedagogos, cruéis e estúpidos. [...]

Em quanto aos castigos físicos nas aulas, assento que só deve haver no caso de insubordinação porém sempre com prudência e doçura, a fim de evitar-se que fiquem (como tenho tido a mágoa de ver), os meninos aleijados pelos rigorosos castigos dos mestres (eles dizem que as letras devem entrar com o sangue). No Rio de Janeiro vi um menino sem uma mão, pedindo esmola na portaria do Convento de Santo Antonio, e soube que aquele aleijão procedera de um semelhante abuso (Souza, 1834, p. 73-74).

Em que pese o teor pessimista impresso nos registros de Muniz de Sousa sobre vários aspectos dos costumes e atividades dos povos do interior do Brasil, não podemos desconsiderar que em alguma medida, com maior ou menor intensidade, aqueles hábitos imputados aos mestres de primeiras letras refletiam a realidade vivida em muitas das escolas e aulas de primeiras letras nos rincões mais afastados do Império. Por isso mesmo havia o crescente interesse dos poderes públicos com a institucionalização da formação docente, a

¹²⁸ Embora as diretrizes de Lancaster apontassem as vantagens dos castigos morais sobre os físicos, no Brasil, aparentemente, isso não se mostrou eficiente nem promoveu os efeitos esperados (Neves, 2003, p. 231).

¹²⁹ Magno Santos (2022) publicou recentemente um artigo sobre esse curioso personagem, onde analisa suas impressões sobre o processo de independência do Brasil (Santos, 2022).

uniformização das práticas educativas, a fiscalização e o controle das atividades escolares, incluindo a definição dos métodos de ensino.

No ano de 1849, em seu relatório à Assembleia Provincial da Paraíba, o presidente João Antonio de Vasconcelos reclama providências para a inspeção das escolas particulares e uniformidade de ensino nas aulas públicas elementares. “Era para desejar que essa uniformidade fosse em todo o Império para que se estabelecesse melhor a nacionalidade pela identidade de ideias e de sentimentos entre todos os cidadãos, como se fossem uma família” (Moacyr, 1939, p. 429).

Em resposta às queixas do presidente, a Assembleia Legislativa Provincial expede um novo regulamento das escolas primárias em janeiro do mesmo ano, no qual fica estabelecido que em cada aula pública primária haverá uma imagem de Jesus Cristo e um retrato de S. M. o Imperador, e “o professor nunca tratará os discípulos por tu, nem com eles se familiarizará, conquanto lhes deve ter amor”. A relação dos castigos autorizados possuíam um gradiente em oito níveis, variando da perda dos lugares alcançados pelo estudante na resolução dos exercícios, a privação de prêmios, imputação de rótulos desonrosos, ajoelhamentos, expulsão provisória e mesmo a sua exclusão definitiva (Moacyr, 1939, p. 430).

Vale lembrar que a prática das punições não era exclusividade do ensino pelo método mútuo e não se restringia à instrução primária. Verificada a desobediência dos estudantes das cadeiras do ensino secundário, muitos inspetores de ensino sugeriam em seus relatórios a adoção dos castigos morais à moda de Lancaster como método disciplinador (Neves, 2003, p. 229) e a prática das punições chegou a efetivar-se em muitos estabelecimentos¹³⁰. Na Província das Alagoas, por exemplo, após o governo aprovar no ano de 1859 a proposta elaborada pela congregação do liceu alagoano de abolir os castigos físicos em suas dependências, “alguns professores se queixam da medida e dizem que têm produzido a insubordinação em suas aulas” (Moacyr, 1939, p. 587).

Com o crescente descrédito do método monitorial mútuo, outros processos de ensino passaram a ser recomendados pelas autoridades como alternativa mais proveitosa para a educação das crianças nas escolas de primeiras letras. Importante ressaltar que a questão não se dava com relação à possíveis divergências com a defesa de determinada concepção

¹³⁰ No Colégio de Pedro II, modelo de instrução secundária durante o Segundo Reinado, a prática das premiações e das punições estava prevista em seus estatutos. Promulgado em 31 de janeiro de 1838, o Regulamento n. 8 possui um capítulo específico (XVI) para tratamento dos castigos, definindo quais agentes possuíam competência para aplicação de cada tipo de punição, que variava da privação do recreio, vestimento de roupas às avessas, moderada correção corporal ou até mesmo a exclusão do colégio (Brasil, 1839, p. 75-76).

pedagógica em detrimento de outra, uma vez que em todo o período monárquico coexistiram de forma equilibrada as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (Saviani, 2019), mas tão somente com relação às formas, procedimentos e métodos empreendidos pelo educador para atingir os objetivos de educar os seus discípulos.

Passada a fase de entusiasmo das autoridades e educadores com a promoção do método mútuo, com a propaganda de suas vantagens sobre o método individual, a Reforma Couto Ferraz de 1854, que estabeleceu novo regulamento para o ensino primário e secundário do Município Neutro (Decreto n. 1331A, de 17 de fevereiro) enfatizaria a adoção do método simultâneo nas escolas da Corte, com a pretensão de que as novas diretrizes fossem seguidas como modelo para implantação dos sistemas de ensino provinciais. Conforme definido no artigo 73 do regulamento de ensino:

O método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo: poderá todavia o Inspetor Geral, ouvindo o Conselho Diretor, determinar, quando o julgue conveniente, que se adote outro em qualquer paróquia, conforme os seus recursos e necessidades (Brasil, 1854, p. 59).

Algumas províncias, no entanto, entusiasmaram-se com uma novidade pedagógica que prometia se contrapor aos preceitos da escola velha. O poeta e educador português Antonio Feliciano de Castilho desenvolvera em meados do século XIX um método para ensino rápido e aprazível de ler, escrever e bem falar, que ficou popularmente conhecido como método português ou método de Castilho:

O método de Castilho foi apresentado ao público em Portugal como uma tentativa de abolir o mal-estar entre professores e alunos no processo de ensino. As atividades de leitura eram seguidas de perto pela técnica de mnemônica, de modo que os alunos recordem das palavras e das letras, a partir de associações delas com histórias que se contava. Além disso, o ensino era acompanhado por palmas e por cantos, de maneira a se obter o contentamento daquele que aprende (Boto; Albuquerque, 2018, p. 19).

Após sua polêmica passagem pelo Brasil¹³¹, muitas províncias buscaram meios de implementar o método em seus sistemas de ensino. Em abril de 1855 a Assembleia Provincial das Alagoas autoriza o governo a enviar para a capital do Império um professor de instrução primária que se disponha a estudar o método de leitura repentina de Castilho e, já no ano

¹³¹ Segundo Carlota Boto e Suzana Albuquerque (2018), Castilho recebeu duras críticas de seus opositores, que o acusavam de ter transformado a escola em um espaço de experimentação pedagógica, negação das tradições nacionais, de preocupação excessiva com o tempo de aprendizado e até mesmo de criar um ambiente excessivamente alegre e festivo, que não preparava os discípulos para a dureza da vida (Boto; Albuquerque, 2018, p. 23).

seguinte, o relato do presidente tece elogios a atuação do professor Francisco Soares que, de volta da capital e formado com o novo método, inaugurou uma turma onde “todos têm adquirido um adiantamento maravilhoso” (Moacyr, 1939, p. 579). No mesmo ano de 1855 a Província de Goiás também envia um professor, Feliciano Primo Jardim, à capital do Império em busca de formação pelo método português. No entanto, esse enviado de Goiás não chegou a encontrar o Conselheiro Castilho e passou a acompanhar um professor que lecionava pelo referido método. Em seu relatório, após ponderações, sugere a manutenção do método simultâneo na província, de forma semelhante ao que era praticado na capital do Império (Moacyr, 1940, p. 523-524).

Finalmente, no relatório do diretor da instrução da Província de Pernambuco, no ano de 1858, Joaquim Pires Machado Portela aprova a aplicação do novo método, sugerindo sua ampliação pela província de “modo prudente e regular”:

Muito se tem dito sobre o método Castilho; devo consignar os fatos, acompanhando-os de breves reflexões. E assim limitar-me-ei a dizer que as apreensões que tinha de que o método português de leitura repentina não passasse de um intento belamente engenhoso, se trocaram em convicção de que tem ele realidade prática de imenso alcance e utilidade (Moacyr, 1939, p. 507-508).

Encantador e controverso, o método de leitura repentina do português Antonio de Castilho foi ensaiado em algumas províncias mas não chegou de fato a substituir o método simultâneo que vinha sendo incentivado em muitas escolas como alternativa ao ineficaz método mútuo. Além do chamado método Castilho, ao longo do Segundo Reinado os governos provinciais buscaram outras alternativas ao método lancasteriano para aplicação em seus sistemas de ensino em desenvolvimento.

Na Província da Bahia houve alguns ensaios para adaptação do chamado método Zaba para ensino de História Universal e História do Brasil nas escolas primárias no começo da década de 1870. Após a passagem de Napoleão Félix Zaba (1805-1885), nobre de origem polonesa, em território nacional para divulgação de seu método de ensino e promoção dos materiais didáticos, “o seu trabalho causou grande impressão e produziu emulação” (Moacyr, 1939a, p. 155) nos legisladores e educadores da província. Conforme assinalou Leandro Antonio de Almeida (2024):

O método Zaba era uma variação do que ficou conhecido, no Ocidente do século XIX, como método mnemônico polonês que, desenvolvido por Antoni Jazwinski nos anos 1820, foi modificado por Josef Bem na década seguinte e chegou a ser

adotado nas décadas de 1830 e 1840 pelo governo da França como sistema de ensino de História (Almeida, 2024, p. 4).

Apesar do entusiasmo inicial com a novidade pedagógica, que ensejou a compra de mapas e outros acessórios necessários para aplicação do método por parte do Governo Geral, e a investida, na Bahia, de um experiente professor e de um estudante normalista na construção de materiais didáticos orientados pelo método Zaba para ensino de História do Brasil, a adoção do método mnemônico polonês no Brasil não passou da fase experimental¹³².

Na Província de São Paulo, a Lei n. 60, de 4 de maio de 1879, previa que o governo provincial contratasse junto ao “dr João Köpke o fornecimento de cartões, aparelhos e o que mais necessário for para a adoção do “método racional e rápido de aprender” nas escolas públicas primárias” (Moacyr, 1939a, p. 385). Filho de portugueses que se destacaram no Rio de Janeiro pela fundação do Colégio Köpke, mais conhecido como Colégio de Petrópolis, João Köpke (1852-1926) cursou a faculdade de Direito de São Paulo e distinguiu-se no meio educacional com a defesa de métodos para o ensino de leitura em obras como *O método rápido para aprender a ler*, de 1874, e o *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar*, de 1879.

Com atuação profissional em vários ramos do ensino, reunindo experiências no ensino elementar, secundário e nos cursos preparatórios, João Köpke dedicou-se com mais afinco às publicações voltadas à infância. Conforme observou Claudia Panizzolo (2022), o educador “contribuiu na definição de um novo campo pedagógico, alicerçado no ensino intuitivo, científico, seriado, simultâneo e leigo, foi um pioneiro na divulgação e implantação do método analítico para o ensino da leitura” (Panizzolo, 2022, p. 4).

Seguindo os negócios da família, João Köpke fundou em São Paulo, em sociedade com Antônio da Silva Jardim, a Escola Primária Neutralidade, fundamentada em princípios positivistas, e no Rio de Janeiro, a Escola Primária Neutralidade - Instituto Henrique Köpke, “que resultava de um amálgama de princípios liberais e positivistas e da prática pedagógica vivenciada” (Panizzolo, 2022, p. 4). Sua atividade exerceu grande influência no cenário educacional na região sudeste do país, como se pode verificar na formulação da política de

¹³² O presidente Francisco José da Rocha informa aos deputados provinciais, em relatório de 1871, que “o aluno do Externato normal Malaquias Permínio Leite, em uma reunião que houve no Liceu [...] fez uma sucinta exposição dos mais salientes fatos da história pátria, por ele compendiados em um mapa que preparou pelo método Zaba” (Moacyr, 1939a, p. 156). Contudo, como pontuou Leandro de Almeida (2024) em estudo sobre a aplicação do método Zaba em Salvador, “o estranhamento em relação ao método e sobretudo a pouca pertinência dos conteúdos ao currículo adotado na Bahia, que preconizava o ensino de História do Brasil às classes primárias, provavelmente ocasionaram sua não adoção na esmagadora maioria das escolas baianas, já que demandava grande esforço de adaptação desses conteúdos” (Almeida, 2024, p. 28-29).

instrução pública paulista de fins da década de 1870, visando à adoção do seu método de ensino, e no plano de reforma de ensino proposto pelo presidente da Província do Paraná no ano de 1885, elaborado sob consultoria da congregação da Escola Neutralidade de São Paulo, para a feitura de plano “vazado em moldes científicos, adaptável às condições da província” (Moacyr, 1940, p. 321).

Finalmente, nas últimas décadas do século XIX repercutiu em território nacional o método de ensino de leitura promovido pelo poeta e pedagogo português João de Deus de Nogueira Ramos, popularmente conhecido como João de Deus. Sua proposta de ensino reunida na obra *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* (1876) foi um grande sucesso editorial em Portugal, e logo alcançou inúmeros adeptos no Brasil, entre os quais se destacou o advogado e jornalista Antônio da Silva Jardim, supracitado.

Pouco tempo após a publicação da *Cartilha Maternal* em Portugal, o presidente da Província de Pernambuco, Lourenço Cavalcanti de Albuquerque, relatava à Assembleia provincial no ano de 1880 que “o método de ensino denominado João de Deus começou a ser ensaiado no ano passado pelo professor público Francisco da Silva Miranda, e não há tempo de conhecer-lhes as vantagens” (Moacyr, 1939, p. 549). Já no Espírito Santo, o presidente Herculano Marcos Inglês de Souza, em fala aos deputados no ano de 1882, mencionava os bons resultados iniciais da promoção do novo método na província, como consequência de sua iniciativa: “Resolvi [...] contratar com o cidadão Antônio da Silva Jardim, professor da Escola normal de S. Paulo, cujas habilitações tive ocasião de apreciar naquela cidade, a propaganda do método de leitura de João de Deus, denominado “Cartilha Maternal”” (Moacyr, 1940, p. 55).

Apesar das diferentes experiências metodológicas na abordagem dos conteúdos disciplinares, com relação à organização do ambiente escolar e da sala de aula, como mencionado anteriormente, o método simultâneo será consagrado como modelo de ensino recomendado pela Reforma Couto Ferraz de 1854 e se manterá como o principal processo de ensino oficial até finais da década de 1870, quando a Reforma Leôncio de Carvalho promoverá o ensino intuitivo, também conhecido como lições de coisas, como diretriz para os processos de ensino e aprendizagem.

No Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, o artigo 9º, que trata das disciplinas definidas para organização do currículo de formação dos professores nas Escolas

Normais do Estado prevê o ensino da “Pedagogia e prática do ensino primário em geral [e] Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (Brasil, 1880?, p. 200).

De forma sintética, ao relacionar as diferentes abordagens didáticas predominantes na formulação da política educacional do Governo Geral no período monárquico da história da educação brasileira, Dermeval Saviani (2019) observa que:

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método do ensino intuitivo (Saviani, 2019, p. 161).

A Reforma Leôncio de Carvalho seria o último dispositivo engendrado pelo Governo Imperial na tentativa de imprimir alguma unidade aos diversos sistemas de ensino em formação nas províncias e no Município Neutro. E em linhas gerais, as ideias-força que fundamentaram o Decreto n. 7247 de 1879 não sofrerão mudanças significativas mesmo após a queda da Monarquia e a Proclamação da República no ano de 1889 (Coutinho, 2013, p. 75).

5.3 – O MODELO DE INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA DO COLÉGIO DE PEDRO II

Pode-se afirmar que durante o Primeiro Reinado a política educacional brasileira referente à instrução secundária manteve-se como uma continuidade da política pombalina, uma vez que suas principais medidas resumiram-se à criação e provimento de cadeiras avulsas das disciplinas da segunda etapa dos estudos menores, ao estilo das aulas régias. Com exceção dos seminários, foram poucas as experiências nesse período, no campo da instrução pública, que buscaram promover uma maior sistematização do ensino secundário, reunindo as aulas em um mesmo estabelecimento ou até em uma mesma localidade.

Nesse sentido, um esforço pioneiro em imprimir alguma organicidade a esse ramo de ensino encontra-se na proposta do presidente da Província de Pernambuco, realizada no ano de 1825, de reunião das aulas avulsas de “geometria, filosofia racional e moral, retórica, gramática latina, e desenho” (Brasil, 1885, p.158) em um único estabelecimento na capital da província, onde teria início as atividades do Liceu Provincial de Pernambuco, instituição praticamente bicentenária ainda em atividade na cidade de Recife, sob a denominação atual de Ginásio Pernambucano.

Adiante, em 3 de fevereiro de 1834, com o mesmo projeto de reunião das cadeiras da instrução secundária já existentes na província em um mesmo edifício, seria fundado na cidade de Natal o Ateneu Norte Riograndense, tendo a congregação de seus lentes, a partir do ano seguinte, a competência de organizar os estatutos da instrução pública da região, sob aprovação da Assembleia Provincial (Moacyr, 1939, p. 379).

Não obstante essas iniciativas, as ações mais efetivas visando a organização do ensino secundário no Brasil ocorreriam somente após a descentralização política e a definição dos poderes regionais com a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, consagradas pelo Ato Adicional à Constituição, de 12 de agosto de 1834.

Em março de 1836 será aprovada na Província da Bahia a criação de um liceu na cidade de Salvador a partir da reunião das cadeiras avulsas de “filosofia racional e moral; aritmética e geometria e trigonometria; geografia e história; comércio; gramática filosófica da língua portuguesa; eloquência e poesia, análise e crítica dos nossos clássicos; desenho; música; gramática latina; grega, francesa e inglesa” (Moacyr, 1939a, p. 67). Os estatutos dessa instituição seriam elaborados pela Congregação do Liceu, composta pelos professores da instrução secundária da província, e submetida à aprovação do governo¹³³.

No mesmo ano, caminho semelhante seria trilhado pela Província da Paraíba do Norte. Por meio da Lei n. 11, de 24 de março de 1836, partindo da reunião das cadeiras existentes de Latim, Francês, Retórica, Filosofia e primeiro ano de Matemática, criava-se o Liceu Paraibano, que passaria a funcionar no 1º andar do edifício no qual se reunia a Assembleia Legislativa, na capital da província. Pouco tempo depois, em 23 de março de 1839, seriam criadas duas novas cadeiras para o liceu, uma de inglês e outra de Geografia, Cronologia e História (Pinheiro; Cury, 2004, p. 95-96).

Seguindo a tendência de agrupamento das aulas avulsas, mas buscando imprimir uma maior organicidade ao ensino secundário, transformando-o em um plano de estudos integral e estruturado em níveis ou séries (Vechia, 2005), por iniciativa de Bernardo Pereira de Vasconcelos, então ministro da Repartição do Império durante a regência de Pedro Araújo Lima, o Governo Geral deu início ao novo projeto educacional utilizando-se da estrutura já

¹³³ Encontramos uma pequena divergência de datas com relação à criação do liceu de Salvador nos documentos pesquisados. Enquanto Primitivo Moacyr (1939a) afirma que a lei de criação do liceu de Salvador data de 23 de março, de acordo com a leitura da Coleção de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa da Bahia realizada pelo grupo de trabalho do HISTEDBR da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, o estabelecimento do liceu se deu por meio da Lei n. 33, de 9 de março de 1836. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/indice-das-leis-sobre-instrucao-publica-na-provincia-da-bahia-1835-1889-1>

existente no Seminário de S. Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, convertendo-o por meio do decreto de 2 de dezembro de 1837 no Colégio de Pedro II, que passaria a funcionar exclusivamente como instituição de instrução secundária. De acordo com o artigo 3º da determinação legal,

[...] neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia (Brasil, 1861, p. 60).

No vasto regulamento decretado no ano seguinte (n. 8, de 31 de janeiro de 1838), os estatutos do colégio foram definidos em 239 artigos dispostos em duas partes: a primeira versando sobre o regime literário e científico da nova instituição, enquanto a segunda trata de seu regime econômico, finalizando com as disposições gerais. Dentre os empregados do colégio, destacavam-se o reitor, vice-reitor, capelão e professores, a quem competia “não só ensinar a seus alunos as letras, e as ciências, na parte que lhes competir, como também, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, Pátria, e Governo” (Brasil, 1839, p. 65). O quadro dos funcionários ainda contava com os professores substitutos, professores de saúde, inspetores de alunos e diversos serventes.

Para ingressar no Colégio de Pedro II, os discípulos deveriam possuir atestado de bom procedimento de suas escolas de origem, comprovar saber ler, escrever, contar as quatro primeiras operações de aritmética, e ter a idade mínima de 8 e máxima de 12 anos. As exceções seriam admitidas mediante licença especial do governo. No ato da matrícula, conforme artigo 162, “cada aluno pagará uma retribuição, que será determinada no princípio de cada ano pelo Ministro do Império, ouvido o Reitor” (Brasil, 1839, p. 85).

De forma mais abrangente e levemente distinta daquela apresentada no decreto de criação do colégio, o artigo 117 dos seus estatutos definia a relação das disciplinas que compunham o programa de estudos da instituição, organizado em oito aulas ou séries, cada uma correspondente a um ano letivo¹³⁴. No quinto mês de cada ano o estudante poderia optar por realizar os exames e, em caso de aprovação, avançar para a aula seguinte, podendo dessa

¹³⁴ Em cada aula ou ano letivo o estudante deveria cursar um total predeterminado de lições de um grupo específico das seguintes disciplinas: Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História, Retórica e Poética, Filosofia, Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria Mecânica, Astronomia, Zoologia, Botânica, Mineralogia, Química, Física, Desenho e Música Vocal (Brasil, 1839, p. 78-80). Em 1841 os estatutos do colégio passariam por uma pequena alteração e seus estudos passariam a ser organizados em 7 anos (Brasil, 1842, p. 13-16). Ao todo, no período imperial o colégio passaria por sete reformas em seu currículo (Vainfas, 2008, p. 147).

forma concluir seus estudos em um prazo mínimo de 4 anos. Uma vez formado, o discípulo do Colégio de Pedro II obtinha o diploma de Bacharel em Letras, que o eximia de realizar os exames preparatórios para ingresso nas academias do Império¹³⁵.

A importância do colégio para o Governo Geral pode ser notada desde o decreto de sua criação, datado de 02 de dezembro, aniversário do jovem imperador e a quem o nome da nova instituição homenageia. A cerimônia de inauguração e começo das aulas, em março de 1838, contou com a presença ilustre do jovem D. Pedro II e suas irmãs, do então regente Pedro de Araújo Lima, dos ministros do Estado e outros políticos e personalidades influentes da política nacional.

Projeto modelo de instrução secundária desde sua fundação e representante maior da política do governo central com relação a esse nível de ensino, uma vez que o estabelecimento ficaria diretamente subordinado ao ministro do Império, que deveria, entre outras competências, elaborar o catálogo das obras admitidas para desenvolvimento das aulas, o Colégio de Pedro II lançaria as diretrizes para os demais liceus e estabelecimentos de ensino secundário em formação nas províncias. Com efeito, o governo imperial passará a incentivar os governos provinciais a “adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos do Colégio de Pedro II, bem como adotar os mesmos livros didáticos, uma vez que os exames preparatórios, na maioria das vezes, deveriam ser realizados segundo os programas e os livros didáticos por ele adotados” (Vechia, 2005, p. 88).

Nos anos seguintes seriam criados diversos liceus e estabelecimentos de ensino secundário nas províncias, após reformulação das aulas avulsas, com vistas a aproximarem-se do padrão de ensino indicado pelo colégio da capital do Império.

A lei de 24 de julho de 1838 aprovou a criação de um liceu na capital da Província do Maranhão, partindo da reunião das cadeiras existentes na cidade de São Luís para formação de um curso de Comércio e outro de Marinha, cujos estatutos seriam aprovados em 1841 (Moacyr, 1939, p. 166-168).

Nas Minas Gerais, por meio da lei de 29 de março de 1839 era criado na capital da província um colégio onde se lecionaria “filosofia, retórica, geografia, história, aritmética, geometria, trigonometria, e as línguas latina, francesa e inglesa” (Moacyr, 1940, p. 74). E no mesmo ano a Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro transformou o Seminário

¹³⁵ A obtenção do diploma de Bacharel em Letras e a isenção de exames para ingresso nos cursos superiores, dispositivos previstos nos artigos 234 e 235 dos estatutos do colégio, seriam regulamentados posteriormente, por meio do Decreto n. 332, de 20 de dezembro de 1843, que define todo o ritual para a outorga dos títulos aos formandos (Brasil, 1868, p. 185-188).

de Jacuecanga em Liceu provincial, onde seriam reunidas as cadeiras de “primeiras letras e gramática portuguesa, gramática latina, grego, língua francesa e inglesa, retórica e poética, filosofia racional e moral, geografia e história, matemática”, sendo já registrada a previsão de transferência da nova instituição para a cidade de Angra dos Reis. Pouco tempo depois, em 1844, seria criado o Liceu da cidade de Campos, com o aproveitamento das aulas dos estudos secundários existentes na cidade e o edifício do Seminário da Lapa (Moacyr, 1939a, p. 197-202).

Por meio da Lei n. 4, de 24 de julho de 1843, era aprovada pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo a criação do Liceu da Vitória na capital da província, onde haveria aulas de “latim e retórica; francês e inglês; filosofia racional e moral; geografia, história e cronologia; botânica agrícola; música”. Planejava-se estabelecer o liceu nas dependências do Convento de São Francisco, mas em decorrência de vários fatores adversos suas atividades só seriam iniciadas em 1854, quando finalmente seria promulgado seu regulamento (Moacyr, 1940, p. 3-12).

De 1844 é a criação do liceu de Fortaleza, na Província do Ceará, que seria composto pelas “cadeiras de filosofia, retórica, aritmética, geometria, trigonometria, geografia, história, latim, francês e inglês” (Moacyr, 1939, p. 311), enquanto em São Paulo, conforme Lei n. 33, de 1846, o governo provincial aprovou a criação de dois liceus, localizados em Taubaté e Curitiba, nos quais estavam previstos o ensino de “gramática latina, francês, filosofia racional e moral, história geral especialmente a do Brasil, geografia, geometria prática, noções gerais de mecânica aplicada às artes”, distribuídas em quatro cadeiras (Moacyr, 1939a, p. 322).

Em maio de 1846 era aprovada a criação de um liceu na capital da Província do Rio Grande do Sul, denominado Liceu D. Afonso, estabelecimento planejado como lugar onde “se reúnam as aulas de instrução secundária que atualmente existem nesta capital e mais as de história, inglês, desenho e música, que para este fim ficam criadas pela presente lei”. A nova instituição seria erguida no centro da cidade, em local onde fora lançada a pedra fundamental por S. M. o Imperador em cerimônia que contou com a presença das lideranças políticas regionais e geral (Moacyr, 1940, p. 435).

As outras províncias seguirão no mesmo sentido, como em Goiás que, por meio da Lei n. 9, de 25 de julho de 1846, determinou-se que “ficam criadas na capital da província uma cadeira de francês, outra de retórica e poética, outra de geografia e história, que serão reunidas as de gramática latina e filosofia com a denominação de Liceu” (Moacyr, 1940, p. 514), ou

em Sergipe, em cuja capital seria aprovada a criação, por meio de um decreto legislativo de julho de 1847, de um liceu composto com as cadeiras de gramática latina, francesa, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, trigonometria, retórica e poética (Moacyr, 1939a, p. 11).

A influência que o Colégio de Pedro II passou a exercer sobre a implantação das políticas educacionais de instrução secundária nas províncias ganharia novo vulto em decorrência da reformulação dos estatutos dos Cursos Jurídicos e das Faculdades de Medicina realizadas em meados da década de 1850 pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império, então sob a responsabilidade de Luiz Pedreira de Couto Ferraz (Decretos 1.386¹³⁶ e 1.387¹³⁷, de 28 de abril de 1854).

Com a publicação do Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito de 4 de maio de 1856, o governo central “procurou controlar diretamente o ensino ministrado nos Cursos Anexos impondo-lhes os programas e os compêndios adotados nas aulas secundárias da Corte” (Haidar, 2008, p. 50), e logo essa norma seria estendida para os demais cursos preparatórios existentes em território nacional (Vechia; Lorenz, s.d.).

Ao longo da segunda metade do século XIX, a Assembleia Geral Legislativa receberia vários projetos de equiparação dos programas dos liceus provinciais com o programa do colégio da capital, sempre com vistas a conseguir a habilitação necessária para conferir o grau de bacharel aos discípulos oriundos de seus estabelecimentos, contudo, essa prerrogativa manteve-se exclusiva ao Colégio de Pedro II durante todo o período monárquico.

Sem a necessidade de comprovar a conclusão nos estudos menores para realização dos exames preparatórios, muitos estudantes cursavam de forma avulsa as disciplinas oferecidas nos liceus provinciais até adquirir as condições para realização dos exames parcelados, abandonando suas matrículas antes da conclusão formal dos estudos secundários. Outros aproveitavam o *status* diferenciado que a formação da instrução secundária lhes proporcionava e se empregavam nos serviços públicos.

¹³⁶ De acordo com os novos estatutos dos cursos jurídicos, o candidato à matrícula deveria mostrar-se habilitado no conhecimento da língua latina, francesa e inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, retórica e poética, história e geografia. A prova dessas habilitações seria concedida pelo diploma de Bacharel do Colégio de Pedro II, pela aprovação nos cursos anuais da capital do Império ou pela certidão de aprovação nos exames parcelados. “Nenhuma outra prova será admitida” (Brasil, 1854, p. 179).

¹³⁷ Nas Faculdades de Medicina eram oferecidas três formações distintas, e para cada uma delas era necessário demonstrar as seguintes habilitações: para o curso médico (latim, francês, inglês, história e geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria e álgebra até equações do 1º grau); para o curso farmacêutico (francês, aritmética e geometria) e para o curso obstétrico (leitura e escrita, as quatro operações da aritmética e francês). As habilitações eram comprovadas mediante aprovação nos exames preparatórios (Brasil, 1854, p. 195-229).

O presidente Cruz Machado relatou à Assembleia Legislativa da Província de Goiás, no ano de 1855, que o liceu da capital fora frequentado por 79 estudantes durante aquele ano letivo, mas

Nenhum aluno se apresentou a exame, contudo, foi informado que quase todos tiveram aproveitamento. Não havendo dispositivo regulamentar que os compila a exames, [...] julgam-se dispensados de passar por essa prova; acresce que à proporção que algum indivíduo se vai habilitando se retira logo do Liceu ou para servir nas repartições públicas ou para ir continuar em alguma academia onde os exames aqui feitos não são aceitos (Moacyr, 1940, p. 522).

Dessa forma, em decorrência do não reconhecimento dos exames realizados pelos estabelecimentos provinciais para fins de matrícula nos cursos superiores, muitos liceus passaram a funcionar, na prática, como cursos preparatórios para realização dos exames parcelados para ingresso nos cursos de Direito e Medicina do Império. Com os limites impostos aos liceus e colégios provinciais, haverá uma expansão da iniciativa privada na promoção do ensino secundário ao longo do Segundo Reinado, com a criação de prestigiadas instituições de ensino particulares para as classes sociais mais abastadas e a fundação de estabelecimentos por iniciativa de entidades da sociedade civil organizada, de caráter benemérito, subvencionadas pelos poderes públicos:

Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível secundário sua supremacia era total. Aí a iniciativa pública se limitava ao Colégio Pedro II, ficando todos os cursos de preparatórios, além de alguns renomados colégios, na esfera privada. Entre esses nomeiam-se o Colégio Caraça, reaberto em 1856, e o Ginásio Baiano, fundado em 1858 por Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas (Saviani, 2019, p. 163).

Em suma, durante todo o período monárquico, a instrução secundária destinou-se a uma pequena parcela da sociedade brasileira, que reforçaria sua distinção social pela aquisição de saberes intelectuais derivados de uma formação tradicional, clássica e humanística, ou por uma vertente mais racional, moderna e científica¹³⁸. A herança da política pombalina das aulas régias exerceria uma influência determinante sobre a concepção do ensino secundário, o que seria reforçado pela política dos exames parcelados para ingresso nos cursos superiores. O projeto oficial para a instrução secundária no Brasil, materializado no Colégio de Pedro II, lançaria as diretrizes da política educacional para esse nível de ensino

¹³⁸ Não obstante a permanência dessa característica excludente observada na instrução de nível secundário, estudos recentes, como o realizado por Ivanildo Santos e Mauricéia Ananias (2020), já mencionado, contribuem para o debate acerca da presença de grupos sociais menos abastados nesse nível de ensino no século XIX (Silva; Ananias, 2020).

e seria a grande referência para a organização dos programas de estudos dos liceus provinciais e colégios particulares ao longo de todo o Segundo Reinado.

No colégio da capital, onde seriam formados os novos quadros da burocracia estatal e as novas lideranças políticas, deu-se a veiculação oficial dos saberes escolares que incluíam de forma coerente e inevitável o novo Império do Brasil no contexto da história das grandes nações ocidentais, com uma História e uma Geografia próprias, enfim, nacionais. E essa concepção de mundo, compartilhada pelas camadas privilegiadas da sociedade imperial e veiculada pelo Colégio de Pedro II como padrão de ensino para as demais instituições de ensino secundário, seria desenvolvida e consolidada como conhecimento formulado em bases científicas sobretudo pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

5.4 – A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NACIONAIS NO IHGB

A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, também conhecida como Sociedade Promotora da Indústria Nacional, foi uma influente associação civil sediada no prédio do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, fundada por meio da Decisão ministerial n. 250, de 31 de outubro de 1825, que também aprovou os estatutos da nova instituição. Entre seus sócios, que “incluía algumas das mais importantes personalidades da burocracia imperial e das ciências da Corte” (Penteado, 2022, p. 66), havia políticos atuantes em nível nacional, grandes latifundiários, comerciantes e outros negociadores interessados em modernizar o sistema produtivo no Império, visando adequar o jovem país ao desenvolvimento econômico internacional em sua era industrial.

Apesar de constituir-se em um organismo privado da sociedade civil, mantinha fortes ligações com o Governo Geral, chegando mesmo a vincular-se à estrutura da Secretaria de Estado dos Negócios do Império e perceber dotação do Tesouro Nacional (Vainfas, 2008, p. 679). Na decisão ministerial de aprovação dos seus estatutos (n. 250, de 31 de outubro de 1825), o governo declarava que a nova sociedade seria de muita utilidade ao adiantamento da agricultura e das artes nacionais, por promover a atualização do maquinário em uso no Brasil bem como incentivar a inovação tecnológica.

Entre as responsabilidades assumidas pela associação, de acordo com seus estatutos, estavam a criação de um conservatório das máquinas necessárias e “úteis à agricultura,

fábricas e artes”, o incentivo à inovação tecnológica, inclusive com programas e premiações para os autores de novos inventos, e a fundação de uma biblioteca especializada no assunto (Brasil, 1885, p. 163-174).

Em síntese, como destacou David Penteado (2022, p. 61), a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional “desenvolveu características de um órgão consultivo oficial para temáticas técnico-científicas” ao longo do período monárquico.

No bojo da política desenvolvida durante a regência de Pedro de Araújo Lima, que visava garantir um papel de centralidade ao Município Neutro como formulador das diretrizes políticas para os governos provinciais, descentralizados desde a proclamação do Ato Adicional, retomou-se em nova perspectiva a proposta de criação do Instituto Imperial do Brasil, presente no projeto de Januário da Cunha Barbosa apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1826.

Enquanto a inspiração para o projeto do Instituto Imperial fora a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, concebida por Condorcet, o Instituto Histórico de Paris seria o modelo utilizado pelo cônego Cunha Barbosa e pelo marechal Raimundo José da Cunha Matos para a projeção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A proposta de criação do IHGB foi aprovada pela Assembleia Geral da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional em 19 de outubro de 1838 e sua instalação ocorreria dois dias depois, em 21 de outubro, nas dependências do Museu Nacional confiadas à organização civil.

De acordo com seus estatutos, a atuação do novo instituto seria organizada em torno de dois eixos centrais: “a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica” (Guimarães, 1988, p. 8). Consolidado o processo de independência do Brasil, o Estado voltava suas atenções para a consolidação de uma identidade nacional capaz de amalgamar as diferentes regiões da antiga colônia portuguesa em torno do sentimento de partilha de um passado comum, de uma mesma História Nacional.

Conforme observou Marilena Chauí (2000), “o Instituto deveria instaurar, enfim, o semióforo “Brasil”, oferecendo ao país independente um passado glorioso e um futuro promissor, com o que legitimaria o poder do imperador” (Chauí, 2000, p. 50).

Com efeito, em finais da década de 1830, o Governo Geral passou a empreender esforços para construir de forma sistematizada a ideia da nação brasileira por meio de várias

ações, entre as quais destacam-se a criação do Arquivo Público, do Colégio de Pedro II e o incentivo às atividades do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro¹³⁹.

Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX (Guimarães, 1988, p. 6).

Até então a Academia Militar havia se destacado como o órgão do Estado formulador da produção acadêmica de afirmação da nacionalidade, inclusive com a elaboração dos primeiros livros didáticos de História do Brasil. Instalada no Rio de Janeiro em 1810, a Academia Real Militar “foi o lugar institucional responsável pelo aparecimento dos primeiros compêndios dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da “nacionalidade”, especialmente História e Geografia” (Bittencourt, 2004, p. 482).

Indicada pelo governo para uso nas escolas públicas, a segunda edição do *Resumo de História do Brasil até 1828*¹⁴⁰, foi publicada em 1834 pelo capitão (depois major) Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde após reelaborar de forma mais livre e original a tradução que havia realizado em 1831 de *Resumé de l’histoire du Brésil*, escrita em 1825 pelo francês Jean-Ferdinand Denis¹⁴¹. A interpretação histórica de Bellegarde enfatiza os feitos militares dos colonos, fazendo da conquista e defesa do território da América portuguesa os marcos de periodização do seu *Resumo de História do Brasil*. Nessa narrativa histórica, o despertar do patriotismo brasileiro teria surgido em oposição ao domínio espanhol decorrente da União Ibérica (1580-1640), quando os colonos desenvolveram autonomia e capacidade criadora frente à ausência lusitana.

Arlete Gasparello (2004, p. 85) observa que a obra de Bellegarde “contém as marcas de um nacionalismo romântico do período inicial de nossa independência, no qual sentimento e ação patriótica voltavam-se para a materialização de uma ideia de nação, construída em

¹³⁹ O Arquivo Público do Império, atual Arquivo Nacional, foi estabelecido pelo Regulamento n. 2, de 2 de janeiro de 1838, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Conforme definido no artigo 3º do regulamento, o arquivo deveria ser organizado em três seções gerais: Legislativa, Administrativa e Histórica (Brasil, 1839, p. 9-14).

¹⁴⁰ O *Resumo* de Bellegarde teve outras edições, com acréscimos e adaptações elaboradas por seu irmão, Pedro de Alcântara Bellegarde, também militar. Foi lançada uma terceira edição em 1845 e a 5ª, e última, em 1855 (Bittencourt, 1993, p. 197).

¹⁴¹ As primeiras elaborações da História do Brasil foram produções estrangeiras, notadamente inglesas, caso da “*History of Brazil*”, de Andrew Grant, publicada em 1809, da obra homônima de Robert Southey, publicada em três volumes nos anos de 1810, 1817 e 1819, e de “*A History of the Brazil*”, de James Henderson, de 1821 (Gasparello, 2004). Em língua francesa, além da obra de Jean-Ferdinand Denis, de 1825, destaca-se a “*Histoire du Brésil depuis sa découverte en 1500 jusqu’en 1810*”, de Alphonse Beauchamp, publicada em 1815 (Bittencourt, 1993, p. 202).

oposição ao colonizador português”. Elaborado para servir de suporte ao trabalho dos professores, “o texto de Denis/Bellegarde constituiu um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil, em que se apresenta como resumo, com vistas ao ensino e finalidades patrióticas” (Gasparello, 2004, p. 102).

Não obstante a obra de Bellegarde ter sido indicada pelo governo para orientação dos professores na elaboração das aulas de História com vistas à afirmação nacional, uma das primeiras e mais conhecidas ações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi a promoção de um concurso incentivando a elaboração de um plano definidor das diretrizes de como deveria ser escrita a História do Brasil. Divulgado em 1840, o concurso foi concebido pelo secretário perpétuo do instituto, Januário da Cunha Barbosa, e previa um prêmio de 300\$000 mil réis para o autor do trabalho selecionado como vencedor.

Decidido em 1847, o plano vencedor foi o artigo intitulado “*Como se deve escrever a história do Brasil*” escrito pelo bávaro Carl Friedrich von Martius, médico e naturalista pesquisador do Brasil, autor de “*Viagem pelo Brasil*”, em parceria com o também alemão Johann Baptist von Spix, lançado em 1838. O artigo premiado de von Martius já havia sido publicado na Revista do IHGB em 1844 e se revestia de um caráter pragmático, com a definição das linhas gerais balizadoras de um projeto historiográfico capaz de formular uma especificidade original identitária à Nação brasileira em processo de construção.

Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial (Guimarães, 1988, p. 16).

Pouco tempo antes da publicação do artigo de von Martius, o militar pernambucano José Inácio de Abreu e Lima publicara em 1843 o *Compêndio de História do Brasil*¹⁴², em dois volumes, quando o general era membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Polêmica para a época, a interpretação de Abreu e Lima identifica os povos indígenas como brasileiros, condena a ação dos colonos e em particular, dos paulistas, a quem chama de “piratas da terra”, e justifica a posição dos padres jesuítas na defesa dos aldeamentos indígenas contra a ação dos bandeirantes e demais colonos.

Como na obra de Bellegarde, Abreu e Lima enfatiza as campanhas militares como periodização da História Nacional e, sendo o autor pernambucano, “a luta contra os

¹⁴² Arlete Gasparello informa que o texto de Abreu e Lima teve mais quatro edições, quando foi condensado em um único volume (Gasparello, 2004, p. 89).

holandeses foi um dos grandes momentos, merecedor de 107 páginas em um texto de 352 páginas. O Nordeste foi o centro da ação política brasileira” (Bittencourt, 1993, p. 200).

Apesar de controverso, o compêndio de Abreu e Lima¹⁴³ chegou a ser adotado nos colégios públicos em sua versão condensada em um único volume, inclusive no Colégio de Pedro II e em outros liceus provinciais, ao longo dos anos de 1840 e 1850. Contudo, a partir da década de 1860, seu compêndio cederia espaço para novas obras didáticas elaboradas sob influência da História Geral do Brasil, publicada em dois volumes por Francisco Adolfo de Varnhagen entre os anos de 1854 e 1857.

Paulista da região de Sorocaba, Varnhagen foi um influente membro do IHGB que marcou o início da produção historiográfica nacional seguindo critérios metodológicos modernos para o século XIX, a partir da reunião e análise de fontes primárias, em oposição à demasiada ênfase dada aos relatos dos viajantes, como se praticava até então.

Tendo como parâmetro a missão do historiador definida pela revista trimestral do IHGB, de “despertar o amor à pátria, a coragem, a constância, a fidelidade, a prudência, em síntese, todas as virtudes cívicas” (Magnoli, 1997, p. 96), a obra erudita de Adolfo de Varnhagen efetivou em linhas gerais o programa historiográfico concebido por von Martius e referendado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tornando-se a maior obra de referência para a elaboração das obras didáticas de História do Brasil ao longo do Segundo Reinado.

Entre os livros didáticos baseados na obra de Varnhagen destaca-se *Lições de História do Brasil*, publicado em 1861 por Joaquim Manuel de Macedo, famoso romancista, membro do IHGB e professor do Colégio de Pedro II. Organizado em capítulos de acordo com o programa da instituição, o compêndio de Macedo substituiria o livro de Abreu e Lima, tornando-se um grande sucesso editorial da época¹⁴⁴. Assim como Joaquim Manuel de Macedo, os outros autores didáticos não ousaram propor grandes alterações na interpretação oficial elaborada por Varnhagen - a partir do programa de Martius -, para a escrita da História do Brasil, no decorrer do período monárquico.

¹⁴³ Figura de destaque em Pernambuco, o general Abreu e Lima estava atento às ideias de vanguarda vindas da efervescente Europa oitocentista, chegando a publicar um pequeno livro intitulado *O Socialismo*, onde estabelece diálogo com as ideias de Proudhon, Fourier e Owen (Fausto, 2002, p. 178). Como se verá adiante, Abreu e Lima se envolverá ativamente na Revolução Praieira iniciada em 1848, sendo capturado pelas forças imperiais e anistiado em finais de 1851.

¹⁴⁴ Circe Bittencourt (1993) pondera que Macedo foi provavelmente o historiador mais lido do século XIX, visto que apenas *Lições de História do Brasil*, entre outras obras didáticas do autor, teve 11 edições, com a tiragem de seis mil exemplares cada uma delas em média (Bittencourt, 1993, p. 206).

No consagrado modelo interpretativo de História do Brasil baseada na união das três raças,

[...] a nação é gerada por uma pátria – mãe branca e construída por seus descendentes – os colonos – que, nessa construção, necessitaram exercer sua superioridade, de raça e civilização, sobre os antigos habitantes naturais – nômades que percorriam o território brasileiro – e os africanos trazidos como escravos (Gasparello, 2004, p. 147).

Por meio de um mito fundador (Chauí, 2000), o trabalho de Varnhagen procura passar a ideia de uma nação já constituída, com ênfase na história colonial para assegurar as raízes europeias à formação do Brasil, produzindo uma tradição nacional, ao invés de uma nação em processo de construção, como de fato ocorria. “Assim, a edição de sua *História Geral do Brasil* é o momento decisivo do surgimento da nação brasileira... no papel” (Pinsky, 1992, p. 14). Conforme observa Jaime Pinsky (1992), a narrativa de Varnhagen identifica o período da chamada “invasão holandesa” como constitutivo da nação brasileira. “Os holandeses representavam o “inimigo objetivo”, aqueles graças ao qual a nação se une e mostra sua verdadeira faceta” (Pinsky, 1992, p. 15).

Constituindo-se como um organismo privado da sociedade civil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desenvolveu-se em estreita parceria com o governo instituído, recebendo o patronato de D. Pedro II que, inclusive, presidiu inúmeras de suas sessões.

A convergência de interesses entre os membros da sociedade civil do IHGB e da sociedade política constitutiva do Estado imperial, notável sobretudo na construção de uma História Nacional legitimadora da ideologia das classes sociais ocupantes do poder geral, organizadas em torno da Monarquia Constitucional representativa e da sociedade escravista, permite inferir que o jovem Estado brasileiro estava se desenvolvendo com vistas à formação de um Estado integral, nos termos de Gramsci¹⁴⁵, com a sobreposição de órgãos da sociedade civil à sociedade política como legitimadores da nova ordem social instituída.

A demanda ideológica do novo Estado, que em seus primeiros momentos após a ruptura com Portugal esteve intimamente ligada à produção discursiva da Academia Militar e

¹⁴⁵ Na famosa passagem em que Gramsci (2007) ensaia uma definição para os modernos Estados ocidentais, o pensador sardo nos alerta que “[...] se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (Gramsci, 2007, p. 244). Embora essa fórmula seja mais facilmente verificável nas sociedades ocidentais do século XX, é pertinente observar o processo de sua formação no decorrer do século XIX, bem como as relações dialéticas entre sociedade política e sociedade civil no período. Sobre o uso do conceito de Estado integral nas pesquisas sobre políticas educacionais, verificar Márcia Aparecida Jacomini (2020).

dos membros do Clero, que atuaram como intelectuais orgânicos de seus respectivos setores sociais na formulação de uma concepção de mundo legitimadora do projeto de nação que se pretendia construir com a manutenção de todo o território da antiga colônia lusitana por meio de uma monarquia constitucional nos trópicos, sem deixar de existir, passou a coadjuvar o discurso oficial produzido em moldes acadêmicos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ao longo do Segundo Reinado.

Dessa forma, a hegemonia dos grupos sociais dominantes era reiterada pela difusão ideológica em várias frentes, estando presente nos sermões dos clérigos, na disciplina militar, no saber intelectual formulado academicamente e na sua transposição didática, como o saber escolar apresentado nos compêndios elaborados pelos membros do IHGB que, não raro, eram também professores do Colégio de Pedro II.

Em sua versão didática, a História ensinada nas escolas passou a desempenhar um importante papel na formação da nacionalidade brasileira, com diferentes finalidades para cada grupo social. Presentes nas escolas elementares, destinada a todos os cidadãos, o ensino de História Nacional e História Sagrada complementavam o conteúdo de “Educação moral e religiosa”, formadora do bom cidadão, isto é, ordeiro e trabalhador. Já para a instrução secundária, “a História inserida no currículo de “humanidades” moldado para a formação das classes dirigentes do país, tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo civilizado” (Bittencourt, 1993, p. 147).

5.5 – A UNIDADE EM XEQUE SOB OS RISCOS DA CONVULSÃO SOCIAL

O período regencial foi um momento crítico no desenvolvimento do Estado-nação brasileiro, marcado pelo agravamento das tensões sociais e pela eclosão de diversas manifestações e revoltas por todo o território nacional, com ampla matiz social e política, questionadoras da ordem instituída e reivindicadoras de maior participação nas esferas de deliberação dos poderes públicos. Conforme observa Boris Fausto, “as revoltas do período regencial não se enquadram em uma moldura única. Elas tinham a ver com as dificuldades da vida cotidiana e as incertezas da organização política, mas cada uma delas resultou de realidades específicas, provinciais ou locais” (Fausto, 2002, p. 164).

Em certa medida, para os grupos sociais vencedores após a abdicação de D. Pedro I em 1831, sobretudo os grupos liberais moderados agrupados em torno da direção dos políticos de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, tratava-se de construir uma ordem estatal que permitisse o ingresso e participação das mais influentes lideranças locais e regionais no jogo político geral, de forma a garantir a integridade nacional, contudo, impedindo o alargamento das transformações para que elas não viessem a gerar grandes mudanças sociais, pois a manutenção da ordem econômica e social era, sem dúvida, um dos principais aspectos de união de interesses entre os diversos grupos dominantes de cada província.

Motivada pela repercussão da revolta restauradora do Ceará, de dezembro de 1831, a Guerra dos Cabanos de Pernambuco (1832-1835) iniciou-se com quarteladas na cidade de Recife e logo tomou corpo com o incentivo das lideranças locais interessadas na restauração da monarquia de D. Pedro I. Após a mal sucedida rebelião organizada em Recife e nas regiões do interior, o movimento espalhou-se por outras regiões de Pernambuco e do norte de Alagoas, onde, tomados por uma insatisfação geral e difusa, passou a contar com ampla participação popular, que incluía trabalhadores pobres livres, pequenos produtores, negros forros, escravos fugidos e até populações indígenas do aldeamento às margens do rio Jacuípe (Vainfas, 2008, p. 326). Os cabanos foram duramente reprimidos pelas forças legais e o movimento gradualmente perdeu força após a divulgação da morte de D. Pedro I em 1834.

No Grão-Pará, os frágeis laços que a província mantinha com o poder instituído no Rio de Janeiro e a instabilidade do governo provincial estabelecido sob influência do poder geral durante e após as guerras de independência desencadearam em acirrada disputa entre as camadas influentes da região pelo controle do governo provincial após a descentralização política advinda com o Ato Adicional.

Após grande repressão das forças oficiais aos segmentos opositores, os insurgentes formaram uma tropa composta por grande contingente popular, insatisfeita com as condições de vida na região, e tomaram a cidade de Belém em 6 de janeiro de 1835, assassinando o presidente da província indicado pelo Governo Geral e dando início à revolta que ficaria conhecida como Cabanagem.

Ocorrida entre 1835 e 1840, o movimento contou com diferentes lideranças e posicionamentos políticos, que iam desde a defesa da emancipação e independência do Pará, passando pela restauração dos vínculos com Portugal e o alinhamento com o governo imperial sediado no Rio de Janeiro. As tropas imperiais retomaram a capital da província em 1836,

mas levariam longos quatro anos para desarticular de vez a ação dos revoltosos, com um saldo estimado de 30 mil pessoas mortas durante os conflitos, ou seja, cerca de 20% da população estimada da província (Fausto, 2002, p. 166). Como observou Caio Prado Júnior (1983), a sublevação dos cabanos do Grão-Pará figura entre os mais notáveis movimentos populares do Brasil:

É o único em que as camadas mais inferiores da população conseguem ocupar o poder de toda uma província com certa estabilidade. Apesar de sua desorientação, apesar da sua falta de continuidade que o caracteriza, fica-lhe contudo a glória de ter sido a primeira insurreição popular que passou da simples agitação para uma tomada efetiva do poder (Prado Jr, 1983, p. 77).

Era relativamente frequente a ocorrência das revoltas urbanas na Bahia desde fins do século XVIII e início do XIX, acentuando-se durante e depois do processo de Independência, com destaque para os levantes de escravos ou com sua participação. Entre esses certamente o mais conhecido foi o movimento organizado por escravos e libertos africanos muçulmanos na cidade de Salvador em 1835, conhecido como Revolta dos Malês.

Viabilizado, entre outras razões, pela forte rede de solidariedade estabelecida entre os povos de origem africana reunidos na capital da província, como os iorubás ou nagôs, jejes e haussás, os revoltosos escolheram estrategicamente o domingo de 25 de janeiro para levantarem-se contra a dominação branca, tanto por seu significado religioso quanto porque haveria menor vigilância das forças policiais na cidade.

Denúncias sobre a intenção do grupo levaram a uma precipitação do movimento, o que acarretou uma quebra do seu planejamento estratégico e possibilitou o revide das forças legais, ocasionando a morte de aproximadamente 70 rebeldes e 10 oponentes. Estima-se que aproximadamente 600 pessoas, entre africanos libertos e escravizados, tenham aderido à revolta, o que era um número bastante expressivo para a época (Reis, 1986). Entre os mais de 500 africanos punidos, 16 lideranças foram condenadas à morte e os outros receberam açoites, foram presos ou deportados.

Pouco tempo depois, a permanência da instabilidade política e as fortes tensões sociais do período seriam o pano de fundo para uma nova revolta em Salvador, que dessa vez, contudo, envolveria grupos urbanos socialmente privilegiados nos seus quadros de liderança, como o jornalista e professor da Escola de Medicina, Sabino Barroso, que empresta o nome à revolta da Sabinada.

Ocorrida entre fins de 1837 e início de 1838, o movimento foi fortemente influenciado pela Farroupilha, sobretudo após a fuga de uma de suas principais lideranças, Bento Gonçalves, da prisão do forte do Mar, em Salvador. Inspirados por ideais federalistas e republicanos, os revoltosos tomaram a capital da província em 7 de novembro de 1837 e declararam sua emancipação provisória em relação ao Governo Geral, até o momento em que D. Pedro II completasse 18 anos. Buscando angariar maior participação popular ao movimento, determinou-se que receberiam a alforria os cativos nacionais que pegassem em armas pela causa dos sabinos, ao passo que os demais permaneceriam escravizados (Vainfas, 2008, p. 667).

Exaltados e sem um programa consistente, os revoltosos não foram capazes de irradiar o movimento para além de Salvador, terminando isolados e possibilitando o cerco das tropas imperiais, organizadas a partir do Recôncavo e do litoral. Em março de 1838 a capital seria retomada pelas forças legais do Império, com um saldo de aproximadamente 3 mil rebeldes presos e 1800 mortos de ambos os lados no conflito.

Uma série de conflitos armados ao sul do Maranhão, na região fronteira junto ao Piauí, entre os anos de 1838 e 1841, refletia o momento de grande crise política pela qual atravessava o Império do Brasil durante os anos finais do período regencial. Em uma de suas frentes, as camadas sociais influentes das localidades revoltaram-se contra uma medida aprovada pelo governo provincial em 26 de julho de 1838¹⁴⁶, que delegava ao presidente a indicação dos prefeitos e reorganizava outros cargos da administração municipal, o que foi interpretado como uma ameaça à composição dos poderes locais.

Estimulados pelo ambiente de descontentamento com os poderes instituídos¹⁴⁷, as camadas populares rebelaram-se contra os desmandos do governo, sobretudo contra a obrigatoriedade do recrutamento militar. Entre os segmentos sertanejos, que contava com vaqueiros, pequenos agricultores e artesãos, destacaram-se o Vaqueiro Raimundo Gomes e o artesão Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, fabricante de cestos, ou balaies, o que acabou por designar toda essa série de conflitos como Balaiada.

¹⁴⁶ A Lei n. 79, de 26 de julho de 1838, que reformula as prefeituras da província, esvaziava as atribuições dos juizes de paz, transferindo-as para o prefeito que, além disso, acumularia poderes policiais, conforme §12 do art. 9 (Maranhão, s.d., p. 52-59).

¹⁴⁷ Ao abordar esse levante, Caio Prado (1983) resume suas causas, assim como as demais do período: “a luta das classes médias, especialmente urbana, contra a política aristocrática e oligárquica das classes abastadas, grandes proprietários rurais, senhores de engenho e fazendeiros, que se implantara no país” (Prado Jr, 1983, p. 79).

Por fim, o cenário de conflitos e tensões sociais favoreceu a organização de uma grande insurreição de escravos em fins de 1839, a partir das grandes fazendas da região de Itapecuru-mirim, no Maranhão, sob a liderança do liberto Cosme Bento das Chagas, o preto Cosme.

Os revoltosos conseguiram ocupar Caxias, segunda maior cidade da Província do Maranhão, mas não chegaram a formular um programa político ou de reivindicações coeso, devido ao seu componente multiclassista. Nomeado presidente da província e comandante das armas, o coronel Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, soube aproveitar estrategicamente as divergências de interesses entre os rebeldes e, aliando-se ora às camadas sociais médias e altas, ora aos populares, combateu sistematicamente o movimento até finais de 1841 e início de 1842 (Fausto, 2002, p. 167).

A conjuntura de tensionamento social propiciou conflitos em praticamente todo o território nacional, como os episódios de mata-maroto na Bahia, a rusga no Mato Grosso, a revolta do Lavradio nas Minas Gerais ou a revolta de Manuel Congo, no Rio de Janeiro, entre muitas outras. Mas talvez o mais famoso conflito do período regencial tenha sido a Guerra dos Farrapos, ou Farroupilha, iniciada a partir do Rio Grande do Sul e desenvolvendo-se até Santa Catarina, entre os anos de 1835 e 1845. Com fortes vínculos com a região platina, os estancieiros gaúchos estabelecidos na região fronteiriça, juntamente a outros segmentos sociais influentes das camadas urbanas, queixavam-se da tributação imposta pelo Governo Geral e pelo suposto baixo retorno que essa medida gerava na província, prejudicando seu potencial desenvolvimento econômico e social.

A partir da frustração com a política tributária após o Ato Adicional e com a reorganização das forças militares, e mantendo uma proximidade cultural e interesse em estreitar negociações comerciais com o Uruguai sem a intervenção do governo central, essa insatisfação ganhou feições de um projeto de emancipação política, semelhante ao ocorrido com a antiga Província da Cisplatina, e passou a tomar forma com a atuação dos revolucionários italianos refugiados no Brasil, como Giuseppe Garibaldi.

As incursões dos farroupilhas baseavam-se sobretudo na ação da cavalaria, quando tiveram papel de destaque líderes como Bento Gonçalves e Davi Canabarro. Após tomarem a região gaúcha e o controle de Santa Catarina, os rebeldes proclamaram a República de Piratini, em 1838 (Vainfas, 2008, p. 266)¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Em realidade, as farroupilhas, compreendidas no plural, apresentaram várias experiências republicanas: uma primeira, estabelecida em Jaguarão (depois em Caçapava e Alegrete), com o nome de República Rio-grandense;

Em 1842, com o desfecho da Balaiada satisfatório para o governo central, Luís Alves de Lima e Silva é nomeado pelo poder imperial para presidir a Província do Rio Grande do Sul, bem como para comandar suas armas, e inicia o combate e a negociação com os revoltosos gaúchos. Após diversas negociações com as lideranças farroupilhas e algumas concessões do poder imperial, os últimos acordos de paz foram assinados em 1845, com a incorporação de várias lideranças rebeldes ao Exército brasileiro¹⁴⁹.

Visto que alguns pontos implementados pela agenda liberal não haviam surtido o efeito esperado e se mostraram problemáticos, gerando o atrito de competências das esferas do poder central e provincial, resultando em um mal funcionamento dos poderes públicos e favorecendo a eclosão de movimentos contestatórios em todo o território nacional, em fins da década de 1830 os grupos conservadores reuniram as condições para promover uma agenda de revisão do Ato Adicional, naquilo que ficaria conhecido como regresso conservador, mas que, contudo, não chegaria a reivindicar uma revisão total das reformas liberais, mas sobretudo de alguns pontos referentes a sua organização judiciária.

Portanto, o chamado “regresso conservador”, como observa Dolhnikoff (2005a), foi “aparentemente muito mais uma disputa política em torno de pontos específicos do que divergências de projetos adversários entre si, porquanto a revisão conservadora não atacava o cerne do pacto federativo” (Dolhnikoff, 2005a, p. 131). Isso não significou, contudo, que essa correção de percurso com uma guinada conservadora não tenha ocorrido sem resistências ou conflitos, muito pelo contrário.

A dissolução da Câmara dos Deputados, de maioria liberal, em 1º de maio de 1842, pelo Poder Moderador, e a formação de um Gabinete Conservador no Executivo, foram o estopim para a revolta dos grupos liberais de São Paulo e Minas Gerais que ficariam conhecidas como as Revoltas Liberais de 1842. Liderados, em São Paulo, pelo antigo regente Padre Diogo Antônio Feijó, a partir da cidade de Sorocaba, e em Minas Gerais, por Teófilo

a de Piratini, de 1838, presidida por Bento Gonçalves; e a República Juliana ou Catarinense, de 1839. No entanto, todas tiveram vida efêmera (Vainfas, 2008, p. 631).

¹⁴⁹ A pacificação na região gaúcha após 1845 possibilitaria a retomada de uma política externa brasileira tendente a exercer uma influência na região do rio da Prata, que culminaria no conflito armado conhecido como Guerra do Prata, entre 1851 e 1852, quando a aliança militar liderada pelo Brasil venceria o grupo argentino e uruguaio liderado pelo ditador argentino Juan Manuel de Rosas, que mantinha pretensões expansionistas na região (Fausto, 2002, p. 170).

Benedito Ottoni, na cidade de Barbacena, os revoltosos não reconheciam a formação do Governo Geral conservador e pretendiam reconduzir os liberais novamente ao poder¹⁵⁰.

Em São Paulo, Rafael Tobias de Aguiar foi proclamado presidente interino da província pelos grupos rebeldes sediados em Sorocaba em 17 de maio de 1842, e logo foi reconhecido pelas camadas influentes de Itapetininga, Faxina, Itu, Porto Feliz, Capivari e Constituição. Novamente convocado para sufocar um movimento rebelde, Luís Alves de Lima e Silva, o futuro Duque de Caxias, junto às camadas sociais influentes da província, negociou a neutralidade da comarca de Curitiba¹⁵¹, a fim de evitar uma ligação dos grupos liberais de Sorocaba com os grupos rebeldes farroupilhas, e iniciou o combate aos sediciosos, devolvendo a cidade de Sorocaba às forças imperiais em 20 de junho de 1842.

Contudo, os combates se estenderiam pelo Vale do Paraíba, onde novas forças rebeldes haviam se levantado. Os conflitos em São Paulo e Minas Gerais foram encerrados somente em fins de 1842, com a vitória das forças legalistas do Império.

Finalmente, o último grande movimento rebelde que eclodiu durante a formação inicial do Estado-nação brasileiro foi a Revolução Praieira, ocorrida em Pernambuco entre fins de 1848 e 1850. Por essa época, como pontuou Caio Prado Júnior (1983), “Pernambuco era, além de uma das mais importantes províncias do Império, ainda o empório comercial de todo o Nordeste” (Prado Jr, 1983, p. 82). Uma dissidência dos grupos liberais na província, após fundarem o Partido Nacional de Pernambuco e sob influência das notícias revolucionárias que chegavam da Europa, passou a exercer forte oposição aos grupos tradicionais de Recife e ao governo imperial a partir da publicação de periódicos como o *Diário Novo*, cuja tipografia situava-se na rua da Praia, daí decorrendo a designação de seus adeptos como praiheiros.

A decisão do Governo Geral de substituir o presidente da província, enfraquecendo a atuação dos praiheiros, foi interpretada como uma arbitrariedade inaceitável, o que gerou o início da revolta em Olinda em 7 de novembro de 1848, sob a liderança do general José Inácio de Abreu e Lima e do capitão Pedro Ivo Veloso da Silveira, entre outros militares, comerciantes e demais segmentos das camadas médias e altas da região. Contando com o

¹⁵⁰ De acordo com a análise de Miriam Dolhnikoff (2005a), “a revolta de 1842 tinha por programa o combate às medidas conservadoras: a Interpretação do Ato Adicional, a reforma do Código de Processo Criminal e o retorno do Conselho de Estado” (Dolhnikoff, 2005a, p. 151).

¹⁵¹ A neutralidade da comarca de Curitiba frente aos levantes liberais de São Paulo e à Guerra Farroupilha no Sul do Império, negociada pelas camadas influentes da região com os representantes do poder central, estão na origem do projeto político debatido na Assembleia Geral a partir de 1843 e que resultaria na sua elevação à condição de Província do Paraná em 1853 (Gregório, 2016).

apoio e logística de senhores de engenho liberais, o grupo revoltoso ganhou novos adeptos das camadas populares e rapidamente passou a conquistar povoados e vilas do interior. O programa dos praieiros seria lançado em primeiro de janeiro de 1849, no documento denominado “Manifesto ao Mundo”, cuja autoria é creditada ao jornalista Borges da Fonseca¹⁵²:

Nele reivindicava-se o sufrágio universal, a plena liberdade de imprensa, a garantia de trabalho aos cidadãos, a nacionalização do comércio a retalho, a independência entre os poderes, a extinção do Poder Moderador, a organização federativa e a reforma do Poder Judiciário (Vainfas, 2008, p. 590).

Após novas substituições na presidência da província, negociações e diversos combates, nos quais gradualmente os revoltosos foram enfraquecidos, suas principais lideranças foram presas em Fernando de Noronha. Não obstante, seriam anistiados em finais de 1851, em uma política conciliatória do poder central, interessada na manutenção do equilíbrio de influência entre as camadas dominantes da província.

Como se pode notar, as revoltas do período regencial e do período imediatamente posterior à antecipação da maioridade de D. Pedro II coincidem com o momento crítico de adequação das camadas sociais influentes em cada região do país à implementação do projeto liberal para viabilidade da Monarquia Constitucional no território da antiga colônia lusitana, programa posto em prática a partir das reformas liberais do início da década de 1830 e que passaria por uma revisão conservadora após 1837 que, contudo, não promoveria alterações em seu componente federativo.

Nas ocasiões em que as revoltas provinciais foram encabeçadas pelas camadas influentes da sociedade, o revide do poder central veio acompanhado de negociações, concessões e até anistia, de forma a possibilitar o reingresso de suas lideranças à ordem estatal, promovendo seu acomodamento no aparato do Estado e a interiorização das divergências e do conflito às regras do jogo político.

¹⁵² O programa praieiro, caracterizado por Caio Prado Júnior (1983) como muito avançado para a época em seu aspecto democrático, continha os seguintes pontos: “1º - Voto livre e universal do povo brasileiro; 2º - Plena liberdade de comunicar os pensamentos pela imprensa; 3º - Trabalho como garantia de vida para o cidadão brasileiro; 4º - Comércio a retalho para os cidadãos brasileiros; 5º - Inteira e efetiva independência dos poderes constituídos; 6º - Extinção do poder moderador e do direito de agraciar; 7º - Elemento federal na nova organização; 8º - Completa reforma do poder judicial em ordem a assegurar as garantias individuais dos cidadãos; 9º - Extinção do juro convencional; 10º - Extinção do atual sistema de recrutamento” (Prado Jr, 1983, p. 85).

Por outro lado, de forma completamente diferente foram enfrentadas as rebeliões de origem popular, lideradas pelos trabalhadores livres pobres, libertos e escravos. Não contemplados pelo projeto político construído ao longo da década de 1830, suas reivindicações seriam duramente reprimidas pelas forças legais do Estado imperial, em uma ordem institucional que pretendia promover o desenvolvimento da sociedade de acordo com a conveniência de suas classes dominantes, sem a intervenção das classes subalternas. Na medida em que o Estado se estabiliza seguindo o modelo de uma monarquia burguesa, a onda democrática e seu ímpeto revolucionário é contido pela nova ordem estabelecida, e mesmo os movimentos populares mais genuínos são incapazes de realizar seu ciclo completo. Como bem assinalou Caio Prado Júnior (1983), “à medida que avançamos na evolução do Império, vai a agitação democrática e popular perdendo em intensidade” (Prado Jr, 1983, p. 86).

Dessa forma, pela construção da coesão dos grupos dominantes de cada província em torno da defesa de suas necessidades e interesses, ou pela coerção das camadas populares para exercerem uma cidadania pacífica e ordeira, sem questionamentos da ordem vigente, uma nova classe política originária das classes senhoriais e da burocracia do Estado se formaria ao longo da primeira metade do século XIX, tornando-se uma classe hegemônica na condução do governo durante o processo de construção do Estado-nação brasileiro no decorrer do período regencial e ao longo do Segundo Reinado.

5.6 – A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A organização institucional do Estado brasileiro, assentada na efetivação de uma monarquia constitucional representativa por meio de uma concepção federalista, foi um projeto construído pelos grupos liberais moderados dirigidos pelas influentes lideranças paulistas ao longo dos primeiros anos do período regencial como forma viável de garantir a manutenção da ordem social vigente e a integridade nacional, baseada na permanência de todo o território da antiga colônia lusitana no novo pacto nacional em construção desde sua emancipação política em 1822.

Apesar do declínio da grande influência que os liberais paulistas exerceram como dirigentes políticos ao longo da primeira metade da década de 1830, encerrada com a renúncia

do padre Feijó à frente da regência una em 1837 e a relativa desarticulação dos grupos liberais a partir de então, o cerne do pacto federalista firmado pelas reformas liberais não seria alterado substancialmente pela revisão conservadora iniciada com a regência de Pedro de Araújo Lima em 1837 e efetivada pelas medidas de reinterpretação do Ato Adicional e pela reforma do Código de Processo Criminal de início da década de 1840.

Compreendida como uma correção de rota no pacto federativo firmado pela nova classe política em desenvolvimento, as medidas empreendidas pela revisão conservadora procuraram conciliar de forma equilibrada os elementos concernentes a um regime monárquico com um elemento federativo, delimitando e definindo as atribuições do poder geral, que deveriam ser mais centralizadas, daquelas realizadas pelos poderes provinciais, de caráter autônomo e descentralizado, de forma a garantir a união do Império com a permanência da autonomia provincial.

Os debates parlamentares concentraram-se na necessidade de revisão da ordem jurídica instituída a partir de 1832, considerada extremamente liberal e incapaz de garantir a preservação da unidade nacional:

Tal foi o verdadeiro sentido da revisão conservadora: a centralização do aparato judiciário, garantindo ao governo central exclusividade nas decisões sobre os empregos gerais, enquanto ao governo provincial ficavam reservadas as decisões sobre empregos provinciais e municipais. Não se tratava de redesenhar os fundamentos da organização institucional vigente (Dolhnikoff, 2005a, p. 132).

A Lei n. 105, de 12 de maio de 1840, que define uma interpretação dos artigos 10 e 11 do Ato Adicional, referentes à administração e a organização da Justiça nas províncias, além de distinguir polícia administrativa e polícia judiciária, determinou que a faculdade de criar e suprimir empregos pelas assembleias provinciais deveria limitar-se àqueles que versassem sobre objeto de competência provincial, sendo-lhes vedada a capacidade de alterar a natureza e atribuições dos empregos que tratassem sobre objeto de competência do governo central¹⁵³.

Resguardadas as competências do poder geral, vale ressaltar que “a competência provincial para legislar, tributar, dispor de uma força policial e criar empregos provinciais e municipais, sem a intervenção do governo central, não foi alterada pela Interpretação” (Dantas, 2020, p. 98).

¹⁵³ Em última instância, a inconstitucionalidade de uma lei provincial seria decretada pelo Parlamento, conforme definido no artigo 8: “As leis provinciais, que forem opostas à interpretação dada nos artigos precedentes, não se entendem revogadas pela promulgação desta lei, sem que expressamente o sejam por atos do Poder Legislativo Geral” (Brasil, 1863, p. 6).

De forma complementar à interpretação do Ato Adicional, a reforma do Código de Processo Criminal, definida pela Lei n. 261, de 3 de dezembro de 1841 (Brasil, 1842, p. 101-122), ao criar os cargos de delegados e subdelegados, responsáveis pelo processo criminal, retirou muitas atribuições dos juízes de paz, diminuindo sua forte influência nas municipalidades. A redefinição da polícia administrativa e do Judiciário passou a concentrar o aparato repressivo na Repartição dos Negócios da Justiça, fortalecendo toda a magistratura de carreira, como os juízes de direito, e o ministro da Justiça.

Assim, vistas no conjunto, a Interpretação do Ato Adicional, de 1840, e a Reforma do Código de Processo Criminal, de 1841, promoveram uma reformulação da legislação penal e processual penal vigente no Império do Brasil, de forma a centralizar o aparato judiciário como competência do poder central (Dantas, 2020).

Finalmente, entre as medidas da revisão conservadora estava ainda a restauração do Conselho de Estado, que havia sido suprimido pelo Ato Adicional de 1834. Recriado pela Lei n. 234, de 23 de novembro de 1841 (Brasil, 1842, p. 58-60), o novo Conselho de Estado seria composto por 12 membros vitalícios, além dos ministros do Estado. Tendo um caráter consultivo, os conselheiros deveriam auxiliar o Imperador nas questões mais críticas da alçada do Poder Executivo, incluindo as complexas ponderações para acionamento do Poder Moderador.

Ao longo dos anos que se seguiram à revisão conservadora iniciada em 1837, no período em que Ilmar Rohloff de Mattos (2004) denominou de “Tempo Saquarema”, devido à influência que os políticos fluminenses como Eusébio de Queiroz, Paulino José Soares de Souza e Joaquim José Rodrigues Torres exercerão como classe dirigente à frente do Estado brasileiro, os grupos sociais dominantes, já representados por uma classe política construída durante as primeiras décadas do país independente, apropriaram-se dos espaços de ação da ordem institucional para melhor dirigir os negócios do Estado de acordo com a defesa de suas necessidades e interesses.

Vale ressaltar que esse aprendizado, longe de ser imediato e linear, contaria com crises e com episódios de tentativas de ação fora da ordem estatal, como nos casos já mencionados das revoluções liberais de 1842 e da Revolução Praieira iniciada em 1848.

Acontece que, apesar da ocorrência desses episódios de rebeldia contra a ordem instituída, ambos os grupos, liberais e moderados, possuíam interesses em comum no apaziguamento das tensões sociais tendentes a uma revolução social, não terão mais

divergências irreconciliáveis com relação ao projeto de organização do Estado por meio da Monarquia Constitucional representativa e aprenderão a construir consenso político para exercer hegemonia dentro dos espaços de ação da ordem instituída, sobretudo por meio do Poder Legislativo provincial e geral.

Figura simbólica fundamental para a manutenção da integridade nacional, a imagem de D. Pedro II à frente do Poder Executivo ficaria resguardada dos desgastes decorrentes dos embates políticos por meio da criação do cargo de Presidente do Conselho de Ministros, em 20 de julho de 1847 (Brasil, 1848, p. 83). Indicado pelo imperador, o Presidente do Conselho de Ministros deveria escolher os responsáveis pelas pastas do Império, dos Estrangeiros, da Justiça, da Fazenda, da Guerra e da Marinha¹⁵⁴, formando um novo ministério, também denominado de gabinete.

A divergência de opiniões e os embates políticos entre os poderes Executivo e Legislativo foram comuns nesse período mas, apesar da interpretação comumente veiculada de que haveria um falseamento institucional do governo representativo¹⁵⁵, dada a prerrogativa do Poder Moderador em dissolver a Câmara dos Deputados, os dados oficiais revelam que, na realidade, o Poder Legislativo foi mais estável se comparado ao Executivo: em que pese o Poder Moderador ter sido acionado em 11 ocasiões para dissolver a Câmara eleita, houve a formação de 36 ministérios distintos ao longo do Segundo Reinado (Vainfas, 2008, p. 306). Ou seja, ao longo dos 49 anos do reinado de D. Pedro II, enquanto cada legislatura eleita desempenhava os trabalhos parlamentares em média por 3 anos, cada gabinete formado pelo Poder Executivo atuava em média por apenas 15 meses.

Situação semelhante era sentida no governo das províncias, onde as estáveis assembleias provinciais assistiam a alta rotatividade dos Presidentes de Província. “Na província do Rio de Janeiro foram 86 mandatos diferentes, entre presidentes e vice-presidentes, no período de 1834 a 1889. Em Mato Grosso, foram 68 entre 1825 e 1889. No Paraná 55, em menos de 36 anos (1853-1889)” (Castanha, 2013, p. 43).

A classe política formada ao longo das primeiras décadas do país independente, atuando nas esferas do poder legislativo provincial e geral, e mesmo junto aos ministérios, seria sistematicamente acomodada no interior do aparato do Estado e aprenderia os meandros

¹⁵⁴ Um sétimo ministério foi estabelecido por meio do Decreto n. 1067, de 28 de julho de 1860, que criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura e Obras Públicas (Brasil, 1860, p. 15).

¹⁵⁵ Sobre a crítica à tese do falseamento institucional, verificar Dolhnikoff (2011).

da política para defender seus interesses regionais em consonância com os projetos de amplitude nacional.

Por meio de um jogo político que possibilitava o rodízio no poder entre os partidos Liberal e Conservador, o Estado-nação brasileiro finalmente estaria consolidado em finais da década de 1840 e início da década seguinte:

Beneficiados pela aquisição de capacidades tributária, legislativa e coercitiva, os grupos provinciais acabaram se envolvendo na construção do Estado nacional. A tônica de sua participação foi a conciliação com o governo do Rio de Janeiro, que teria lugar privilegiado nas assembleias provinciais e na Câmara dos Deputados. Conciliação no sentido de aceitar uma ordem institucional no interior da qual o conflito de interesses das províncias entre si e com o centro era reconhecido, e que previa mecanismos para resolvê-los sem colocar em risco a continuidade dessa ordem (Dolhnikoff, 2005, p. 92).

O amadurecimento do sistema político do Império pode ser verificado em finais da década de 1840 e começo da seguinte, sintetizado simbolicamente pelo período do chamado Ministério da Conciliação (1853-1856)¹⁵⁶. Presidido por Honório Hermeto Carneiro Leão, futuro marquês de Paraná, que, embora conservador, soube negociar a participação de influências liberais em seu gabinete, o ministério foi capaz de promover a estabilidade política e encaminhar os debates que resultaram nas reformas do sistema judiciário e eleitoral¹⁵⁷.

No campo da política educacional, esse foi o período em que o antigo liberal Luís Pedreira do Couto Ferraz, à frente da repartição dos Negócios do Império, encabeçaria novas medidas para reforma do ensino primário e secundário no Município Neutro e ofereceria novos estatutos aos cursos médicos e jurídicos do país.

Aprovado pelo Decreto n. 1331A, de 17 de fevereiro de 1854 (Brasil, 1854, p. 45-68), o novo regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, está organizado em 135 artigos distribuídos em cinco títulos, que versam sobre a inspeção dos estabelecimentos de ensino, a instrução pública primária e secundária, o ensino particular e o magistério.

Há um destaque para a instrução pública primária, discutida no título II por meio de três capítulos distintos, onde são definidas as condições para o exercício do magistério e carreira docente, a formalização dos professores adjuntos e o regime das escolas. Além desse

¹⁵⁶ A expressão “conciliação” utilizada pelo então visconde de Paraná para definir seu programa político “não significava unir os partidos, nem tampouco conferir-lhes unidade de pensamento. Tratava-se de um modo diferente de encarar a política, que poderia oferecer ao ministério um apoio mais amplo” (Vainfas, 2008, p. 154).

¹⁵⁷ Uma interessante análise da conjuntura política que resultou na formação do Gabinete da Conciliação pode ser encontrada na investigação de Bruno Fabris Estefanes (2010).

destaque no conjunto de temas tratados pelo regulamento, nota-se também “a ênfase na questão da inspeção escolar, na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas” (Saviani, 2019, p. 154).

Do ponto de vista da organização dos estudos, a Reforma Couto Ferraz previa a escola primária dividida em duas classes, sendo a instrução elementar ensinada nas escolas de primeiro grau enquanto a instrução primária superior seria objeto dos estudos nas escolas do segundo grau. A instrução secundária seria ministrada simultaneamente nas aulas públicas avulsas e no Colégio de Pedro II, com a duração de sete anos. Finalmente, os alunos seriam agrupados em turmas, oficializando-se a seriação e o método do ensino simultâneo.

Cético em relação a capacidade das Escolas Normais em atender à demanda pela formação docente, Couto Ferraz introduz na reforma de 1854 o conceito de professor adjunto¹⁵⁸. Por meio de seleção pública, uma classe de professores adjuntos seria formada e seus estudantes deveriam acompanhar um professor regente enquanto se aperfeiçoavam nos conteúdos ministrados em aula e nas práticas de ensino, percebendo um valor do governo durante a realização do curso, previsto para ser concluído em três anos.

Após formados, substituiriam os regentes em qualquer eventualidade ou ingressariam efetivamente no cargo quando houvesse vacância nas cadeiras. Conforme observou Luciana Coutinho (2013), “a marca na formação dos professores subjacente à Reforma Couto Ferraz é da formação prática tanto no que se refere aos conteúdos a serem ensinados quanto aos métodos de ensino” (Coutinho, 2013, p. 69).

Embora dirigido ao Município Neutro, o novo regulamento pretendia exercer, por meio de um efeito demonstração, o papel de modelo às províncias, de forma a garantir ao poder central a atribuição de formulador das diretrizes gerais para a implantação da política educacional no Império. E com efeito, as novas medidas implementadas no Município da Corte seriam objeto das atenções dos governos provinciais nas mais diversas regiões do Brasil logo após a promulgação da Reforma de Couto Ferraz.

Ainda em 1854, no relatório do presidente Sebastião do Rego Barros à Assembleia Legislativa da Província do Grão-Pará, após discorrer sobre o estado da instrução pública na província, o político conclui o relato do tema com a seguinte recomendação:

¹⁵⁸ Com efeito, a questão da formação docente estava posta nos debates sobre a instrução na época, com a defesa de distintas propostas de habilitação dos professores. De forma sintética, Domingos José da Cunha Junior, presidente da província do Grão-Pará em 1873, relata à Assembleia provincial que “[...] dois sistemas têm sido adotados na Europa para a formação de alunos mestres: o alemão, de escolas normais, e o prático holandês de alunos-mestres” (Moacyr, 1939, p. 131).

Tratando desta matéria devo recomendar a atenção da Assembleia Legislativa para o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 expedido pelo governo imperial para a instrução pública do Município da Corte, no qual se encontrarão muitas disposições que podem ser vantajosamente aplicadas ao ensino nesta província (Moacyr, 1939, p. 90).

Na província do Ceará, a lei de 4 de outubro de 1854 autoriza “o governo a reformar a instrução primária, uniformizando-a o mais possível com o regulamento da instrução pública do Município Neutro” (Moacyr, 1939, p. 322). Por sua vez, em Pernambuco, uma lei de 23 de setembro do mesmo ano autoriza a reforma da instrução pública em seus diversos graus, incluindo a conversão do Liceu Pernambucano em internato. Em 1856, ao reportar-se à Assembleia Legislativa sobre as medidas implementadas no ano anterior, o presidente menciona ter confeccionado o regulamento de ensino baseando-se na Reforma Couto Ferraz, “não só por me parecer sabiamente elaborado, como por entender conveniente conservar-se a unidade do ensino em todo o Império” (Moacyr, 1939, p. 503).

Em São Pedro do Rio Grande do Sul, no processo de substituição do presidente da província, Manuel Vieira Tosta, o barão de Muritiba, informa ao seu sucessor, o general Jeronimo Francisco Coelho, que após a aprovação da Assembleia Provincial para promover a reforma da instrução pública na província em finais de 1855, procedeu a nomeação de uma comissão para elaboração dos estudos e proposta preliminar, pois “sem este estudo preliminar julguei não dever a aventurar uma reforma, que no meu entender, deve ser modelada pelos princípios adotados pelos Regulamentos publicados pelo governo imperial [...] na Corte, com as modificações aconselhadas pelas circunstâncias locais” (Moacyr, 1940, p. 446).

Ao longo das décadas de 1850 e 1860 as assembleias provinciais promoveram reformulações em seus sistemas de ensino tendo como referência a legislação educacional elaborada no Município Neutro, realizando as adaptações necessárias às condições regionais, o que incluía os limites impostos pela receita provincial, com vistas a imprimir alguma uniformidade à política educacional em todo o território nacional.

Saviani (2019) considera que, à medida que importantes dispositivos da Reforma Couto Ferraz, como a organização da inspeção escolar a partir da definição do cargo de Inspetor Geral (art. 2º) e a obrigatoriedade dos responsáveis matricularem as crianças acima de 7 anos nas escolas elementares de primeiro grau (art. 64)¹⁵⁹, são incorporados pelos

¹⁵⁹ Adiante, no artigo 69, definia-se que não seriam admitidos à matrícula nem poderiam frequentar as escolas os meninos que padecem de moléstias contagiosas, aqueles que não foram vacinados e os escravos (Brasil, 1854, p. 59).

regulamentos de ensino provinciais, permitem-nos “considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma” (Saviani, 2019, p. 155).

Como já mencionado, simultaneamente à reforma da instrução primária e secundária no Município da Corte, a reformulação dos estatutos dos Cursos Jurídicos e das Escolas de Medicina em 28 de abril de 1854 (decretos 1.386 e 1.387) possibilitou ao governo central a definição do currículo do Colégio de Pedro II como parâmetro para o programa a ser ministrado nos cursos anexos e cobrados nos exames preparatórios para ingresso nas instituições de estudos maiores (Vechia; Lorenz, s.d.), tornando o plano de ensino praticado no Colégio de Pedro II o referencial a ser considerado pelas instituições de instrução secundária pública ou privadas nas províncias durante a elaboração dos seus próprios estatutos.

Em suma, se, por um lado, as reformas liberais do começo da década de 1830 haviam possibilitado o início da organização dos sistemas de ensino provinciais de forma praticamente autônoma, condicionadas à atribuição de relevância que suas lideranças políticas creditavam a cada nível de ensino e às capacidades de elaboração de orçamento em cada província, por outro lado, a partir da revisão conservadora iniciada em 1837, o poder central passou a promover uma política de formulação das diretrizes gerais para a instrução pública por meio da implementação de sua política educacional no Município Neutro, no uso do Colégio de Pedro II como padrão de ensino para os demais estabelecimentos de instrução secundária no Império e pelo controle na organização dos exames parcelados para ingresso nas instituições de ensino superior.

O exame das medidas legais para implantação das políticas de instrução pública no Império permite sugerir que, de modo geral, o projeto educacional que se pretendia efetivar em meados do século XIX pelas camadas sociais dominantes do país, à frente do Governo Geral e das províncias, teria o seguinte traçado: em cada localidade, povoado ou paróquia, haveria uma escola primária elementar; único nível que deveria ser expandido para todos os cidadãos. Na região mais central desses povoados haveria uma escola primária superior; nos centros urbanos, como nas capitais, estariam as aulas da instrução secundária, na forma avulsa ou reunidas em liceus; e por fim, os estudos maiores estariam localizados em poucos lugares estratégicos do Império, como nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda (Recife, a

partir de 1854) e Salvador, onde se formariam os novos quadros da burocracia estatal e das classes dirigentes do Brasil Monárquico.

Esse planejamento, ideal vislumbrado pelos governos provinciais a partir da influência da Reforma Couto Ferraz de 1854, seria acrescido por propostas específicas de cada região, como as demandas por formação de nível médio, profissional, mas gradualmente seria abalado pelas transformações na superestrutura sócio político cultural do país em seu processo de adaptação às mudanças estruturais vivenciadas pelo desenvolvimento das forças produtivas do Estado-nação na sua busca pela adequação à economia mundial.

6 - A ESCOLA NA SEGUNDA METADE DO OITOCENTISMO (1854-1879)

Passado o período mais conturbado de formação do Estado-nação brasileiro, ao longo da segunda metade do século XIX o Império do Brasil, tendo construído a estabilidade política por meio da política de conciliação, passará por uma nova fase de expansão e desenvolvimento de suas forças produtivas que modificará significativamente a vida material e as relações sociais de produção no jovem país.

Em uma nova reordenação geopolítica, novas divisões territoriais são criadas a partir da elevação de comarcas estratégicas à condição de províncias, possibilitando o ingresso e a acomodação das classes influentes dessas regiões na ordem institucional do Estado. O desenvolvimento de novos canais de comunicação, como as modernas embarcações, a instalação das malhas ferroviárias e os telégrafos, promoveu uma maior integração das partes do país e um maior controle dos poderes instituídos sobre o território nacional, contribuindo para a consolidação do imaginário da comunidade nacional.

A relativa estabilidade social e política do período favoreceu a ampliação das atividades produtivas nacionais, resultando na modernização e crescimento dos centros urbanos e na mudança do centro dinâmico da economia nacional, das tradicionais províncias do norte para o centro-sul do país, com o avanço da economia cafeeira. Reconhecendo as rápidas transformações em curso, os formuladores das políticas educacionais, nos âmbitos regional e geral, procurarão readequar seus sistemas de ensino para atendimento das novas demandas sociais, identificando a escola como local de formação para o trabalho, em conformidade com os diferentes estratos sociais. No mesmo momento em que a ideia de trabalho passava por uma mudança de significado, passando a receber um sentido positivo, de virtude cívica, surge também no seio do debate educacional as críticas sobre os modos que os preceitos do Liberalismo estariam sendo incorporados na sociedade, e como isso poderia ter impactos negativos sobre a formação moral da nação.

6.1 - O PROGRESSO MATERIAL NO SEGUNDO REINADO

Se podemos considerar o encerramento do Primeiro Reinado e início do período regencial como um marco para a formação do Estado brasileiro, com o fim da ameaça

portuguesa, a consolidação da Monarquia Constitucional representativa na forma do pacto federativo e o desenvolvimento de uma classe política nacional, a formação da nação pode ser situada após o encerramento das revoltas provinciais, sendo a Revolução Praieira de 1848 a última delas, com a construção de um consenso possível a partir da revisão conservadora de 1837, durante a regência de Araújo Lima.

Dito de outra forma, em fins da década de 1840 é possível verificar a consolidação do Estado-nação brasileiro, com a estabilidade da nova ordem constitucional e o ingresso dos representantes das classes sociais influentes de cada região no interior do aparato do Estado, o que possibilitou a interiorização dos conflitos por meio da aprendizagem dos meandros do jogo político institucional.

Por mais divergentes que fossem os interesses das camadas sociais dominantes das mais diferentes regiões do Império, havia sempre a convergência de interesses e necessidades em comum, como a manutenção da ordem social.

O arranjo institucional consagrado pelas reformas da década de 1830 e pela revisão dos anos 1840 foi resultado de um processo no interior do qual as elites provinciais se constituíram como elites políticas comprometidas com o novo Estado, evitando assim a fragmentação. Como requisito da vitória da unidade nacional, o modelo implementado na década de 1830 significou a derrota de um projeto de inclusão social. Este foi o preço pago pela unidade (Dolhnikoff, 2005a, p. 19).

Assim, os fundamentos da sociedade escravista, nos quais estavam alicerçados os modos de produção do jovem país, foram alvo de intensos debates desde a Constituinte de 1823 mas só receberiam efetivamente encaminhamentos com vistas à sua superação após a consolidação da nova ordem política.

O fim do tráfico negreiro, objeto da lei de 7 de novembro de 1831 (Brasil, 1873, p. 182-184), promulgada em decorrência da pressão britânica e famosa pela alcunha de “lei para inglês ver”, dada sua inexpressão objetiva no combate à importação de cativos para o Brasil, seria praticamente reeditada em 1850 por meio da Lei n. 581, conhecida como Lei Eusébio de Queirós¹⁶⁰, em um novo contexto onde já havia tido início o processo de transição do trabalho

¹⁶⁰ Apesar das semelhanças entre os diplomas legais, há uma distinção entre ambas que merece nossa observação: enquanto a lei de 7 de novembro de 1831 declarava livre todos os escravos vindos de fora do Império (Brasil, 1873, p. 182), a carta de 4 de setembro de 1850 define em seu artigo 6º que “todos os escravos que forem apreendidos serão reportados por conta do Estado para os portos donde tiverem vindo, ou para qualquer outro ponto fora do Império [...]” (Brasil, 1851?, p. 268). Ou seja, enquanto a lei de 1831 permitia o ingresso em território nacional do africano escravizado ilegalmente, passando a considerá-lo livre, a lei Eusébio de Queirós de 1850 previa sua reexportação, e “enquanto essa reexportação se não verificar, serão empregados em trabalho debaixo da tutela do Governo, não sendo em caso algum concedidos os seus serviços a particulares” (Brasil, 1851?, p. 268).

escravo para formas de trabalho juridicamente livres, processo que seria fomentado pela iniciativa privada mediante o sistema de parcerias e pelos poderes públicos por meio do colonato ao longo da segunda metade do século XIX.

Da mesma forma, os debates em torno da extinção das sesmarias e a necessária normatização da posse da terra, alvo de projetos legislativos desde a década de 1820, resultariam na promulgação da Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, mais conhecida como Lei de Terras (Brasil, 1851?, p. 307-313), que passou a regulamentar a propriedade da terra como uma mercadoria, em consonância com o Código Comercial promulgado no mesmo ano (Brasil, 1851?, p. 57-239).

Analisando essas transformações ocorridas a partir da década de 1850, Matheus Leibão (2015) observa que

[...] mesmo quando o Brasil sinalizava na transição do escravismo para o trabalho livre, este processo se deu a partir de um controle da classe dominante através do Estado. A combinação destes fatores fez com que os escravos libertos não pudessem ocupar terras livremente de maneira legal e também fez com que os imigrantes europeus (que vinham principalmente de regiões que viriam a ser as atuais Itália e Alemanha) se vissem obrigados a trabalhar nas terras dos grandes senhores latifundiários (Leibão, 2015, p. 266).

Com efeito, as transformações iniciadas em meados do século XIX, possibilitadas pela estabilidade da ordem política resultante da consolidação do Estado-nação brasileiro, são responsáveis pelas mudanças na forma das riquezas no período, contribuindo para alterações estruturais na organização econômica da sociedade e para o desenvolvimento do capitalismo no país.

Com foco na atuação dos cafeicultores paulistas, Zélia Cardoso de Mello (1990) analisa a passagem da economia mercantil escravista para a economia exportadora capitalista ao longo da segunda metade do oitocentos, com a metamorfose da riqueza “cativa” à “liberta”:

A mudança nas formas de riqueza envolve, portanto, o fenômeno do fortalecimento de um grupo social, com características específicas. À medida que o capital se libertou do escravo, defrontou-se com uma ampla variedade de alternativas que produziu um capitalista, desde logo comprometido com a concentração do capital e que já surge como classe que personifica interesses diversos, comerciais, financeiros e agrários (Mello, 1990, p. 150).

Em síntese, encerrada a fase inicial de transição dos territórios da antiga colônia para a formação de um novo Estado amparado por um recente pacto nacional, ao longo da segunda

metade do século XIX o Império do Brasil passará por uma expansão significativa de suas forças produtivas, o que modificará a paisagem e a vida material do jovem país. O desenvolvimento do capitalismo agroexportador, em diálogo com a antiga economia colonial, permanecerá como principal atividade produtiva nacional, exercendo forte influência sobre as outras atividades econômicas e assumindo especificidades em cada região.

Dentre as mercadorias exportadas pelo Brasil monárquico figuram entre os principais produtos o café, açúcar, algodão, fumo, couros e peles de animais, borracha, cacau e erva-mate (Fausto, 2002, p. 191), sendo perceptível ao longo do período o declínio da primazia econômica das regiões agrícolas do nordeste do país, cuja produção tradicional baseava-se sobretudo no cultivo da cana-de-açúcar, algodão e tabaco, enquanto desenvolve-se de forma pujante o cultivo do café na região centro-sul, em grandes áreas que compreendem as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo (Prado Jr, 1993, p. 157).

No norte do território nacional, sobretudo na Província do Amazonas, região desmembrada do Grão-Pará por meio da lei 582, de 5 de setembro de 1850 (Brasil, 1851?, p. 271-272), além da continuidade da extração das chamadas drogas do sertão, a produção da borracha será responsável pelo desenvolvimento de um pólo econômico regional cujo ápice será percebido entre as décadas finais do século XIX e primeira do seguinte, beneficiando os centros administrativos urbanos de Belém e Manaus.

Uma vez autorizado pelo governo imperial, em 1850, o estabelecimento da navegação a vapor nas províncias do Amazonas e Pará, “que sirva para correios, transportes, e rebocagem até as províncias vizinhas, e territórios estrangeiros confinantes” (Brasil, 1851?, p. 280), coube a companhia de Irineu Evangelista de Sousa, posteriormente Barão e Visconde de Mauá¹⁶¹, a concessão de privilégio exclusivo por trinta anos para navegação a vapor no Rio Amazonas, com percursos fluviais que deveriam interligar a capital do Amazonas à Província do Grão-Pará, em território nacional, e à povoação de Nauta, já em território estrangeiro, na República do Peru.

¹⁶¹ Nascido no município de Jaguarão, o gaúcho Irineu Evangelista de Sousa cresceu no Rio de Janeiro, onde iniciou suas atividades no trabalho e na vida política. De vertente liberal, cumpriu diversos mandatos como deputado pela província do Rio Grande do Sul. Próximo ao governo, atuou com recursos próprios e com sociedades em diversas áreas estruturais necessárias para o desenvolvimento econômico do país, como a navegação a vapor, as estradas de ferro e a instalação dos cabos de transmissão dos sinais telegráficos. A longa depressão da década de 1870 e a crise bancária de 1875 afetariam de maneira decisiva sua capacidade empreendedora, com a falência do Banco Mauá, MacGregor & Cia. Afastado da vida política e dos grandes negócios, faleceu de diabetes em 1889, pouco tempo antes da proclamação da República. Por sua decisiva atuação nessa primeira fase de industrialização do Brasil, o período ficou conhecido como Era Mauá (Vainfas, 2008, p. 388-389).

De acordo com o Decreto n. 1037, de 30 de agosto de 1852, entre as obrigações contraídas pela Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas estava o compromisso de fundação de 60 colônias de estrangeiros ou de populações indígenas nas imediações do Amazonas e seus afluentes, sendo que “para este fim lhe será concedido gratuitamente a porção de terreno necessário para as colônias ou aldeamentos, não podendo cada um destes estabelecimentos ocupar menor espaço do que o indispensável para a sustentação de três mil habitantes” (Brasil, 1853, p. 362)¹⁶².

Porém, os altos custos da empreitada, aliada a pressões internas e externas pela livre navegação nas bacias hidrográficas da região, resultaram em sucessivas reformulações da concessão obtida pela Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas, levando ao fim da exclusividade de navegação e a desobrigando da iniciativa colonizadora.

Passada essa primeira experiência, efetivado o controle administrativo territorial e afastada as ameaças de uma ocupação estrangeira na região, por meio do Decreto 3749, de 7 de dezembro de 1866, o Estado decide abrir o rio Amazonas, bem como o Tocantins, Tapajós, Negro e São Francisco, à navegação de navios mercantes de todas as nações, “no intuito de promover o engrandecimento do Império, facilitando suas relações internacionais [...]” (Brasil, 1866b, p. 362)¹⁶³.

No sul do país, sobretudo nos territórios da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a produção econômica organizava-se principalmente em torno da criação de gado para abastecimento do mercado interno. Estabelecidos na Campanha Gaúcha, os estancieiros dedicavam-se à produção de carne dessecada, e frequentemente encontravam dificuldades em concorrer com a mercadoria platina - uruguaia e argentina -, devido aos impostos gerais que recaíam sobre a importação do sal, insumo essencial para a produção do charque.

Apesar das reiteradas tentativas dos representantes gaúchos de implementar taxas alfandegárias de caráter protecionista para fomentar a produção nacional, jamais chegaram a formar maioria ou construir consenso em torno de tal medida, visto que, na prática, ela chocava-se com a política econômica geral, cuja maior parcela da arrecadação encontrava-se no comércio externo (Dolhnikoff, 2005, p. 91).

¹⁶² A aprovação dos estatutos da Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas deu-se por meio do Decreto n. 1055, de 20 de outubro de 1852 (Brasil, 1853, p. 385-386).

¹⁶³ O regulamento para navegação do rio Amazonas e do rio São Francisco será publicado no ano seguinte (Decreto n. 3920, de 31 de julho de 1867), com a definição das mesas de rendas e alfândegas em diferentes localidades, além das atribuições das autoridades civis, judiciárias e militares observadas no Regulamento das Alfândegas (Brasil, 1867, p. 269-283).

Emancipada de São Paulo a partir de 1853, em decorrência da Lei n. 704, de 29 de agosto (Brasil, 1853a, p. 50-51), a Província do Paraná torna-se ao longo do Segundo Reinado um importante pólo produtivo de erva-mate, cuja produção, estendendo-se pelo interior do território nacional, chegava a atingir os territórios ao sul do Mato Grosso, onde destaca-se às margens do rio Paraguai a cidade portuária de Corumbá. Destinada ao mercado interno e externo, sobretudo para os países vizinhos, a relevância da economia da erva-mate para a região pode ser verificada, entre outras formas, pela observação da variedade de novos maquinários elaborados no período para beneficiamento do produto.

Em primeiro de março de 1879, de acordo com o Decreto n. 7180, o Governo Geral concedia privilégio por cinco anos ao engenheiro Francisco de Camargo Pinto para construção e venda de um aparelho, de sua invenção, destinado à compressão da erva-mate (Brasil, 1880?, p. 98).

No ano seguinte foi publicado o Decreto n. 7876, de 3 de novembro, com disposição semelhante ao anterior, concedendo à Georges Ving privilégio de dez anos para comercialização de um aparelho “destinado a esmagar e elaborar a erva-mate, segundo a descrição de desenho que apresentou e ficam arquivados” (Brasil, 1881?, p. 669). Por fim, ainda em 1880 uma série de três decretos de 9 de novembro (7888, 7889 e 7890) contemplam novamente o engenheiro Camargo Pinto com o privilégio de comercialização exclusiva, agora por um período de 10 anos, de inovações tecnológicas destinadas a moer, abanar, colher e preparar o mate (Brasil, 1881?, p. 695-696)¹⁶⁴.

Na região das Minas Gerais, a província mais populosa do Império, além da atividade mineradora praticada desde fins do século XVII e responsável pelo seu desenvolvimento ao longo do século XVIII, são percebidas outras grandes atividades econômicas durante o século XIX, como a criação de gado nas localidades mineiras próximas à Bahia, e a produção do café ao sul da província, nas regiões vizinhas à São Paulo e Rio de Janeiro.

¹⁶⁴ Concessões semelhantes podem ser encontradas no Decreto n. 8417, de 11 de fevereiro de 1882, que atendeu novamente a um requerimento do engenheiro Francisco de Camargo Pinto com o privilégio de exclusividade por uma década para uso de uma invenção destinada a secagem da erva-mate sem o calor do fogo (Brasil, 1883a, p. 200); ou no Decreto n. 8481 de 15 de abril do mesmo ano, que concede à empresa de medicamentos Martel Vicente Porto Sucessores exclusividade para fabricação do extrato líquido do mate (Brasil, 1883a, p. 435). De outra forma, a relevância da cultura do mate também pode ser constatada pelos Decretos n. 8799, de 9 de dezembro de 1882 (Brasil, 1883b, p. 530), n. 9649, de 2 de outubro de 1886 (Brasil, 1886d, p. 424-426) e n. 9878, de 29 de fevereiro de 1888 (Brasil, 1889f, p. 189-191), nos quais o Estado autoriza a distintos requerentes a utilização dos terrenos devolutos fronteiriços entre a província do Mato Grosso e a República do Paraguai para colheita da erva-mate, concorrendo para o desenvolvimento da região.

Embora parte da produção fosse destinada ao mercado externo, a base da economia mineira voltava-se para o mercado interno: a produção de vegetais, “como o milho, o feijão, a farinha de mandioca, era consumida na própria província, enquanto bovinos, porcos e seus derivados representavam o item mais importante das exportações para outras regiões” (Fausto, 2002, p. 240).

Os territórios ao nordeste do país, não obstante terem sido reanimados economicamente no começo do oitocentos com a abertura dos portos, sofreram ao longo do século uma série de dificuldades que terá forte impacto econômico e político nas províncias da região.

A cana de açúcar, por exemplo, mesmo mantendo-se ao longo do período monárquico como um relevante produto das exportações brasileiras, perderia o posto de principal mercadoria nacional voltada para o mercado externo para a crescente indústria do café, enquanto disputava em condições desfavoráveis com a produção canavieira caribenha, sobretudo de Cuba, e com a produção do açúcar de beterraba cultivada em larga escala nos Estados Unidos e em partes da Europa, como na Alemanha.

Além da posição geográfica desfavorável, distante dos mercados internacionais consumidores, e do esgotamento do solo após séculos de cultivo, a presença de técnicas rudimentares de produção, fundamentadas no engenho banguê¹⁶⁵, tornaram a indústria canavieira nacional obsoleta frente às inovações tecnológicas do período.

Nesse sentido, visando à modernização dos meios de produção, ao longo do último quartel do século XIX o Governo Geral passa a incentivar os proprietários rurais a se organizarem em torno dos Engenhos Centrais, grandes complexos precursores das usinas, por meio do Decreto n. 2687, de 6 de novembro de 1875, que oferecia condições vantajosas de crédito para as companhias dispostas a estabelecer os complexos centrais para o fabrico do açúcar de cana (Brasil, 1876c, p. 187-191).

Embora seja possível verificar a concessão de créditos para construção dos engenhos centrais em várias localidades e observar a formação de sociedades interessadas em tornarem-se concessionárias do governo, o sistema dos engenhos centrais sofreu relutância dos tradicionais senhores de engenho e poucos foram efetivamente implementados durante o período monárquico¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Sobre as técnicas tradicionais de funcionamento dos engenhos banguês verificar a pesquisa de Rute Ferreira Barbosa (2012) acerca dos engenhos do norte de Alagoas no século XIX.

¹⁶⁶ No mesmo dia em que a lei de incentivo ao estabelecimento dos Engenhos Centrais era publicada, foi aprovado pelo Governo Geral os estatutos da Sociedade Anônima Engenho Central de Quissamã, na província

Além do cultivo da cana, cultura que resultava na produção do açúcar e da aguardente, as províncias do nordeste viram-se prejudicadas pela conjuntura internacional no decorrer da segunda metade do século XIX na comercialização de outros produtos tradicionais da região, como o algodão e o tabaco. As pressões externas para fim do tráfico negreiro, lideradas pelo Império Britânico e finalmente postas em prática pelo Império do Brasil ao longo do Segundo Reinado, tiveram grande impacto na exportação do tabaco, que tinha no sistema do tráfico de pessoas escravizadas um dos seus mercados fundamentais (Prado Jr, 1993, p. 158-159).

Quanto ao algodão, embora tenha figurado como um dos principais produtos na pauta das exportações do Brasil durante a década de 1860, em decorrência da baixa produção norte-americana, impactada pela Guerra Civil de 1861-1865, nas décadas seguintes perderá espaço no mercado internacional para a produção dos Estados Unidos e de países asiáticos.

Finalmente, outro fenômeno que concorreu negativamente para o agravamento da economia do nordeste, frente ao crescente desenvolvimento da região centro-sul do Império, relaciona-se à uma catástrofe natural que ficou conhecida como Grande Seca. A longa estiagem verificada entre os anos de 1877 a 1879 foi muito mais prolongada que as secas observadas anteriormente, inviabilizando a semeadura e o rebanho, e resultaram em uma calamidade para a região, principalmente para a Província do Ceará, com altos índices de mortandade causada por desnutrição, fome e doenças, provocando a retirada massiva da população para outros territórios, como as províncias vizinhas e o Amazonas.

A excentricidade da situação foi observada já no primeiro ano da estiagem, sendo necessário abertura de créditos suplementares à verba “Socorros públicos e melhoramento do estado sanitário” no orçamento geral aprovado para o biênio de 1877-1878 com o montante de

do Rio de Janeiro (Brasil, 1876d, p. 787-793). Novas concessões foram estabelecidas pouco tempo depois, com vistas à construção de um Engenho Central no município de Água Preta, em Pernambuco, pela sociedade Keller & Comp. (Decreto n. 6121, de 16 de fevereiro de 1876), e no município de Ceará-Mirim, na Província do Rio Grande do Norte, pelo engenheiro Pedro H. Wacken e sua companhia (Brasil, 1876e, p. 228-236 e 1054-1055). No ano seguinte, por meio do Decreto n. 6639, de 31 de julho de 1877, de forma semelhante planejava-se a construção de um Engenho Central no núcleo colonial Nova Itália, em Morretes, na Província do Paraná, por iniciativa do Tenente-Coronel Celestino de Oliveira e sua companhia (Brasil, 1877b, p. 601-609). Até o final do período monárquico é possível encontrar outras medidas nesse sentido, como o Decreto n. 8451, de 11 de março de 1882, que visa o estabelecimento do complexo de produção na capital da Província da Paraíba do Norte, ou em medidas de aprovação dos estatutos de novas sociedades do ramo, como a Companhia Engenho Central Aracati, no município de Leopoldina, em Minas Gerais (Brasil, 1883a, p. 292-293 e 640-649) e a Companhia Engenho Central de Santana, no município de Vassouras, na Província do Rio de Janeiro (Brasil, 1883b, p. 81-86).

2.000:000\$000 (dois mil contos de réis) para “socorrer às despesas que se estão fazendo com as províncias flageladas pela seca” (Brasil, 1877b, p. 951)¹⁶⁷.

Alguns serviços públicos, como as estações dos coletores de rendas gerais dos municípios do baixo e alto sertão da Província da Paraíba do Norte, foram suspensos e os servidores autorizados a se retirar das localidades afetadas pela seca (Brasil, 1877c, p. 437). Muitas colônias foram extintas e suas populações encaminhadas para outras localidades, como os terrenos devolutos nas proximidades do vale do rio Doce, entre as províncias do Espírito Santo e Minas Gerais (Brasil, 1879, p. 137-138).

Entre as medidas do Estado para enfrentamento da Grande Seca, além da contratação emergencial de fornecedores de gêneros alimentícios às vítimas da persistente estiagem e disposições burocráticas para regularização e controle dos recursos destinados ao combate da calamidade pública¹⁶⁸, iniciou-se os projetos para construção do açude de Quixadá (atualmente açude do Cedro) no município homônimo na Província do Ceará, por meio de uma complexa rede de canais de irrigação, obra que, no entanto, só seria concluída no período republicano, no início do século XX¹⁶⁹.

Ao passo que as províncias do nordeste enfrentaram conjunturas desfavoráveis para a continuidade de suas tradicionais atividades produtivas, as províncias do centro-sul encontraram condições promissoras para o desenvolvimento sistemático de uma nova cultura, com a promoção da economia cafeeira no decorrer dos tempos da monarquia.

Presente nos territórios que formariam o Brasil desde a primeira metade do século XVIII, o cultivo do café até então de pouco vulto comercial e destinado ao consumo interno entraria em uma nova fase de produção a partir do seu desenvolvimento na região do Vale do Paraíba, nas primeiras décadas do oitocentos. Aqui, com um clima propício para o

¹⁶⁷ A persistência da estiagem levaria a sucessivas suplementações orçamentárias para atendimento das necessidades advindas com a seca. No ano de 1883, por exemplo, era concedido ao Ministério do Império, por meio da Lei n. 3185, de 18 de agosto, um crédito extraordinário na importância de 12.000:000\$000 (doze mil contos de réis) “para continuação das despesas com socorros às províncias flageladas pela seca e moléstias epidêmicas” (Brasil, 1884, p. 34-35).

¹⁶⁸ A decisão ministerial n. 212, de 19 de abril de 1880, trata do provimento de um recurso contra a anulação do contrato celebrado entre a Tesouraria da Fazenda e a sociedade de Paula Eloy e Companhia para fornecimento de alimentos às vítimas da seca (Brasil, 1881a, p. 148-149); enquanto as decisões n. 228, de 7 de maio, n. 353, de 22 de julho e n. 600, de 9 de dezembro de 1880, tratam de aspectos burocráticos de controle de gastos, como a dispensa de selo em documentos relativos à despesas com os socorros às vítimas da “Seca do Norte” e procedimentos para tomada de contas dos órgãos oficiais com os “socorros públicos durante a seca do Ceará” (Brasil, 1881a, p. 159, p. 249-250 e p. 430-431).

¹⁶⁹ As primeiras instruções para construção do açude de Quixadá e das obras de irrigação na província do Ceará foram publicadas a partir da Decisão n. 130 da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, de 31 de outubro de 1884, com base no projeto do engenheiro inglês Júlio (Jules) Jean Revy para aproveitamento estratégico da topografia do vale do Sitiá (Brasil, 1885b, p. 112-118).

crescimento da planta, a economia cafeeira conseguiu evoluir sob a estrutura agrícola de exportação erguida tardiamente em torno da economia açucareira, enquanto a demanda internacional pelo produto crescia vertiginosamente com o desenvolvimento dos mercados consumidores da Europa e sobretudo dos Estados Unidos.

O declínio da capacidade produtiva da região, aliada a permanência da alta cotação da mercadoria no mercado internacional, resultaria na expansão da cultura cafeeira para o oeste paulista, deslocando gradualmente seu pólo administrativo do Rio de Janeiro para a Província de São Paulo. Nesse processo terão grande destaque a cidade de Campinas, como ponto de partida da expansão cafeeira para oeste da província, e a cidade de São Paulo, como ponto estratégico de entroncamento dos caminhos que levam ao interior, como centro administrativo dos negócios do café e ligação direta com a cidade litorânea de Santos, principal porto exportador da nova riqueza natural do Império.

Simultaneamente, enquanto se tornava viável, o complexo cafeeiro demandava o progresso material para potencializar a produção e, conseqüentemente, as margens de lucro dos empresários da indústria cafeeira. “Em função do café, aparelharam-se portos, criaram-se empregos e novos mecanismos de crédito, revolucionaram-se os transportes” (Fausto, 2002, p. 190).

A implantação das estradas de ferro concentraram-se nas regiões das grandes fazendas cafeeiras do centro-sul do país, estabelecidas para estratégico escoamento do precioso grão com vistas ao mercado externo. Da mesma forma, parte significativa da política de colonização promovida por iniciativa particular ou do Estado durante o Segundo Reinado visava suprir de mão-de-obra os cafezais em seu processo de adequação às novas formas de organização do trabalho.

Na Província de São Paulo, por exemplo, “café, imigrante e ferrovia são termos intrinsecamente ligados à literal “tomada” de todo o interior de São Paulo pela lavoura cafeeira entre o final do século XIX e o início do XX, configurando o estado como o conhecemos atualmente” (Camargo, 2004, p. 140).

O deslocamento da primazia econômica do nordeste para a região centro-sul do Império no decorrer do Segundo Reinado, fenômeno para o qual concorreram vários fatores, acarretará inúmeras transformações nas atividades produtivas nacionais e, conseqüentemente, na organização social e política das diferentes regiões do país, demovendo populações e

modificando a paisagem urbana e rural em ritmo acelerado. Enfatizando o papel determinante da economia do café na História do Brasil, Caio Prado Júnior (1993) afirma que:

[...] quase todos os maiores fatos econômicos, sociais e políticos do Brasil, desde meados do século passado (XIX) até o terceiro decênio do atual (XX), se desenrolam em função da lavoura cafeeira: foi assim com o deslocamento de populações de todas as partes do país, mas em particular do Norte, para o Sul, e São Paulo especialmente; o mesmo com a maciça imigração européia e a abolição da escravidão; a própria Federação e a República mergulham suas raízes profundas neste solo fecundo onde vicejou o último soberano, até data muito recente, do Brasil econômico (Prado Jr, 1993, p. 167).

Esse processo acentuaria distinções e particularidades no desenvolvimento das diferentes regiões do Brasil, como uma clivagem a demarcar em campos separados as províncias do antigo norte para aquelas da região centro-sul do Império, contribuindo como um obstáculo sempre presente para a integração nacional pretendida pelas classes dirigentes à frente do Governo Geral. Como observou Lincoln Secco (2023), ao evocar reflexões de Otto Maria Carpeaux, o Brasil apresenta uma questão meridional pelo avesso, ou seja, setentrional.

No âmbito das classes dominantes, a ascensão social dos fazendeiros de café como influência econômica e política nacional, no diálogo com os tradicionais senhores de engenho e com os grandes mineradores, trouxe consigo uma série de interesses e necessidades então vistas como possíveis somente com um complicado equilíbrio de medidas, com permanências e transformações específicas, com as quais o país poderia melhor adaptar-se às formas do capitalismo industrial moderno, sem provocar, no entanto, convulsões sociais ou grandes alterações na ordem social.

Outrora tão fundamental para a viabilidade da emancipação política e a integridade nacional, agora nessa conjuntura em desenvolvimento a figura da Monarquia gradualmente não será mais capaz de responder adequadamente aos diferentes desafios emergentes com as novas condições históricas.

6.2 - LIBERATO BARROSO E A REGENERAÇÃO MORAL DA NAÇÃO

Em toda parte, no território nacional, os sinais do progresso material eram visíveis no decorrer da segunda metade do oitocentismo, como um indicativo a confirmar aos homens da

época que o Império do Brasil estava destinado a tornar-se uma próspera nação no seio das grandes civilizações ocidentais modernas.

Nas bacias hidrográficas navegáveis, zonas portuárias e na extensa faixa litorânea do país assistia-se à revolução dos transportes marítimos representada pela navegação a vapor. Com as primeiras iniciativas promulgadas ainda na época de D. João VI, em 1818¹⁷⁰, o transporte marítimo a vapor seria fortemente estimulado a partir das décadas de 1850 e 1860, em decorrência da ampliação das atividades produtivas nacionais, aliada à relativa estabilidade social e política do período.

Além dos tratados de amizade e navegação assinados com os países fronteiriços e da abertura de cursos fluviais para comércio naval com as nações amigas¹⁷¹, foram firmados acordos para transporte de mercadorias e passageiros com companhias brasileiras e internacionais, sobretudo inglesas e norte-americanas, para serviços de cabotagem e paquetes, modernizando o sistema de transportes marítimos e concorrendo para a integração territorial do Brasil.

Já em terra firme, o sistema de transportes recebia novos ares com o alargamento de caminhos tradicionais, a abertura de novas estradas de rodagem e pela gradual implantação da malha ferroviária, desenvolvida sobretudo para atendimento da indústria cafeeira.

Em uma fase de transformações nos processos produtivos, ainda marcada por elementos do velho regime, como a presença da escravidão, a viabilidade da livre iniciativa para empreendimentos de grande vulto, a exemplo das obras de infra-estrutura para

¹⁷⁰ Por meio do decreto de 3 de agosto de 1818 o Marechal de Campo Felisberto Caldeira Brant Pontes, o Comendador Pedro Rodrigues Bandeira e o Capitão-Mor das Ordenanças da Vila de Jaguaripe, Manoel Bento de Souza Guimarães, obtiveram do Estado o privilégio de exclusividade por um tempo de 14 anos para estabelecimento da navegação a vapor na Província da Bahia, com possibilidade de criação de rotas de paquetes para a Corte e para Pernambuco, “[...] com o duplicado fim de aumentarem consideravelmente a indústria daquela província, e darem exemplo às outras para a mesma introdução” (Brasil, 1889a, p. 78).

¹⁷¹ Entre os acordos diplomáticos visando a navegação dos canais fluviais da região estão os tratados de amizade, navegação e comércio firmados entre o Brasil e a Confederação Argentina (Decreto n. 1781) e a República do Paraguai (Decreto n. 1782), em 14 de julho de 1856 (Brasil, 1857, p. 326-340); o Tratado de Comércio e Navegação entre o Brasil e a República Oriental do Uruguai, publicado por meio do Decreto n. 2269, de 2 de outubro de 1858 (Brasil, 1858, p. 487-494); o Tratado de limites e navegação fluvial, entre Brasil e a República da Venezuela, publicado em 12 de janeiro de 1861 (Brasil, 1861a, p. 43-49) e o Tratado de Amizade, Limites, Navegação, Comércio e Extradicação celebrado entre o Brasil e a República de Bolívia, que resultou no Decreto n. 4280, de 28 de novembro de 1868 (Brasil, 1868b, p. 583-591). A abertura dos canais nacionais à navegação comercial internacional deu-se nesse contexto, como nos casos da abertura dos rios Paraguai e Paraná, objeto da decisão ministerial n. 355, de 25 de outubro de 1856 (Brasil, 1857a, p. 354-355) e do Amazonas, Tocantins, Tapajós, Negro e São Francisco, promulgada pelo Decreto n. 3749, de 7 de dezembro de 1866, já mencionado anteriormente (Brasil, 1866b, p. 362). Abrangentes, as relações comerciais marítimas do período envolviam, além dos países vizinhos, distantes nações estrangeiras como o Império Otomano (Brasil, 1858, p. 482-494) e a China (Brasil, 1883b, p. 207-213).

implantação do sistema de transportes, dependia de estímulos do Estado, como a garantia de juros e as subvenções, para minimizarem-se os altos riscos financeiros da empreitada.

Com medidas de fomento do governo imperial datando do período regencial¹⁷², as primeiras linhas férreas foram efetivamente construídas ao longo das décadas de 1850 e 1860, cabendo o pioneirismo à inauguração de um trecho inicial da estrada de ferro que ligava o porto de Mauá a Serra da Estrela, no caminho de Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1854¹⁷³. Nas décadas seguintes novas estradas de ferro foram construídas em pontos estratégicos do território nacional, como nas províncias do nordeste, no recôncavo baiano, na Zona da Mata em Minas Gerais e sobretudo em regiões da Província de São Paulo.

Caso mais emblemático das profundas transformações provocadas pela cultura do café, até o final do século XIX verifica-se a fundação de uma complexa rede ferroviária para escoamento da produção na província paulista. Em suma, Odilon Nogueira de Matos (1990) observa que:

[...] lançando-se os olhos sobre a carta ferroviária paulista, o que desde logo se vê é um grande tronco que avança para o interior, seguindo mais ou menos a linha média do território do Estado. Esse grande tronco é formado pela Santos-Jundiaí e pela artéria principal da Paulista, a que vêm ter inúmeras ramificações de várias ordens, constituídas pelos próprios ramais e pelas linhas das outras estradas que com ela se articulam: Central, Sorocabana, Mogiana, Araraquarense, Noroeste, além de todas as estradas menores, todas perfeitamente vinculadas a esse grande eixo central que se estende de Santos até as margens do Rio Grande ou do Paraná (Matos, 1990, p. 140).

Ao passo que, nos campos, os sinais da modernização revelavam-se pela silhueta das linhas férreas cortando as localidades do interior em direção às grandes cidades, pela movimentação das embarcações a vapor seguindo pelos sinuosos canais fluviais rumo aos portos ou pela repentina presença dos postes de fios elétricos, primeiro telegráficos e depois

¹⁷² Com a publicação do Decreto n. 101, de 31 de outubro de 1835, o governo buscava atrair a iniciativa particular, com a concessão de exclusividade pelo tempo de 40 anos, para um audacioso empreendimento de construção de uma malha ferroviária para interligação da capital do Rio de Janeiro com as capitais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia (Brasil, 1864, p. 118-119).

¹⁷³ Pelo Decreto n. 1088, de 13 de dezembro de 1852, no qual o governo concedia à companhia de Irineu Evangelista de Sousa a exclusividade de usufruto por 80 anos, o traçado planejado para construção da estrada de ferro deveria ligar um ponto no litoral da baía de Guanabara à Serra da Estrela, em Petrópolis, e daí até o rio Paraíba, nas imediações do ponto denominado Três Barras, e novamente até o porto novo de Cunha, na fronteira com Minas Gerais (Brasil, 1853, p. 480-486). Ronaldo Vainfas (2008) observa que, direta ou indiretamente, o nome do Visconde de Mauá “[...] esteve relacionado ao estabelecimento de inúmeras ferrovias, como a São Paulo Railway, a Recife and S. Francisco Railway, a Bahia and S. Francisco Railway e a Estrada de Ferro D. Pedro II, que tornaria inútil sua pequena ferrovia para a serra petropolitana” (Vainfas, 2008, p. 388).

telefônicos¹⁷⁴, os centros urbanos assistiam a uma profunda transformação material em ritmo acelerado.

O sistema de iluminação pública das capitais das províncias, organizado pela utilização de candeias com lampiões alimentados por azeite de origem vegetal ou animal - como óleo de mamona ou de peixe - em pontos estratégicos do passeio público e dos principais edifícios oficiais, foram substituídos pela iluminação a gás, com uma expansão considerável dos pontos de iluminação nas grandes cidades. As primeiras implantações da nova tecnologia ocorreram na Corte, na década de 1850, logo espalhando-se para outros centros urbanos, como as capitais das províncias do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Pará, Maranhão e Amazonas¹⁷⁵.

A pavimentação no interior dos grandes centros urbanos também sofreria alteração significativa com a implantação de novas técnicas de calçamento das vias públicas, com destaque para o sistema que ficaria conhecido no Brasil como macadame. Elaborado pelo engenheiro britânico Jhon L. Mac Adam, na primeira metade do século XIX, o método de calçamento consistia basicamente no assentamento pressionado de diferentes camadas de pedras, das maiores para as menores, de forma a compactá-las, nivelando o passeio. Ao contrário das pavimentações tradicionais, nos quais o escoamento das águas pluviais era direcionado para o centro do caminho, o novo método invertia o abaulamento das vias, ocasionando a distribuição do antigo fio de água central em dois meio-fios às margens da estrada¹⁷⁶.

¹⁷⁴ A telegrafia foi uma inovação tecnológica nos meios de comunicação criada na década de 1830 pelo físico americano Samuel Finley Breese Morse. Ao longo da década de 1840 espalhou-se pelos Estados Unidos e já nos anos de 1860 eram concluídas as primeiras linhas de transmissão submarinas ligando o Novo Mundo ao Velho Continente. No Brasil, a primeira linha localizava-se no Rio de Janeiro, ligando o Palácio da Quinta da Boa Vista ao Quartel do Exército, no campo de Santana. Criada inicialmente para auxiliar no combate ao tráfico negreiro, espalhou-se pelo sul do país em direção ao *front* de batalha durante a Guerra do Paraguai (Silva; Moreira, 2007). Por meio da Repartição Geral dos Telégrafos e das concessões à iniciativa particular, diversas linhas foram estabelecidas pelo país, com destaque para a ligação telegráfica entre as províncias de Pernambuco e Pará, e a linha internacional ligando o Império do Brasil à Portugal. Contudo, a partir de finais da década de 1870 as primeiras linhas telefônicas foram construídas em território nacional, gradualmente substituindo a tecnologia anterior.

¹⁷⁵ Como exemplo podemos citar os estatutos da Companhia Ponta d'Areia, aprovados por meio do Decreto n. 1411, de 15 de julho de 1854, nos quais são estabelecidos como objetivos da companhia do Barão de Mauá, entre outros, a realização da iluminação a gás em Niterói (Brasil, 1854, p. 258-262). Já em 16 de janeiro de 1861 a Companhia de Gás da Bahia, estabelecida em Londres, recebia autorização do governo imperial, com a publicação do Decreto n. 2729, para início das operações de iluminação na capital da província baiana (Brasil, 1861a, p. 51-61). Finalmente, e de forma semelhante, o Decreto n. 3630, de 27 de março de 1866, concedia autorização para a Companhia de Gás do Pará, de origem inglesa, para operar na província do norte (Brasil, 1866b, p. 156).

¹⁷⁶ Já em 1853, por meio do Decreto n. 1128, de 28 de fevereiro, o governo imperial concedia ao empresário Camillo de Goffredo o privilégio de exclusividade por um período de 10 anos para uso de um maquinário, de sua invenção, destinado ao preparo das pedras de distintas medidas necessárias para implantação dos calçamentos

A melhoria das vias públicas possibilitou uma revolução nos meios de locomoção nos centros urbanos, onde cavalos, tálburis, cabriolet e diligências passaram a conviver com os carris de ferro, mais conhecidos como bondes, tracionados em um primeiro momento por força animal - sendo comum o uso de burros e mulas -, e posteriormente por meio da eletricidade¹⁷⁷. Fartamente utilizados na Corte e nas principais cidades das províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, marcaram presença em Salvador, Porto Alegre, Belém, Recife, Maceió, São Luís e Fortaleza, entre outras capitais e grandes cidades no decorrer do último terço do século XIX (Pires, 2012).

Não obstante, frente a toda a prosperidade possibilitada pelo momento histórico de estabilidade que o país passava desde a conciliação política entre conservadores e liberais no começo da década de 1850, a pauta da instrução pública seria retomada no debate político como medida necessária para o progresso do Império, condição para a manutenção da integridade nacional e para seu desenvolvimento rumo à modernidade.

José Liberato Barroso fez parte de uma nova geração de políticos emergentes em meados do século XIX, composta por novas lideranças cuja formação acadêmica remetia mais aos cursos jurídicos e médicos nacionais que à estrangeira Universidade de Coimbra. Natural de Aracati, na Província do Ceará, estudou na Faculdade de Direito de Recife, onde logo depois veio assumir, como lente, o ensino de Direito Público e Constitucional. Destacando-se na vida política como deputado provincial e geral, ocupou a pasta da Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 1864, no gabinete de Francisco José Furtado, político piauiense de tendência liberal.

No breve período de atuação do jovem gabinete ministerial, dissolvido em decorrência das pressões advindas com o início da guerra contra o Paraguai, a reforma da instrução pública figurou como programa de governo sob a pasta de Liberato Barroso. Conforme observou André Castanha (2013):

pelo novo método (Brasil, 1853b, p. 75). A grande quantidade de poeira gerada pela passagem dos veículos nessas vias levou o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas a não recomendar sua utilização nas localidades afastadas da Corte (Brasil, 1864b, p. 231), bem como a experimentar outros métodos de calçamento, como os paralelepípedos e o seyselito ferruginoso comprimido (Brasil, 1870a, p. 123).

¹⁷⁷ Os primeiros bondes movidos por tração animal foram estabelecidos na Corte em finais da década de 1850, mas outras forças motrizes também foram ensaiadas nessa época, como se pode observar pelo Decreto n. 1772, de 28 de junho de 1856, na qual o governo imperial autorizou a Companhia de Carris de Ferro da Cidade à Boa Vista, na Tijuca, a “[...] empregar o vapor ou outro qualquer motor, que o iguale ou exceda” (Brasil, 1857, p. 282).

Barroso conseguiu chamar a atenção da sociedade para a temática da instrução pública, ao promover reformas nos estatutos das faculdades de Direito e Medicina, cobrar maior rigor na aplicação da legislação da instrução primária e secundária, frente aos professores particulares, e solicitando dos bispos uma participação mais efetiva nas questões educacionais, com objetivo de preservar a moral e os bons costumes (Castanha, 2013, p. 114-115).

O teor da política educacional defendida por Liberato Barroso pode ser verificada na introdução da obra *A instrução pública no Brasil*, publicada no ano de 1867, na qual o autor reúne dados estatísticos escolares e tece reflexões sobre o estado da instrução pública até aquele momento. Convencido de que é “impossível a regeneração nacional sem o desenvolvimento da instrução pública” (Barroso, 1867, p. 5), o lente da faculdade de Recife alerta para os riscos da proximidade da “política dos interesses materiais” no Império, resultante da aquietação do espírito dos partidos provocada pela política de conciliação vigente.

Nos seus termos, embora reconheça as benesses do progresso, defende a harmonia e equilíbrio dos interesses sociais, “que a par do desenvolvimento material caminhe o desenvolvimento intelectual e moral do país” (Barroso, 1867, p. 8). Ou em outras palavras, contra o risco de desaparecimento do espírito público, provocado pela política dos interesses materiais, o Estado deve reunir esforços para promover a “restauração dos princípios religiosos e morais, restauração que se obtém pela educação e pela instrução popular” (Barroso, 1867, p. 10).

Observa-se na obra uma clara distinção entre educação, como um processo mais amplo, de formação moral, e instrução, como processo de formação intelectual que, aliado ao anterior, teria forte impacto na concepção de cidadania e no desenvolvimento cultural da sociedade. A defesa de Liberato Barroso é a de que o Estado deveria atuar em ambas as esferas, de forma a conduzir o processo de formação cultural no país. Para tanto, o poder temporal, representado pelo Estado, junto ao poder eclesiástico, representado pela Igreja Católica, deveriam agir deliberadamente sobre a célula da sociedade, representada pelo núcleo familiar¹⁷⁸, por meio da educação e da instrução pública, com vistas à promoção da boa ordem social.

O ensino religioso torna-se fundamental nessa linha interpretativa, responsável sobretudo pelo aspecto moral da educação, fundamentado nos princípios do cristianismo: “a

¹⁷⁸ No núcleo familiar, por sua vez, há uma ênfase na figura da mulher, mãe de família: “Formar a mãe de família é a primeira necessidade da educação popular: é preparar o elemento principal dos costumes nacionais, a primeira fonte da felicidade individual e da prosperidade pública” (Barroso, 1867, p. 29).

doutrina cristã é a necessidade mais importante do ensino público, e condição indispensável do verdadeiro progresso social” (Barroso, 1867, p. 24). Ao passo que essa esfera da educação, ministrada pelo Clero com o apoio do Estado, seria mais ampla e destinada ao conjunto da sociedade, a esfera da instrução teria certos limites, impostos pela natureza do espírito humano e necessidades da vida social:

Se não é possível pôr ao alcance de todas as inteligências as partes mais elevadas da ciência; se só uma minoria pequena da sociedade pode perceber o complexo dos conhecimentos humanos; se é uma lei natural constante e permanente a desigualdade das inteligências; se finalmente é um sonho pretender o derramamento da ciência por todas as classes sociais; não é menos certo, que as noções elementares do ensino estão ao alcance de todas as inteligências; e que por todas as classes sociais se deve derramar aquela instrução (Barroso, 1867, p. 38)¹⁷⁹.

Resta evidente na obra de Liberato Barroso a proposta de promoção da instrução pública para as classes populares como forma de garantir a manutenção da ordem social e o bom andamento das instituições do Estado, estando a relação explícita nas suas considerações acerca do sufrágio popular.

Uma vez que a opinião nacional tem peso relevante sobre os rumos dos Estados organizados com base nos sistemas representativos modernos, fundamentados no conceito de soberania popular¹⁸⁰, a “propagação das luzes” torna-se condição de existência dos seus governos. Dessa forma, para agir de forma coerente com a constituição política do Império e com seu espírito eminentemente liberal, era necessário “elevar o cidadão brasileiro à altura do seu evangelho político” (Barroso, 1867, p. 12).

Com efeito, principal mecanismo de legitimação dos governos representativos, a questão do sufrágio foi objeto de intensos debates políticos em todo o período de formação do Estado nacional, desde a época da sua emancipação política¹⁸¹. Na década de 1860, momento

¹⁷⁹ Segundo Liberato Barroso (1867), enquanto para a maior parcela da sociedade, em decorrência dos limites impostos pela natureza de seu espírito e pelas necessidades da vida social, as noções elementares do ensino são o suficiente para sua instrução, no outro extremo a “[...] inteligência superior percorre a escala dos conhecimentos humanos, e se constitui essa classe distinta, que se dedica às profissões liberais e ao manejo dos negócios públicos” (Barroso, 1867, p. 38).

¹⁸⁰ Essa ênfase na relação entre o ensino e a formação da opinião pública seria retomada pelo ministro do Império Paulino José Soares de Sousa em seu relatório de 1870: “O regime representativo é a forma de governo característica do século em que vivemos. Nele a lei feita pelos representantes da nação é a expressão da vontade popular, e o governo do país mantém-se pelo apoio da opinião. A simples enunciação destes princípios [...] é suficiente para tornar patente quanto deve interessar a educação nacional aos poderes públicos nos países constitucionais” (Brasil, 1870 p. 27).

¹⁸¹ Ao longo do período monárquico o Brasil promoveu uma série de reformas no sistema eleitoral estabelecido na época da independência. A lei regulamentar das eleições (Lei n. 387, de 19 de agosto de 1846), embora tenha servido de base para as eleições ao longo do Segundo Reinado, sofreu quatro importantes reformas, “sendo a primeiras delas em 1855, com a introdução do voto distrital [...] e das incompatibilidades eleitorais que

de publicação da obra de Liberato Barroso sobre a instrução pública no Brasil, a pauta das eleições concentrava-se nos efeitos do Decreto n. 1082, de 18 de agosto de 1860, conhecida como Segunda Lei dos Círculos, que estabelecia nova organização dos distritos eleitorais (Brasil, 1860, p. 26-28).

Contudo, cientes dos debates internacionais, onde se discutiam as possibilidades de implantação do voto direto e mesmo o alargamento dos direitos de voto a segmentos sociais até então excluídos, antecipava-se aqui as preocupações sobre o sufrágio universal.

Nesse sentido, a “propagação das luzes” por meio da democratização da instrução pública elementar, aliada a aquisição de aptidões morais como os hábitos de obediência e respeito, amor ao trabalho e espírito de solidariedade, fundamentadas pelo ensino religioso, garantiriam a preparação da sociedade brasileira para o exercício da cidadania, de forma ordeira e dirigida, pois “um bom ensino primário é a melhor e mais certa garantia contra a anarquia” (Barroso, 1867, p. 16).

Concedei o sufrágio a um povo ignorante, e ele cairá na anarquia, depois no despotismo (...) Precedido ou seguido de perto pela propagação do ensino, o sufrágio universal é o exercício de um direito e uma origem certa de força e de grandeza: acompanhado pela ignorância, pode ser a origem de males incalculáveis (Barroso, 1867, p. 40).

Pela perspectiva de Liberato Barroso a educação tinha potencial para desempenhar um grande papel no projeto político das classes sociais dominantes, auxiliando na manutenção da integridade nacional, no desenvolvimento da cultura, na promoção da boa ordem social e no progresso econômico.

Suas propostas educacionais, bem como as considerações sobre o “estado deplorável” em que se encontravam a instrução primária em algumas províncias do Império, sugerem uma grande expectativa de utilização da instrução pública e do ensino religioso como veículos de difusão do discurso hegemônico das classes dominantes, que poderiam ser ainda melhor

proibiram alguns funcionários serem eleitos nas localidades que estivessem sob sua jurisdição; a segunda no ano de 1860, que aumentou os círculos de um para três deputados; a terceira reforma em 1875, responsável por alterar o número de eleitores das assembleias paroquiais com base no recenseamento populacional do ano de 1872, pela criação dos títulos de qualificação de votantes e pela introdução do terço, isto é, a determinação de que nas eleições primárias e secundárias, os votantes e os eleitores, respectivamente, deveriam votar em tantos nomes quantos correspondessem a dois terços do número total de representantes designados por lei; por fim, a quarta e última grande reforma eleitoral do Segundo Reinado feita no ano de 1881, conhecida como Lei Saraiva ou Lei do Censo, foi responsável por introduzir o voto direto no país [...] por excluir o analfabeto de participar dos pleitos eleitorais e por tornar mais severa a verificação da renda de duzentos mil réis exigidas aos cidadãos ativos” (Faria, 2017, p. 113-114).

aproveitados pelos poderes constituídos, de forma deliberada, para legitimação das suas ideologias.

Finalmente, outro ponto interessante da crítica de Liberato Barroso ao estado das políticas educacionais no Império do Brasil refere-se aos seus posicionamentos frente ao Decreto n. 3073, de 22 de abril de 1863, medida que gerou um desgaste nas relações do Estado com os membros da Igreja Católica.

Visando uniformizar os estudos dos seminários episcopais no território nacional, o Estado passou a subsidiar as cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Eloquência Sagrada, Filosofia Racional e Moral, História Sagrada e Eclesiástica, Teologia dogmática, Teologia moral, Instituições canônicas, Liturgia e Canto Gregoriano, com honorários previstos em um conto de réis (artigo 1º e 11)¹⁸². Todo o processo do concurso e nomeação deveria ser organizado pelo Bispo de cada circunscrição eclesiástica, mediante a aprovação do Governo Geral (artigo 2º). Por fim, as cadeiras não contempladas pela nova normativa que eventualmente fossem criadas nos seminários deveriam ser custeadas “pelas rendas da mitra”, sem o suporte dos recursos do governo imperial (Brasil, 1863a, p. 103).

Embora defensor do protagonismo do Estado na organização das políticas de instrução pública para o país, Liberato Barroso posicionou-se junto às classes religiosas católicas, para quem o decreto feriu “os direitos sagrados do Episcopado e a independência e liberdade da Igreja” (Barroso, 1867, p. 120). Sob seu ponto de vista, a determinação prévia de quais cadeiras seriam subsidiadas pelos poderes públicos, bem como a definição das atribuições dos bispos - como nomeação dos professores ou suspensão dos honorários - condicionados à aprovação do Governo, representavam uma verdadeira ingerência do Estado na direção dos assuntos da Igreja.

Ou seja, a relação entre Estado e Igreja, preconizada por Liberato Barroso como fundamental para a regeneração moral da nação, deveria ocorrer sem a intervenção do primeiro nas competências do segundo.

O debate acerca das intersecções entre as esferas dos poderes temporal e sagrado, aqui denunciadas como extrapolações da autoridade do Estado sobre a autoridade eclesiástica, denotam o começo do desgaste do regime do padroado estabelecido pela Monarquia Brasileira e a Igreja Católica, herança da tradição lusitana e resquício do Antigo Regime.

¹⁸² Vale observar que, de acordo com o artigo 16, “as disposições deste decreto não compreendem as cadeiras daqueles Seminários que as mantêm com seus patrimônios próprios, ou que para elas recebem auxílios das Assembleias Provinciais” (Brasil, 1863a, p. 106).

No plano internacional, a postura ultramontana da Igreja de Roma a partir da segunda metade do século XIX, expressa nas bulas papais de 1864, *Quanta Cura* e o *Syllabus errorum*, “questionando o liberalismo e voltando a insistir na posição da Igreja como autoridade suprema sobre a sociedade” (Vainfas, 2008, p. 608), entrou em rota de colisão com o projeto de sociedade liberal desenvolvido pelo Estado nacional que, em seu processo de formação patriótica e cívica da sociedade, gradualmente caminhava para a laicização.

O tensionamento das distintas posturas atingiram um ponto crítico com o conflito de jurisdição entre o poder civil do Estado brasileiro e os poderes eclesiásticos dos bispos do Pará e de Pernambuco ocorrido entre os anos de 1872 e 1875, mais conhecidos em seu conjunto como questão religiosa¹⁸³. Após as exaltações iniciais e recuos posteriores de ambas as partes na busca por um consenso possível, definitivamente o desgaste na relação entre os membros da Igreja e do Estado contribuiu para a perda de legitimidade do regime monárquico nas décadas finais do Segundo Reinado.

6.3 - EXPECTATIVAS E REALIDADES

Como bem observado por Dermeval Saviani (2006), em decorrência do seu enfoque bastante amplo, é possível considerar a obra de Liberato Barroso como o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira. Reunindo dados educacionais relevantes sobretudo do breve período em que esteve à frente da pasta do Ministério do Império, o lente da Faculdade de Recife desenvolveu suas reflexões em uma obra que

Aborda os vários ramos e níveis de ensino, não apenas os tradicionais, como o primário, secundário e superior, mas também o profissional, o ensino religioso, normal, militar e de adultos e outros então não contemplados, como o ensino de excepcionais. E trata, ainda, de temas que só posteriormente viriam a ser mais bem equacionados, tais como: a secularização do ensino, as sociedades científicas, literárias e industriais e o orçamento da instrução pública (Saviani, 2006, p. 25).

¹⁸³ Enfatizando a influência da maçonaria nos círculos dirigentes, Boris Fausto (2002) afirma que “o conflito nasceu quando o bispo de Olinda, Dom Vital, em obediência à determinação do papa, decidiu proibir o ingresso de maçons nas irmandades religiosas [...] Tratado como “funcionário rebelde”, Dom Vital foi preso e condenado, ocorrendo depois a prisão e condenação de outro bispo. A tempestade só amainou depois de um arranjo (1874-1875) que resultou na substituição do gabinete Rio Branco, na anistia dos bispos e na suspensão pelo papa das proibições aplicadas aos maçons” (Fausto, 2002, p. 229-23).

E nessa primeira reflexão de conjunto sobre o processo de institucionalização da educação escolar em território nacional, completadas quatro décadas desde a promulgação das medidas iniciais no campo da instrução como direito público na carta magna de 1824, a frustração decorrente das dificuldades em acessar a legislação educacional das províncias para realizar um estudo comparativo, como inicialmente pretendia (Barroso, 1867, p. 43), aliado ao teor alarmante impresso em suas considerações, no intento de conciliar satisfatoriamente os preceitos do Liberalismo com os dogmas religiosos, contribuiu para a construção de uma imagem recorrente no período, que seria cristalizada em estudos posteriores: a de que, salvo raras exceções, a educação escolar estaria abandonada pelos poderes regionais (Castanha, 2013).

De modo geral, a implementação da política educacional nas primeiras décadas de desenvolvimento do Estado emancipado aparentemente não atendia às expectativas dos legisladores brasileiros, nas assembleias provinciais e geral, que aspiravam reproduzir em solo nacional os sistemas de ensino estrangeiros, das influentes potências europeias como a Inglaterra e a França, ou como do jovem e promissor Estados Unidos da América.

Além da crítica de Liberato Barroso, para quem os esforços dos poderes públicos no campo educacional deveriam ser direcionados intencionalmente para o aspecto de formação moral dos cidadãos, como forma de garantir a “regeneração moral da nação” frente ao desenvolvimento capitalista, identificado como o progresso, vários outros aspectos da política educacional e do contexto histórico do período são elencados pelos representantes provinciais como responsáveis pela situação insatisfatória da instrução pública nacional, considerada “atrasada” em relação às outras nações civilizadas.

Nesse sentido, a formação docente figurou como um ponto recorrente das reflexões dos legisladores e inspetores de ensino em suas avaliações sobre o desenvolvimento da instrução pública no Império do Brasil ao longo do século XIX¹⁸⁴. Pouco tempo após a descentralização do ensino primário e secundário promulgada pela emenda constitucional de

¹⁸⁴ Com efeito, a ausência de profissionais habilitados para o magistério será sentida em todo o período monárquico. Foi considerando esse fato que o regulamento dos concursos e provimentos dos empregos do Tesouro Nacional e Tesourarias de Fazenda nas províncias, definido pelo Decreto n. 2549, de 14 de março de 1860, ressalva em seu artigo 23 que, “nas províncias em que, por falta de estabelecimentos de instrução secundária, não for possível encontrar pessoas que tenham as habilitações exigidas por este decreto para a admissão aos empregos das Repartições de Fazenda nele mencionadas, poderá o Governo dispensar do exame, uma ou mais das seguintes matérias: Inglês, Francês, Geografia, História do Brasil, e Álgebra, até equações do 2º grau” (Brasil, 1860a, p. 88). À guisa de exemplo, já no último quartel do século XIX, esse mecanismo ainda seria evocado para garantir a dispensa do exame de inglês nos concursos que se realizavam para provimento dos lugares de 2ª entrância da Tesouraria de Fazenda da Província do Mato Grosso, conforme se pode verificar da Decisão ministerial n. 22, de 14 de janeiro de 1875 (Brasil, 1876f, p. 16-17).

1834, os representantes dos poderes regionais passam a relatar as dificuldades em contratar mestres capacitados para o magistério, dada a insuficiência e o funcionamento inconstante das instituições nacionais destinadas à formação de professores.

Falando à Assembleia Legislativa Provincial no ano de 1835, o presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul tece críticas às tentativas frustradas de aplicação do método de Lancaster nas escolas públicas da província e comenta que “a falta de conhecimentos da maioria dos professores importa em nenhum proveito de suas lições, porque não se pode ensinar o que não se conhece bem” (Moacyr, 1940, p. 430).

Na mesma direção segue o relatório do presidente da Província de Goiás, Joaquim Inácio Vasconcelos, no ano de 1846, quando pondera que “os professores, salvo algumas exceções, não têm os conhecimentos necessários para desempenharem os seus deveres, e impossível seria preencher todas as cadeiras criadas na província com homens profissionais revestidos de todas as habilitações exigidas nas leis em vigor” (Moacyr, 1940, p. 513-514).

O processo de construção de um estatuto da profissão docente, representado sobretudo pela instalação das escolas normais, com vistas ao atendimento da necessidade de formação uniforme dos mestres e da demanda por mão-de-obra qualificada, ficaria prejudicado pela trajetória irregular da Escola Normal no Brasil ao longo do período monárquico¹⁸⁵.

Além da sua coexistência com o conceito de professor adjunto, proposto pelo Governo Geral por meio da Reforma Couto Ferraz, conforme já mencionado, os poderes provinciais apresentaram dificuldades financeiras para implementação efetiva das escolas normais ou para garantia de seu funcionamento ininterrupto, sendo comum a descontinuidade da oferta de matrículas e de grandes períodos de suspensão de suas atividades.

A necessidade de profissionais habilitados para o magistério era um ponto recorrente nos debates educacionais. No relatório do presidente da Província de Santa Catarina aos deputados provinciais no ano de 1876, João Capistrano Bandeira de Mello Filho reconhece que:

¹⁸⁵ De forma esquemática, André Castanha (2008) afirma que “as discussões sobre a criação da escola normal foram significativas na década de 1830 e 1840, visto que várias iniciativas foram tomadas nas províncias, mas os resultados práticos foram poucos, pois, apenas a escola normal de Niterói teve um certo êxito, por um período de doze anos [...] Passada a euforia inicial das décadas de 1830 e 1840, a ideia de escola normal perdeu força, porém não desapareceu. Ela voltou a ocupar os espaços nas discussões e nos documentos, a partir de meados da década de 1850 [...] [e] A partir do início da década de 1870, as discussões sobre o tema ganharam cada vez mais adeptos na Corte e nas províncias (Castanha, 2008, p. 20-23).

A falta de uma Escola normal é certamente a causa preponderante da lentidão que se observa no ensino público, apesar dos esforços daqueles a quem incumbe tarefa tão elevada. Esplêndidos edifícios, mobílias de luxo, métodos e compêndios excelentes, não seriam bastantes, sem uma Escola normal (Moacyr, 1940, p. 397)¹⁸⁶.

Não obstante o senso comum entre os representantes dos poderes regionais, a inclusão da despesa de manutenção com a escola de formação de professores na receita destinada à instrução pública parecia um grande desafio à maior parte dos governos provinciais. Ainda em 1876, ao avaliar o estado do ensino no Paraná, o presidente da província afirma que muito se tem feito pela instrução pública e que “o legislador não tem hesitado em votar-lhe uma despesa que corresponde a quarta parte da receita provincial” (Moacyr, 1940, p. 290).

Os resultados, contudo, pareciam não corresponder aos sacrifícios realizados, estando entre os motivos para essa situação, de acordo com sua análise, a falta de instrução profissional decorrente da ausência de uma escola normal, o desconhecimento e desinteresse dos pais e alunos pelas vantagens da instrução, os baixos salários e condições oferecidas aos professores, a ineficiência dos concursos e a fiscalização deficiente.

Quadros semelhantes são verificados em outras regiões, como nas Minas Gerais, onde o inspetor geral de ensino, em seu relatório de 1882, informa às autoridades a necessidade de se apelar aos cidadãos para que auxiliem com o custeio da instrução pública, uma vez que a destinação de um terço da arrecadação da província mostrava-se insuficiente para atendimento das demandas com o ensino (Moacyr, 1940, p. 210).

Com efeito, limitados pela receita proveniente de suas arrecadações, os poderes públicos incentivaram a participação da sociedade civil organizada na promoção e desenvolvimento da instrução em suas regiões, sob as justificativas da ação caridosa, fundamentada nos preceitos religiosos, e no espírito de associação, seguindo os princípios do Liberalismo.

Um exemplo desse estímulo à ação social em prol da educação está sintetizado na fala do presidente Camilo Maria Ferreira Armond, então Visconde de Prados, dirigida à Assembleia provincial do Rio de Janeiro, no ano de 1878, na qual, após admitir que os valores

¹⁸⁶ Avaliações semelhantes podem ser localizadas em outros relatórios provinciais do período, à exemplo do relato do presidente da Província de Goiás, em 1858, onde indica a escassez de recursos financeiros como causa primária do atraso da instrução pública na província e recomenda que “[...] o melhoramento do ensino depende essencialmente da criação de um pessoal habilitado para o magistério [e] de um melhor sistema de inspeção para as escolas” (Moacyr, 1940, p. 526); ou como o do presidente da Província do Espírito Santo no ano de 1864, no qual, após observar o estado de baixa habilitação dos mestres das escolas primárias dentro e fora da capital capixaba, reconhece que “[...] como remédio para esse mal só a Escola normal. É o primeiro passo para melhorar a instrução” (Moacyr, 1940, p. 25).

destinados à instrução pública são realmente avultados em comparação com a arrecadação da província, sugere que “o único meio de suprir a deficiência de recursos orçamentários seria a iniciativa individual, a dotação das escolas a cargo da filantropia dos ricos das localidades e das associações para tal fim organizadas” (Moacyr, 1939a, p. 272).

Além das doações e caixas de beneficência para composição de um fundo escolar¹⁸⁷, havia por parte dos poderes públicos a expectativa de que a sociedade civil organizada participasse ativamente no atendimento à demanda educacional do jovem país, por meio do oferecimento dos serviços de escolas particulares, que até poderiam ser subvencionadas pelo Estado, ou por meio das associações, dentre as quais destacavam-se na esfera da educação escolar e não-escolar aquelas destinadas à defesa da instrução e promoção das atividades científicas e literárias.

Presentes e atuantes durante a primeira metade do século XIX, sobretudo no conturbado período regencial, as associações fundadas ou em atividade no território nacional receberam nova regulamentação por meio da Lei n. 1083, de 22 de agosto de 1860 (Brasil, 1860, p. 28-36)¹⁸⁸. Elaborada para garantir o controle do Estado sobre o mercado financeiro em desenvolvimento desde meados do oitocentos, a chamada lei dos entraves contém várias providências para a criação e funcionamento das companhias e sociedades anônimas.

A disposição normativa visava regulamentar sobretudo o funcionamento dos bancos e a emissão do meio circulante, atuando sobre os montepios, sociedades de socorros mútuos, caixas econômicas e outras companhias privadas com finalidades financeiras e/ou lucrativas, contudo, estabelecia regras que deveriam ser seguidas por quaisquer sociedades, como as religiosas e beneficentes.

Mais frequentes em grandes centros urbanos, como na Corte e nas capitais das províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, as associações civis foram relevantes para a propagação da instrução pública em várias regiões do Império nas últimas décadas do

¹⁸⁷ Nos últimos anos do regime monárquico algumas províncias ensaiaram as primeiras medidas de vinculação de recursos para a educação. Em São Paulo, por exemplo, a Lei n. 81, de 06 de abril de 1887, que reformava a instrução pública na província, criou em cada município um fundo escolar para construção de casas, aquisição de móveis e utensílios escolares, que seria constituído “1º pelos donativos e legados para a instrução pública. 2º pelo produto das multas criadas por esta lei. 3º pelo produto das multas que por lei não tem destino especial. 4º pelo produto do imposto de capitação criado por esta lei, e pelas dotações feitas nos orçamentos provincial e municipal” (São Paulo, 1887). Sobre o histórico do investimento na educação pública em São Paulo no último quartel do século XIX, verificar o artigo de Wiara Rosa Alcantara (2019).

¹⁸⁸ Em conjunto com o Decreto n. 2711, de 19 de dezembro do mesmo ano (Brasil, 1860a, p. 1125-1140) estabeleceu-se um rigoroso processo para a aprovação dos estatutos e autorização de funcionamento das associações, que passava inicialmente pelo presidente da província e centralizava-se na Corte, na Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado. Uma análise crítica dos registros de sociedades no Conselho de Estado no período de 1860 e 1889 pode ser consultada em um estudo de Ronaldo Pereira de Jesus (Jesus, 2007).

Segundo Reinado. Tratando da pauta do ensino no Rio Grande do Norte no ano de 1877, o presidente da província considera que

A iniciativa particular, concorrendo ativa e eficazmente para o seu desenvolvimento procura também levar às diferentes classes sociais os necessários conhecimentos; e inúmeros são os resultados que até hoje se há obtido dessas associações propagadoras do ensino, bibliotecas populares, escolas noturnas, conferências e muitos outros meios tendentes ao mesmo fim” (Moacyr, 1939, p. 114-115)¹⁸⁹.

Dessa forma, incentivando a iniciativa particular por meio das associações civis, sob o controle do Estado, e apelando à filantropia fundamentada na moral cristã para a ação social, os poderes provinciais utilizaram os meios possíveis para contornar os limites orçamentários e desenvolverem os sistemas de ensino dentro das suas demarcações geográficas.

Todavia, mesmo nas regiões mais abastadas do Império, onde as associações eram mais numerosas e atuantes e a arrecadação provincial mais vultosa, as avaliações sobre o estado da educação não diferiam substancialmente das demais, sendo predominante uma percepção de atraso no campo educacional.

Na promissora São Paulo, por exemplo, o presidente Antonio de Aguiar Barros se queixava em 1878 que “o progresso da instrução não tem acompanhado o da indústria e dos melhoramentos materiais da província” (Moacyr, 1939a, p. 380-381), e o teor da análise dos demais presidentes provinciais não seria alterado durante os anos finais da Monarquia.

De modo geral, aparenta figurar como questão de fundo para as avaliações negativas acerca do estado da instrução pública no período imperial a constatação de que o processo de institucionalização da educação escolar no Brasil, em seus diferentes aspectos constitutivos, que incluem as condições materiais para efetivação da política educacional, o desenvolvimento da cultura escolar e da profissionalização da atividade docente, não estavam consolidados, mas sim em formação, oscilante em relação à adoção de modelos estrangeiros, norte americanos e europeus, adaptados à realidade nacional.

¹⁸⁹ Entre outros exemplos da participação da sociedade civil na construção dos sistemas de ensino provinciais, sobretudo no último quartel do século XIX, está a decisão do governo do Maranhão de auxiliar financeiramente a Sociedade 11 de Agosto para promoção de um curso normal destinado à formação de professores para o ensino primário na província (Moacyr, 1939, p. 220); o relatório do presidente da província de São Paulo, de 1875, no qual elogia a atuação de associações como a Nova Arcádia, Sociedade Propagadora da Instrução Popular e Associação de Instrução Mogiana no desenvolvimento da instrução na região paulista (Moacyr, 1939a, p. 370-372) e o plano de reforma do ensino debatido na Assembleia provincial do Rio de Janeiro em 1882, cujas bases deveriam estar assentadas, entre outros pontos, no compromisso de “[...] promover e animar as associações que tenham por fim a instrução na província [...]” (Moacyr, 1939a, p. 287).

Com referência à formação dos mestres, na trajetória irregular de formação de um estatuto da profissão docente, além da predominância dos aspectos práticos sobre os teóricos no desenvolvimento dos alunos-mestres, observa-se a ênfase no caráter moral do professores, em detrimento do domínio dos aspectos científicos da profissão, pedagógicos, propriamente ditos¹⁹⁰.

Em um estado prematuro do processo de profissionalização do professor e do desenvolvimento da Pedagogia em território nacional, os debates educacionais frequentemente evocavam figuras e argumentos com fundamentações morais para tratar dos problemas verificados no magistério, como a defesa de uma suposta inclinação natural das mulheres para o magistério (Tambara, 1998; Castanha, 2015), a vocação ou o dom que algumas pessoas espontaneamente manifestariam para a docência, ou ainda, a necessidade de se restabelecer o caráter de sacerdócio ao professorado.

Frente às dificuldades encontradas pelas províncias para estabelecimento das instituições de formação dos mestres, o Governo Geral acenou com a possibilidade de auxílio à criação ou manutenção das escolas normais a partir do Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879. O diploma legal, embora destinado à reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império, assim como seu antecessor de 1854, ambicionava estabelecer diretrizes gerais para os sistemas de ensino provinciais, de forma a promover alguma uniformidade na instrução pública em todo o território nacional. Dessa forma, a Reforma Leôncio de Carvalho, como ficaria conhecida, determinou em seu artigo 8º que o Governo Geral poderia:

5º Criar ou auxiliar Escolas Normais nas províncias;

6º Conceder aos estabelecimentos deste gênero fundados por particulares e que, tendo funcionado regularmente por mais de 5 anos, apresentarem 40 alunos pelo menos aprovados em todas as matérias que constituem o curso das escolas normais oficiais, o título de Escola Normal livre com as mesmas prerrogativas de que gozarem aquelas; [...] (Brasil, 1880?, p. 199).

Os esforços do governo imperial para que os poderes provinciais aderissem às diretrizes gerais são verificáveis nos anos seguintes, entre outras formas, a partir dos relatórios

¹⁹⁰ Investigando a formação docente no Brasil em uma perspectiva histórica, Luciana Coutinho (2013) afirma de forma sintética que, no período do Brasil Império, “a formação pedagógica dos professores era essencialmente prática, entendida esta como o momento de, por meio da observação, dominar o método de ensino que deveria ser reproduzido pelos futuros mestres. Esta etapa da formação, contudo, não era sistemática e intencionalmente organizada” (Coutinho, 2013 p. 233).

dos presidentes das províncias, que mencionam as tratativas com a Secretaria de Estado dos Negócios do Império visando a promoção da política educacional segundo o modelo central.

Recuperando o histórico do desenvolvimento da Escola Normal no Piauí, criada por resolução provincial de 1864, Manuel Ildefonso de Sousa Lima, presidente da província no ano de 1882, remete à Assembleia Provincial a recomendação recebida do Governo Geral para estabelecimento de uma Escola Normal seguindo os preceitos do Decreto n. 7247.

E no mesmo ano, Francisco Manoel de Freitas, presidente da Província do Maranhão, informa aos deputados provinciais acerca da correspondência com o Ministério do Império por meio do aviso circular de 26 de novembro de 1881, quando recebeu a recomendação de que empregasse os meios ao seu alcance para que, “nesta província seja criada uma Escola normal, a qual, a bem da unidade da organização do ensino em todo o Império, deverá cingir-se quanto possível ao plano estabelecido no dispositivo (artigo 9º) do decreto de 19 de abril de 1879 (reforma Leôncio de Carvalho)” (Moacyr, 1939, p. 232)¹⁹¹.

Embora as recomendações do Governo Geral tenham gerado movimentações em prol da reformulação da instrução pública nas províncias, como a nomeação de uma comissão de ensino destinada à elaboração de um plano de reforma do sistema de instrução na província maranhense (Tavares, 2009, p. 108), seus efeitos práticos foram insuficientes para gerar transformações significativas na política de criação das escolas normais nos anos finais do período monárquico, entre outras razões pelo pequeno lastro disponível nas receitas provinciais, com orçamentos já comprometidos com a instrução primária e secundária, pelo baixo aporte de recursos permanentes dos poderes gerais para as províncias, pela instabilidade econômica do último quartel do século XIX e pela crise política que desencadearia na queda da Monarquia em 1889.

O panorama da instrução pública em finais da década de 1860 pode ser acompanhado por meio do relatório do secretário de Estado dos Negócios do Império, ministro Paulino José Soares de Souza, apresentado à Assembleia Geral no ano de 1870 (Brasil, 1870), bem como por meio do orçamento previsto pelo Governo Geral para o exercício de 1868-1869 (Brasil,

¹⁹¹ O conteúdo do programa das Escolas Normais do Estado estava definido no artigo 9º da reforma, distribuídos em dois parágrafos: 1º Língua nacional, Língua francesa, Aritmética, álgebra e geometria, Metrologia e escrituração mercantil, Geografia e cosmografia, História universal, História e geografia do Brasil, Elementos de ciências físicas e naturais, de fisiologia e higiene, Filosofia, Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império, Princípios de economia política, Noções de economia doméstica (para as alunas), Pedagogia e prática do ensino primário em geral, Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas, Princípios de lavoura e horticultura, Caligrafia e desenho linear, Música vocal, Ginástica, Prática manual de ofícios (para os alunos), Trabalhos de agulha (para as alunas), Instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos); 2º Latim, Inglês, Alemão, Italiano e Retórica (Brasil, 1880? p. 200).

1867a, p. 139-160). As informações agrupadas nas tabelas seguintes possibilitam uma visão geral do estado da instrução pública no período e permitem a indicação de possíveis direções para novos estudos da educação nas últimas décadas do regime monárquico.

A análise da tabela 4 permite verificar como a demanda pela instrução pública, compreendida de forma ampla, embora concentrada majoritariamente na pasta do Ministério dos Negócios do Império, era também atendida por outras secretarias. Os ministérios da Marinha e da Guerra, dos Negócios da Fazenda e dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas possuíam em seu rol de atribuições compromissos que guardam relação com a instrução pública, tendo um caráter educacional.

Se confrontada com a tabela seguinte (tabela 5) podemos observar a condição privilegiada vivenciada pelo Município Neutro no período, visto que os valores destinados à instrução primária e secundária na cidade sede da Monarquia superam os valores determinados pelos poderes provinciais para atendimento dos mesmos níveis de ensino em seus territórios. Províncias com as maiores arrecadações tributárias e com grande concentração populacional, como Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, por exemplo, não conseguem igualar a despesa com os estudos menores praticados no município da Corte, despesa essa que, por sua vez, revela-se maior que a receita obtida por sete províncias para atendimento dos seus gastos gerais.

Tabela 4 - Despesa com a instrução pública no Império para o exercício de 1868-1869

Ministério	Despesa
Despesa geral	68.530:221\$091
Secretaria de Estado dos Negócios do Império	4.984:986\$828
Instrução primária e secundária no município da Corte	350:000\$000
Faculdades de Medicina	202:015\$000
Faculdades de Direito	170:000\$000
Seminários	120:000\$000
Instituto dos Meninos Cegos	41:300\$000
Academia das Bellas Artes	37:560\$000

Instituto dos Surdo-Mudos	18:500\$000
Arquivo Público	15:920\$000
Museu Nacional	15:040\$000
Biblioteca Pública	13:760\$000
Instituto Comercial	14:600\$000
Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	7:000\$000
Liceu de Artes e Ofícios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes	3:000\$000
Estabelecimento de educandas no Pará	2:000\$000
Imperial Academia de Medicina	2:000\$000
Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha	8.087:206\$826
Escola de Marinha e outros estabelecimentos científicos	140:777\$692
Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra	14.360:730\$640
Instrução Militar	318:128\$500
Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda	25.142:129\$365
Tipografia Nacional e Diário Oficial	170:000\$000
Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas	11.842:891\$530
Catequese e civilização dos índios	80:000\$000
Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional	6:000\$000

Fonte: elaborado a partir da Lei n. 1507, de 26 de setembro de 1867, que “fixa a despesa e orça a receita geral do Império para os exercícios de 1867-1868 e 1868-1869, e dá outras providências” (Brasil, 1867a, p. 139-160). O orçamento seria ratificado em 1869 por meio da lei 1587, de 28 de junho (Brasil, 1869, p. 3-5). Não há previsão de despesa com a instrução pública nas pastas do Ministério da Justiça e dos Negócios Estrangeiros.

Tabela 5 - Despesa com a instrução pública nas províncias em 1869

Província	Receita	Despesa com a instrução pública
Amazonas	275:987\$097	44:500\$000
Pará	1.600:000\$000	242:100\$000
Maranhão	438:620\$059	92:948\$500
Piauí	329:605\$359	36:400\$000
Ceará	564:400\$000	131:262\$000
Rio Grande do Norte	224:989\$000	40:508\$000
Paraíba	494:273\$093	114:290\$000
Pernambuco	2.448:899\$984	247:136\$665
Alagoas	576:811\$807	102:282\$000
Sergipe	556:500\$187	69:018\$000
Bahia	2.056:767\$146	279:694\$501
Espírito Santo	170:422\$700	29:670\$000
Rio de Janeiro	3.249:504\$000	345:883\$600
São Paulo	1.017:800\$000	191:984\$000
Paraná	497:653\$579	46:394\$000
Santa Catarina	245:518\$804	53:383\$035
Rio Grande do Sul	1.648:991\$440	230:000\$000
Minas Gerais	1.329:036\$032	312:580\$000
Goiás	202:533\$269	54:735\$000
Mato Grosso	172:674\$104	16:160\$000

Fonte: Elaborado a partir do “Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (Brasil, 1870, p. 55). Para reunir os dados, o ministro se baseia nas leis orçamentárias provinciais para os anos de 1867 a 1870.

Com relação à instrução primária, as tabelas 7 e 8 apresentam os números totais reunidos pelo ministro Paulino José de Souza no relatório entregue em 1870. A partir delas podemos verificar a distribuição irregular das cadeiras de instrução elementar e das escolas primárias particulares no território nacional. Em um dos extremos figura a província das Minas Gerais como a detentora da região com a maior quantidade de escolas primárias, tanto públicas quanto particulares, dado que pode ser interpretado como resultado da complexificação urbana na região e da destinação de 23,51% da receita provincial (tabela 5) para contemplar uma população que seria em breve aferida como a maior do Império, segundo o recenseamento de 1872 (Brasil, 1874?).

No outro extremo figura a Província do Mato Grosso como aquela com a menor quantidade de escolas primárias no período em exame, situação que, em parte, pode ser atribuída a um dos menores percentuais de receita provincial aplicada na instrução pública (9,35%) - circunstância agravada pela constatação de que a arrecadação da província é uma das menores do Império na época -, como também pela verificação do seu baixo índice demográfico, atrelado às características econômicas predominantemente agrário-extrativista da província. Soma-se a isso o fato de que os territórios de Mato Grosso foram palco da fase inicial do conflito bélico entre o Império do Brasil e o Paraguai, o que certamente impactou o desenvolvimento das políticas públicas dos poderes provinciais, sobretudo para as regiões fronteiriças.

Os dados reunidos nas tabelas permitem ainda a verificação da oferta desproporcional entre escolas para o sexo masculino e o feminino. Embora em algumas regiões seja possível observar uma maior quantidade de escolas particulares para as meninas, a exemplo do que ocorre em Pernambuco, Alagoas, Sergipe e no Município Neutro, no cômputo geral a oferta da instrução primária para os meninos é significativamente maior que o número oferecido ao sexo feminino. O processo de segregação físico-espacial entre os gêneros, presente desde as primeiras medidas dos poderes instituídos para o desenvolvimento da política educacional no Brasil independente, começará gradualmente a diminuir somente a partir da segunda metade do século XIX.

Como pontuou Elomar Tambara (1998) em sua análise sobre o processo de profissionalização do magistério no Rio Grande do Sul, “parece nítido que havia uma ideologia que encorajava mais o menino para a instrução formal, entendendo que à menina bastava uma boa formação em prendas domésticas, o que poderia ser adquirido no recinto do

lar” (Tambara, 1998, p. 37). A partir de meados do oitocentos, contudo, diversas personalidades envolvidas com a questão educacional passaram a promover o modelo de coeducação dos gêneros em escolas mistas ou promíscuas, inspirados em experiências europeias e norte-americanas. E essa defesa, realizada por intelectuais como Aureliano Cândido Tavares Bastos e Antonio de Almeida Oliveira, foi fundamental para a gradual expansão da participação do gênero feminino nos processos de escolarização, sobretudo a partir da década de 1870.

Seguindo uma moral pública que reconhecia, de modo geral, como inadequado que as meninas tivessem lições com professores do sexo masculino, aos poucos ganhou força a compreensão de que o magistério da primeira etapa da instrução elementar seria melhor executado por educadoras do sexo feminino. É nesse sentido que André Castanha (2015) considera ser “possível afirmar que a introdução das escolas mistas interferiu no processo de feminização do magistério, estimulou a criação de escolas normais femininas e, ao mesmo tempo, impôs mudanças na base legal, favorecendo o ingresso das mulheres no magistério” (Castanha, 2015, p. 209).

Tabela 6 - Escolas públicas primárias nas províncias em 1869

Província e Corte	Masculina	Feminina	Total
Amazonas	24	7	31
Pará	80	26	106
Maranhão	60	41	101
Piauí	27	20	47
Ceará	112	62	174
Rio Grande do Norte	38	18	56
Paraíba	79	24	103
Pernambuco	140	96	236
Alagoas	64	40	104
Sergipe	69	31	100
Bahia	217	57	274
Espírito Santo	39	12	51
Rio de Janeiro	121	70	191
São Paulo	132	108	240
Paraná	32	16	48
Santa Catarina	50	23	73
Rio Grande do Sul	129	76	205
Minas Gerais	317	61	378
Goiás	45	24	69
Mato Grosso	-	-	15
Município Neutro	26	20	46

Fonte: Elaborado a partir do “Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (Brasil, 1870, p. 44). Não há especificação de gênero nas escolas do Mato Grosso. No relatório da Inspeção geral da instrução primária e secundária do município da Corte apresentado em 1870, anexado ao relatório do ministro, é indicado a quantidade de 21 escolas primárias para meninas no Município Neutro, elevando o número total para 47 escolas.

Tabela 7 - Escolas particulares primárias nas províncias em 1869

Província	Masculina	Feminina	Total
Amazonas	-	-	-
Pará	-	-	57
Maranhão	17	13	30
Piauí	2	-	2
Ceará	28	21	49
Rio Grande do Norte	-	-	-
Paraíba	2	1	3
Pernambuco	52	74	126
Alagoas	34	35	69
Sergipe	8	9	17
Bahia	6	4	10
Espírito Santo	3	1	4
Rio de Janeiro	52	40	92
São Paulo	29	18	47
Paraná	-	-	-
Santa Catarina	-	-	-
Rio Grande do Sul	64	24	88
Minas Gerais	115	27	142
Goiás	-	-	-
Mato Grosso	-	-	7
Município Neutro	44	48	92

Fonte: Elaborado a partir do “Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (Brasil, 1870, p. 45). Não há especificação de gênero e dados de algumas províncias. No relatório da Inspeção geral da instrução primária e secundária do município da Corte apresentado em 1870, anexado ao relatório do ministro, é informado um total de 93 estabelecimentos particulares de instrução primária no Município Neutro.

Por meio das tabelas 8 e 9 é possível observar como a oferta do ensino secundário é mais restrita se comparada ao oferecimento do ensino primário, o que revela o estreitamento do gargalo que os estudantes enfrentavam em sua trajetória escolar e, por conseguinte, o caráter excludente que esse nível de ensino possuía na época¹⁹².

Além da manutenção da disparidade na oferta das escolas para os sexos masculino e feminino verificado nas tabelas anteriores, destaca-se a situação presenciada nas Minas Gerais, onde a quantidade de escolas de ensino secundário, públicas e particulares, revela-se destoante das demais províncias e mesmo do município da Corte, o que pode ser atribuído aos mesmos fatores aventados na análise dos números da instrução primária na província, supracitado.

Cabe destacar também o dado observado no Rio Grande do Sul, onde a modesta oferta do ensino secundário público - limitada pelo comprometimento de 13,94% da receita provincial com a educação escolar - é complementada de forma pujante pela iniciativa privada. O exame aprofundado do fenômeno exige a confrontação com outras fontes, o que escapa aos limites desta tese, mas é possível aventar a hipótese de que a concentração de colônias de imigrantes europeus, sobretudo provenientes do Reino da Itália e das regiões que logo formariam a Alemanha, tenha favorecido a província com a valorização da cultura letrada trazida pelos colonos e manifestada pelo desenvolvimento das escolas étnicas, movimento que permanecerá crescente durante o último quartel do século XIX e mesmo nas primeiras décadas do período republicano.

¹⁹² Como mencionado anteriormente, apesar da constatação de seu caráter excludente, estudos recentes têm se dedicado ao exame do ingresso de representantes dos grupos sociais menos favorecidos nesse nível da instrução pública (Silva; Ananias, 2020).

Tabela 8 - Escolas públicas secundárias nas províncias em 1869

Província	Masculina	Feminina	Total
Amazonas	1	-	1
Pará	1	-	1
Maranhão	2	-	2
Piauí	3	-	3
Ceará	6	1	7
Rio Grande do Norte	2	-	2
Paraíba	5	-	5
Pernambuco	6	-	6
Alagoas	2	-	2
Sergipe	9	-	9
Bahia	2	1	3
Espírito Santo	1	-	1
Rio de Janeiro	7	1	8
São Paulo	3	-	3
Paraná	2	-	2
Santa Catarina	-	-	-
Rio Grande do Sul	2	1	3
Minas Gerais	42	-	42
Goiás	1	-	1
Mato Grosso	1	-	1
Município Neutro	-	-	2

Fonte: Elaborado a partir do “Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (Brasil, 1870, p. 48).

Tabela 9 - Escolas particulares secundárias nas províncias em 1869

Província	Masculina	Feminina	Total
Amazonas	-	1	1
Pará	3	4	7
Maranhão	13	12	25
Piauí	-	-	-
Ceará	4	1	5
Rio Grande do Norte	-	-	-
Paraíba	1	-	1
Pernambuco	23	11	34
Alagoas	3	2	5
Sergipe	10	-	10
Bahia	2	-	2
Espírito Santo	1	1	2
Rio de Janeiro	22	11	33
São Paulo	1	-	1
Paraná	1	-	1
Santa Catarina	1	-	1
Rio Grande do Sul	84	35	119
Minas Gerais	46	13	59
Goiás	1	-	1
Mato Grosso	-	-	-
Município Neutro	-	-	56

Fonte: Elaborado a partir do “Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Paulino José Soares de Souza (Brasil, 1870, p. 49).

Como se pode observar, da falta de integração dos diferentes sistemas de ensino postos em prática pelo Governo Geral e pelos governos provinciais decorre uma diversidade de realidades educacionais no território nacional no período analisado. Embora as medidas do Governo Geral para o Município Neutro fossem tomadas como diretriz para as políticas de instrução pública nas províncias, dificilmente poderemos afirmar que elas lograram articular eficazmente as diferentes regiões ao todo, de forma a operar como um único sistema de ensino, conforme o modelo dos sistemas nacionais de ensino de caráter liberal burguês em desenvolvimento pelas potências europeias. Essa particularidade no processo de institucionalização da educação escolar no Império do Brasil permanecerá por todo o Segundo Reinado e, como uma herança do período monárquico, continuará perceptível e com forte influência no desenvolvimento das políticas educacionais durante a fase republicana¹⁹³.

6.4 - EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

No relatório dirigido aos deputados provinciais no ano de 1856, o presidente do Maranhão, Antônio Cândido da Cruz Machado, advogado e político de vertente conservadora, defendeu em sua fala à assembleia as diretrizes para um plano de governo provincial na qual fica evidente a relação ideal, na concepção das classes governantes do período, entre a instrução pública e os diferentes estratos sociais, e que em linhas gerais pode ser compreendido como a tônica das políticas educacionais elaboradas ao longo do Segundo Reinado.

Partindo do pressuposto de que “nas sociedades bem organizadas as ocupações do homem dividem-se em três classes principais: os trabalhos propriamente manuais, os científicos e os industriais, que participando de ambos com eles se não devem confundir” (Moacyr, 1939, p. 185), Cruz Machado afirma que em todos os países a população dedica-se majoritariamente aos trabalhos manuais e que para essa classe “se não pode exigir instrução de grande monta, que é suficiente dirigir seu caráter por meio da educação moral, e

¹⁹³ Dermeval Saviani classificou em quatro tipos os obstáculos que historicamente impediram a organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil: “a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação” (Saviani, 2010, p. 381).

ministrar-lhes simples conhecimentos elementares, como sejam ler, escrever e contar, e desenvolver suas forças físicas” (Moacyr, 1939, p. 185-186).

Ainda segundo o presidente da Província do Maranhão, os benefícios na escolarização dos trabalhadores braçais seria atestado pelo desenvolvimento material da região e pelo aumento da segurança individual, decorrente da suposta redução da criminalidade.

Já para a segunda classe de cidadãos, que se dedicam às artes e à indústria, “sua instrução não se deve limitar unicamente aos conhecimentos elementares, porque destes sempre precisam aplicar no exercício de suas profissões princípios de matemáticas, de física, de química, e de mecânica” (Moacyr, 1939, p. 186).

Com vistas ao bom desenvolvimento da indústria e do próprio Estado, para a formação dessa ampla classe de trabalhadores, que abarcava desde os operários com saberes técnicos aos grandes comerciantes, era necessário que as escolas assumissem uma função profissionalizante, com “uma subdivisão a fim de graduar a soma dos conhecimentos precisos ao destino que o indivíduo pretende ter na sociedade” (Moacyr, 1939, p. 186).

Finalmente, para a terceira classe, composta “daqueles que se destinam ao estudo das ciências, e são, sem dúvida, preparatórios indispensáveis e conhecimento dos clássicos, a história e a geografia, etc., para a instrução dela são os estabelecimentos propriamente chamados Liceus, e depois as academias ou cursos de ciências superiores” (Moacyr, 1939, p. 187). Ocupando-se do sacerdócio, magistério, da magistratura e das carreiras administrativas, essa classe necessitaria dos conhecimentos científicos para conduzir de maneira eficiente a direção e o governo da nação¹⁹⁴.

Como se pode observar, o contexto de transformações materiais a partir de meados do século XIX demandou um redimensionamento da política educacional desenvolvida até então pelos governos provinciais e geral. De forma ampla, a educação escolar formulada para as camadas populares ao longo das primeiras décadas do Estado independente voltava-se para a formação moral e cívica dessas classes sociais, com o ensino de conteúdos que auxiliavam na construção da ideia de nação associada à de pátria (Bittencourt, 2009, p. 61).

¹⁹⁴ Reproduzindo o pensamento conservador da sua época, Cruz Machado encerra o relatório à assembleia provincial com algumas considerações acerca da instrução das mulheres: “Quanto ao sexo feminino, embora muito convenha que as filhas de famílias melhor colocadas na sociedade recebam nos colégios conhecimentos das línguas, da geografia e história, do desenho e da música, cumpre sempre não perder de vista que sua educação e instrução devem estar em harmonia com o lugar que, como esposas, mães de família ou donas de casa, lhes está reservado na vida doméstica” (Moacyr, 1939, p. 187). Esse exemplo endossa a análise desenvolvida por Elomar Tambara (1998), que identifica, no interior da cultura escolar do período monárquico, o predomínio de uma ideologia que encorajava mais o menino para a instrução formal, enquanto encaminhava as meninas para os cuidados com o lar.

Contudo, nas décadas seguintes, os debates educacionais, sem abdicar do papel fundamental da educação escolar como instrumento pedagógico na constituição de uma identidade nacional, passam a propor à escola a função de formadora profissional dos novos quadros de trabalhadores, fenômeno crescente com a gradual substituição da mão de obra cativa pela assalariada e pela complexificação crescente do tecido social.

No plano simbólico, tratava-se de promover a gradual transformação do conceito de trabalho, compreendido como algo menor - e mesmo degradante -, em seu extremo oposto, ou seja, em uma virtude cívica responsável pela grandeza das nações. Dessa forma, as novas exigências produtivas fizeram-se sentir no planejamento da política educacional e passaram a pautar o debate sobre a instrução pelos poderes públicos. Como observou Dermeval Saviani (2019), sobretudo a partir dos anos finais da década de 1860:

[...] as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (Saviani, 2019, p. 180).

Mantendo uma concepção conservadora de que a cada classe social caberia um nível de escolarização correspondente, os debates educacionais voltaram-se para a necessidade de adequação da oferta escolar para a formação das classes trabalhadoras. E nesse sentido, as críticas concentraram-se na fase final da instrução primária, bem como na organização do ensino secundário e sua função propedêutica de preparação para ingresso nos cursos superiores¹⁹⁵.

Ainda em 1853, o presidente da Província do Rio Grande do Sul defendia que “é preciso dar a cada classe o grau da instrução que necessita” (Moacyr, 1940, p. 442)¹⁹⁶, e questionava-se acerca das possibilidades de formação profissional dos estudantes:

¹⁹⁵ É possível verificar a permanência dessa aceção para o ensino secundário no decorrer de todo o período monárquico, ficando evidente em medidas como a definida pelo Decreto n. 5429, de 2 de outubro de 1873, que cria comissões de exames de preparatórios nas diversas regiões do Império sob a justificativa de atender “[...] a necessidade de desenvolver o ensino secundário nas Províncias onde não há Faculdades, e facilitar aos estudantes os meios de fazerem os respectivos exames” (Brasil, 1874j, p. 785).

¹⁹⁶ Proposições semelhantes podem ser verificadas em outros relatórios, a exemplo da avaliação realizada por Angelo Muniz da Silva Ferraz, presidente da província do Rio Grande do Sul em 1858, para quem “a instrução secundária deve ser acomodada às necessidades sociais, e o plano de estudos do Liceu não preenche tais fins” (Moacyr, 1940, p. 455), ou na fala de Francisco Carlos de Araújo Brusque, presidente de Santa Catarina em 1861, em cuja avaliação sobre o estado do liceu provincial também defende que a instrução esteja acomodada às necessidades de formação profissional: “É conveniente que por meio dela se prepare a mocidade para seguir a carreira que mais lhe convier” (Moacyr, 1940, p. 379).

[...] e aqueles que depois de estudar as belas letras não querem seguir os cursos das academias, o que farão? Voltarão para a carreira administrativa. Entretanto há as bellas-artes, a indústria, a agricultura, o comércio que tantos empregos poderiam oferecer-lhes, se para esses ramos tivessem recebido instrução apropriada (Moacyr, 1940, p. 442).

O posicionamento das classes governantes acerca da necessidade de formação escolar para o trabalho em conformidade com os diferentes estratos sociais seria sintetizada na fala de João Maurício Wanderley, presidente da Província da Bahia, dirigida aos deputados provinciais em 1853:

Há uma lacuna que convém suprir, entre o ensino primário elementar e o secundário. Os jovens que não tendo bastante fortuna nem talentos para seguirem as letras e ciências, possuem contudo meios de tomar a nobre carreira da indústria, não devem ficar circunscritos à instrução elementar, precisam de escolas médias onde recebam algum desenvolvimento intelectual e moral em relação a sua condição para que não sejam induzidos a seguir as humanidades ou as faculdades científicas, espíritos medíocres com o perigo de adquirirem gostos e hábitos incompatíveis com as divisões da terra que habitamos (Moacyr, 1939a, p. 90).

Em suma, as políticas para oferta do ensino secundário e a segunda etapa da instrução primária formuladas até então foram alvo de adaptações visando o atendimento da demanda por formação profissional nas províncias, muitas vezes em conformidade com os arranjos produtivos locais. Contudo, vale lembrar que, embora os debates em torno do tema tenham se intensificado a partir da segunda metade do oitocentos, as medidas pioneiras remontam à primeira metade do século, sobretudo após a descentralização do ensino realizada na década de 1830 com o Ato Adicional.

Na Província do Rio de Janeiro, que já havia criado a escola de formação de professores em Niterói no ano de 1835, aprovou-se no ano seguinte a criação de um colégio de artes mecânicas para ensino de órfãos livres pobres, além de um instituto técnico denominado Escola de Arquitetos Medidores, que oferecia um curso de formação com duração de três anos, ao fim do qual os concluintes obtinham a carta de arquiteto medidor (Moacyr, 1939a, p. 193-194).

Em uma sociedade estruturalmente marcada pela desigualdade, na qual a miséria e a riqueza estavam presentes por toda parte, nos campos e nos grandes centros urbanos, onde era prática comum o abandono de recém nascidos nas rodas dos enjeitados ou rodas de expostos das instituições religiosas de misericórdia, o modelo do colégio fluminense, que unia escolarização e formação profissional das crianças desvalidas, alcançaria grande repercussão nacional e seria rapidamente replicado em outras regiões.

Em condições semelhantes ao modelo praticado no Rio de Janeiro, a Assembleia Legislativa de Sergipe autorizou no ano de 1838 a criação de um colégio de artes mecânicas na província, para ensino “de órfãos pobres, expostos e filhos de indígenas que tiverem chegado a idade de dez anos” (Moacyr, 1939a, p. 4)¹⁹⁷. Já no Espírito Santo, em 1840, o presidente queixava-se aos deputados provinciais da ausência de medida equivalente na província: “Torna-se sensível a falta de um colégio de artes mecânicas onde se recolham meninos expostos e órfãos desvalidos para aprenderem algum ofício” (Moacyr, 1940, p. 2).

Com base nos ensaios iniciais, no decorrer do Segundo Reinado os governos provinciais buscaram implementar medidas semelhantes, mas adaptadas às condições regionais. Nas Alagoas, a assembleia provincial aprovou no ano de 1854 a criação de um colégio de educandos artífices na capital da província, “onde possam aprender os órfãos desvalidos o ensino primário, música oral e instrumental e ofícios mecânicos” (Moacyr, 1939, p. 579).

No colégio dos educandos artífices do Ceará, criado em 1856 e mais conhecido como casa dos órfãos de Fortaleza, era ministrado aos garotos de 7 a 12 anos aulas de primeiras letras e música vocal e instrumental, complementadas por oficinas de alfaiate, sapateiro, marcenaria e funileiro (Moacyr, 1939, p. 339). Enquanto no Paraná, a Lei n. 21, de 2 de março de 1857, determinava a criação de asilos de indigentes para ambos os sexos, com a ressalva de que nos estabelecimentos masculinos poderia ser oferecido o ensino de ofícios mecânicos (Moacyr, 1940, p. 239).

Também de 1857 data a autorização legal para criação da casa de educandos artífices da Província do Amazonas. O sucesso do estabelecimento aos olhos dos homens da época pode ser atestado por meio do relatório do presidente Francisco José Furtado, que lamentava no ano de 1859 não possuir recursos suficientes para criar novas casas similares em outros locais da província, visto que, sob sua perspectiva, essa instituição “é o mais seguro meio de aproveitarem-se os restos das tribos indígenas, educando-lhes os filhos, pois que ao passo que se iniciam na civilização as novas gerações, se desarmam as desconfianças e ressentimentos dos pais escarmentados por perseguições e cruezas seculares (Moacyr, 1939, p. 35-36)¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Da mesma forma que seu congênere do Rio de Janeiro, no colégio de Sergipe “os escravos não poderão ser admitidos mesmo que os seus senhores se queiram obrigar pela despesa” (Moacyr, 1939a, p. 4).

¹⁹⁸ O regulamento da casa dos educandos artífices do Amazonas foi promulgado por meio da Lei n 104, de julho de 1859. Destinado aos meninos livres de 8 a 12 anos de idade, desvalidos e pensionistas, a instituição oferecia, além da instrução primária e de aulas de instrumentos musicais, oficinas de alfaiate, sapateiro, carpinteiro, torneiro, charuteiro e de fabrico de chapéus (Moacyr, 1939, p. 40-41). Posteriormente, a Lei n 564, de maio de 1882, reorganizou o estabelecimento sob a denominação de Instituto Amazonense. Em um curso de seis anos de

No Rio Grande do Norte foi aprovada em agosto de 1858 a criação de uma casa de educandos artífices para onde seriam recolhidos os jovens pobres e desvalidos da província. No estabelecimento, localizado na cidade de Natal, seriam ensinados diversos ofícios, como o de pedreiro, serralheiro, alfaiate, sapateiro, carpina, marceneiro, canteiro e tanoeiro. Além disso, estava previsto “um curso de estudos de primeiras letras, princípios da religião católica romana, geometria e mecânica aplicadas às artes, desenho de figura e de escultura, desenho linear e topográfico, e música” (Moacyr, 1939, p. 396).

Já na Província de Goiás, o regulamento do Instituto Imperial de educandos artífices, expedido em dezembro de 1861 para o estabelecimento recém criado, admitia órfãos indigentes e crianças pobres com idade de 5 a 14 anos para receberem a instrução primária, aulas de música e cursar oficinas de sapateiro, ferreiro, carapina e marceneiro, alfaiate e seleiro (Moacyr, 1940, p. 534).

Sob os argumentos da filantropia, a política educacional desenvolvida para atendimento das classes sociais mais vulneráveis buscava no recrutamento das crianças a formação de classes trabalhadoras ordeiras e pacíficas que, afastando-se da temida imagem da vadiagem e da baderna, viessem a incorporar em sua visão de mundo a concepção de cidadania que os poderes instituídos lhes comunicava pela instrução.

Essa postura pode ser observada, por exemplo, no regulamento do Instituto de educandos artífices da Província de São Paulo, decretado em 1878 para o estabelecimento que havia sido criado em 1869, onde se afirma que “o instituto tem por fim facilitar aos meninos pobres e desvalidos a sua educação industrial impedindo assim que por falta dela se desvie do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos” (Moacyr, 1939a, p. 385).

Com as mesmas finalidades que as casas de educandos artífices, outros estabelecimentos assemelhados foram implementados pelos governos provinciais ao longo da segunda metade do século XIX, como as casas de educandas, geralmente administradas por associações e irmandades religiosas, nas quais eram ofertadas a instrução primária e doméstica das meninas oriundas das classes pobres; e as escolas práticas de agricultura ou escolas rurais, onde eram ensinados o manejo dos instrumentos e a cultura de diversos ramos da agricultura.

duração, os meninos de 7 a 15 anos de idade eram formados em diferentes oficinas, que incluíam os ofícios de livreiro e tipógrafo, e eram instruídos nas seguintes matérias: “ler, escrever e contar, francês, gramática nacional, aritmética, elementos de geografia e história do Brasil, noções de ciências físicas e naturais e mecânica aplicada às artes e construção naval, desenho geométrico, desenho de máquinas, desenho topográfico, de ornato e paisagem, música vocal e instrumental, ginástica” (Moacyr, 1939, p. 68).

Como exemplo do primeiro tipo podemos citar o Asilo de Santa Teresa, fundado pelo famoso padre “Cacique” em Porto Alegre no ano de 1864, no qual as meninas órfãs recebiam a instrução primária e eram preparadas para ingresso na Escola Normal, onde frequentemente demonstravam “excelente vocação para o magistério” (Moacyr, 1940, p. 475)¹⁹⁹. Já como exemplo do segundo tipo há, entre tantos outros, o estabelecimento de aprendizes agrícolas do Maranhão, cujo regulamento de 1859 definia como objetivo da instituição “ensinar prática e teoricamente a mocidade da província a profissão de lavradores, como aprendizes agrícolas” (Moacyr, 1939, p. 193).

Com relação aos outros níveis de ensino, algumas experiências de aproximação entre a instrução secundária e a formação profissional dos jovens também tiveram início ainda na primeira metade do século XIX, após as medidas de descentralização do ensino.

Nas Minas Gerais, a lei de 7 de março de 1837 previa que as escolas de aplicação de aritmética ao comércio fossem reunidas aos colégios destinados à instrução secundária (Moacyr, 1940, p. 71). E no Maranhão, a organização do ensino secundário aprovada pela lei de 24 de julho de 1838 determinou a reunião de cadeiras para a criação dos cursos de comércio e de marinha (Moacyr, 1939, p. 166).

Seguindo as necessidades produtivas do período e da administração da máquina do Estado²⁰⁰, outras províncias também buscaram adaptar suas políticas educacionais em construção para atendimento da demanda por formação profissional. Em Pernambuco, o presidente Francisco do Rego Barros sugeriu à assembleia provincial em 1839 a criação de um curso teórico e prático de arquitetos-medidores, à semelhança do que havia sido criado no Rio de Janeiro, tecendo elogios às iniciativas particulares focadas no ensino profissional, como a que resultaria na fundação da Sociedade de Artistas Mecânicos de Pernambuco (Moacyr, 1939, p. 492)²⁰¹.

¹⁹⁹ Investigando o processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul, Elomar Tambara (1998) observa que ele foi intensificado “[...] com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher. Este fenômeno ocorreu, principalmente, no magistério do ensino primário, uma vez que tanto no secundário como no nível superior a predominância masculina manteve-se por longo tempo (Tambara, 1998, p. 39).

²⁰⁰ No Rio Grande do Sul, por exemplo, o regulamento para o ensino secundário expedido em 29 de janeiro de 1859 determina que “os alunos que tiverem o curso completo do Liceu e houver sido aprovados plenamente serão preferidos em quaisquer empregos provinciais e aos lugares de praticante de qualquer repartição” (Moacyr, 1940, p. 457).

²⁰¹ De forma semelhante, no ano de 1838 na Paraíba, o presidente Peixoto de Albuquerque recomendava aos deputados provinciais a criação de uma aula de comércio para ensino da escrita comercial, pois a demanda do porto urgia a formação de profissionais capacitados (Moacyr, 1939, p. 424); enquanto Bernardo de Souza

Na Bahia foi aprovado em 1842 a criação de um curso de comércio com duração de 3 anos²⁰²; ao passo que em Pernambuco seria promulgada no ano de 1848 uma lei provincial autorizando a criação de uma escola industrial, incorporada ao liceu e dedicada às artes mecânicas²⁰³.

Finalmente, na província potiguar a reorganização do Ateneu Norte Riograndense de 1856 prescrevia que neste estabelecimento “a instrução consistirá em um sistema de estudos elementares que compreenda humanidades e ciências indispensáveis, como preparatórios para as faculdades especiais, ou como habilitações para o exercício de qualquer ramos de indústria e comércio” (Moacyr, 1939, p. 393).

De modo geral, no decorrer do Segundo Reinado as normativas de ensino para a instrução secundária caminharam no sentido de buscar atender as duas demandas existentes para os estudos menores no período, a de formação para o trabalho qualificado e como preparação para ingresso nos cursos superiores.

O regulamento de ensino de 22 de abril de 1862 da Bahia é bastante específico nesse sentido, visto que a organização do Liceu provincial apresenta uma formação em duas seções, “tendo a primeira a cultura literária e, abrindo acesso a certos estudos acadêmicos e ao professorado secundário; a segunda seção servirá de preparação para as profissões comerciais e industriais e para certas escolas ou academias especiais de caráter científico” (Moacyr, 1939a, p. 129).

Da mesma forma, no Colégio Paraense, conforme regulamento de maio de 1869, a instrução secundária seria oferecida em dois ramos, um comercial, versando sobre contabilidade e escrituração mercantil, com duração de 3 anos, e outro focado nas humanidades clássicas, que levaria 6 anos para ser concluído (Moacyr, 1939, p. 113-114).

Uma grande referência para os governos provinciais acerca da formação profissional foi representada pelo Liceu de Artes e Ofícios do município da Corte, inaugurado em 1858

Franco, presidente do Grão-Pará no ano de 1839, tratando do ensino secundário na província, sugeria a criação de um pequeno curso de comércio (Moacyr, 1939, p. 76).

²⁰² O programa do curso estava organizado com as seguintes matérias: 1º ano - aritmética e álgebra, 2º ano - geografia e elementos de direito comercial e marítimo; 3º ano - contabilidade comercial, financeira e dos banqueiros, escrituração simples e dobrada com aplicação do sistema de escrita usada nas repartições fiscais, prática de compras e vendas de mercadorias, giro de letras, e transação de banqueiros, regras e usos do comércio das nações, correspondência comercial, câmbios e árbitros (Moacyr, 1939a, p. 75).

²⁰³ Assim como o curso de comércio da Bahia, o curso da escola industrial de Pernambuco estava dividido em 3 anos: 1º ano - matemáticas e desenho linear e de arquitetura; 2º ano - geometria descritiva, geometria aplicada às artes e ofícios, física elementar aplicada às artes e desenho de máquinas e sombreados; 3º ano - química elementar aplicada às artes, arquitetura civil, construções de máquinas, tecnologia e desenho de perspectiva e figuras (Moacyr, 1939, p. 494).

por iniciativa da Sociedade Propagadora das Belas Artes, cuja maior influência foi o arquiteto e educador Francisco Joaquim Béthencourt da Silva.

Apadrinhado pela família real e recebendo auxílio pecuniário do Governo Geral, o liceu desenhado pela associação ambicionava tornar-se um local, segundo os estatutos da associação, “em que se proporcione a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudos das belas artes, não só como especialidade, mas também como aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que elas se baseiam” (Brasil, 1862, p. 397).

Consenso entre conservadores e liberais, nos anos seguintes foram fundados muitos estabelecimentos similares em várias províncias do Império. Em São Paulo, o Liceu de Artes e Ofícios da província seria criado em 1873 pela Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que tinha entre seus sócios fundadores o advogado e político liberal Carlos Leôncio da Silva Carvalho, mais conhecido como Leôncio de Carvalho.

Por outro lado, como representante da vertente conservadora, o presidente do Rio Grande do Sul, João Pedro Carvalho de Moraes, resumiu em fala à assembleia provincial de 1874 a conveniência de criação de semelhante escola nas províncias. Na sua perspectiva, “são manifestas as suas vantagens para elevação do nível moral das classes inferiores, como pelo conhecimento das artes e melhoria da produção e facilidade no trabalho” (Moacyr, 1940, p. 474).

A partir da década de 1870, o avanço nas medidas para abolição gradual da escravidão trouxe novos elementos para o debate sobre a inserção dos ingênuos na sociedade e no mundo do trabalho e sobre a necessidade de escolarização e formação profissional das classes trabalhadoras.

A Lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como lei do ventre livre, determinava em seu artigo 1º que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”. Já com relação aos jovens e adultos escravizados, o artigo 3º acenava com a promessa de que “serão anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à cota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação” (Brasil, 1871, p. 147-149).

Nesse contexto, verifica-se a abertura de escolas noturnas para alfabetização de adultos nas paróquias e em escolas públicas e particulares, administradas por associações com

finalidades filantrópicas e abolicionistas²⁰⁴. Alguns estabelecimentos de ensino e instrução profissional chegaram mesmo a tornar-se espaços fundamentais de formação política das classes trabalhadoras e de inclusão social dos egressos da escravidão, como os liceus de artes e ofícios da Bahia e da cidade do Serro, nas Minas Gerais (Briskievicz, 2020).

Já como titular da pasta da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho promoveria uma reforma do ensino no Município Neutro que buscava dialogar com as diferentes políticas formuladas para implementação do ensino profissional pelos governos provinciais, de forma que pudesse funcionar, assim como sua antecessora de 1854, como uma diretriz geral para o desenvolvimento da política de instrução pública em todo o território nacional.

O Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, definia como disciplinas para o ensino primário do 2º grau, em seu artigo 4º, entre outras:

Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida.
Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império.
Noções de lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia doméstica (para as meninas).
Prática manual de ofícios (para os meninos).
Trabalhos de agulha (para as meninas) (Brasil, 1880?, p. 198).

E mais adiante, no artigo 8º, na definição de competências facultativas ao Governo Geral, o nono item informa que o governo poderá:

Criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias escolas profissionais, e escolas especiais e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades (Brasil, 1880?, p. 198).

Dessa forma, nas últimas décadas do período monárquico, sobretudo após a reforma Leôncio de Carvalho, ampliaram-se significativamente os estabelecimentos de ensino que

²⁰⁴ Ana Luiza Jesus da Costa (2011), em um estudo sobre as escolas noturnas no município da Corte, analisa como o Estado imperial atuou nessa modalidade de ensino em resposta “[...] à demanda desencadeada por outros atores sociais, como sociedades privadas e a iniciativa individual de professores e alunos” (Costa, 2011, p. 53). No campo das medidas legais, podemos citar a Decisão ministerial n. 207, de 10 de julho de 1872, destinada ao inspetor geral da instrução primária e secundária do Município da Corte, com orientações para que considere a natureza e origem específica das aulas gratuitas para adultos durante a inspeção da execução dos regulamentos da instrução, “[...] de modo que não resultem embaraços ao exercício e desenvolvimento da iniciativa particular em assunto de tão manifesta e alta utilidade pública” (Brasil, 1873d, p. 197).

promoviam de forma concomitante ou subsequente a instrução regular e a formação profissional no Brasil.

Públicos e particulares, administrados por associações civis e irmandades religiosas, a escolarização aliada à formação técnica e profissional era oferecida nos seminários, institutos agrícolas, liceus e escolas noturnas, entre tantos outros estabelecimentos. À guisa de exemplo, em São Paulo no ano de 1889, o presidente Pedro Vicente de Azevedo listava aos deputados alguns estabelecimentos particulares de ensino profissional dignos de nota na província: “o Liceu de Artes e Ofícios, o Liceu Sagrado Coração de Jesus dirigido pelos padres salesianos, o Colégio S. Miguel em Jacareí e o Instituto Taubateano cujo escopo principal é formar agricultores práticos” (Moacyr, 1939a, p. 437).

Ainda que em suas vertentes religiosa e leiga os diferentes agentes de ensino compartilhassem, a grosso modo, de uma mesma concepção pedagógica tradicional, característica da história da educação no período, a pluralidade de instituições formadoras resultou inevitavelmente em uma gama variada de ideais de cidadania e projetos sociais, que podiam aproximar-se ideologicamente dos discursos hegemônicos veiculados pelas classes dominantes por meio dos poderes instituídos, reforçando-os, ou ao contrário, no extremo oposto, fazer-lhes frente como ideias pedagógicas não-hegemônicas²⁰⁵.

Presente em território nacional desde a segunda metade do século XIX sobretudo nos círculos sociais dos estudantes oriundos das instituições de ensino francesa, a corrente filosófica do Positivismo, desenvolvida por Auguste Comte (1798-1857), teve grande repercussão no Brasil nas últimas décadas do oitocentos, com adeptos organizados na Sociedade Positivista do Brasil, de 1876, e até mesmo com a fundação de uma religião própria, cujo famoso lema define *o amor por princípio e a ordem por base, o progresso por fim*²⁰⁶.

²⁰⁵ Dermeval Saviani (2019) nos alerta que, “numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas” (Saviani, 2019, p. 188). Sendo mais específico, nas últimas décadas da época monárquica, ainda conforme o autor, delinearam-se com mais nitidez no Brasil as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista, esta última de orientação predominantemente positivista.

²⁰⁶ Conforme assinalou Eliane Superti (2004), “[...] na tentativa de reunir todos os grupos positivistas em um movimento de propaganda e vulgarização da doutrina, surge no Rio de Janeiro a primeira Sociedade Positivista, fundada em 1º de abril de 1876, pelo professor de matemática Antônio Carlos de Oliveira Guimarães. A sociedade vinculou nacionalmente os positivistas de São Paulo, Recife e da Corte, abarcando o pluralismo do positivismo brasileiro” (Superti, 2004, p. 81).

Com uma grande gama de vertentes interpretativas²⁰⁷, o ideário comtiano sofreria uma releitura ou tradução para ajustar-se ao contexto nacional, florescendo principalmente nos círculos militares e em seus estabelecimentos de ensino, como um ideário de representação social que possibilitou a formulação de um novo projeto de sociedade. E como salientou Eliane Superti (2004), em sua investigação sobre o projeto positivista de organização das relações de trabalho no Brasil, “esse projeto de organização social tinha, nos conceitos de incorporação do proletariado, de reforma moral da sociedade e estabelecimento da harmonia nas relações entre patrões e empregados através da política positiva, seu núcleo fundamental” (Superti, 2004, p. 3).

²⁰⁷ De acordo com Yara Milan (1993), após a morte de Auguste Comte em 1857, o Positivismo se ramificou em duas vertentes distintas. Uma primeira, defendida por Pierre Lafitte, que endossava a teoria positivista sobre a organização política e religiosa da sociedade, se manifestando pela organização da Religião da Humanidade, cujos adeptos mais proeminentes no Brasil foram Teixeira Mendes e Miguel Lemos. Já a segunda vertente, defendida por Émile Littré, rejeitava os aspectos do Positivismo defendidos pela vertente anterior, endossando, no entanto, os métodos de pesquisas dos fenômenos, a leis dos três estados, a divisão das ciências em concretas e abstratas, entre outros fundamentos da teoria de Comte. No Brasil, essa vertente científica teve amplo alcance entre os oficiais militares a partir da Escola Militar da Praia Vermelha (Milan, 1993, p. 355-356).

7 - A DESAGREGAÇÃO DO REGIME MONÁRQUICO (1879-1889)

A participação do Império do Brasil no conflito bélico contra o Paraguai marcou o início do agravamento da crise do sistema monárquico, evidenciando as contradições entre a estrutura político-jurídica liberal do Estado imperial e a permanência de elementos estruturais do Antigo Regime na realidade vivenciada pelos homens da época, como as relações sociais fortemente marcadas pela hierarquização e a vigência da instituição da escravidão, não obstante a implementação de medidas graduais para sua extinção.

A necessária reestruturação do Exército e a grande mobilização populacional para participação na guerra provocaram mudanças significativas na vida política do Império, com as classes militares fortalecidas como grupo social, embasadas pelo ideário positivista, e as camadas médias urbanas engajadas na ampliação dos direitos de cidadania como uma forma de adequação à complexificação do tecido social.

No campo da instrução pública, uma tentativa de reforma educacional é ensaiada pelo ministro Leôncio de Carvalho em fins da década de 1870, contudo, refletindo o momento crítico de desagregação do regime monárquico, não conseguirá reunir o consenso político necessário para sua plena implementação.

A crise econômica mundial vivenciada no último quartel do século XIX também teria reflexos no cenário nacional, onde os grupos influentes que não se sentiam contemplados pelas políticas desenvolvidas pelo governo monárquico passam a denunciar a obsolescência do regime e sua incapacidade em adequar-se às novas demandas dos tempos modernos. Nessa conjuntura, um projeto de *regeneração nacional* torna-se viável por meio da articulação estratégica de frações das classes dominantes em torno do movimento republicano.

7.1 - A GUERRA DO PARAGUAI E A RECONSTITUIÇÃO DO EXÉRCITO

A Guerra da Tríplice Aliança, como ficou conhecida na América hispânica, a Grande Guerra para os paraguaios ou Guerra do Paraguai, como seria registrada na História do Brasil, foi o maior conflito militar internacional da segunda metade do século XIX na América

Latina²⁰⁸, deflagrado pelo acirramento das tensões decorrentes do processo de consolidação dos Estados nacionais nos territórios do antigo Vice Reino do Rio da Prata e pela disputa em torno da hegemonia política na região (Salles, 1990; Doratioto, 2002).

O envolvimento do Brasil na Guerra do Paraguai (1864-1870) marcaria profundamente o Segundo Reinado, promovendo ou catalisando uma série de transformações internas que desencadeariam numa crise do próprio sistema monárquico, levando-o à derrocada no ano de 1889.

Dentre os países que se envolveriam diretamente no conflito, o Império do Brasil gozava de certa estabilidade advinda com a política de conciliação desde a década de 1850, iniciada pelo gabinete do estadista Honório Hermeto Carneiro Leão, conforme discutido anteriormente.

Com o apaziguamento interno do processo de formação do Estado-nação, o Império voltava-se para as questões externas, onde buscava exercer a força hegemônica na região, por meio de alianças e intervenções nas políticas internas dos países vizinhos, como Uruguai e Argentina, para fazer prevalecer suas vontades e interesses na região do Rio da Prata, como a defesa da livre navegação, que lhe possibilitaria melhor comunicação com as províncias do interior, especialmente Goiás e Mato Grosso, e a delimitação das fronteiras vivas da porção centro oeste e sul do território nacional, que ainda se encontravam em disputa²⁰⁹.

Por seu turno, o Paraguai ambicionava desvencilhar-se da influência portenha, que lhe ameaçava a própria autonomia, uma vez que sua independência não era reconhecida pelo governo de Buenos Aires, ao mesmo tempo em que também não lhe figurava interessante uma demasiada aproximação com o Império Brasileiro, com quem mantinha divergências acerca de questões fronteiriças de territórios nos quais se desenvolviam a cultura da erva mate, principal atividade econômica na região, além do litígio em torno da livre navegação do Rio Paraguai.

Dando continuidade ao projeto de abertura e desenvolvimento nacional iniciado por Carlos Antonio López, Francisco Solano López assumiu o governo paraguaio no ano de 1862.

²⁰⁸ Segundo Ronaldo Vainfas (2008), durante o conflito “morreram em combate cerca de 150 a 300 mil soldados, número só inferior, nas Américas, à Guerra de Secessão nos Estados Unidos (1861-1865), na qual a morte alcançou 600 mil soldados, entre *yankees* e confederados” (Vainfas, 2008, p. 322).

²⁰⁹ Hobsbawm (1990) observa que as concepções de Estado-nação dos ideólogos do liberalismo burguês no decorrer do século XIX seguiam essencialmente três critérios, sendo o primeiro deles a associação do Estado-nação com um Estado preexistente; o segundo caracterizado pela existência de uma elite cultural com um vernáculo administrativo e literário e, um terceiro, “[...] que infelizmente precisa ser dito, era dado por uma provada capacidade para a conquista” (Hobsbawm, 1990, p. 49).

No entanto, ao contrário de seu pai, que, na busca pela modernização do país mantivera um hábil trato diplomático com os países vizinhos em defesa dos interesses nacionais, Solano López adotou uma política externa mais contundente, promovendo alianças com grupos políticos dissidentes de outros países, como o general argentino Justo José de Urquiza, caudilho de Entre Ríos e Corrientes, federalista e opositor do governo portenho de Bartolomé Mitre, bem como com o governo *blanco* de Bernardo Berro e Atanasio Aguirre no Uruguai, na tentativa de fazer frente a influência do Brasil e Argentina na região, por meio de um equilíbrio de forças.

A intervenção do Império do Brasil na guerra civil uruguaia em favor dos *colorados* liderados por Venâncio Flores, no ano de 1864, foi o estopim para que a tensão geopolítica escalasse ao nível do conflito armado entre os países vizinhos.

Em retaliação à intervenção brasileira contra os *blancos* no Uruguai, o Paraguai deu início aos movimentos de guerra, apreendendo o navio mercante brasileiro *Marquês de Olinda* e ocupando a zona fronteira do Mato Grosso, passando a ter controle sobre o porto de Corumbá²¹⁰. “Logo depois, pediu autorização à Argentina para passar com tropas pela Província de Corrientes, visando atacar as forças brasileiras no Rio Grande do Sul e no Uruguai” (Fausto, 2002, p. 212-213). Diante da negativa do governo portenho de Mitre, as tropas de Solano López invadem Corrientes, provavelmente contando com o apoio militar do general Urquiza, que, no entanto, não se concretizou.

Com a vitória de Venâncio Flores no Uruguai em 1865 os aliados políticos de Solano López foram alijados do poder enquanto seus adversários formalizaram acordos com a assinatura do Tratado da Tríplice Aliança, em 1º de maio de 1865, “persuadidos que a paz, segurança e prosperidade de suas respectivas nações tornam-se impossíveis enquanto existir o atual Governo do Paraguai e que é uma necessidade imperiosa, reclamada pelos mais elevados interesses, fazer desaparecer aquele Governo” (Garcia, 2008, p. 189)²¹¹.

²¹⁰ O porto de Corumbá figurava como ponto estratégico para o governo paraguaio como alternativa ao inevitável bloqueio do Rio da Prata. Por ali, conforme observa André Prietto (2019), o acesso ao mar não se daria pelo Atlântico, mas pelo Pacífico, através da Bolívia e do Peru. “Através dessa rota, no decorrer da guerra, o presidente boliviano General Melgarejo permitiria passar armamentos vindos dos Estados Unidos endereçados ao Paraguai” (Prietto, 2019, p. 139).

²¹¹ A relevância do modelo político do Estado-nação para os países beligerantes pode ser constatada na observação assinalada no Tratado da Tríplice Aliança de que, embora os aliados estejam convencidos a derrubar o governo paraguaio de Solano López, isso deverá ser realizado “respeitando-se a soberania, independência e integridade territorial da República do Paraguai” (Garcia, 2008, p. 189). Por outro lado, é pertinente lembrar que, encerrada a guerra, “[...] todas as questões fronteiriças pendentes foram resolvidas com a derrota das reivindicações paraguaias por direito de conquista” (Toral, 1995, p. 295).

A superioridade econômica e demográfica da coalizão formada pelos governos do Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai permitiu aos homens da época supor que o conflito seria pontual e encerrado rapidamente. Não obstante, demandaria um longo período (1864-1870), no qual todos os recursos paraguaios seriam exauridos nos esforços de guerra, levando à sua completa destruição, com estimativas de perdas humanas indicando números impressionantes, entre metade e dois terços da população nacional (Salles, 1990)²¹².

Já com relação aos membros da Tríplice Aliança, o conflito bélico fomentou a consolidação dos Estados nacionais uruguaio e argentino, uma vez que fortaleceu os discursos nacionalistas frente à imagem de um inimigo comum externo, enquanto justificava o combate às facções dissidentes internas. Por sua vez, no Império do Brasil, maior envolvido na guerra no lado dos aliados, sobretudo após Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, assumir o comando das forças militares da Tríplice Aliança no início de 1868, o envolvimento no conflito representou o ponto de virada na História do Segundo Reinado, acelerando o desgaste do regime monárquico.

O breve entusiasmo patriótico veiculado pelos discursos nacionalistas não foi capaz de ocultar os altos custos da amarga vitória brasileira na campanha do Paraguai. A participação na guerra e sua longa duração resultaram em um aumento da dívida externa e dependência financeira nacional frente ao Império Britânico²¹³, impactando a capacidade de investimentos no desenvolvimento material do país. A grande mobilização de pessoas oriundas das classes populares para compor os quadros da guerra, sobretudo trabalhadores livres pobres, libertos e escravizados que se alistaram ou foram alistados sob a promessa de serem alforriados,

²¹² Embora o cômputo das baixas durante o conflito seja bastante impreciso, as estimativas apontam números próximos de 3 mil perdas entre as tropas uruguaias e algo entre 20 e 30 mil nas tropas argentinas. Com relação aos maiores envolvidos no conflito, os números indicam baixas que variam de 50 a 100 mil soldados brasileiros, país que havia mobilizado um enorme contingente populacional estimado em 150 mil soldados, e a perda de até dois terços da população do Paraguai, o que pode representar entre 150 e 300 mil baixas do lado paraguaio (Salles, 1990).

²¹³ As relações diplomáticas entre o Império do Brasil e a Inglaterra estavam rompidas desde 1863, em decorrência das arbitrariedades do embaixador inglês em território nacional, Wiliam Dougal Christie, que ficaram conhecidas como *Questão Christie*. Contudo, iniciada a Guerra do Paraguai, as relações diplomáticas foram restabelecidas. A influência do imperialismo britânico na região como fator determinante para início da guerra foi bastante enfatizada por uma corrente historiográfica a partir da década de 1960, contudo, a partir da década de 1990, historiadores como Francisco Doratioto (2002) e Ricardo Salles (1990) desenvolveram uma nova linha interpretativa sobre o tema, que, sem negar a influência imperialista na região, ressalta as contradições platinas e o processo de consolidação dos Estados nacionais no território do antigo Vice-Reino do Rio da Prata como fatores determinantes para deflagração do conflito.

contribuiu para que essas camadas sociais, uma vez encerrada a guerra, passassem a reivindicar a melhoria das suas condições de vida e o alargamento dos direitos de cidadania²¹⁴.

As evidentes contradições entre a estrutura político-jurídica liberal do Estado Imperial e a insistente permanência do escravismo e da forte hierarquização social brasileira tornaram-se insustentáveis. Os movimentos pela modernização do país passaram a ser defendidos entre diferentes segmentos sociais, tendo grande repercussão os movimentos republicano e abolicionista. E, finalmente, a reestruturação e profissionalização do Exército ao longo do conflito o transformaram em uma instituição de integração nacional²¹⁵, com fisionomia própria, com peso relevante na formulação das diretrizes políticas do país.

Até então, como mencionado anteriormente, após as tropas de linha e o oficialato terem participado ativamente da vida política do jovem país em sua conturbada gênese ao longo da década de 1820, logo em seguida aos acontecimentos que levaram à abdicação de D. Pedro I em 1831 o governo regencial instituído aprovou rapidamente a criação da Guarda Nacional, por meio da lei de 18 de agosto daquele ano (Brasil, 1873, p. 49-75).

Organizadas regionalmente, essas forças auxiliares foram responsáveis pela repressão aos movimentos contestatórios internos e se mostraram importantes instrumentos de promoção do alinhamento ideológico das camadas médias com as classes dominantes, um meio eficiente de engajamento dos cidadãos com o projeto político do Estado em construção, ao mesmo tempo em que se configuraram como alternativa ao Exército, cujos efetivos, sobretudo nos baixos escalões, haviam se aproximado das alas mais radicais e progressistas ao longo da década anterior, sendo por isso vistas com certa desconfiança pelas classes dirigentes.

Nas décadas seguintes, ao passo que a Guarda Nacional assumia o protagonismo nas atividades de repressão aos grupos dissidentes internos, o Exército passou a desempenhar um papel auxiliar secundário no jogo político nacional. Analisando a composição social das duas forças armadas e os modos de recrutamento de ambas, que previam a obrigatoriedade de

²¹⁴ Ricardo Salles (1990) destaca os impactos da Guerra do Paraguai no desenvolvimento da cidadania entre as classes populares no Brasil. Para a campanha militar, “o governo imperial desenvolveu um recrutamento de dimensões nacionais. Além do aspecto geográfico - sua escala nacional - cabe ressaltar sua dimensão social. Recrutar, vestir, armar, treinar, organizar, transportar, prover as necessidades mínimas e motivar 100.000 homens foi algo que atingiu o conjunto da sociedade” (Salles, 1990, p. 59).

²¹⁵ Nesse sentido, pode-se considerar que a reorganização do Exército durante e após a Guerra do Paraguai contribuiu para a construção da nação como uma comunidade imaginada (Anderson, 2008), visto que favoreceu a normatização das práticas administrativas nos quartéis e a disseminação das práticas culturais emanadas pelo Estado constituído por todo o território nacional.

alistamento para a Guarda Nacional, mas não efetivamente para o Exército²¹⁶, Nelson Werneck Sodré (2010) observa que:

Assim, fora da alçada militar, subordinada à autoridade política, a serviço direto dos interesses da classe dominante, a Guarda Nacional se reservava o direito de recrutar os elementos melhores da sociedade, e distribuía os comandos segundo a confiança dos senhores de terra. Era uma força de elite, por cima e por baixo, nos comandos e na tropa. Enquanto isso, o Exército se obrigava a caçar os elementos marginalizados da sociedade para constituir a tropa, enquanto recrutava nas camadas médias a oficialidade (Sodré, 2010, p. 168).

Não obstante, a deflagração do conflito com o Paraguai demandou ao Estado brasileiro a reestruturação do Exército para enfrentamento do inimigo externo. Nesse sentido, o Decreto n. 3371, de 7 de janeiro de 1865, determinou a criação dos Voluntários da Pátria, corpos militares extraordinários para o serviço da guerra.

Dirigido a todos os cidadãos brasileiros maiores de dezoito e menores de cinquenta anos de idade, o chamamento exortava o alistamento voluntário para a campanha militar com a promessa de pagamento de soldo e gratificação, continuidade na carreira militar ou baixa do Exército logo após o encerramento do conflito, isenção de novas convocações para as forças armadas, preferência para contratação nos empregos públicos, assistência vitalícia em caso de invalidez ou pensão aos familiares em caso de morte em combate, além da honraria de um distintivo militar especial (Brasil, 1865, p. 3-6)²¹⁷.

Passado o entusiasmo patriótico inicial, sem que tenha havido, contudo, a redução da demanda por mobilização de novas tropas para os campos de batalha, o chamamento de voluntários passou a efetivar-se, na prática, como convocação compulsória de potenciais soldados em todas as classes sociais. E nesse processo a frente de combate foi composta majoritariamente por soldados recrutados nas camadas populares da sociedade brasileira, constituída pelos trabalhadores livres pobres, os libertos e os escravizados²¹⁸.

²¹⁶ O posicionamento é sustentado por Sodré (2010) a partir da verificação de que as diferentes alterações nos regulamentos para alistamento no Exército, realizadas nos anos de 1837, 1841, 1848 e 1852, iam sempre no sentido de alargar as isenções, chegando a um ponto em que era possível aos indivíduos de certas classes sociais eximir-se do serviço militar apresentando apenas um atestado de boa conduta. E “exigir esta boa conduta para isentar-se do serviço era como denunciar a má conduta dos que ingressavam nas fileiras” (Sodré, 2010, p. 166). No campo educacional, podemos citar como exemplo de dispensa ao serviço militar a decisão ministerial n. 77, de 30 de março de 1824, que “manda isentar do recrutamento os alunos das aulas públicas que derem provas e esperanças de aplicação” (Brasil, 1886, p. 56).

²¹⁷ Adiante, por meio do Decreto n. 3508, de 30 de agosto de 1865, o Estado concede aos Guardas Nacionais designados para o serviço de guerra os mesmos favores concedidos aos Voluntários da Pátria (Brasil, 1865, p. 332).

²¹⁸ Como salientou André Toral (1995), a convocação para a guerra foi muitas vezes utilizada como um instrumento nas mãos das classes dominantes locais para forçar o alistamento de seus desafetos políticos. Na

A mobilização massiva promoveria profundas transformações no Exército, que surgiria como “força nova na vida do país” (Sodré, 2010, p. 180) após a campanha do Paraguai. Embora tenha permanecido como braço repressivo dos poderes instituídos, após a guerra de 1864 a 1870 o Exército Brasileiro

[...] passou de uma estrutura, em grande parte, diretamente ligada ao poder local e regional da classe dominante para uma corporação que entretinha vínculos necessários com outros grupos sociais. Uma corporação mais permeada pelas contradições do todo social que se complexificava (Salles, 1990, p. 111).

Em suma, de forma inexorável as promessas de liberdade, propriedade, trabalho e reconhecimento social, feitas pelo regime imperial para o alistamento dos Voluntários da Pátria tornaram-se reivindicações sociais das camadas populares e médias urbanas a partir da década de 1870.

As transformações em curso nas forças armadas, que levaram à sua reestruturação e profissionalização no último quartel do século XIX, englobaram no seu bojo os seus instrumentos educacionais que, grosso modo, formavam sistemas de ensino próprio. Enquanto a instrução pública civil era ministrada pelos estabelecimentos de ensino subordinados aos governos provinciais e à Secretaria de Estado dos Negócios do Império,

Os estudos militares são feitos nas escolas regimentais, escolas preparatórias, Escola Militar, Escola Central, estabelecimentos sujeitos à disciplina militar e subordinados ao Ministério da Guerra, e na Escola de Marinha e Escola Prática de Artilharia da Marinha, estabelecimentos subordinados ao Ministério da Marinha (Barroso, 1867, p. 163).

Com relação à Armada Nacional, como era conhecida a Marinha, as Companhias de Aprendizes Marinheiros haviam sido instituídas na década de 1840, com a implementação de uma companhia no Município Neutro, contudo, sua expansão pelo território nacional se dará efetivamente a partir de meados do século XIX, com a fundação de novas unidades nas províncias do Pará e Bahia, em 1855 (Brasil, 1856, p. 10 e 58), e Bahia e Pernambuco em 1858 (Brasil, 1858, p. 346).

Na década seguinte, novas Companhias de Aprendizes Marinheiros seriam criadas nas províncias do Maranhão e Rio Grande do Sul no ano de 1861 (Brasil, 1861a, p. 43), Espírito

realidade, “os cidadãos do império dispunham de diversas formas de se esquivarem da convocação. Os mais aquinhoados, utilizavam-se de doações de recursos, equipamentos, escravos e empregados à Guarda Nacional e aos Corpos de Voluntários para lutarem em seu lugar; os que podiam menos, faziam oferecimento de familiares, ou seja, alistavam seus parentes, filhos, sobrinhos, agregados etc. Aos despossuídos não restava outro recurso para escapar ao alistamento que a fuga para o mato” (Toral, 1995, p. 291).

Santo em 1862 (Brasil, 1862, p. 20), e São Paulo e Sergipe, no ano de 1868 (Brasil, 1868b, p. 117 e 153). Já na década de 1870 as províncias da Paraíba, Amazonas e Pará seriam contempladas com a criação das referidas companhias, no ano de 1871 (Brasil, 1871a, p. 66 e 649), o Rio Grande do Norte em 1872 (Brasil, 1872a, p. 122), Piauí no ano de 1873 (Brasil, 1874j, p. 446), Alagoas em 1875 (Brasil, 1876d, p. 3), e, finalmente, Minas Gerais e Goiás, no ano de 1876 (Brasil, 1876e, p. 526).

Os aspirantes à marinheiro ingressantes nas companhias de aprendizes eram predominantemente oriundos das classes subalternas da sociedade imperial, enviados por seus pais e tutores, que recebiam uma premiação pecuniária pela matrícula dos jovens, e sobretudo pelo envio de remessas de menores realizada pelas autoridades locais, como delegados e juízes de órfãos. Ao completarem 17 anos, após concluírem a formação preparatória, os jovens eram encaminhados à Companhia de Imperiais Marinheiros, com sede no Município Neutro.

A partir de 1885 as companhias de aprendizes marinheiros passaram a denominar-se Escolas de Aprendizes Marinheiros, com a publicação do Decreto n. 9371, de 14 de fevereiro daquele ano, que deu nova organização à instituição. Conforme estabelecido pelo novo regulamento, o ensino dividia-se em uma parte elementar e outra, profissional, com duração aproximada de 3 anos²¹⁹. Aqueles que completassem os estudos antes de atingir a idade de 18 anos eram alocados a bordo de navios escola, onde praticavam os exercícios da profissão até poderem ingressar nos corpos de imperiais marinheiros (Brasil, 1885?, p. 201-210).

Não obstante o ingresso massivo de jovens provenientes das classes subalternas nas companhias e escolas de aprendizes, a Marinha permaneceu, ao longo do Segundo Reinado, como uma instituição com características predominantemente conservadoras. Compreendida como uma atividade enobrecedora, a Armada Nacional deveria representar a autoimagem da nação e “esta devia, por isso, ser como uma vitrine bem cuidada, para dar a ideia do que não éramos, mas desejávamos ser, segundo os padrões da classe dominante” (Sodré, 20210, p. 171).

²¹⁹ Além do ensino profissional que englobava, “em geral, todos os conhecimentos práticos necessários a fim de serem depois desenvolvidos no tirocinio da profissão pelo imperial marinheiro”, os aspirantes eram instruídos no ensino elementar, que compreendia: 1º Leitura de manuscritos e impressos; 2º Caligrafia; 3º Rudimentos da gramática portuguesa; 4º Doutrina cristã; 5º Princípios de desenho linear e confecção de mapas regimentais; 6º Noções elementares de geografia física, principalmente no que diz respeito ao litoral do Brasil; 7º Prática sobre operações de números inteiros, frações ordinárias e decimais, conhecimento prático e aplicação do sistema métrico (Brasil, 1885?, p. 203-204).

Decorrência dessa mentalidade, as desigualdades sociais fizeram-se presentes na organização dos efetivos da Marinha, de forma que era incomum aos marinheiros provenientes das classes subalternas acessarem os outros níveis de ensino oferecidos pelo Ministério da Marinha, como o Colégio Naval e a Escola de Marinha²²⁰, bem como avançar na carreira rumo ao oficialato.

A essência da instrução promovida pelas Companhias de Aprendizes Marinheiros foi sintetizada por Azemar Soares Júnior e Cláudia Cury (2019), em trabalho onde analisam as condições de criação das companhias de aprendizes nas províncias do nordeste do Império na década de 1870:

Podemos dizer que as mudanças que se fizeram presentes, referentes ao ensino, na implementação das Escolas de Aprendizes Marinheiros, apresentaram-se de forma mais detalhada na organização do modelo de ensino responsável por formar o cidadão marinheiro. Um cidadão ordeiro, dócil, defensor da pátria. Um corpo disciplinado. Adestrado para obedecer (Soares Jr; Cury, 2019, p 129).

Enquanto o sistema de instrução desenvolvido pela Armada Nacional amparava-se em um modelo de ensino que reproduzia as desigualdades de classe, com vistas à formação de um cidadão marinheiro dócil e ordeiro²²¹, o modelo propagado pelo Exército revelou-se muito diferente.

Com efeito, ao contrário da Marinha, que permanecerá como reduto do conservadorismo nas últimas décadas do período monárquico, refratária às reivindicações por transformações modernizantes, o Exército vai atuar como um catalisador desses anseios por mudanças, principalmente por contar nos seus efetivos, tanto nos baixos escalões como no oficialato, com grande contingente de sujeitos oriundos das camadas médias em ascensão (Sodré, 2010, p. 175).

O Exército, assim como a Marinha, possuía um sistema de ensino próprio, interligado em seus diferentes níveis, para formação técnica, prática e ideológica dos seus quadros. Ainda durante o período da guerra com o Paraguai, a Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra

²²⁰ Criado em 1876 pelo Decreto n. 6440, de 28 de dezembro, o Colégio Naval suprimiu o Externato de Marinha, que havia sido estabelecido pelo Decreto n. 4679, de 17 de janeiro de 1871. Com duração de 3 anos, o Colégio Naval assumiu as funções do seu antecessor, promovendo o ensino dos conteúdos preparatórios para ingresso na Escola de Marinha, onde o estudante seria matriculado após aprovação nos exames do terceiro ano (Brasil, 1876e, p. 1327-1341). Posteriormente, por meio do Decreto n. 9611, de 26 de junho de 1886, o Colégio Naval e a Escola de Marinha seriam reunidos em um só estabelecimento, denominado de Escola Naval, que compreenderia os cursos de preparatórios, náutica e superior (Brasil, 1886d, p. 357-381).

²²¹ É pertinente observar que esse modelo de disciplina alicerçado na violência do Estado contra as camadas populares não tardaria a provocar conflitos abertos com forte teor de reivindicação de classe, como a Revolta da Armada, entre os anos de 1891 e 1894, e a Revolta da Chibata, no ano de 1910.

deu instruções para a organização e regime dos Depósitos de Aprendizes Artilheiros, por meio da Decisão n. 121, de 21 de março de 1867²²². Dirigido aos jovens de 12 a 18 anos de idade, os depósitos promoviam a formação teórica e prática dos recrutas, com a seleção dos compêndios de ensino designada pelo conselho de instrução da Escola Militar²²³.

Os recrutas que completassem os estudos antes de alcançarem 19 anos de idade eram encaminhados para as escolas de tiro, para treinamento prático, enquanto aguardavam o momento de serem incorporados aos corpos do Exército, e aqueles que se destacavam nos exames eram incentivados a avançar para os próximos níveis de ensino. O artigo 54 da decisão ministerial estabelece que “o Comandante do depósito proporá anualmente ao Governo, pelo competente intermédio, os aprendizes, que por seu comportamento, aplicação e melhor classificação obtida nos exames anuais, devam ser matriculados nos cursos preparatórios da Escola Militar, [...]” (Brasil, 1868a, p. 130).

De forma semelhante às Companhias de Aprendizes Marinheiros, os Depósitos de Aprendizes Artilheiros passaram a denominar-se como Escolas de Aprendizes Artilheiros, por meio do Decreto n. 9367, de 31 de janeiro de 1885.

Com um curso teórico e prático com duração de 4 anos²²⁴, destinados aos aprendizes de 10 a 14 anos de idade, a escola tinha por objetivo “preparar chefes de peça e artilheiros para os diversos corpos da arma de artilharia do Exército” (Brasil, 1885?, p. 133), e manteve o interesse na seleção dos aprendizes que apresentavam maiores aptidões intelectuais, segundo os critérios da instituição, para ingresso na Escola Militar. Conforme se lê no artigo 48 do regulamento da nova escola:

Os alunos que terminarem o curso com aprovações plenas em todas as matérias serão matriculados no curso preparatório da Escola Militar da Corte; se, porém, o número dos que estiverem nesse caso exceder de três, terão preferência os que houverem obtido melhores graus nas principais matérias do ensino teórico (Brasil, 1885?, p. 142).

²²² Essa decisão se relaciona à reorganização de alguns corpos do Exército promovida anteriormente pelo Decreto n. 3555, de 9 de dezembro de 1865, que previa em seu artigo 3º, que “haverá nos lugares em que forem convenientes, depósitos especiais de instrução e de disciplina, para as diferentes armas do Exército. Para a Artilharia haverá também Companhias ou Baterias e depósitos de Aprendizes Artilheiro” (Brasil, 1865, p. 389).

²²³ Conforme definido pelo artigo 26 da decisão ministerial n. 121, a instrução dos aprendizes artilheiros compreenderá: 1. O ensino da doutrina cristã e princípios de moral; 2. O ensino teórico; 3. O ensino prático de artilharia; 4. O ensino prático de infantaria; 5. A prática de escrituração e contabilidade militar; 6. Esgrima, ginástica e natação; e 7. Música (Brasil, 1868a, p. 126).

²²⁴ A parte teórica do curso da Escola de Aprendizes Artilheiros compreendia Leitura, Caligrafia, Contabilidade, Doutrina Cristã, Aritmética, Gramática, Desenho Linear e elementos de Corografia e História do Brasil (Brasil, 1885?, p. 137-138).

A reformulação do sistema de ensino do Exército havia sido definida pelo Decreto n. 5529, de 17 de janeiro de 1874. Além de efetivar a separação da formação de engenheiros militares e de engenheiros civis, com a transferência da Escola Central para a alçada da Secretaria de Estado dos Negócios do Império²²⁵, reuniu em um só local os estudos militares que até então estavam distribuídos nos estabelecimentos do Largo de São Francisco e da Praia Vermelha.

Dessa forma, favoreceu a consolidação de um sistema de ensino próprio, uniforme e centralizado. O novo regulamento das escolas do Exército informa que “a instrução militar teórica e prática será prestada às praças do exército nos depósitos de instrução, nas escolas regimentais, na escola preparatória e na escola militar” (Brasil, 1875a, p. 35).

Essa estrutura educacional desenhada pela reorganização da instrução militar oficial possibilitou a irradiação de uma nova mentalidade a partir da Escola Militar da Praia Vermelha. Opondo-se à mentalidade humanística, retórica e jurídica da educação tradicional, o ensino promovido pelo Exército a partir da Escola Militar privilegiava as disciplinas matemáticas e as tendências científicas em uma perspectiva positivista, criando uma uniformidade ideológica entre os oficiais.

Assim, as aspirações de modernização do Estado, decorrentes do avanço da transição capitalista que se operava na estrutura econômica da sociedade imperial, encontraram suporte teórico na filosofia de Auguste Comte, adaptado à conjuntura nacional:

O Positivismo, nesse contexto, representava a inovação oferecida pelo novo espírito da época e a radicalização contra a dominação da elite bacharelesca que ocupava cargos e posições na magistratura, na administração, na política e no magistério, além de amealharem lugares nos dois partidos existentes até 1870: o liberal e o conservador (Milan, 1993, p. 344).

Embasados pela filosofia positivista em sua vertente científica, os oficiais militares atuaram, a exemplo de Benjamin Constant²²⁶, como intelectuais orgânicos na defesa e

²²⁵ Essa separação havia sido autorizada no ano anterior, por meio da Lei n. 2261, de 24 de maio de 1873 (Brasil, 1873e, p. 175-176). Em seguida, por meio do Decreto n. 5600, de 25 de abril de 1874, a Escola Central passou a denominar-se Escola Politécnica, com a oferta de um curso geral e de cursos especiais nas áreas de Ciências Físicas e Naturais, Ciências Físicas e Matemáticas, Engenheiros Geógrafos, Engenharia Civil, Minas, Artes e Manufaturas (Brasil, 1875a, p. 393-428).

²²⁶ Nascido em Niterói no ano de 1836, Benjamin Constant Botelho de Magalhães doutorou-se em matemática e ciências físicas em 1860 pela Escola Militar e atuou como oficial de engenharia na Guerra do Paraguai. A partir de 1872 ingressou para o magistério da Escola Militar da Praia Vermelha, onde atuou como uma forte influência na divulgação dos ideais positivistas e do movimento republicano (Vainfas, 2008, p. 86-87).

propagação da ideologia das classes médias, em suas aspirações pela reorganização do Estado e da sociedade nas últimas décadas do século XIX.

Ao contrário do cidadão marinho, ordeiro e dócil, o ideário do “soldado cidadão” construído pela instrução militar fundamentada pelo Curso de Filosofia Positiva de Comte previa uma prática pedagógica dirigida para a atividade política, “capaz de promover o ingresso do Brasil na etapa final do avanço das sociedades - a etapa positivista” (Milan, 1993, p. 347-348)²²⁷.

Ao organizarem o consenso em torno de uma agenda política de aspirações por transformações no país, que incluía o apoio da pauta abolicionista e organização do trabalho assalariado, a reforma do Exército, com a defesa do direito de reunião e da livre expressão política, e a mudança do regime de governo, com a promoção da república, os oficiais militares anteciparam, em termos ideológicos, o conteúdo do projeto burguês vitorioso com a Proclamação da República em 1889.

7.2 - A GERAÇÃO DE 1870 E A REFORMA DE LEÔNCIO DE CARVALHO

No plano econômico, o último quartel do século XIX ficaria marcado pela crise do desenvolvimento da produção nos grandes centros europeus a partir da década de 1870, estendendo-se praticamente até os anos finais do oitocentos. Essa primeira grande depressão do capitalismo em sua fase industrial, gerada pelo descompasso entre oferta e demanda, teria como consequências uma maior concentração do capital, com a formação de oligopólios, e a busca por novos mercados consumidores, em um movimento que ficaria conhecido como Neocolonialismo ou Imperialismo (Hobsbawm, 2010)

Já na periferia do capitalismo internacional, a grande depressão gerou turbulências econômicas em sucessivas ondas. No Império do Brasil, por exemplo, que havia enfrentado nos anos anteriores grandes dificuldades para o estabelecimento de um mercado financeiro, baseado em um sistema de crédito fragilizado, com emissões sem lastro, fruto da disputa pela

²²⁷ Como observou Yara Milan (1993) em sua investigação sobre a atuação da oficialidade militar como intelectualidade orgânica na construção do consenso sobre a agenda de “modernização conservadora” do Estado brasileiro no último quartel do século XIX, o Positivismo revela-se como uma teoria orientada para a prática, segundo os termos de Comte: “O Positivismo compõe-se essencialmente de uma filosofia e de uma política que são necessariamente inseparáveis como constituindo, uma a base, e a outra, o fim de um mesmo sistema universal, onde a inteligência e a sociabilidade se acham intimamente combinadas” (*apud* Milan, 1993, p. 133).

formulação de diretrizes econômicas entre metalistas e papelistas, a grande depressão provocaria uma instabilidade econômica que acompanharia os anos finais do Segundo Reinado, resultando na crise do encilhamento²²⁸ durante a passagem do regime monárquico para o republicano.

Nessa conjuntura de crise que acompanhará as décadas finais do oitocentismo, assiste-se a um esgotamento da fórmula representada pelo regime monárquico para enfrentamento satisfatório dos desafios impostos pela necessidade de adequação do Império às novas condições do mercado internacional e da Modernidade no mundo ocidental.

Evocando a imagem do “plano inclinado” cunhado por Sérgio Buarque de Holanda no estudo das disfunções da política monárquica nos decênios finais do Segundo Reinado, Carlos Monarcha (2019) resume o quadro de decadência do modelo de governo no período: “Em poucas palavras, tanto a forma patrimonial do Estado quanto o liberalismo estamental/aristocrático e o regime de trabalho escravo entram em desagregação” (Monarcha, 2019, p. 61).

Como momento crítico de tomada de decisões, aqueles segmentos de classe que se sentiam não contemplados pela dinâmica do poder instituído, materializado na política de conciliação entre os partidos conservador e liberal, passam a denunciar a obsolescência do regime monárquico enquanto defendem pautas transformadoras e modernizantes para o país²²⁹.

O conjunto heterogêneo de letrados do período, conhecido como Geração de 1870, apesar das grandes divergências que guardavam entre si, comungavam do mesmo desejo de intervenção política nos rumos da nação. Críticos ao indianismo romântico, ao liberalismo estamental e ao catolicismo hierárquico, os intelectuais da geração de 1870 buscaram fundamentar sua agenda de reivindicações na tradução de correntes de pensamento dos centros do capitalismo, como o Positivismo, o Darwinismo, o Republicanismo e o Abolicionismo, adaptadas para o cenário nacional (Alonso, 2000).

²²⁸ O termo, emprestado do hipismo, foi utilizado para identificar a política econômica adotada durante o governo do Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), na qual o ministro da Fazenda Rui Barbosa buscou contornar os desajustes econômicos durante a mudança do regime político por meio de um programa de incentivo de emissão de papel moeda sem lastro, o que gerou o aumento da inflação e a reorganização dos setores produtivos do país.

²²⁹ Não por acaso a cerimônia do beija-mão, resquício de uma prática medieval, seria abolida no Império do Brasil por essa época, por meio de decisão ministerial de 27 de abril de 1872 (Brasil, 1873d, p. 126-127). Já os títulos e privilégios de nobreza só seriam extintos após a proclamação da República, durante o governo provisório de 1889 a 1891, por meio do Decreto n. 277F, de 22 de março de 1890.

Socialmente heterogênea, no decênio de 1870, adentravam na conjuntura político-cultural, simultaneamente anticlerical, antirromântica, antimetafísica, as fileiras de sectários alistados nos torrenciais sistemas de pensamento científico, sistemas próprios de uma época que se via rica nos tesouros da ciência e da técnica (Monarcha, 2019, p. 63).

Curiosamente, o desenvolvimento do território da antiga colônia portuguesa na América, transmutada em Estado-nação pela fórmula do regime monárquico constitucional, compreendida à época da independência como única maneira eficaz de garantir a autonomia, estabilidade e integridade da nação recém criada, promoveu em seu curso - com a crescente urbanização, complexificação do tecido social e o surgimento de novos espaços públicos de mobilização da sociedade civil - as condições para sua própria crítica e superação.

O movimento republicano, por exemplo, expresso no Manifesto Republicano divulgado no Rio de Janeiro em 3 de dezembro de 1870 e no surgimento do Partido Republicano Paulista fundado durante a convenção de Itu, no ano de 1873, bem como na fundação do seu congênere mineiro pouco tempo depois, no ano de 1888, entre outras iniciativas, tornara-se viável como representação de uma pauta popular e como uma agenda política em decorrência do estado de desenvolvimento econômico-social presente no cenário nacional das últimas décadas do século XIX, visto que, como ressaltado por Boris Fausto (2002), “a base social do republicanismo nas cidades era constituída principalmente de profissionais liberais e jornalistas, um grupo cuja emergência resultou do desenvolvimento urbano e da expansão do ensino” (Fausto, 2002, p. 228).

Pode-se afirmar que todos os grupos que compunham a geração de 1870, liberais republicanos, novos liberais, positivistas abolicionistas, federalistas abolicionistas do Rio Grande do Sul e federalistas científicos de São Paulo (Alonso, 2000) possuíam uma proposta de reforma da instrução pública nacional, uma vez que defendiam, cada qual, um projeto de sociedade e de formação da cidadania, para além daquele (ou daqueles) implementado(s) pelos poderes públicos constituídos²³⁰.

²³⁰ Maria Aparecida Rezende Mota (1998) desenvolve um interessante estudo comparado do movimento cultural do conjunto heterogêneo de intelectuais em Portugal e no Brasil durante as décadas de 1870 e 1880, investigando como a chamada geração de 70 pretendeu promover a *reforma moral* em seus respectivos países por meio da reflexão acerca da identidade nacional, no Brasil expressa pela busca de nossa unidade essencial, que distinguiria o *nós* dos *outros*, enquanto em Portugal - saudosos de suas glórias passadas - se revelou como o questionamento sobre o *por que não somos mais o que fomos* (Mota, 1998). Pode-se dizer que, em ambos os casos, a geração de 70 contribuiu para a reinvenção simbólica da nação.

O acesso a dados estatísticos reunidos por meio de métodos mais confiáveis, em virtude dos resultados do primeiro censo populacional do Império de 1872²³¹, possibilitou a constatação do distanciamento entre o alcance efetivo das políticas educacionais desenvolvidas pelo Império do Brasil em relação aos modelos dos países europeus ou dos Estados Unidos da América, desencadeando uma nova onda de críticas ao estado da instrução pública nacional, na sequência daquelas que haviam sido elaboradas anteriormente por personalidades como Quintino Antônio Ferreira de Sousa Bocaiúva, José Liberato Barroso e, sobretudo, por Aureliano Cândido Tavares Bastos, um verdadeiro preceptor da geração de 1870 (Ferreira, 2016).

Além disso, com a organização e maior incidência das famosas conferências pedagógicas, que tinham por objetivo envolver a população no debate das questões educacionais, o tema passou a figurar como essencial para o desenvolvimento do país e para a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras dos centros urbanos, repercutindo em pautas populares que incluíam desde a necessidade de criação de escolas noturnas para adultos até mesmo à oferta da instrução primária nas cadeias e casas de detenção²³².

Não por acaso, nesse período é possível constatar uma série de propostas para a reforma da instrução pública defendidas na Assembleia Geral Legislativa pelos representantes da nação. Conforme observação de Majla Mormul e Maria Machado (2013), em sessão de 6 de agosto de 1870, o ministro titular da pasta dos Negócios do Império, Paulino de Souza, filho homônimo de Paulino José Soares de Souza, apresentou o Projeto de Lei n. 183, ao passo que o deputado Antonio Candido da Cunha Leitão, elaborou e defendeu duas propostas

²³¹ Após algumas tentativas frustradas, como a iniciada pelo Decreto n. 797, de 18 de junho de 1851, que estabelecia o regulamento para a organização do censo geral do Império (Brasil, 1852, p. 161-167), suspensa pouco depois por meio do Decreto 907, de 29 de janeiro de 1852 (Brasil, 1853, p. 19), um novo regulamento foi publicado com o Decreto n. 4856, de 30 de dezembro de 1871, em atendimento à lei aprovada no ano anterior (Lei n. 1829, de 9 de setembro) (Brasil, 1871a, p. 786-794). Realizado, o censo de 1872 computou um total de quase 10 milhões de habitantes no Império, dos quais 1,5 milhão estavam escravizados, e a imensa maioria (mais de 80% da população) era constituída por sujeitos não alfabetizados (BRASIL, 1874?).

²³² Com efeito, é possível verificar a criação de escolas para detentos em algumas regiões do Brasil a partir da década de 1870. Na Província de Pernambuco, por meio da Lei de 30 de abril de 1870, “fica criada uma cadeira primária para o ensino dos presos da Casa de detenção desta capital, a qual funcionará no respectivo edifício” (Moacyr, 1939, p. 527). Já nas Minas Gerais, no breve período em que esteve à frente do Poder Executivo da província, no ano de 1881, João Meira de Vasconcelos informa à legislatura provincial sobre a situação das escolas nas cadeias centrais, criadas por leis de 1870 e 1880. O presidente relata que expediu “[...] regulamento criando-as nas cadeias de Mariana, S. João del-Rei, Montes Claros, Barbacena e Diamantina. A inspeção cabe aos chefes de polícia por meio de seus delegados. Os professores são nomeados pelo presidente. As disciplinas destas escolas são as mesmas das escolas públicas primárias” (Moacyr, 1940, p. 205). Finalmente, no regulamento da instrução primária e secundária da Província de Mato Grosso, expedido em 4 de março de 1880, verifica-se a determinação de que “na cadeia das cidades haverá escolas de ensino primário para os presos que dele careçam. O professor poderá ser o mesmo carcereiro ou qualquer outro indivíduo, ainda que seja preso, de boa conduta, percebendo a gratificação do professor contratado” (Moacyr, 1939a, p. 486).

de reforma para a instrução pública nos meses de março e julho de 1873 (Projetos de Lei n. 290 e 463). Já em 1874, como substituto de Paulino de Souza à frente da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, o ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira também protocolou um projeto (PL n. 73A) na sessão de 23 de julho daquele ano.

Por sua vez, quando esteve à frente dos Negócios do Império no gabinete de tendência liberal presidido por João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, Carlos Leôncio da Silva Carvalho, advogado e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, buscou implementar uma série de medidas no campo educacional com o objetivo de equacionar os diversos anseios e reivindicações presentes nos debates educacionais do período, reformando a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império, além de lançar diretrizes que deveriam influenciar a implementação das políticas públicas educacionais no âmbito provincial, tal qual a reforma educacional de 1854 havia logrado realizar na época de Couto Ferraz.

Assim, no breve período de atuação do gabinete Sinimbu, que teve duração de janeiro de 1878 à março de 1880, o ministro Leôncio de Carvalho publicou três importantes decretos no campo educacional que, em seu conjunto, permitem verificar o teor da agenda liberal da época para a instrução pública na crise do regime monárquico.

Os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II foram modificados por meio do Decreto n. 6884, de 20 de abril de 1878. Com um curso de 7 anos composto pelo ensino de Latim, Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Grego, Instrução Religiosa, Matemáticas, Geografia e Cosmografia, História Universal, Física e Química, História natural, Filosofia, História e Corografia do Brasil, Retórica, Poética e Literatura nacional, Português e Literatura Geral, a alteração mais significativa da nova determinação legal estava no artigo 6º, onde se definia que “os alunos acatólicos não precisarão cursar a cadeira de instrução religiosa, nem prestar exame das respectivas matérias para receber o grau de Bacharel em letras” (Brasil, 1879a, p. 210).

A pauta da liberdade religiosa e da liberdade de consciência insere-se no processo de complexificação cultural da sociedade brasileira intensificado a partir de meados do século XIX com as políticas de incentivo à imigração europeia. Imprescindível nas primeiras décadas de formação do Império do Brasil, a Igreja de Roma - religião oficial do Estado-, desempenhou papel fundamental na organização da vida nacional, seja pela tendência à corroboração dos discursos hegemônicos das classes dominantes, seja pela organização

material das populações dispostas em freguesias. Na ausência de um registro civil, “os filhos da igreja” eram computados ao longo da sua vida cotidiana nos rituais religiosos expressos pelo batismo (nascimento), matrimônio (casamento) e sepultamento (óbito).

A complexificação do tecido social acarretou a necessidade de desenvolvimento do aparelho do Estado, levando gradualmente à substituição do registro religioso pelo registro civil²³³. Entre outras medidas nesse sentido figuram o Decreto n. 3069, de 17 de abril de 1863, que “regula o registro dos casamentos, nascimentos e óbitos das pessoas que professarem religião diferente da do Estado” (Brasil, 1863a, p. 85), e o Decreto n. 5604, de 25 de abril de 1874, que estabelece o registro civil dos nascimentos, casamentos e óbitos dos brasileiros (Brasil, 1875a, p. 434-449)²³⁴.

Não obstante, o movimento de laicização do Estado e a consequente queda gradual da influência da Igreja Católica no ordenamento social brasileiro se revelará um longo processo que ultrapassará, na prática, a extinção do regime de padroado com a proclamação da República.

Além da modificação do regulamento do Imperial Colégio de Pedro II, outra medida implantada pelo gabinete Sinimbu foi a criação de cursos noturnos no Município Neutro, por meio do Decreto n. 7031A, de 6 de setembro de 1878. De acordo com a disposição do seu artigo 1º:

Em cada uma das escolas públicas de instrução primária do 1º grau do município da Corte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas. Os alunos acatólicos não precisarão frequentar as aulas de instrução religiosa nem prestar exame das respectivas matérias para gozar das vantagens e favores concedidos por este decreto (Brasil, 1879a, p. 711).

Destinados aos indivíduos do sexo masculino livres ou libertos maiores de 14 anos, os cursos noturnos seriam oferecidos imediatamente nas dependências das escolas urbanas, ficando a oferta nas escolas suburbanas dependentes das circunstâncias locais. A menção acerca de gratificações aos professores, bem como a possibilidade de requisição de

²³³ É interessante observar que a normatização imposta pela ação conjunta do Estado e da Igreja Católica, responsável pelo processo de aculturação das nações indígenas e africanas nos tempos coloniais e nas primeiras décadas do período imperial, passa a ser insuficiente para garantir o ordenamento social em seu processo de complexificação, demandando o desenvolvimento da burocracia do Estado e dos aparelhos privados de hegemonia.

²³⁴ Assim como o censo populacional, a implementação do registro civil também passou por tentativas improdutivas em meados do século, como a expressa pelo Decreto n. 798, de 18 de junho de 1851, que definia o regulamento para o registro civil dos nascimentos e óbitos da população (Brasil, 1852, p. 168-174), também suspenso pelo Decreto n. 907, de 29 de janeiro de 1852 (Brasil, 1853, p. 19).

professores adjuntos, nos casos em que as turmas superassem respectivamente o total de 30 e 50 alunos, expressa no artigo 44 e na tabela de gratificações anexa ao decreto, sugerem grande expectativa de demanda social para essa modalidade de ensino.

E com efeito, a partir da década de 1870, a discussão sobre a necessidade de escolarização das classes trabalhadoras esteve presente na pauta das questões educacionais debatida pelos governos provinciais e geral, bem como na agenda de reivindicações e nas ações da sociedade civil, expressas por irmandades religiosas e por sociedades defensoras da instrução pública (Costa, 2011), como a Associação Propagadora dos Cursos Noturnos, presidida pelo próprio Leôncio de Carvalho.

Outro ponto pertinente para a promoção da alfabetização de adultos e que, quiçá, estimulou a criação dos cursos noturnos, situa-se no contexto dos debates parlamentares que então se desenrolavam na Assembleia Legislativa com vistas à reorganização do sistema de eleições e que resultariam no Decreto n. 3029, de 9 de janeiro de 1881.

A chamada lei do Censo ou lei Saraiva, em referência ao presidente do novo gabinete, José Antônio Saraiva, incluiu na reforma da legislação eleitoral, como condição para tornar-se eleitor, além da comprovação de “renda líquida anual não inferior a 200\$00 por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego”, a exigência de saber ler e escrever, cuja habilidade deveria ser comprovada, no ato do alistamento eleitoral, “pela letra e assinatura do cidadão que requerer a sua inclusão no alistamento, uma vez que a letra e a firma estejam reconhecidas por tabelião no requerimento que para este fim dirigir” (Brasil, 1882, p. 1-28).

Completando o conjunto das medidas no campo educacional projetadas por Leôncio de Carvalho, o Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, estabeleceu a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e a superior em todo o território nacional. Sem rodeios, o ponto nodal da reforma é apresentado no artigo 1º, com a determinação de que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Brasil, 1880?, p. 196), o que fez com que a medida legal recebesse o epíteto de “decreto do ensino livre”.

Seguindo a tendência traçada pelas medidas implantadas no ano anterior, a instrução religiosa tornava-se facultativa em todos os níveis de ensino (artigos 4º, 9º e 23), e o mesmo princípio de laicização do Estado era reforçado no artigo 25, onde se define que:

O juramento dos graus acadêmicos, dos Diretores, dos Lentes e dos empregados das Escolas e Faculdades, assim como o dos Professores do ensino primário e secundário, será prestado conforme a religião de cada um, e substituído pela promessa de bem cumprir os deveres inerentes aos mesmos graus e funções, no caso de pertencer o indivíduo a alguma seita que o proíba (Brasil, 1880?, p. 214).

Dentre outros aspectos relevantes da reforma de 1879 e que já foram mencionados anteriormente cabe ressaltar o viés profissionalizante impresso na relação dos conteúdos previstos para o segundo grau da instrução primária, que incluía, além de noções básicas das disciplinas escolares, prática manual de ofícios para os meninos e trabalhos de agulha para as meninas (artigo 4º); e a adoção do método de ensino intuitivo como disciplina a ser ensinada nas Escolas Normais (artigo 9º).

Inserido em um contexto de renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, o novo método de ensino²³⁵, que fora sintetizado na obra *Primeiras lições de coisas*, do professor norte-americano Norman Alisson Calkins, em 1861, obteve grande repercussão no mundo ocidental e figurou nos debates educacionais brasileiros das últimas décadas do regime monárquico como recurso pedagógico capaz de reverter o estado insatisfatório da instrução pública, a exemplo das propostas contidas na obra *O ensino público*, de Antonio Almeida de Oliveira, de 1873, e nos famosos pareceres de Rui Barbosa que, inclusive, foi o responsável pela tradução e adaptação da obra de Calkins para o cenário nacional, no ano de 1886.

Seguindo a observação de Saviani (2006), muitos aspectos da Reforma Leônicio de Carvalho revelam-se como uma continuidade da reforma anterior, de 1854, como a manutenção da obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade e sua organização em dois graus, o serviço de inspeção escolar e a assistência do Estado aos alunos desvalidos. Por outro lado,

Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção a instituições particulares, equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver escola normal (artigo 8º); e a regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); a permissão a particulares para abrir

²³⁵ De acordo com a análise de Teive Auras (2007), “[...] contrapondo-se ao método tradicional de ensino, baseado na dedução, o método de ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras” (Teive Auras, 2007, p. 80).

cursos livres em salas dos edifícios das escolas ou faculdades do Estado (artigo 22); as faculdades de direito (artigo 23) e as faculdades de medicina (artigo 24) (Saviani, 2006, p. 26).

Ainda no campo das comparações entre as grandes reformas do Governo Geral para a instrução pública no período monárquico, merece menção um ponto em particular pouco explorado, embora já tenha sido objeto de análise da historiografia educacional (Machado, 2005; Paiva, 1987). Enquanto a Reforma Couto Ferraz proibia expressamente a admissão dos escravos à matrícula nas escolas públicas, ao lado das pessoas não vacinadas e das portadoras de moléstias contagiosas (artigo 69), a Reforma Leôncio de Carvalho silencia a respeito dos impedimentos para a matrícula, determinando sua obrigatoriedade aos indivíduos de ambos os sexos na faixa etária de 7 a 14 anos (artigo 2º)²³⁶.

Esse silenciamento, aliado à celeridade na execução da reforma de 1879, pode ser interpretado como uma tentativa de desobstruir os caminhos legais para que se tornasse viável pleitear oportunamente o ingresso dos escravos e, sobretudo, dos ingênuos, no meio escolar. Conforme a pertinente consideração de Machado (2005), a primeira geração de crianças contempladas pela Lei do Ventre Livre chegava nesse momento à idade apta para iniciar a instrução primária e, se nada fosse feito pelos poderes instituídos, reforçariam o enorme contingente das camadas populares compostas por indivíduos livres e libertos que estavam alheios à cultura escolar, não alfabetizados que denunciavam, pela simples existência, os limites impostos pelo projeto civilizatório da Monarquia no Segundo Reinado.

De toda forma, o decreto não foi bem recebido pelo Poder Legislativo, onde foi caracterizado como detentor de uma “irregularidade original”, reflexo do avanço do Poder Executivo sobre suas competências, a quem caberia o direito de elaboração de uma reforma desse porte, como legítimos representantes da nação (Moacyr, 1937, p. 216-220).

Ademais, a falta de consenso em torno da proposta contida no decreto, considerada “excessivamente” liberal até mesmo entre os liberais, resultou no desgaste político da figura de Leôncio de Carvalho e na sua saída prematura da pasta dos Negócios do Império, antes mesmo do término do breve gabinete Sinimbu. Por fim, algumas disposições da reforma seriam regulamentadas pouco depois, durante a atuação do Barão Homem de Melo como

²³⁶ A disposição apresentada no artigo 2º da Reforma de 1879 é complementada no parágrafo segundo com a determinação de que “os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-los, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos” (Brasil, 1880?, p. 197).

titular da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, no novo gabinete chefiado por José Antonio Saraiva, liberal como seu antecessor.

Apesar de polêmica, pode-se afirmar que a Reforma Leôncio de Carvalho contém os princípios norteadores presentes na estrutura escolar que atravessará os momentos finais do regime monárquico e o início da fase republicana (Coutinho, 2013), tornando-se o referencial fundamental sobre o qual se desenvolverá o debate e a elaboração dos projetos educacionais na tentativa de implementação de uma unidade na organização do ensino nacional nos anos finais do Império, cujas propostas foram materializadas nos famosos pareceres/projetos de Rui Barbosa, de 1882 e 1883, no projeto de Almeida de Oliveira, de 1882, e no projeto do Barão de Mamoré, de 1886.

Como mencionado anteriormente, os dados da instrução pública do período, sobre os quais esses projetos e propostas educacionais fundamentaram-se, circulavam com relativa facilidade no interior dos grupos interessados no debate educacional e podem ser condensados na tabela abaixo, elaborada a partir do manual didático de Manoel José Pereira Frazão (1883) - membro do Conselho de Instrução Pública da Corte -, destinado ao ensino de geografia do Brasil. A tabela permite visualizar a disparidade do aparelho educacional construído por cada província e pelo Município Neutro desde a descentralização do ensino promovida na década de 1830, bem como a parcela da população alfabetizada em relação ao total de habitantes de cada região.

Tabela 10 - Estabelecimentos de instrução primária e secundária em 1883

Província	Instrução primária	Instrução secundária	População
Amazonas	36 escolas públicas masc 3 escolas particulares masc 17 escolas públicas fem 1.259 alunos e 304 alunas	1 Liceu 1 Seminário Episcopal 102 alunos 4 aulas de Música	57.610 habitantes 7.613 alfabetizados 49.997 analfabetos
Pará	149 escolas públicas masc 17 escolas particulares masc 77 escolas públicas fem 22 escolas particulares fem 7.615 alunos e 3.187 alunas	5 estab. públicos masc 5 particulares masc 1 estab. público fem 3 particulares fem 586 alunos e 455 alunas	275.237 habitantes 60.395 alfabetizados 214.642 analfabetos
Maranhão	88 escolas públicas masc 10 escolas particulares masc 51 escolas públicas fem 4 escolas particulares fem	3 estab. públicos masc 5 particulares masc 5 estab. particulares fem	359.040 habitantes 68.571 alfabetizados 290.469 analfabetos

	4.436 alunos e 1.382 alunas		
Piauí	42 escolas primárias	1 Liceu 1 escola de artífices	202.222 habitantes 27.770 alfabetizados 174.452 analfabetos
Ceará	140 escolas públicas masc 2 escolas particulares masc 96 escolas públicas fem 1 escola particular fem 6.107 alunos e 4.237 alunas	2 estab. públicos masc 1 particular masc 1 estab. público fem 1 particular fem 1027 alunos e 783 alunas	721.686 habitantes 79.560 alfabetizados 632.126 analfabetos
Rio Grande do Norte	66 escolas públicas masc 31 escolas particulares masc 30 escolas públicas fem 12 escolas particulares fem 3.937 alunos e 1.359 alunas	1 Ateneu 1 Escola Normal Aulas públicas de Latim em S. José, Príncipe e Imperatriz; Latim em Assú 304 alunos	233.979 habitantes 39.822 alfabetizados 194.157 analfabetos
Paraíba	71 escolas públicas masc 13 escolas particulares masc 39 escolas públicas fem 2 escolas particulares fem 2.841 alunos e 1.009 alunas	2 estab. públicos masc 4 estab. particulares masc 265 alunos	376.226 habitantes 41.212 alfabetizados 335.014 analfabetos
Pernambuco	200 escolas públicas masc 72 escolares particulares masc 174 escolas públicas fem 65 escolas particulare fem 7.112 alunos e 5.150 alunas	6 estab. públicos masc 38 estab. particulares masc 9 estab. particulares fem 15 estab. particulares fem 934 alunos e 387 alunas	841.539 habitantes 147.480 alfabetizados 694.059 analfabetos
Alagoas	74 escolas públicas masc 42 escolas particulares masc 57 escolas públicas fem 63 escolas particulares fem 3.741 alunos e 2.868 alunas	1 estab. público masc 4 estab. particulares masc 2 estab. particulares fem 320 alunos e 15 alunas	348.000 habitantes 41.860 alfabetizados 306.149 analfabetos
Sergipe	88 escolas públicas masc 12 escolas particulares masc 67 escolas públicas fem 12 escolas particulares fem 5.310 alunos e 2.209 alunas	1 Ateneu e 1 Escola Normal 5 estab. particulares masc 565 alunos	176.243 habitantes 29.135 alfabetizados 147.108 analfabetos
Bahia	318 escolas públicas masc 14 escolas particulares masc 120 escolas públicas fem 12 escolas particulares fem 12.553 alunos e 5.356 alunas	2 estab. públicos masc 11 particulares masc 1 estab público fem 2 particulares fem 2.409 alunos e 332 alunas	1.379.616 habitantes 249.072 alfabetizados 1.130.544 analfabetos
Espírito Santo			82.137 habitantes 9.732 alfabetizados 72.405 analfabetos
Rio de Janeiro	339 escolas públicas masc 223 escolas públicas fem 99 escola subvencionadas		782.714 habitantes 114.600 alfabetizados 668.124 analfabetos

	11 noturnas 12.840 alunos e 5.847 alunas		
São Paulo	398 escolas públicas masc 11 escolas particulares masc 240 escolas públicas fem 2 escolas particulares fem 8.536 alunos e 4.924 alunas	2 estab. públicos masc 2 particulares masc 1 estab público fem 4 particulares fem 350 alunos e 236 alunas	837.354 habitantes 141.171 alfabetizados 396.183 analfabetos
Paraná	63 escolas públicas masc 14 escolas particulares masc 34 escolas públicas fem 5 escolas particulares fem 1.046 alunos e 797 alunas	5 estab. públicos masc 1 particular masc 107 alunos	126.722 habitantes 31.824 alfabetizados 94.898 analfabetos
Santa Catarina	60 escolas públicas masc 23 escolas particulares masc 47 escolas públicas fem 7 escolas particulares fem 2.795 alunos e 1.482 alunas	1 estab. público	159.802 habitantes 21.972 alfabetizados 137.830 analfabetos
Rio Grande do Sul	240 escolas públicas masc 82 escolas particulares masc 143 escolas públicas fem 8 escolas particulares fem 8.645 alunos e 5.283 alunas	4 estab. particulares masc 4 estab. particulares fem 192 alunos e 95 alunas	434.813 habitantes 95.403 alfabetizados 339.410 analfabetos
Minas Gerais	478 escolas públicas masc 90 escolas particulares masc 223 escolas públicas fem 44 escolas particulares fem 17.412 alunos e 4.614 alunas	16 estab públicos masc 21 particulares masc 2 estab públicos fem 5 particulares fem 1.811 alunos e 430 alunas Incluindo 2 Escolas Normais	2.039.735 habitantes 223.713 alfabetizados 1.816.022 analfabetos
Goiás	72 escolas públicas masc 5 escolas particulares masc 29 escolas públicas fem 1.965 alunos e 606 alunas	1 Liceu 1 Seminário 392 alunos	160.395 habitantes 22.663 alfabetizados 137.732 analfabetos
Mato Grosso	28 escolas públicas masc 7 escolas particulares masc 6 escolas públicas fem 4 escolas particulares fem	1 Seminário 1 Escola Normal 2 Cursos Noturnos	60.417 habitantes 10.922 alfabetizados 49.495 analfabetos
Município Neutro	54 escolas públicas masc 46 escolas particulares masc 42 escolas públicas fem 55 escolas particulares fem 8.824 alunos e 5.433 alunas	5 estab públicos masc 36 particulares masc 24 estab. particulares fem 3.179 alunos e 1.173 alunas	274.972 habitantes 99.156 alfabetizados 175.816 analfabetos

Fonte: Elaborado a partir de Frazão, M. (1883, p. 97-184).

Como era de se esperar, o Município Neutro destaca-se como a região com a maior porcentagem de pessoas alfabetizadas em relação à população total da cidade, alcançando uma margem de 36% de alfabetizados, marco que não será igualado pelas províncias. Em seguida surge a Província do Paraná, com notáveis 25% da população sabendo ler e escrever. Rio Grande do Sul, Pará, Maranhão, Bahia e Mato Grosso aparecem como regiões em que a população alfabetizada compõe algo próximo de 20% dos habitantes totais da província. Já Pernambuco, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe vêm logo atrás, somando populações alfabetizadas próximas a 17% do total de habitantes. As demais regiões apresentam um total de pessoas alfabetizadas em suas províncias que representam porcentagens cada vez menores, sendo que os menores números são verificados nas províncias do Ceará, Paraíba e Minas Gerais, onde o cômputo das pessoas que sabem ler e escrever oscila entre 10 e 11% da população total de cada província.

Por outro lado, se desconsiderarmos as porcentagens e focarmos nos números totais de pessoas alfabetizadas em cada região, obteremos uma classificação diferente da anterior, com as províncias da Bahia e das Minas Gerais destacando-se como aquelas em que há o maior número absoluto de pessoas alfabetizadas em seus territórios, com totais que ultrapassam 200 mil pessoas escolarizadas, números que superam a população total de algumas províncias. Logo atrás vêm Pernambuco e São Paulo, com populações alfabetizadas que ultrapassam 140 mil pessoas, seguidas pela Província do Rio de Janeiro, com mais de 114 mil habitantes alfabetizados, pelo Município Neutro e pela Província do Rio Grande do Sul, com números próximos a 100 mil indivíduos escolarizados. Nas demais regiões os números são significativamente menores, restando à Província do Amazonas os números mais modestos, com uma população alfabetizada em torno de 7.600 pessoas.

Dessa forma, percebe-se que, a depender dos critérios elencados, a classificação sofrerá novas alterações, pondo em evidência ou silenciando as particularidades de cada província. Com efeito, uma análise mais aprofundada da realidade educacional do Império do Brasil e das suas partes constituintes deve considerar, em conjunto com os dados estatísticos educacionais, outros elementos que guardam relação com a realidade de cada região. Múltiplos fatores como o número da população total, a densidade demográfica, o processo de urbanização e a complexificação do tecido social, o alcance da arrecadação tributária provincial, a influência da escravidão na formação social ou a valorização da cultura escolar, a presença de instituições de ensino superior e dos instrumentos administrativos dos poderes

públicos, a presença e frequência de conflitos internos e/ou externos, entre tantos outros fenômenos, determinam o desenvolvimento das políticas educacionais e os seus efeitos na sociedade.

Em suma, para uma compreensão mais acurada do desenvolvimento da política educacional em cada região do Império do Brasil, dos seus alcances e limites em cada província, torna-se necessário percebê-lo no seu contexto histórico, dentro de condições objetivas reais e determinadas, como realidade possível aos homens da época, na relação entre a conjuntura política doméstica que se apresentava no plano regional, no interior de cada província, com aquela verificada no plano geral, no quadro do governo central e deste, por fim, no âmbito das relações internacionais.

7.3 - OS PROJETOS/PARECERES DE RUI BARBOSA

Nascido na cidade de Salvador em 1849, filho de um médico que atuou como Diretor da Instrução Pública na Bahia e como deputado nas esferas provincial e geral no decorrer das décadas de 1840 e 1860, Rui Barbosa de Oliveira desde muito jovem foi instruído no universo da erudição, logo destacando-se como estudante no Ginásio Baiano, famosa instituição de ensino dirigida por Abílio César Borges, o futuro Barão de Macaúbas²³⁷.

Uma vez concluída sua formação nas humanidades, matriculou-se no curso de Direito na Faculdade de Recife no ano de 1866 e após dois anos transferiu-se para a do Largo de São Francisco, na cidade de São Paulo, onde estreitaria relações com personalidades como Castro Alves e Joaquim Nabuco, bem como com a agitada vida acadêmica, atuante politicamente pela imprensa local e pelos movimentos republicano e abolicionista (Machado, 2011).

Seu início na tribuna do Legislativo deu-se após a conclusão do curso de Direito, sob o apadrinhamento do influente político baiano Manuel Pinto de Souza Dantas, de orientação liberal. Foi como deputado geral representante da Província da Bahia que Rui Barbosa compôs, junto a Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Machado Pereira Viana, a Comissão de Instrução Pública responsável por relatar a proposta contida no Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, no Congresso Nacional (Melo; Machado, 2012).

²³⁷ O Ginásio Baiano foi fundado em 1858 por Manuel Pinto de Souza Dantas, médico e influente educador. Freqüentador do círculo de amigos de D. Pedro II, recusou o convite para exercer a Reitoria do Colégio de Pedro II, mas assumiu o Conselho de Instrução Pública da Corte entre os anos de 1872 a 1877. Por meio de decreto imperial, recebeu no dia 30 de julho de 1881 o título de Barão de Macaúbas (Saviani, 2019, p. 468).

Como já mencionado, em uma conjuntura de centralidade da questão educacional nos debates parlamentares e de profusão de propostas para a formulação das diretrizes para a instrução pública nacional, o projeto de reforma de Leôncio de Carvalho não alcançou o consenso entre os representantes da nação e recebeu duras críticas mesmo entre os políticos de vertente liberal. Justamente esse debate deu ensejo para que Rui Barbosa elaborasse os famosos pareceres como um substitutivo para ser apresentado e discutido no Parlamento entre os anos de 1882 e 1883²³⁸.

Em essência, é possível afirmar que o ponto fundamental da oposição de ideias entre as propostas de Leôncio de Carvalho e de Rui Barbosa reside no fato de que o decreto de 1879 pretendia a reforma da instrução pública nacional a partir da influência exercida pelo Governo Geral, ao passo que o projeto contido nos pareceres de 1882 e 1883 aspirava “reorganizar totalmente o programa escolar brasileiro, adaptando-o à nova realidade mundial” (Machado; Silva, 2007, p. 200). Ou seja, de forma mais ambiciosa que a proposta anterior, conforme análise de Maria Werebe (2004), os pareceres de Rui Barbosa “podem ser considerados um projeto de reforma global da educação brasileira” (Werebe, 2004, p. 438).

Abrangente, a obra cobre diversos aspectos da educação, versando sobre filosofia, política, administração, didática e psicologia, entre tantos outros temas. Identificando o trabalho como um verdadeiro tratado da educação comparada²³⁹, José Querino Ribeiro (1950) ressalta como os projetos/pareceres não se limitam a somente um setor do aparelho pedagógico, mas, ao contrário, propõem uma reestruturação escolar completa, inclusive prevendo a sua generalização em todo o território nacional, por meio de fiscalização e da subvenção do Governo Geral:

Considerando do ponto de vista da estruturação vertical, os “Projetos” tomam desde a escola pré-primária (que ele mais pitorescamente chamou de “Jardim de Crianças”), até os cursos de pós-graduação das formações profissionais superiores, em medicina, direito, etc. Do ponto de vista da estruturação horizontal, abrangem os diferentes tipos de escola, especialmente a partir do segundo grau, desde a formação geral comum, até as mais especializadas” (Ribeiro, 1950, p. 231).

²³⁸ Em 13 de abril de 1882 foi apresentado ao Parlamento o parecer e projeto sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (PL n. 64), enquanto o parecer e projeto sobre a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (PL n. 224) seria apresentado em sessão de 12 de setembro de 1882.

²³⁹ Werebe menciona que Rui Barbosa “fundamentou seus pareceres não apenas na análise quase exaustiva das deficiências do ensino no país, mas também no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas e ainda nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época” (Werebe, 2004, p. 439).

Nessa reestruturação defendida nos projetos/pareceres, “o cerne de toda a organização do sistema de ensino seria a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a mais tenra idade, ou seja, do jardim de infância, até a universidade” (Mormul; Machado, 2013, p. 284).

A primeira categoria da instrução pública, denominada de “Jardins de crianças” e destinada a faixa etária dos 4 aos 7 anos de idade, tinha por finalidade “desenvolver harmonicamente as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel (Brasil, 1883, p. 354)²⁴⁰. O corpo docente especializado, composto exclusivamente por mulheres, seria formado nos cursos anexos às escolas normais e cada pretendente deveria passar por um ou dois anos de prática como assistente antes de assumir as funções do magistério.

Com relação ao ensino primário, “Rui Barbosa destacou que cabia à Reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o com as exigências dos novos tempos” (Machado, 2006?, p. 7). Assim, em vez de um ensino primário estruturado em primeiro e segundo grau, somos apresentados a uma proposta de ensino primário organizado em três categorias (escolas primárias elementares, médias e superiores), contemplando crianças e jovens de 7 a 15 anos de idade. Nesse nível da instrução pública, “o intuito fundamental do ensino consiste em prosseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução” (Brasil, 1883, p. 356). E para atingir esse objetivo a prática pedagógica deveria fundamentar-se no método intuitivo, excluindo-se dessa forma todos os sistemas mecânicos de ensino, como os tradicionais processos que apelam para a mera memorização das palavras.

A instrução primária elementar e média teria duração de 2 anos cada, com um currículo extenso distribuído num período escolar de 4 horas diárias, ao passo que para a instrução primária superior seria necessário um período diário de 5 horas, em um curso com duração de 4 anos. Convencido de que “a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular depende absolutamente da sua associação contínua, íntima, indissolúvel

²⁴⁰ Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi um educador alemão pioneiro na fundação dos jardins de infância. Conforme observa Reginaldo Pereira (2015), embora não tenha sido o primeiro a considerar o valor educativo do jogo, é a partir da atuação de Froebel “[...] que o lúdico passa a ser considerado como um elemento fundamental para a aprendizagem e o ensino das crianças. Assim, surge o “jogo educativo”, que toma espaço na escola maternal francesa e vai influenciar o pensamento pedagógico de John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e outros educadores no século XX” (Pereira, 2015, p. 181).

à substância do cultivo moral” (Brasil, 1883, p. 212), Rui Barbosa reserva lugar de destaque à formação moral, que deveria perpassar todos os conteúdos desse programa laico:

A cultura moral resultará da vida e disciplina escolar. Não terá curso distinto e didático; mas ocupará constantemente, no mais alto grau, a atenção do professor, associar-se-á à lição em todos os ramos de estudo, e será auxiliada por livros de leitura e exercícios de composição.

O ensino da história será especialmente encaminhado no sentido da cultura cívica (Brasil, 1883, p. 358).

Com relação ao ensino secundário, os pareceres/projetos focam na reformulação do Colégio de Pedro II, que deveria passar a denominar-se Liceu Imperial de Pedro II, com a oferta de sete cursos: Ciências e Letras, Finanças, Comércio, Agrimensor e Diretor de Obras Agrícolas, Maquinistas, Industrial, e Relojoaria e Instrumentos de Precisão. Com períodos de duração distintos que podiam variar de 3 a 6 anos para conclusão, ao passo que a formação do bacharel em Ciências e Letras possibilitava o ingresso em certos tipos de cursos superiores, os demais tinham um caráter eminentemente de formação profissional. Desses, cabe destacar a proposta para o curso de bacharel em Finanças, que possuía um currículo voltado à formação do funcionário público para as repartições do Estado (Ribeiro, 1950, p. 234).

Na proposta de Rui Barbosa, o ensino superior estava distribuído da seguinte forma: Faculdades de Medicina, com a oferta do curso médico, dois cursos de farmácia, dois de obstetrícia e ginecologia, além de um curso de cirurgia dentária; Faculdades de Direito, constituído por dois cursos cada, um de Ciências Sociais e outro de Ciências Jurídicas; Escola Politécnica, onde haveria três cursos nos quais seriam conferidos os graus de bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas, Engenheiro Geógrafo e Engenheiro Construtor e Telegrafista²⁴¹. O curso de Engenharia Civil seria oferecido pela Escola de Engenharia Civil que deveria ser criada e subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas; a Escola de Minas de Ouro Preto passaria a denominar-se Escola Nacional de Minas, com a oferta de um curso superior com duração de 3 anos; o Museu Nacional, sob a alçada do Ministério do Império, passaria a oferecer o curso superior para formação do bacharel em Ciências Físicas e Naturais; e finalmente, o curso superior de

²⁴¹ José Querino Ribeiro observa que “o mais interessante da Escola Politécnica é que ela se coloca, intermediariamente, entre o curso médio de Agrimensura e Diretoria de Obras, do Liceu Imperial, e a Escola de Engenharia Civil, que constitui um quarto curso de nível superior, [...]” (Ribeiro, 1950, p. 236).

agricultura seria oferecido no Instituto Nacional Agrônômico, que deveria ser fundado na capital do Império²⁴².

Muitos outros aspectos da instrução pública são abordados nos pareceres/projetos, como a formação de professores, cuja proposta se fundamenta na constituição de um complexo que englobaria as escolas normais para jardins de crianças, para professores primários e a Escola Normal Nacional de Artes Aplicadas; e a administração de todo o sistema educacional almejado, concentrando-se na figura do Conselho Superior de Instrução Nacional e ramificando-se até o nível local na figura dos Conselhos Escolares de Paróquia. Esses conselhos locais inclusive, vale ressaltar, desempenham um papel fundamental na proposta da reforma educacional de Rui Barbosa, projetados como espaços estratégicos para envolvimento da sociedade civil com as questões da escola pública:

Associar diretamente o povo à obra do ensino, por meio de instituições coletivas e do imposto especificamente escolar, votado por procuradores populares em assembleias locais, tal, ao nosso ver, uma das ideias capitais da verdadeira reforma da instrução.

Não conhecemos outro meio de criar um público interessado nos progressos da educação comum, de despertar as simpatias da massa ativa da nação pela cultura das gerações nascentes, de formar entre a população o hábito, o gosto, a capacidade para o exercício da função fundamental da sua soberania, e de fiscalizar, apreciar, dirigir, promover o aperfeiçoamento e a prosperidade do ensino distribuído ao país.

O povo não pode conhecer a escola, amar a escola, nacionalizar a escola, assimilá-la ao seu caráter, senti-la entre as suas necessidades, enquanto a escola não tiver os seus comícios cívicos, a sua representação democrática, o seu sistema tributário peculiar (Brasil, 1883, p. 317).

Maria Werebe (2004) observa como Rui Barbosa, influenciado por ideais correntes nos países consultados para elaboração dos pareceres/projetos, conferiu à educação um papel central na tarefa de modernização da sociedade brasileira, preconizando a reforma social pela reforma da educação: “Rui Barbosa acreditava no poder incontestável do espírito. Como os utopistas, erigia a educação em força motriz do desenvolvimento da sociedade, sonhando, ingenuamente, em primeiramente educar homens virtuosos, cujas mãos puras construiriam, em seguida, a sociedade nova” (Werebe, 2004, p. 439). Aliás, pode-se afirmar que essa

²⁴² É pertinente observar que a Escola Militar não figura entre as instituições de ensino superior mencionadas nos pareceres/projetos de Rui Barbosa. Pode-se aventar a hipótese de que sua proposta abarcava tão somente a Secretaria de Estado dos Negócios do Império, ou ainda que, naquela conjuntura específica, não era oportuno a um civil elaborar projetos com previsão de intervenções na dinâmica dos sistemas de ensino dos ministérios da Guerra e da Marinha.

concepção idealista de educação²⁴³ se fará presente nos debates políticos em todo o período da passagem do Regime Monárquico para o Republicano, chegando mesmo a acentuar-se nos anos finais da República Velha na forma da educação-panacéia, para usar a expressão cunhada por Vanilda Paiva (2003)²⁴⁴.

Por outro lado, Maria Machado (2011), investigando o conjunto da obra de Rui Barbosa, pode identificar como sociedade, Estado e Educação se entrelaçam de forma interdeterminante no seu projeto de modernização para a sociedade brasileira, ressaltando que “modernizar para o autor significava desenvolver economicamente o país por meio da agricultura e da indústria, estabelecer o trabalho assalariado, constituir uma sociedade republicana, alfabetizar a maior parte da população” (Machado, 2011, p. 33).

A necessidade de alfabetização das camadas populares já havia sido amplamente debatida no contexto da formulação da reforma eleitoral conhecida como Lei Saraiva (Decreto n. 3029, de 9 de janeiro de 1881), cuja redação final foi elaborada por Rui Barbosa. Embora os setores liberais almejassem uma maior participação popular no processo eleitoral, reconheciam no analfabetismo um impeditivo para a politização do povo²⁴⁵, visto que concebiam a cultura letrada como único meio para a formação da cidadania e das práticas sociais civilizadas e modernas. Nesse sentido, a difusão do ensino primário, sob a responsabilidade do Estado, além de oferecer a educação necessária para a alfabetização das classes trabalhadoras, também deveria ocupar-se em formar-lhes uma moral laboral ordeira e pacífica, para que não viessem ameaçar os interesses burgueses e a ordem estabelecida, à exemplo das agitações revolucionárias da Comuna de Paris, de 1871, encabeçada pela classe operária.

²⁴³ Como observa Werebe (2004), “[...] a conclusão natural das concepções idealistas de educação só poderia ser a de se propor, em primeiro lugar, a mudança da mentalidade dos homens para, depois, mudar a sua condição” (Werebe, 2004, p. 441).

²⁴⁴ Ao analisar a intensificação da luta pela difusão do ensino elementar no Brasil após a Primeira Guerra Mundial, a pesquisadora afirma que “Todo esse redimensionamento dos problemas educacionais observado nos últimos quinze anos da Primeira República está ligado às transformações que se operam nos setores econômico, social e político da Nação: ao fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à consequente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana” (Paiva, 2003, p. 99). De forma geral, havia, à época, a impressão de que todos os problemas nacionais tinham relação direta com o precário estado da instrução pública e que, portanto, o combate ao analfabetismo traria, por conseguinte, o almejado desenvolvimento nacional.

²⁴⁵ Ao buscar identificar quem é o povo brasileiro, Werneck Sodré (1962) afirma que “em todas as situações, povo é o conjunto das classes, camadas e grupos sociais empenhados na solução objetiva das tarefas do desenvolvimento progressista e revolucionário na área em que vive [...] Em cada fase histórica, pois, em condições determinadas, certa classe, ou certas classes, agrupam-se num conjunto que se conhece como *povo*, e só é válido para tal fase” (Sodré, 1962, p. 14). Nessa perspectiva, é sempre uma contradição identificar as classes dominantes como representantes do povo e da nação.

Na Europa, a educação popular se colocava carregada de conteúdo político, buscando manter a unidade rompida com o acirramento da luta de classes e os avanços das idéias socialistas; diferentemente, no Brasil, levantou-se a bandeira em sua defesa, buscando mobilizar a criação de uma unidade que congregasse os homens para a modernização da sociedade. Fazia-se necessário forçá-los a produzir para o mercado mundial, por meio do trabalho assalariado. Para isso, seria fundamental ensinar ao escravo liberto a compreensão do valor do trabalho e instigar que participasse, como cidadão, dos negócios do Estado quando lhe fosse estendido o sufrágio universal (Machado, 2011, p. 37-38).

Como já mencionado, a questão do trabalho assalariado chocava-se com a questão da manutenção da mão-de-obra cativa que, embora destinada a encerrar-se em um futuro próximo desde a emissão das medidas legais contra o tráfico negreiro nas décadas de 1830 e 1850, manteve-se presente no decorrer de todo o regime monárquico em um longo e gradual processo de abolição “por etapas”, cuja procrastinação na tomada de uma decisão definitiva evidencia a relevância basilar da instituição da escravatura na formação econômica e social do país mesmo às vésperas da proclamação do regime republicano²⁴⁶.

Por ocasião das discussões suscitadas no processo parlamentar que resultaria na Lei Saraiva-Cotegipe (Lei n. 3270, de 28 de setembro de 1885), que concedeu liberdade aos escravizados com mais de 60 anos de idade²⁴⁷, e por isso também conhecida como “Lei dos Sexagenários”, Rui Barbosa expôs como a escravidão encerrava em si todos os problemas sociais da nação, e como a transformação das relações de trabalho era fundamental para sua modernização. Entre outras razões, a presença da escravidão “aviltava o trabalho”, inibindo o ingresso de novos trabalhadores estrangeiros. “A adoção do trabalho livre seria um estimulador para que o movimento colonizador se dirigisse para o Brasil de forma a resolver o problema da falta de mão-de-obra para a agricultura” (Machado, 2011, p. 39).

Em suas linhas gerais, no projeto de modernização da nação formulado por Rui Barbosa, o Estado deveria assumir o papel central na condução das medidas que levariam a sociedade nacional ao nível da civilização ocidental, e nessa proposta a transformação das relações de trabalho e a universalização da instrução pública surgiam como essenciais para

²⁴⁶ Embora seja perceptível a diminuição da população escrava a partir da década de 1850, quando figurava como pouco mais de 30% da população total do país, sua permanência como aproximadamente 5% da população total do Brasil em fins da década de 1880 surgia como uma incômoda realidade para as frações de classe que nutriam os anseios de transição para as formas remuneradas de trabalho (Prado Jr, 1983, p. 99).

²⁴⁷ Essa medida legal que regulava a extinção gradual do elemento servil em território nacional definia em seu §10º que “são libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando porém, obrigados, a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos” (Brasil, 1885?a, p. 17). O parágrafo seguinte determinava que essa obrigação do ex-escravizado cessaria na ocasião em que ele completasse a idade de 65 anos.

acelerar as forças do desenvolvimento histórico do país, tendo como horizonte o modelo liberal burguês dos centros do capitalismo industrial da Europa e dos Estados Unidos da América²⁴⁸.

Apesar de toda a dedicação de Rui Barbosa na produção de um verdadeiro tratado da educação comparada e da relevância de sua obra como documento histórico acerca do debate educacional do período, seus pareceres não lograram tornar-se lei e nem mesmo foram debatidos no Parlamento. Conforme pontua Alberto Venancio Filho (2007): “Os Pareceres não tiveram aplicação prática, não foram discutidos no Parlamento, e nas expressões de Rui foram condenados às “traçarias dos arquivos”. Mas Rui recebe o título de conselheiro, e por três horas, a convite do imperador Pedro II, debate com ele os Pareceres” (Venancio Filho, 2007, p 274).

Curiosamente, em um mesmo momento em que recebia a honraria de tornar-se conselheiro de D. Pedro II, título concedido em 31 de maio de 1884, Rui Barbosa não conseguiu reeleger-se como deputado geral após a dissolução da Câmara em setembro daquele mesmo ano (Decreto n. 9270²⁴⁹), possivelmente por não poder contar com o apoio eleitoral dos setores mais conservadores da sociedade, como os representantes dos interesses da Igreja Católica e dos grandes senhores de escravos.

Uma vez fora da tribuna do Parlamento, decidiu dedicar-se à tribuna da imprensa, inicialmente sob o pseudônimo de Grey, no *Jornal do Comércio*, e posteriormente como redator-chefe do *Diário de Notícias*, quando passou a tecer críticas mais contundentes ao regime do Estado, defendendo a reforma da Monarquia para que adquirisse um caráter mais federativo, seguindo o modelo norte-americano, além da continuidade da defesa da causa abolicionista. Conforme observa Maria Machado (2011), na concepção de Rui Barbosa:

Cada “jornalista” assumia o papel de um professor, mestre de primeiras letras e, ao mesmo tempo, um catedrático da democracia em ação, por fornecer o pão do dia, as primeiras lições, as primeiras ideias para formulação de posicionamentos sobre os problemas econômicos, políticos, sociais e culturais (Machado, 2011, p. 45).

²⁴⁸ Analisando as ações efetivas do Estado Imperial no campo da instrução pública, Saviani (2019) observa como se opera no pensamento liberal brasileiro desse período uma tensão de fundo: “[...] a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade” (Saviani, 2019, p. 189).

²⁴⁹ A Câmara dos Deputados foi dissolvida em 3 de setembro de 1884 em decorrência da grande polêmica gerada pelo projeto de extinção gradual da escravidão elaborado por Manuel Pinto de Sousa Dantas, padrinho político de Rui Barbosa. O chamado “Projeto Dantas” elevou o acirramento das disputas entre as correntes conservadoras e liberais no Parlamento e, por isso, sofreu modificações até assumir a forma da Lei Saraiva-Cotegipe, aprovada em 1885.

Tendo a imprensa como um “instrumento de educação nacional”, Rui Barbosa passou a exercer uma grande influência sobre a opinião pública, identificando-se com os interesses e necessidades das classes liberais burguesas em desenvolvimento no país. Seus textos ajudaram a criar o consenso entre os segmentos das camadas médias urbanas e da burguesia nascente, dando corpo e unificando pautas modernizantes para a nação, enquanto indicavam a obsolescência do regime monárquico e sua incapacidade em atender às novas demandas sócio-históricas.

Nesse período de acirramento das tensões sociais durante a crise do regime monárquico, além dos pareceres/projetos de Rui Barbosa, houve também duas outras propostas educacionais que resultaram sem tramitação no Parlamento. No breve período de exercício do gabinete Paranaguá, de orientação liberal, Antônio de Almeida Oliveira, deputado pelo Maranhão, apresentou um projeto de Reforma de Ensino para todo o território nacional no ano de 1882, dialogando com os pareceres de Rui Barbosa e com a “lei do ensino livre” de Leôncio de Carvalho. E pouco tempo depois, durante o gabinete Cotegepe, de tendência conservadora, o ministro da pasta do Império, Ambrósio Leitão da Cunha, Barão de Mamoré, apresentou um projeto de reforma da instrução pública amparado pela análise desenvolvida por uma comissão encarregada de estudar o cenário educacional do país. Em diálogo com o Regulamento de 1854, de Couto Ferraz, a proposta apresentada pelo Barão de Mamoré no ano de 1886 reforçava a necessidade de resgatar a instrução moral e religiosa pela instrução pública, na forma de disciplinas centrais e obrigatórias (Machado, 2006?)²⁵⁰.

Em ambos os casos, refletindo o momento de desarticulação das distintas tendências políticas para aprovação de medidas de grande vulto nacional, as propostas não tiveram prosseguimento efetivo no Parlamento. E o mesmo argumento pode ser aventado como hipótese para se compreender a dissolução da comissão nomeada para a organização do Código Civil na mesma época, em 27 de fevereiro de 1886, embora a justificativa alegada tenha sido a falta de crédito (Brasil, 1887d, p. 6)²⁵¹.

Com efeito, o clima político estava bastante tensionado, com a imprensa agindo como um catalisador das insatisfações populares, em um momento de conflitos já intensificado pelo

²⁵⁰ Primitivo Moacyr (1937) recupera trechos dos projetos e elabora interessantes observações acerca das duas propostas educacionais no segundo volume de sua obra sobre a instrução e o Império (Moacyr, 1937, p. 397-442 e p. 443-473).

²⁵¹ O primeiro Código Civil brasileiro só seria promulgado no período republicano, por meio da Lei n. 3071, de 1º de janeiro de 1916, uma vez superada formalmente a instituição da escravidão que, na prática, apresentou grandes entraves para a regulamentação das relações civis durante todo o período monárquico.

conjunto de atritos entre o Estado e as camadas militares que ficariam conhecidos na historiografia como a Questão Militar²⁵².

De forma ineficaz e exercendo um efeito contrário ao pretendido, o Governo Geral buscou conter as agitações populares por meio da força da lei, como se pode observar a partir da Decisão n. 29, de 27 de abril de 1888, no qual o Ministério da Justiça recupera disposições sobre reuniões e ajuntamentos ilícitos descritos no Código Criminal para recomendar às autoridades policiais das localidades os procedimentos para lidar com os agrupamentos civis que não haviam sido previamente autorizados (Brasil, 1888?, p. 22); bem como a partir da Decisão n. 68, de 27 de julho de 1889, no qual a Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra

Declara que não é consentâneo ao militar fazer manifestações ou assistir a reuniões de caráter político, que sejam contrárias às instituições do país, incorrendo em falta disciplinar ou mesmo crime, conforme as circunstâncias, os militares que comparecerem a tais reuniões ou manifestações (Brasil, 1889g, p. 42)²⁵³.

Nessa conjuntura de desagregação do sistema monárquico, a recusa de Rui Barbosa em compor um novo gabinete liberal chefiado por Afonso Celso de Assis Figueiredo, Visconde de Ouro Preto, em junho de 1889 (Karepovs, 2003, p. 17), como última tentativa governamental de encabeçar as reformas democráticas exigidas pela sociedade e intensificadas após a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888²⁵⁴, simboliza o desembarque não apenas de Rui Barbosa, mas de uma parcela significativa das camadas sociais que até então - ainda que desejosas de reformas -, compunham a sociedade civil que sustentava, em conjunto com a sociedade política, o Estado imperial.

Já defendendo abertamente a propaganda republicana, Rui Barbosa é cooptado por Benjamim Constant para compor o movimento militar que culminaria com a derrocada da

²⁵² A historiografia identifica como Questão Militar uma série de incidentes que colocou em rota de colisão os quadros militares do Exército e os representantes do Governo Imperial entre os anos de 1883 e 1887. Os desentendimentos encontram origens profundas na própria organização militar do país após a emancipação política de 1822. “Mas foi na década de 1880 que a situação se aguçou e se expressou por meio da idéia de soldado-cidadão, cultivada por uma geração de oficiais oriundos da Escola Militar da Praia Vermelha, então submetidos aos critérios de promoção por mérito, estabelecidos pela lei de 1850, desejosos de ter maior peso nos debates nacionais e pôr em prática as doutrinas positivistas aprendidas na Escola Militar” (Vainfas, 2008, p. 606).

²⁵³ No rol das medidas empreendidas pelo Governo Geral para enfrentamento da crise institucional, cabe lembrar a reorganização do regulamento do Corpo da Polícia Militar da Corte, definido pelo Decreto n. 10222, de 5 de abril de 1889, que aumentou seus efetivos e passou a contar também com uma guarda cívica, sob a direção de um oficial, visando “velar pela segurança pública, manter a ordem e fazer executar as leis” na extensão de todo o Município Neutro (Brasil, 1889h, p. 400).

²⁵⁴ A Lei n. 3353, de 13 de maio de 1888, determina em seu artigo primeiro que “é declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil” (Brasil, 1889e, p. 1). Já o segundo e último artigo da disposição legal revoga todas as disposições em contrário.

Monarquia. Dessa forma, o movimento articulado pelo Clube Militar expandiu-se e passou a ser legitimado por segmentos da sociedade civil, tornando-se uma poderosa frente de oposição ao governo. Perdida a força da coesão, o regime monárquico passou a sustentar-se apenas com a aparência de sua forma, como uma estrutura oca desprovida de sua substância, e foi incapaz de esboçar qualquer reação quando assistiu também ao desembarque de suas forças de coerção, que posicionaram-se sob às ordens do marechal Deodoro da Fonseca nas primeiras horas do dia 15 de novembro de 1889 em frente ao Ministério da Guerra, para dar o golpe de Estado que decretou a extinção da Monarquia.

7.4 - A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

O golpe militar de 1889, em seu primeiro movimento para construção de um novo regime político, instituiu a República Federativa como forma de governo da nação brasileira, elevando cada província à condição de Estado para que, reunidas sob o laço da federação, passassem a constituir os Estados Unidos do Brasil. Conforme definido no artigo 7º do Decreto n. 1, do mesmo dia do golpe de Estado, o Governo Provisório da República informa que “não reconhece nem reconhecerá nenhum governo contrário à forma republicana, aguardando, como lhe cumpre, o pronunciamento definitivo do voto da nação, livremente expressado pelo sufrágio popular” (Brasil, 1890, p. 2).

Durante o tempo necessário para se organizar os preparativos para eleição de um novo Congresso Constituinte em nível nacional e dos corpos legislativos na escala estadual, o Governo Provisório seria constituído pelo Exército e pela Armada, em nome da Nação, e chefiado pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca (Brasil, 1890, p. 273). Com a dissolução do Conselho de Estado e do Senado, o chefe em exercício passou a ser auxiliado por um ministério composto pelas figuras públicas envolvidas no movimento republicano, como Manuel Ferraz de Campos Sales, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Quintino Antonio Ferreira Bocaiuva, o Marechal Floriano Vieira Peixoto e Rui Barbosa, entre outros.

As Assembleias Provinciais foram dissolvidas e extintas poucos dias depois, por meio do Decreto n. 7, de 20 de novembro, que também fixou provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados, a quem competia, entre outras medidas, “providenciar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus” (Brasil,

1890, p. 6). A Câmara Municipal da Corte, convertida em Capital Federal dos Estados Unidos do Brasil, foi dissolvida e substituída por um Conselho de Intendência Municipal, composta por sete membros, cuja presidência era nomeada pelo Governo Provisório, conforme definido no Decreto n. 50A, de 7 de dezembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 182), e antes do final do ano os governadores dos Estados foram autorizados a dissolver as câmaras municipais de seus respectivos territórios (Brasil, 1890, p. 341).

A família real foi banida do território nacional por meio do Decreto n. 78A, de 21 de dezembro, cessando-lhe as dotações pecuniárias que percebia até então (Brasil, 1890, p. 275), como também o foram as personalidades abertamente contrárias ao novo regime, como o Visconde de Ouro Preto, Afonso Celso de Assis Figueiredo, chefe do último gabinete de ministros do Império, seu irmão, Carlos Affonso, até então presidente da Província do Rio de Janeiro, bem como o senador Gaspar Silveira Martins (Brasil, 1890, p. 273).

Ao considerar que “a Nação inteira, por todos os seus órgãos de expressão em todas as camadas sociais, tem aderido francamente à obra da revolução de 15 de novembro”²⁵⁵, e que quase todas as reformas liberais foram decretadas, restando para o dia 15 de setembro de 1890 a reunião da nova Assembleia Constituinte, o Governo Provisório criou por meio do Decreto n. 85, de 23 de dezembro, uma Comissão Militar “para julgamento dos crimes de conspiração contra a República e seu governo, aplicando-lhes as penas militares de sedição” como um recurso preventivo para o apaziguamento social, visto que:

[...] estando eliminadas todas as possibilidades de reconstituição do antigo estado de coisas, e não nos restando outra alternativa senão a República ou a anarquia, qualquer tentativa contra a solidez da situação atual seria simplesmente um ato de desordem, destinado a explorar o medo (Brasil, 1890, p. 316).

Para garantir a manutenção da nova ordem, os efetivos do Exército foram aumentados com a criação de um quadro extranumerário (Decreto n. 8, de 21 de novembro de 1889) e com o aumento dos corpos de artilharia, cavalaria e infantaria, seguindo as determinações do Decreto n. 56, de 14 de dezembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 245). Antigas reivindicações das alas militares foram prontamente atendidas, como a elevação dos soldos das praças de pret de todas as armas do Exército (Brasil, 1890, p. 174-175), bem como de seus oficiais, justificada

²⁵⁵ O uso do termo “revolução” usado pelo Governo Provisório para identificar o golpe militar de 15 de novembro em sua comunicação oficial por meio dos decretos, além de aludir a uma suposta ruptura radical com a ordem anterior, pode representar a “captura” do vocábulo pelas classes dominantes com o intuito de controlar o sentido que ela pudesse assumir na opinião pública e deslegitimar o sentido que assumia nos discursos dos segmentos mais críticos das classes subalternizadas, pois como nos alerta Fairclough (2001), a luta por uma nova ordem é em parte um projeto linguístico (Fairclough, 2001).

“como a reparação de uma injustiça” por ser essa até então a classe do Estado com menor remuneração, não obstante seus maiores compromissos com a pátria (Brasil, 1890, p. 364)²⁵⁶. Já com relação à Marinha, “atendendo ao patriotismo e disciplina com que se houveram as praças da armada que cooperaram no movimento nacional, que deu em resultado a proclamação do atual regime [...]”, por meio do Decreto n. 3, de 16 de novembro de 1889, reduziu-se para nove anos o tempo de serviço na Armada para recrutados e para os procedentes das escolas de aprendizes marinhos, além de abolir-se, na instituição, a prática do castigo corporal (Brasil, 1890, p. 3).

No campo da representação simbólica da nova ordem, a bandeira adotada pelo regime republicano substituiu o escudo de armas representante do Império (que evocava os brasões das casas de Orleans e Bragança, avalizando as aspirações do Estado-nação brasileiro em sua busca pelo pertencimento ao mundo civilizado europeu no decorrer do oitocentos) por uma esfera azul celeste estrelada, com uma faixa branca contendo uma inscrição em clara referência ao Positivismo que, como dito anteriormente, serviu como ideário orientador da práxis das classes intelectuais militares e de significativos setores das classes médias urbanas e da burguesia em crescimento no país²⁵⁷.

Tendo cumprido sua função histórica de assegurar a integridade do território da antiga colônia portuguesa na América na forma de um novo Estado independente e de vinculá-lo à civilização europeia, os elementos simbólicos relacionados à Monarquia tornaram-se obsoletos e foram substituídos por outros, mais coerentes com os novos tempos. Se antes, durante e após a independência, o projeto da nação brasileira necessitava associar-se à imagem da família real para vir a concretizar-se de fato, com a República tornara-se possível evocar a ideia da nação em si mesma, em decorrência da cristalização de uma “comunidade imaginada” (Anderson, 2008) construída ao longo do período monárquico. Não por acaso a denominação de “Imperial” foi suprimida de vários estabelecimentos, como o Instituto dos Meninos Cegos, o Observatório, a Academia de Medicina, o Liceu de Artes e Ofícios ou a

²⁵⁶ Evocando o suposto sacrifício patriótico do Exército para a defesa da nação, o Decreto n. 113A, de 31 de dezembro de 1889 argumenta que “[...] de todas as classes remuneradas pelo Estado, a que menor retribuição auferir é a classe militar que, sendo a garantia da paz e da ordem, base essencial do progresso, concorre direta e indiretamente para o desenvolvimento das indústrias e para o acrescentamento das riquezas públicas, além de ser a única que prende-se à Pátria por um compromisso, em que consagra a vida para a defesa da sua integridade e honra” (Brasil, 1890, p. 364).

²⁵⁷ O modelo da bandeira republicana e das armas nacionais foram apresentados por meio do Decreto n. 4, de 19 de novembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 3-5). Antes, de forma preliminar, chegou-se a esboçar outros desenhos para a bandeira nacional, incluindo uma versão idealizada por Rui Barbosa a partir da adaptação da bandeira dos Estados Unidos da América.

Catedral do Bispado do Rio de Janeiro. Da mesma forma, e até mais emblemático, o antigo Colégio de Pedro II passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária (Brasil, 1890, p. 8)²⁵⁸.

No processo de reconstrução dos aspectos identitários da nacionalidade, ou de invenção das “novas tradições” - para referenciar o estudo de Hobsbawm e Terence Ranger (1997) -, novas narrativas, datas e “heróis patrióticos” foram rapidamente apresentados pelo Governo Provisório com a declaração dos novos dias de festa nacional, definido por meio do Decreto n. 155B, de 14 de janeiro de 1890, que incluía, entre outras datas cívicas:

21 de abril, consagrado à comemoração dos precursores da Independência Brasileira, resumidos em Tiradentes; [...]
 13 de maio, consagrado à comemoração da fraternidade dos Brasileiros;
 14 de julho, consagrado à comemoração da República, da Liberdade e da Independência dos povos americanos;
 7 de setembro, consagrado à comemoração da Independência do Brasil; [...]
 15 de novembro, consagrado à comemoração da Pátria Brasileira (Brasil, 1890a, p. 65).

Além da manutenção das comemorações da Independência, redimensionada como um capítulo necessário da história nacional para o desenvolvimento político que levaria à República, é interessante observar inserida no conjunto das novas datas festivas, em sua ampla maioria alusivas ao republicanismo, a data da abolição da escravidão direcionada à comemoração da fraternidade nacional, de forma a conduzir previamente o teor que esse episódio deveria ocupar no imaginário social a partir de então. A mesma ideia se faz presente no hino da Proclamação da República, instituído pelo Decreto n. 171, de 20 de janeiro de 1890, no qual, ao anunciar de forma lírica que a Liberdade abriu as asas sobre a sociedade brasileira, batizada pelo sacrifício do herói Tiradentes,

Nós nem cremos que escravos outrora
 Tenha havido em tão nobre país
 Hoje o rubro lampejo da aurora
 Acha irmãos, não tiranos hostis
 Somos todos iguais, ao futuro
 Saberemos, unidos, levar
 Nosso augusto estandarte que, puro
 Brilha, ovante, da Pátria no altar (Brasil, 1890a, p. 149).

²⁵⁸ Com o mesmo sentido, o Arquivo Público do Império passou a denominar-se Arquivo Público Nacional, por meio do Decreto n. 10, de 21 de novembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 8). E ainda em 1889 deu-se a aprovação para a cunhagem de novas moedas de ouro, prata, níquel e bronze, para introdução dos novos símbolos nacionais, com a inclusão do lema “Liberdade e Pátria” e a exaltação da data de 15 de novembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 244).

Tendo sido declarada extinta no ocaso do regime monárquico, a prática da escravatura legou muitas marcas na sociedade nacional que não seriam facilmente removidas com a abolição de 13 de maio e com a proclamação do novo regime político. O discurso republicano e patriótico da igualdade, da fraternidade e a evocação de uma suposta sensação de que a escravidão aparentava situar-se já em um outro tempo histórico buscava dissimular sua inevitável atualidade na realidade brasileira, dada a presença de suas terríveis consequências, dentre as quais teimavam em fazer-se notáveis a permanência de grandes desigualdades sociais, o racismo e o constante receio, por parte das classes dominantes, de que as camadas populares viessem a rebelar-se contra sua dominação²⁵⁹.

Já no campo da instrução pública, as primeiras medidas do Governo Provisório concentraram-se no fortalecimento dos sistemas de ensino das instituições militares, contemplando os grupos que haviam assumido a direção política do país com o golpe de Estado. O regulamento das Escolas do Exército foi provisoriamente alterado com a edição do Decreto n. 42, de 6 de dezembro de 1889 que, entre outras modificações, constituiu um Corpo de Alunos composto pelos estudantes praças de pret da Escola Militar da Capital, além de ficar autorizado a ofertar o título de agrimensor aos estudantes aprovados em todas as matérias do curso preparatório das Escolas Militares (Brasil, 1890, p. 162-163). Por sua vez, a Escola Naval obteve a elevação das aulas de geometria descritiva e topografia a categoria de cadeiras (Brasil, 1890, p. 260), assim como à aula de História e tática naval, ataque e defesa de costa e operações combinadas de mar e terra, que se tornou cadeira com coeficiente de valor idêntico ao das cadeiras das faculdades de Direito, por meio do Decreto 27A, de 30 de novembro de 1889 (Brasil, 1890, p. 100)²⁶⁰.

²⁵⁹ As ideias socialistas, nas vertentes que ficariam conhecidas como pertencentes ao socialismo utópico, circulavam no interior do Império do Brasil ao menos desde o segundo quartel do século XIX, em periódicos, adaptações de obras estrangeiras e no associativismo civil de caráter literário ou mutualista. Contudo, elas tomam formas e planos de ação mais contundentes após a proclamação do regime republicano, que possibilitou a consolidação de uma classe operária nos centros urbanos. Data de 1889 a fundação do *Círculo Socialista* na cidade de Santos, no mesmo período em que foram criadas diversas colônias anarquistas em território nacional, sob forte influência dos imigrantes europeus pertencentes às classes trabalhadoras. Já nos primeiros anos do século XX, difundiram-se as escolas com concepções contra-hegemônicas de orientação anarquista, dentre as quais destaca-se aquelas dirigidas pelo pedagogo paulista João Penteado, influenciado pelo ideário da Escola Moderna do catalão Francisco Ferrer.

²⁶⁰ Ainda em março de 1889, antes da queda da monarquia, os regulamentos das instituições de ensino militares haviam sido atualizados por meio do Decreto n. 10201, de 9 de março de 1889, que aprovou a norma legal da Escola Naval, e pelos decretos n. 10202 e n. 10203, da mesma data, que aprovaram respectivamente os regulamento para o Imperial Colégio Militar e para a escolas do Exército (Brasil, 1889h, p. 203-309).

No breve período de atividade da efêmera Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos²⁶¹, uma série de medidas sob inspiração positivista foi implantada pelo Governo Provisório, sendo reconhecidas em seu conjunto como Reforma Benjamin Constant, por ele estar à frente do ministério e ter atuado como idealizador das primeiras propostas de modernização no campo da instrução pública no período republicano.

Entre as principais medidas nesse sentido, destaca-se a criação de um complexo de pesquisas educacionais denominado de *Pedagogium*, que deveria constituir-se, conforme o regulamento aprovado por meio do Decreto n. 980, de 8 de novembro de 1890²⁶², como o “centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a educação nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado” (Brasil, 1890a, p. 3464). O ambicioso regulamento da instituição previa a realização de uma variada gama de atividades, incluindo a organização de um museu pedagógico, a promoção de cursos e publicações científicas, desenvolvimento de uma escola primária modelo, laboratórios, exposições e conferências.

O Regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal deu-se no mesmo dia, com a publicação do Decreto n. 981. Novamente era declarado o ensino livre à iniciativa particular, condicionada à inspeção escolar e de higiene, enquanto o ensino familiar estava isento da inspeção dos poderes públicos (art. 1º). A instrução primária, “livre, gratuita e leiga” era oferecida nas escolas públicas em duas categorias, sendo aquelas do primeiro grau destinadas às crianças de 7 a 13 anos, e às do segundo grau para jovens de 13 a 15 anos, ainda separadas por gênero (art. 2º). Com um currículo que mesclava conteúdos escolares e introdução aos trabalhos manuais, o regulamento informa que “a instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores” (art 4º parágrafo único). Por sua vez, de acordo com a definição do artigo 14, o magistério público primário só seria exercido por alunos ou graduados pela Escola Normal, instituição vinculada ao *Pedagogium* (Brasil, 1890a, p. 3478).

²⁶¹ Criada por meio do Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890, a nova Secretaria de Estado reunia sob sua alçada, entre outros, “[...] os serviços relativos à instrução pública, aos estabelecimentos de educação e ensino especial ou profissional, aos institutos, academias e sociedades que se dediquem às ciências, letras e artes, [...]” (Brasil, 1890c, p. 642). O novo ministério teve vida curta e foi extinto por meio da Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891, que reorganizou os serviços da administração federal (Brasil, 1892?, p. 42).

²⁶² A instituição foi criada por meio do Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890, ocasião em que também recebera um regulamento que, contudo, foi rapidamente substituído por um novo, apresentado por meio do Decreto n. 980 (Brasil, 1890d, p. 1877-1881).

O ensino secundário oferecido pelo Estado no Instituto Nacional de Instrução Secundária, rebatizado de Ginásio Nacional, manteria provisoriamente a divisão em internato e externato, com um curso integral com duração de 7 anos, ao fim do qual os concluintes receberiam o título de bacharel, como previsto na época em que o estabelecimento se denominava Colégio de Pedro II (art. 25-46). Além de contemplar a instrução primária, secundária e o ensino normal, o regulamento ainda versa sobre outros aspectos importantes da política educacional, como a criação do fundo escolar (art. 47-51) e o funcionamento da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, do seu Conselho Diretor e dos inspetores de distrito (art. 53-61), entre outros pontos (Brasil, 1890a, p. 3474-3492).

Ao se analisar essas decisões em conjunto com diversas outras medidas, à exemplo da aprovação dos regulamentos da Escola Politécnica e do Ginásio Nacional, respectivamente a partir dos Decretos n. 1073 e n. 1075, ambos de 22 de novembro de 1890 (Brasil, 1890a, p. 3830 e 3865); bem como da criação do Conselho de Instrução Superior e da aprovação do novo regulamento das instituições de ensino jurídico, conforme definido nos Decretos n. 1232G e 1232H, de 2 de janeiro de 1891 (Brasil, 1891, p. 1 e 5)²⁶³, podemos considerar que o Governo Provisório havia, na prática, antecipado-se ao Soberano Congresso e já estava legislando por meio de decretos, desenvolvendo uma política educacional nos graus de ensino em que provavelmente seria ratificada pela Constituinte como sendo da competência da União, e oferecendo um modelo aos entes federados, como um parâmetro ou diretriz para homogeneizar os sistemas de ensino estaduais, a partir da administração do Distrito Federal.

Os preparativos para a nova constituinte seguiram-se com a definição da data de 15 de setembro para a eleição da Assembleia Nacional e a convocação dos representantes da nação para início dos trabalhos marcada para dois meses após o pleito (Brasil, 1890, p. 275). Foram criadas comissões para a elaboração de um projeto de constituição que fundamentaria os

²⁶³ Somam-se a essas outras medidas efetivadas antes da constituição de 1891, como o Decreto n. 1258, de 10 de janeiro de 1891, que aprova o Regulamento da Escola de Minas; o Decreto n. 1270, de 10 de janeiro de 1891, que reorganiza as Faculdades de Medicina dos Estados Unidos do Brasil; e o Decreto 1294, de 17 de janeiro de 1891, que cria no Instituto Nacional dos Cegos a cadeira de geografia universal e especialmente do Brasil e corografia do Brasil e a do curso primário (Brasil, 1891, p. 149,193,273).

trabalhos iniciais dos constituintes²⁶⁴, bem como para regulamentação de todo o processo eleitoral²⁶⁵.

Embora o movimento republicano tenha insinuado a defesa da ampliação dos direitos políticos e algumas discussões nesse sentido tenham sido desenvolvidas no decorrer da Constituinte de 1890-1891 (Fernandes, 2006) todo o processo de construção do aparato jurídico do novo pacto social concentrou-se mais na sua formalidade representativa que democrática. Um ponto que talvez fuja a essa tendência tenha sido o grande esforço empreendido pelo Governo Provisório para assegurar a participação massiva das populações imigrantes no pleito que se aproximava, verificável pelas ações de naturalização empreendidas na primeira metade do ano de 1890²⁶⁶. Como hipótese explicativa para compreensão desse fenômeno pode-se aventar o interesse das classes dominantes em incorporar uma parcela maior da população na nova ordem que se pretendia legitimar; a manifestação da cultura política que muitos imigrantes operários trouxeram consigo e que certamente fez-se marcante no país; e/ou o interesse manifesto de alguns Estados brasileiros destinatários das maiores parcelas do fluxo imigratório em evidenciar sua demografia para conseguir pleitear o proporcional aumento de suas bancadas regionais no Congresso Nacional, à exemplo de antigas reivindicações dos representantes paulistas (Dolhnikoff, 2008).

O regulamento eleitoral promulgado em 8 de fevereiro de 1890, por meio do Decreto n. 200A, aboliu a obrigatoriedade de comprovação de renda aos eleitores, mas manteve a necessidade da alfabetização, que deveria ser demonstrada pelas habilidades de saber ler e escrever. Conforme definido no artigo 4º da regulamentação, eram considerados eleitores “todos os cidadãos brasileiros natos, no gozo dos seus direitos civis e políticos, que souberem

²⁶⁴ O decreto n. 29, de 3 de dezembro de 1889, instituiu como membros da comissão para elaboração do projeto de constituição republicana o grupo formado por Joaquim Saldanha Marinho (presidente), Américo Brasiliense de Almeida Mello, Antonio Luiz dos Santos Werneck, Francisco Rangel Pestana e José Antonio Pedreira de Magalhães Castro (Brasil, 1890, p. 107). Conforme observou Jorge Fernandes em sua análise sobre o processo constituinte de 1890-1891, após a chamada Comissão de Petrópolis concluir seus trabalhos em maio de 1890, Rui Barbosa revisou o projeto, que foi originalmente publicado por meio do Decreto n. 510, de 22 de junho de 1890, e novamente, após pequenas revisões, por meio do Decreto 914A, de 23 de outubro de 1890, já depois das eleições, mas antes da reunião da Assembleia Nacional Constituinte (Fernandes, 2006).

²⁶⁵ A comissão criada para elaborar a regulamentação eleitoral foi definida por meio do Decreto n. 70A, de 19 de dezembro de 1889 e era composta por apenas três membros, composto por Joaquim Felício dos Santos, Antonio da Silva Jardim e Benedicto Cordeiro de Campos Valladares (Brasil, 1890, p. 264).

²⁶⁶ Entre as medidas legais para rápida naturalização da população imigrante no país visando sua participação como eleitor podemos citar, além do Decreto n. 13A, de 26 de novembro de 1889, o Decreto n. 200A, de 8 de fevereiro de 1890; os Decretos n. 277D e 277E, ambos de 22 de março; além do Decreto 396, de 15 de maio de 1890, que visa facilitar a execução do Decreto 58A, de 14 de dezembro do ano anterior que, por sua vez, considerava “cidadãos brasileiros todos os estrangeiros que já residiam no Brasil no dia 15 de novembro de 1889, salvo declaração em contrário feita perante a respectiva municipalidade, no prazo de seis meses de publicação do presente decreto” (Brasil, 1890, p. 251).

ler e escrever”, além dos estrangeiros naturalizados (Brasil, 1890b, p. 256). Essa definição ratificou o artigo 1º do Decreto n. 6, publicado ainda nos primeiros dias de instalação do Governo Provisório, e manteve-se nas disposições seguintes²⁶⁷, como se pode observar nos Decretos 510 e 511, de junho de 1890, que apresentaram, respectivamente, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, e o regulamento para a eleição do primeiro Congresso Nacional (Brasil, 1896, p. 1365-1400).

A constituição elaborada pela Comissão de Petrópolis e revista por Rui Barbosa, publicada pouco antes da eleição da Assembleia Nacional (Decreto n. 510), sofreria pequenas alterações “nos raros tópicos sobre que se pronunciou acentuadamente neste sentido a opinião do país” para ser novamente divulgada pouco antes do início dos trabalhos dos constituintes, por meio do Decreto n. 914A, de 23 de outubro de 1890 (Brasil, 1890e, p. 3010). O artigo 70, contudo, permaneceu sem modificações, indicando que seriam considerados eleitores os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, excetuando-se os mendigos, os analfabetos e os praças de pret que não fossem alunos das escolas militares de ensino superior (Brasil, 1890e, 3026).

Instalada em 15 de novembro de 1890, no primeiro aniversário da proclamação da República, os trabalhos da Assembleia Nacional seguiram-se por três meses, tendo como resultado a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 24 de fevereiro de 1891 (Brasil, 1892?, p. 1)

De forma geral, não foram realizadas modificações substanciais no anteprojeto apresentado previamente para orientação dos trabalhos, e a constatação de que mesmo os regimentos internos elaborados pelo Governo Provisório para funcionamento de ambas as casas do Congresso foram objeto de modificações pouco significativas (Fernandes, 2006), apesar da composição abrangente dos constituintes (constituída por 205 deputados e 63 senadores, entre os quais havia oficiais do Exército e da Marinha, juristas formados em São

²⁶⁷ Embora essa vinculação entre a alfabetização como condição para exercício do direito de eleitor tenha sido apresentada desde os primeiros atos do Governo Provisório e ratificada por medidas posteriores, contraditoriamente, em uma medida de 21 de dezembro de 1889, quando se designou a data para a eleição da Assembleia Constituinte (Decreto n. 78B), o texto menciona que tal decisão foi realizada considerando “[...] que da sua dedicação ao serviço da democracia e do seu respeito à mais franca expansão da vontade nacional já deu o Governo Provisório cópia cabal e decisiva, estendendo o sufrágio eleitoral a todos os cidadãos não alfabetos, e decretando a grande naturalização, que chama às urnas imensas camadas populares; [...]” (Brasil, 1890, p. 275). Enquanto realmente houve um grande movimento pela naturalização dos estrangeiros às vésperas das eleições, conforme supracitado, o sufrágio não se estendeu aos analfabetos. Esse equívoco presente no Decreto 78B pode indicar que a inclusão do voto do cidadão não alfabetizado, embora não efetivada, talvez tenha sido objeto de ponderações da cúpula do Governo Provisório, que certamente tinha a preocupação em garantir a legitimidade do golpe militar e da nova ordem institucional representada como manifestação da vontade popular.

Paulo e Pernambuco, médicos diplomados na Bahia e Rio de Janeiro, engenheiros civis e militares, funcionários públicos e homens de letras) pode indicar a grande influência dos integrantes do Governo Provisório sobre os membros da Assembleia Nacional; a convergência de interesses dos segmentos sociais representados pelos constituintes, como também a preocupação compartilhada em dinamizar o processo de aprovação do ordenamento jurídico como forma de legitimação do novo pacto social republicano.

No que concerne à instrução pública, o novo ordenamento jurídico não provocou grandes rupturas com os sistemas vigentes, preferindo eximir-se de incorporar ideias e princípios debatidos na esfera pública e assumindo um caráter mais cauteloso e tímido (Venancio Filho, 2014), relegando aos entes federados a autonomia para desenvolvimento dos seus próprios sistemas educacionais. Os princípios gerais norteadores foram definidos pela laicidade do Estado, da qual se deriva que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72, § 6º), e pela autonomia dos Estados, embora em “união perpétua e indissolúvel”: “Incumbe a cada Estado prover, as expensas próprias, às necessidades de seu governo e a administração; a União, porém prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade pública, os solicitar” (art. 5º) (Brasil, 1892?, p. 2).

À União, na forma do Congresso Nacional além de encarregar-se “da instrução militar dos corpos e armas e da instrução militar superior” (Art. 87, § 2º), ficou responsável pela organização municipal do Distrito Federal, incluindo o provimento da instrução secundária (art. 35, item 4º) e superior (art. 34, item 30). De forma não privativa, ainda lhe competia “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, [...]”, bem como “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (art. 35 itens 2º e 3º) (Brasil, 1892?, p. 8). Com relação ao ensino primário, embora ausente na letra da lei da carta magna de 1891, deduz-se que seria competência dos governos estaduais, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados (Venancio Filho, 2014).

Assim, mais uma vez reproduzia-se a lógica da dualidade de sistemas de ensino, contudo, com um nova configuração, na qual os poderes estaduais tornavam-se responsáveis pela implementação da instrução primária em seus respectivos territórios, enquanto o poder geral, além de administrar o ensino nas Forças Armadas e no Distrito Federal, seria responsável pela instrução secundária e ensino superior em todo o território nacional, contribuindo de forma concorrente e suplementar aos esforços dos entes federados para

desenvolvimento da instrução pública nos casos em que se fizesse necessário. Analisando essa situação, Dermeval Saviani (2019) observa que:

[...] as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (Saviani, 2019, p. 188-189).

Como se pode observar, o papel secundário e auxiliar que a União assumiu neste quadro institucional, fruto da realização dos anseios dos segmentos federalistas intensificados pelo movimento republicano, nos auxiliam a compreender a aparente omissão de Rui Barbosa em imprimir no anteprojeto constitucional suas famosas defesas educacionais, eternizadas pelos pareceres/projetos de 1882-1883. Contudo, se nos atentarmos para a Reforma Benjamin Constant, observaremos que a União se reservava um lugar estratégico que lhe possibilitava senão dirigir, ao menos influenciar o encaminhamento das políticas educacionais dos Estados.

Em síntese, as novidades republicanas seguiram-se mais como uma espécie de rearranjo político visando a adequação do Estado às novas demandas sócio-econômicas que uma ruptura radical com a ordem vigente, como os discursos da época insistiram em fazer parecer com a adoção da ideia de “revolução”. O alargamento do grau de autonomia dos Estados segue essa mesma tendência, visto que a proclamação do regime republicano não inaugurou a era das liberdades estaduais em oposição à excessiva centralização do poder geral, imagem que se cristalizou nos discursos da época e que ainda encontra ecos na historiografia contemporânea, mas apenas realizou a modernização do sistema representativo brasileiro que, como buscamos demonstrar, já havia assumido ao longo do período monárquico um caráter de tipo federativo, nos moldes do Liberalismo clássico do oitocentos.

Aspectos da nova ordem política defendidos pelos segmentos republicanos e federalistas, como a divisão de competências entre os entes federados e a autonomia estadual para a organização da arrecadação tributária, geração de empregos e uso de força coercitiva já existiam na ordem política do período monárquico. Nesse sentido, seguimos a consideração de Miriam Dolhnikoff (2005) em sua análise do processo de construção política da ordem institucional brasileira:

As mudanças mais importantes trazidas pela República, no que diz respeito à organização federativa, foram a substituição do presidente nomeado pelo governador eleito localmente, um Senado temporário e eleito e a criação da justiça estadual e do Supremo Tribunal Federal, que passava a ser responsável pelo controle da constitucionalidade das leis no lugar do parlamento (Dolhnikoff, 2005a, p. 298).

Não obstante, uma novidade pertinente em termos de tributação instituída pelo novo regime foi a definição de competência exclusiva dos Estados para decretar impostos “sobre a exportação de mercadorias de sua própria produção” (art. 9º) (Brasil, 1892, p. 2), o que certamente favoreceu os Estados exportadores, cujo exemplo mais notável é o de São Paulo, que subitamente teve suas receitas multiplicadas em decorrência da atividade cafeeira, praticamente toda dirigida ao mercado externo, e passou a exercer um protagonismo no cenário nacional por meio de seus representantes políticos, no período de vigência da chamada política dos governadores²⁶⁸.

Não por acaso, uma das mais significativas propostas de renovação escolar do período da Velha República teria origem na capital paulista, com a reforma da instrução pública que promoveu a ideia de grupos escolares (Saviani, 2019, p. 191-196)²⁶⁹ Mas, apesar da novidade, a concepção pedagógica predominante ainda assentava-se nos preceitos da pedagogia tradicional leiga, em suas diversas vertentes, de matriz liberal e/ou positivista. Somente as mudanças estruturais decorrentes da Primeira Grande Guerra, ao tornar o rearranjo político construído a partir do golpe de 1889 inoperante, demandariam a reconstrução do pacto social brasileiro na sua busca pela atualização capitalista, resultando dialeticamente na formulação de concepções pedagógicas inovadoras para atendimento das novas concepções de sociedade em curso.

E nesse processo, dentre os distintos projetos de sociedade representados por diferentes concepções pedagógicas, destacou-se como uma ação revigoradora no campo educacional o movimento escolanovista, expresso pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Com uma concepção humanista moderna, o movimento pela renovação da

²⁶⁸ A política dos governadores, ou política dos Estados, inaugurada no governo de Campos Sales, de forma geral, foi a orientação política dominante no período da República Velha, na qual os grupos alçados ao poder nos Estados apoiavam o Governo Federal que, por sua vez, retribuía o apoio emprestando-lhes a influência e força do Governo Geral, de forma a garantir a estabilidade política no período. Essa situação persistiu até o golpe de 1930, que deu início à Era Vargas.

²⁶⁹ Com um processo que remonta à reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, a reforma geral da instrução pública paulista foi definida pela Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 e regulamentada pelo Decreto n. 144B, de 30 de dezembro do mesmo ano. Com foco na escola primária, conforme observa Saviani (2019), “cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries atuais” (Saviani, 2019, p. 192). O novo modelo de organização escolar irradiou-se por São Paulo e aos poucos disseminou-se por todo o território nacional.

educação, com uma pedagogia nova, assentada em pressupostos científicos e com ênfase nos processos de aprendizagem, logrou reunir uma ampla frente progressista contrária à manutenção do modelo de escola tradicional até então defendido pelos poderes públicos e pelas instituições religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou demonstrar, por meio da análise documental e bibliográfica orientada pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, a participação da instituição escolar como um dos elementos fundamentais no processo de construção da nova ordem institucional que se deu após a emancipação política dos territórios componentes da América portuguesa no ano de 1822. O modelo de organização política adotado pelas frações das classes dominantes que assumiram a direção do processo de independência seguiu as diretrizes da nova orientação ético-política do Liberalismo clássico, vigente nos centros europeus em decorrência das transformações estruturais que decretaram o fim do Antigo Regime e lançaram as bases para a Modernidade no mundo ocidental.

Entre os diferentes projetos em disputa no conturbado período de construção do pacto social brasileiro, tornou-se hegemônica a fórmula de um governo representativo organizado por meio de uma monarquia constitucional com um claro caráter federativo, de forma a favorecer a manutenção no poder das classes sociais influentes de cada região provincial e garantir sua representatividade em âmbito nacional, assegurando a interiorização dos conflitos às regras da nova ordem jurídica estabelecida. Aos olhos dos homens da época, o desafio maior consistia em assegurar suas posições na hierarquia social, sustentada fundamentalmente pela economia latifundiária agroexportadora assentada na mão-de-obra escrava, no trato com o tráfico negreiro, com a mineração e com a burocracia do Estado, enquanto promoviam de forma controlada as necessárias transformações estruturais para a inserção do novo Estado-nação no seio das civilizações modernas, aspiração sustentada pela manutenção da integridade do antigo território colonial e da figura do monarca, alçado ao título de imperador.

Oriunda dessas relações de produção, a concepção de mundo dessas frações de classe assumiu o lugar de ideologia orgânica das classes dominantes e passou a desempenhar a função primordial de garantir a coesão de classe, de estruturar a hegemonia desses grupos e exercer a dominação sobre as classes subalternizadas, dissimulando as contradições e os conflitos sociais, enfim, almejando estabelecer-se como consenso. Sintetizada na ideia da nacionalidade, o discurso hegemônico das classes dominantes se fez presente em todas as medidas destinadas à construção do imaginário da nação e das práticas sociais associadas a ela na sua marcha para o progresso.

A montagem do Estado, assim, tornou-se viável por meio do projeto de nação encabeçado pelos grupos dirigentes das classes dominantes, apresentado como a continuidade natural e necessária do desenvolvimento histórico dos territórios da antiga colônia lusitana na América, destinados a tornar-se uma grande e indivisível civilização nos trópicos, nessa perspectiva teleológica. A organização da nova realidade, partindo do regramento social, expresso na carta magna e nos seus desdobramentos, como nos códigos comercial e criminal, até a sua estruturação material, incluindo a elevação das aldeias e povoados à condição de vilas, a abertura de estradas, a padronização dos pesos e medidas, da cunhagem de moedas, de um sistema financeiro, entre tantas outras medidas, seguiram à lógica discursiva do Estado-nação.

Da mesma forma, em um movimento de continuidades e rupturas, as instituições vigentes foram cooptadas pelos poderes instituídos, enquanto as novas instituições emergentes consolidavam-se mais facilmente à medida em que se aproximavam ideologicamente da filosofia da ordem estabelecida. As representações e os valores das classes detentoras do poder reproduziam-se gradualmente por toda parte, fazendo-se presente nas relações sociais e influenciando as normas e condutas da nova sociabilidade em desenvolvimento. Não obstante, em um constante processo de articulação e rearticulação da difusão ideológica dos grupos dominantes, sua hegemonia sobre a totalidade da vida social esteve sempre tensionada pelos conflitos de classe, e o consenso mostrou-se constantemente precário e provisório, demandando não poucas vezes o uso da coerção para estabelecimento da ordem institucional.

Seguindo o modelo dos centros do capitalismo internacional, a organização liberal burguesa que se buscou construir no Brasil monárquico amparou-se igualmente no modelo de educação pública nacional, fundamental para a construção da nova sociabilidade ancorada na concepção de cidadania e da identidade nacional, porém, adaptados às especificidades aqui encontradas, em que permanências do Antigo Regime coexistiam com as novas práticas da Modernidade. A cultura cívica moderna forjada pelos poderes públicos não podia prescindir da educação escolar, e a situação não se mostrou diferente no Brasil, mesmo considerando as particularidades da institucionalização da escola pública no país. Em conjunto com outras instituições, públicas e privadas, a escola atuou na difusão do “cimento” para a promoção da estabilidade do governo e da coesão social, orientada pela e para a hegemonia das classes dominantes.

Como uma concepção de mundo a orientar as normas de vida, a filosofia liberal burguesa em sua vertente nacional conduziu a sociedade brasileira em seu processo de adaptação aos novos tempos, para os quais muitos desafios se apresentavam: era necessário fomentar a construção de uma comunidade imaginada em âmbito nacional, na mesma medida em que o Estado se fazia presente nos rincões mais distantes do nosso território, muitas vezes em atrito com as identidades regionais. Igualmente urgente fez-se a difusão do ideário liberal, em defesa das iniciativas particulares e do associativismo civil, em oposição à permanência das ideias corporativas e estamentais do Antigo Regime. Uma nova moral ordeira e laboral surgia, identificando o trabalho à maior das virtudes, em um país que manteve a escravatura como um dos seus fundamentos sócio-econômicos apesar das pressões internacionais e da flagrante obsolescência da instituição. Enfim, fazia-se necessário educar para a cidadania, para as novas práticas sociais dos centros urbanos, para a vida política, para as novas formas de trabalho, para os novos modos de produção que aos poucos se faziam cada vez mais presentes no Brasil.

No decorrer desse processo, o exercício da hegemonia das classes dominantes, conquistada por meio da coesão e da coerção, se realizou também pela ação da educação escolar que, com sua pedagogia própria, atuou para conformar os indivíduos de cada classe social para desempenhar papéis específicos e predeterminados, garantindo a reprodução social em uma perspectiva conservadora. Em suma, para as classes dominantes se ensinava os conteúdos que lhes possibilitava a manutenção da dominação, enquanto às classes trabalhadoras se ensinava os conteúdos necessários para a manutenção da atividade produtiva, e aqueles que se destacavam como intelectuais oriundos das classes subalternas eram rapidamente cooptados pelas classes dominantes, por meio de honrarias ou ingresso nos serviços públicos, sendo incorporados à máquina do Estado, da qual poucos escapavam.

Atuando de forma específica em cada camada social, a instrução pública ofertada pelas crescentes políticas públicas educacionais continha um forte teor moral, em diálogo com a religião oficial do Estado, formando o indivíduo para o convívio social e ensinando-o como ser brasileiro. Fora dos sistemas escolares, todo um contingente populacional, compreendendo os trabalhadores livres pobres, libertos, escravizados, populações indígenas e das regiões agrárias mais afastadas aos poucos também teriam que se adaptar ao novo estado de coisas.

Por outro lado, ao lembrar que a disseminação da ideologia, como um processo sempre marcado por contradições, resulta em apropriações próprias pelas classes subalternas,

favorecendo construções de senso comum que não se resumem à assimilação passiva dos discursos ideológicos disseminados pelos aparelhos de hegemonia, pode-se compreender como no período analisado as classes subalternas também tomaram consciência da sua existência coletiva e das condições de sua subordinação. Embora os movimentos políticos das classes trabalhadoras tenham sido, via de regra, prontamente reprimidos pelos agentes do Estado, certamente suas reivindicações contribuíram para o desenvolvimento de crises políticas e transformações nas formas de governar, colocando em xeque a constatação do *déficit democrático* da nossa formação social.

Ao desenvolver a tese de que a educação escolar, compreendida como política pública e considerada em toda sua complexidade no contexto histórico brasileiro, desempenhou papel fundamental no processo de formação do Estado-nação seguindo o modelo liberal burguês em curso nos centros do capitalismo mundial ao longo do século XIX, o trabalho enseja novas perspectivas de investigação histórica sobre o período, o que esperamos que possa contribuir para a necessária revisão historiográfica dos modelos interpretativos da História da Educação no Brasil cristalizados em muitas das nossas produções acadêmicas, representados pela influência que as teses da “anarquia educacional” e do “falseamento institucional” exercem de forma declarada ou presumida como chaves explicativas desses trabalhos.

Não obstante as particularidades do contexto histórico brasileiro, o que se procurou defender no decorrer da apresentação dos resultados da investigação é que o ideário liberal que inspirou a criação e o desenvolvimento do Estado-nação brasileiro não se revelou ideia fora do lugar mas, ao contrário, foi incorporado pelas frações das classes dominantes regionais brasileiras como parte fundamental da ideologia que lhes assegurou coesão interna e possibilitou o exercício da hegemonia em todo o corpo social, viabilizando o projeto nacional. E nesse processo rumo à modernidade representada pela gradual adaptação aos novos modos de produção da era industrial, a educação escolar não passou por uma “idade das trevas” no período monárquico, mas foi consolidada como política pública no âmbito do desenvolvimento dos sistemas de ensino provinciais e geral, segundo o modelo dos sistemas nacionais de ensino dos centros do capitalismo, instituição essencial para a conformação das sociedades à concepção de mundo orientadora das novas práticas sociais de exercício da cidadania e do trabalho assalariado.

A revisão de modelos explicativos consagrados pela historiografia possibilita novas perspectivas de investigação e a construção de uma síntese mais rica do bloco histórico em

análise, contribuindo para uma compreensão mais próxima das dinâmicas reais da realidade concreta. Nesse sentido e à luz dos resultados das pesquisas contemporâneas acerca do processo de formação histórica e desenvolvimento do Estado brasileiro, reconhecemos no instrumental teórico de Antonio Gramsci os meios pertinentes para uma análise aprofundada do período de gênese do Estado brasileiro, de forma a superar sua aparência e alcançar a compreensão de sua estrutura e movimento interno.

No desvelamento das relações dialéticas entre os elementos da estrutura, ou seja, dos meios de produção e das forças produtivas, com os elementos da superestrutura, como a organização social, política e cultural, as lentes do pensador sardo, tão precisas no exame dos meandros da formação da modernidade na Europa e nos Estados Unidos, centros do capitalismo nos quais as relações entre a sociedade política e a sociedade civil se intensificaram à medida que se tornava mais complexo o desenvolvimento econômico-social nessas regiões, certamente oferecem suportes teórico-metodológicos propícios para a investigação do processo de inserção do Brasil nessa nova etapa da história ocidental. E a investigação das relações entre Estado, escola e sociedade, no momento crítico da primeira formação da nacionalidade brasileira, além de oferecer subsídios para a compreensão da trajetória histórica dessas instituições, possibilita a organização de estratégias de luta em defesa de sua ampliação democrática nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S., GONÇALVES NETO, W., CARVALHO, C. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 2, n. 1, p. 255-280, enero-junio, 2015, DOI: [10.14516/ete.2015.002.001.013](https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.013)
- AGOSTINO, A. Bloco histórico. in LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.) **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). Boitempo, São Paulo, 2017.
- ALCANTARA, W. Obrigatoriedade escolar e investimento na educação pública: uma perspectiva histórica (São Paulo, 1874-1908). **Revista História da Educação** (Online), Pelotas, v. 23, e81785, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/81785>
- ALMEIDA, J. R. P. Instrução Pública no Brasil. 1500-1889: História e Legislação. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo, 2ª ed., EDUC, 2000.
- ALMEIDA, L. A. Saberes docentes mobilizados em adaptações do método Zaba à História brasileira feitas por professores de Salvador, Bahia (1871). **Revista de História**, Revistas USP, São Paulo, n. 183, p. 1-33, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2024.214490>
- ALONSO, A. M. **Ideias em Movimento**: a geração 70 na crise do Brasil-Império. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2000.tde-20042022-120113>
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, [1970?].
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADA, M. F. R. A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; vol. 6, n. 18, p. 464-482, dez. 1945. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.6i18>
- ANDRADE, A. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**, São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.
- ASPHE, R. Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005
- TEIVE AURAS, G. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. **Sarmiento**, n. 11, p. 79-92, 2007.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. 7ª ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

AZEVEDO, L.; VIEIRA, A.; MEDEIROS NETA, O. Pires de Almeida e Primitivo Moacyr: uma análise da escrita da história da educação. *Acta Scientiarum. História e Filosofia da Educação*, Maringá, v. 42, e46624, p. 1-13, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.46624>

BARBOSA, R. **“Para o povo ver”**: A materialidade dos Engenhos Banguês do Norte de Alagoas, no século XIX. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARROS, J. A fonte histórica e seu lugar de produção. *Cad. Pesq. Cdhis*, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul/dez. 2012.

DOI: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i2.15209>

BARROS, S. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul/set. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>

BARROSO, J. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro, B. L. Garnier, 1867.

BASTOS, M. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *Revista História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (1), p. 115-133, abr. 1997.

BASTOS, M. Apresentação. *Revista de História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel. Vol. 2, n.4, p. 145, set. 1998,

BASTOS, M. & FARIA FILHO, L. (org.). **A escola elementar no século XIX**. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo, EDIUPF, 1999.

BASTOS, M. Independência e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 137-150, jan./jun. 2011.

BEHRING, E. **“Fundamentos de Política Social”** in MOTA, A (org.) Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional. Rio de Janeiro, Cortez, 2006.

BENITE, A. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 50/4, 25 de setembro de 2009.

DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5041887>

BENITEZ, S. **O materialismo histórico dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação**. VI Seminário Internacional – Teoria política do socialismo. 2014. UNESP, Marília. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf
Acesso em 05/06/2023.

BERBEL, M. **A nação como artefato**: deputados do Brasil nas cortes portuguesas (1821-1822), São Paulo, Fapesp, Hucitec, 1999.

BERBEL, M. Os apelos nacionais nas cortes constituintes de Lisboa (1821-22). In: MALERBA, J. (org.) **A independência brasileira**: novas dimensões. Rio de Janeiro, FGV, p. 181-208, 2006.

BIANCHI, A. **O Brasil dos gramscianos**. Crítica Marxista, São Paulo, n. 43, p. 117-132, 2016. DOI: <https://doi.org/10.53000/cma.v23i43.19168>

BINETTI, S. Iluminismo. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G (org). **Dicionário de política**. Vol. 1, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 11 ed., 1998.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros didáticos de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 3 ed., 2009.

BONIFÁCIO, J. **Lembranças e apontamentos do governo provisório da Província de São Paulo para os seus deputados, mandadas publicar por ordem de Sua Alteza Real, Príncipe Regente do Brasil**: a instâncias dos mesmos senhores deputados. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1821.

BONTEMPI JÚNIOR., B.; BOTO, C. O Ensino Público como Projeto de Nação: a Memória de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, v. 34, nº 68, p. 253-278, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882014000200013>

BOTELHO, A. e REIS, Liana. **Dicionário histórico do Brasil**: colônia e império. Belo Horizonte, Autêntica, 3 ed., 2002.

BOTO, C.; ALBUQUERQUE, S. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. **História e Educação**. Porto Alegre. v. 22, n. 56, p. 16-37, set./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/70697>

BRISKIEVICZ, D. A. O Liceu de Artes e Ofícios do Serro/MG e a educação dos ingênuos (1879-1883). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222594%20>

BRUNO, E. **História e Tradições da Cidade de São Paulo**. O Burgo dos Estudantes (1828-1872). São Paulo, HUCITEC, v. II, 1984.

CAMARGO, M. São Paulo moderno: açúcar e café, escravos e imigrantes. in SETUBAL, M. (org.). **Terra paulista**. Histórias, arte, costumes. São Paulo, Imprensa Oficial, CENPEC, 2004. (vol. 1).

CARDOSO, T. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759 – 1834. Tese (Doutorado em História Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARDOSO, T. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In BASTOS, M; FARIA FILHO, L. (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Editora Universitária, Passo Fundo, p.119-144, 1999.

CARVALHO, I. O professor Euzébio Vanério: leituras históricas, o ensino mútuo e a sua trajetória na província da Bahia oitocentista. **Perspectivas e Diálogos**: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, Bahia, v.1, n.7, p. 14-32, jan.jun., 2021.

CARVALHO, L. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo, EDUSP/Saraiva, 1978.

CARVALHO, M. **Os deputados brasileiros nas Cortes Gerais de 1821**. Brasília, Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal – vol. 12).

CARVALHO, M; SOARES, T. Evolução histórico-legal do regime de gestão e administração da escola pública portuguesa: dos Descobrimentos até a Primeira República. **Revista História da Educação** (Online), Pelotas, v. 23, p. 1-33, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80154>

CASTANHA, A. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista do HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008.

CASTANHA, A. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas, Navegando Publicações, 2013.

CASTANHA, A. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: Coeducação ou escolas mistas. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, set. dez, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341>

CASTANHA, A. A instrução primária no Brasil entre a Independência e o Ato Adicional de 1834. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 36-58, jan/abr., 2020.
DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.46801>

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo, Perseu Abramo, 2000.

CHIZZOTTI, A. Introdução. In ALMEIDA, J. R. P. Instrução Pública no Brasil. 1500-1889: História e Legislação. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo, 2ª ed., EDUC, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>
Acesso em: 05/06/2023.

COELHO, E. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro, Record, 1999.

COELHO, M. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, n. 168, v. 437, p. 29-48, out.-dez. 2007.

COSTA, A. L. J. As escolas noturnas do município da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do Povo (1870-1889). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-69, jan-mar., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100004>

COUTINHO, L. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

CUNHA, L. **A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986

CURY, C. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

CURY, C. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez., 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>

CURY, C. A questão federativa e a educação escolar. In OLIVEIRA, R e SANTANA, W. (orgs.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, UNESCO, 2010.

CURY, C. Direito à educação, escravidão e ordenamento jurídico no Brasil Império. **Cadernos de História da Educação**. v. 19, n. 1, p. 110-148, jan/abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.393/che-v19n1-2020-9>

DANTAS, M. Constituição, poderes e cidadania na formação do Estado-Nacional brasileiro. Instituto Prometeus de Estudos Ambientais, Culturais e Políticos. **Fórum Rumos da Cidadania**, Campos do Jordão, p. 19-58, 2009.

DANTAS, M. O Código do Processo Criminal e a Reforma de 1841. Dois modelos de Organização dos Poderes. **Revista História do Direito: RHD**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 96-121, jul./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/hd.v1i1.78722>

D'ENFERT, R. BÚRIGO, E. Ensino de matemática nas escolas normais primárias francesas, 1830-1848: desafios sociais e culturais para a formação de professores primários. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 165-177, maio/ago., 2019.
DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.34111>

DOLHNIKOFF, M. Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista. *Almanack braziliense*, São Paulo, n. 1, maio 2005, p. 80-92.
DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-8139.v0i1p80-92>

DOLHNIKOFF, M. **O pacto imperial**. Origens do federalismo no Brasil. São Paulo, Globo, 2005a.

DOLHNIKOFF, M. Império e Governo Representativo: uma releitura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 52, jan./abr., 2008, p. 13-23.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000100002>

DOLHNIKOFF, M. et alii. Representação política no Império. Crítica à ideia do falseamento institucional. In LAVALLE, A. (org.) **El horizonte de la política**. Brazil y la agenda contemporánea de investigación en el debate internacional. México, CIESAS, 2011.

DORATIOTO, F. **Maldita guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set.dez., 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004>

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização (vol. 2), Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.

ESTEFANES, B. **Conciliar o Império**. Honório Hermeto Carneiro Leão, os partidos e a política de Conciliação no Brasil monárquico (1842-1856). Dissertação (Mestrado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**, s.d.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIA FILHO, L. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA, V. **Representação política e sistema eleitoral no Brasil Império**: Juiz de Fora, 1853-1889. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 10 ed., 2002.

FERNANDES, R. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **Revista de História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. Vol. 2, n.4, set. 1998, p. 147-149.

FERNANDES, J. A Constituinte de 1890-1891: a institucionalização dos limites da cidadania. **Revista Acervo**. S.l., v. 19, n. 1-2, p. 53-68, 2006.

FERREIRA, R. B. Um outsider no império: o pensamento político de Tavares Bastos. **Revista Estudos Políticos**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, dez. 2016, p. 63-83.

FRAGOSO, M. **O ensino régio na capitania de São Paulo: (1759-1801)**. Tese (Doutorado em História da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

FRAZÃO, M. **Noções de Geografia do Brasil para uso da mocidade brasileira**. Rio de Janeiro, Tipografia Esperança de J. d'Aguiar & C., 1883.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo, Cortez, 2000.

GARCIA, E. V. (org.). **Diplomacia brasileira e política externa: documentos históricos** (Arquivo de referência). Rio de Janeiro, Contraponto, 2008.

GASPARELLO, A. **Construtores de identidades**. A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo, Iglu, 2004.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 4 ed., 2002.

GLEZER, R. São Paulo e a elite letrada brasileira no século XIX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 12, n. 23/24, set. 91/ago. 92, p. 19-30.

GOMES, J. **Gramsci, a filosofia da práxis e “as três partes constitutivas do marxismo” de Lênin**. VI Seminário Internacional – Teoria política do socialismo. 2014. UNESP, Marília. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/gramsci-a-filosofia_jarbas.pdf Acesso em: 05/06/2023.

GOMES, W. A cultura brasileira na síntese de Fernando de Azevedo. **Trilhas da História**, v. 10, n. 18, jan. jul., 2020, p. 150-160.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro, 3 ed., Civilização Brasileira, 2007.

GREGÓRIO, V. O poder da representação: a relação entre Executivo e Legislativo na política imperial de meados do século XIX. **Almanack Guarulhos**, n. 13, ago., 2016, p. 56-82.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-463320161304>

GROPPO, L.; MARTINS, M. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas/Americana, 2006.

GUIMARÃES, M. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HAIDAR, M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2 ed., 2008.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2 ed., 2005.

HAMDAN, J. C. Por uma sensibilidade objetiva: Tavares Bastos e a Educação no Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 3, set./dez. 2017, p. 788-800.
DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v16n3-2017-14>

HENRIQUES, A. A instrução pública nas constituintes brasileira e portuguesa (1820-1823): uma rarefação das possibilidades de ser. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022, p. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270072>

HILSDORF, M. **Histórias da Educação Brasileira**: Leituras. SP, Cengage Learning, 2011.

HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 6 ed. 1997.

HOBSBAWM, E. **A era das revoluções**: Europa, 1789-1848. São Paulo, Paz e Terra, 16 ed., 2002.

HOBSBAWM, E. **A era dos impérios**: 1875-1914. São Paulo, Paz e Terra, 13 ed., 2010.

HÖFLING, H. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HOLANDA, S. A herança colonial – sua desagregação. In HOLANDA, S. (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II, O Brasil Monárquico, 1º vol. São Paulo, DIFEL, 2 ed., 1965.

JACOMINI, M. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214645, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>

JANCSÓ, I.; PIMENTA, J. Peças de um mosaico. Ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira. **Revista de História das Ideias: História e Literatura**, Universidade de Coimbra, vol. 21, 2000, p. 389-440.

JANCSÓ, I. Independência, independências. In JANCSÓ, I. (org.) **Independência: História e historiografia**. São Paulo, Fapesp, Hucitec, 2005.

JESUS, R. Associativismo no Brasil do Século XIX: repertório crítico dos registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889). **Locus**. Revista de História, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2007, p. 144-170.

KAREPOVS, D (coord). **Catálogo das obras de Rui Barbosa**: Coleção Macedo Soares. Série Instrumentos de Pesquisa, n. 2. São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado, 2003.

KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista** (escritos selecionados). FREITAS, L. CALDART, R (orgs.). São Paulo, Expressão Popular, 1 ed., 2017.

LA PORTA, L. Revolução passiva. In LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Boitempo, São Paulo, 2017.

LEIBÃO, M. Conceitos do liberalismo e educação. Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. **Movimento – Revista de educação**, Universidade Federal Fluminense, n. 3, 27 jan. 2016, p. 253-272.

LEVI, L. Federalismo In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G (org). **Dicionário de política**. Vol. 1, Editora Universidade de Brasília, Brasília, 11 ed., 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2013.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Boitempo, São Paulo, 2017.

LIMA, P.; PEREIRA, M. (orgs). **Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018.

LOMBARDI, J., NASCIMENTO, I. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, Autores Associados, 2004.

LOMBARDI, J.; COLARES, A. Escola Pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipatória. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, out/nov/dez 2020, p. 11-26.
DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26>

LOMBARDI, J. Apresentação do Dossiê 40º aniversário do livro Escola e Democracia: contribuição histórica e novos desafios. **Debates em Educação**. vol. 16, n. 38, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17785>

MACHADO, M. C. Fontes e história das instituições escolares. O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I (org). **Fontes, história e historiografia da educação**. 1º Vol. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005, p. 65-85.

MACHADO, M. **Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: a ênfase na formação moral do cidadão**. s.l., 2006?.

MACHADO, M. Sociedade, Estado e Educação: As várias facetas de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 41, p. 32-60, mar., 2011.
DOI: [10.20396/rho.v11i41.8639834](https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639834)

MACHADO, M. e SILVA, J. Os projetos de Reforma da Escola Pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 25, p. 200-205, mar., 2007.

MAGNOLI, D. **O Corpo da Pátria**: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912). São Paulo, UNESP, Moderna, 1997.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. 1, jan-abr. 2018, pp. 186-201.
DOI: [10.24115/S2446-6220201841399p.186-201](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201)

MARCHETTI, M. **O iluminismo pragmático de Martim Francisco**: as origens da instrução pública no Brasil. Tese (Doutorado em História da Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2019.

MARCÍLIO, M. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, 5 ed., Atlas, 2003.

MARTINS, M. Sociedade civil e “terceiro setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, jan./jun. 2008, p. 75-100. DOI: <https://doi.org/10.7213/rfa.v20i26.1462>

MARTINS, M. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 2, pp. 173–192, mai.-ago., 2016.
DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v1i2.89>

MARTINS, M. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, Piracicaba, vol. 24, n. 2, pp. 247-266, mai-ago. 2017.
DOI: [10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n2p247-266](https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n2p247-266)

MARTINS, M. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 226099, 2021, p. 1-18.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Texto final: Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2007.

MATOS, O. **Café e ferrovias**. A evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. São Paulo, Pontes, 4 ed., 1990.

MATTOS, I. **O tempo saquarema**. A formação do Estado imperial. São Paulo, Hucitec, 5 ed., 2004.

MELO, C. e MACHADO, M. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 34, p. 294-305, jun., 2012.
DOI: [10.20396/rho.v9i34.8639594](https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639594).

MELO, E. P. e CASTILHO, K. C. Pesquisa científica: abordagens predominantes In LIMA, P. e PEREIRA, M. (orgs) **Pesquisa científica em ciências humanas**: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018.

MELLO, Z. **Metamorfoses da riqueza**. São Paulo, 1845-1895. São Paulo, HUCITEC, 2 ed., 1990.

MENDONÇA, A.; CARDOSO, T. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, set./dez/ 2007, p. 31-52.

MENDONÇA, A. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “História conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, jan/jul. 2013, p. 43-57.

MILAN, Y. M. **A educação do “soldado-cidadão” (1870-1889)**: a outra face da modernização conservadora, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993.

MOACYR, P. **A instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853. 1º vol. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

MOACYR, P. **A instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1888. 2º vol. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

MOACYR, P. **A instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1889. 3º vol. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1938.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias**: subsídios para a História da Educação no Brasil. 1834-1889. 1º vol. Das Amazonas às Alagoas. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1939.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias**: subsídios para a História da Educação no Brasil. 1835-1889. 2º vol. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1939a.

MOACYR, P. **A Instrução e as Províncias**: subsídios para a História da Educação no Brasil. 1834-1889. 3º vol. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1940.

MONARCHA, C. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros**: Brasil – séculos XIX e XX. Uberlândia, EDUFU, 2019.

MORMUL, N. M. e MACHADO, M. C. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, p. 277-294, jan./jun. 2013.
DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v12n1-2013-17>

MOTA, M. **Brasil e Portugal**: imagens de nação na geração de 70 do século XIX. Tese (Doutorado em História Social), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

NEVES, F. **O método lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2003.

NEVES, L. Opinião pública. In FERES JÚNIOR, J. (org.) **Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2 ed., 2014, p. 155-171.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NOVAIS, F. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial**: 1777 – 1808. São Paulo, Hucitec, 1978.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, in **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannonica, 1991, p. 109-119.

OLIVEIRA, C. Entre o local e o provincial: os Conselhos Gerais de Província e as Câmaras Municipais, São Paulo e Minas Gerais (1828-1834). **Almanack Guarulhos**, São Paulo, abril, 2015, p. 92-102.

OLIVEIRA, M. **O ensino primário na província do Paraná** (1853-1889). Dissertação (História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. (orgs) **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. UNESCO, Brasília, 2010.

PACHECO, M. **Vida e obra matemática de Francisco de Borja Gastão Stockler** (1759-1829). Dissertação (Ensino de Matemática), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PAIVA, J. Transmitindo cultura: a catequização dos índios no Brasil, 1549 - 1600. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.2, jul./dez. 2000, p. 1-22.

DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v1i2.3469>

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 6 ed., 2003.

PANIZZOLO, C. O método rápido para aprender a ler de João Köpke e as polêmicas em torno da soletração, silabação e palavrção (1874-1879). **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 18, 2022, p. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022672>

PARRON, T. **A política da escravidão no Império do Brasi, 1826-1865**. Dissertação (História Social), Universidade de São Paulo, 2009.

PAULO NETTO. J. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

PENTEADO, D. Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: a ambiguidade de uma associação civil a serviço do Estado Brasileiro (1825-1904). **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, n.1, jan./jun., 2022, p. 61-85.

DOI: <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i1.728>

PEREIRA, R. Ludicidade, Infância e Educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 64, p. 170-190, set., 2015.

DOI: [10.20396/rho.v15i64.8641935](https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641935)

PERES, T. Educação Brasileira no Império. In, PALMA FILHO, J. (org.) **Cadernos de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo, Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 48-70.

PINHEIRO, A.; CURY, C. (orgs.) **Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no período Imperial**. Brasília, INEP, SBHE, 2004.

PINSKY, C. (org) **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2008.

PINSKY, C. e LUCA, T. (orgs) **O historiador e suas fontes**. São Paulo, Contexto, 2009.

PINSKY, J. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 5 ed., 1992.

PIRES, H. Imagens e História na internet: os bondes, patrimônio brasileiro. **Aracne**. Revista eletrônica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N 156, 1 febrero de 2012. Disponível em:

<https://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-156.htm> Acesso em 26/02/2024.

PIRES, M. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia, São Paulo, 6ª ed., Brasiliense, 1961.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil**: Colônia e Império. São Paulo, Brasiliense, 13ª ed., 1983.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo, 40ª ed., Brasiliense, 1993.

PRATES, J. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116 - 128, 27 jul. 2012.

PRESTIPINO, G. Tradução. In LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.) **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). Boitempo, São Paulo, 2017.

PRIETTO, A. Os negros livre/escravos nos corpos de Voluntários da Pátria: uma revisão historiográfica. **Revista Historiador**, n. 12. dez., 2019, p. 131-151.

RAYMUNDO, L. **Legislar, amalgamar, civilizar**: A mestiçagem em José Bonifácio de Andrada e Silva (1783-1823). Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

REIS, J. **Rebelião escrava no Brasil**. A História do levante dos malês. 1835. São Paulo, Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, J. Q. **A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1943.

RIBEIRO, J. Q. A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo: ensaio sobre sua importância e significação. Separata do **Boletim LIII da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1945.

RIBEIRO, J. Monumentos da pedagogia brasileira: os “pareceres” e “projetos” de Rui Barbosa. **Revista de História**, (FFLCH-USP) São Paulo, v. 1, n. 2, p. 229-240, 1950.

SABA, R. **As Vozes da Nação**: a atividade peticionária e a política do início do Segundo Reinado. Dissertação (Mestrado em História), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010.

SALLES, R. **Guerra do Paraguai**: escravidão e cidadania na formação do Exército. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

SANFELICE, J. Fontes e História das Políticas Educacionais. In LOMBARDI, J., NASCIMENTO, I. (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, Autores Associados, 2004.

SANTOS, A.(et al) **História do Brasil: da terra ignota ao Brasil atual**. Rio de Janeiro, Multimídia, 2002.

SANTOS, M. “Vontade de ser útil à minha Pátria, a fazer tinta de escrever”: Antônio Muniz de Sousa, os sertões e a Breve notícia da Revolução do Brasil (1820-1822). **Revista Maracanan**, n. 31. set./dez. 2022, p. 129-151.

SANTOS, R. Vista de VIANNA, Luiz Werneck. A Revolução passiva. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro, Revan, 1997. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, 1999, p. 283-288.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, Autores Associados, 11 ed., 1996.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. (org) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, Autores Associados, 32 ed., 1999.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema, Campinas, Autores Associados, 9 ed., 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In SAVIANI, D. (et al) **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP, Autores Associados, 2006 (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143 – 155. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 380-393. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP, Autores Associados, 2019.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. **Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 3, 1973.

SCHWARZ, R. **As ideias fora do lugar**. Ensaios selecionados. São Paulo, Penguin, Companhia das Letras, 2014.

SECCO, L. **História do PT**: 1978-2010 São Paulo, Ateliê Editorial, 2023.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2002.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; EVANGELISTA, O. **Técnicas e procedimentos para análise conceitual de documentos de política educacional**. s.l., 2004.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005, p. 427-446. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

SILVA, G.; AMORIM, S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out.,dez., 2017.

SILVA, I.; ANANIAS, M. Província das Alagoas, Brasil: a presença de alunos órfãos, pretos e pardos nas aulas avulsas de ensino secundário (1844-1847). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 561-574, mai.,ago., 2020.
DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-17>

SILVA, L. A revolução dentro da ordem: Brasil e EUA. **Cadernos de Campo**. Araraquara. n. 09 (2003), p. 69-84, 2017.

SILVA, M.; MOREIRA, I. A introdução da telegrafia elétrica no Brasil (1852-1870). **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, jan-jul. 2007, p. 47-62.

SILVA, R.; MARTINS, M. Críticas ao conceito liberal de cidadania e as decorrências para a educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, 2016, p. 131-157.

SLEMIAN, A. Seriam todos cidadãos? Os impasses na construção da cidadania nos primórdios do constitucionalismo no Brasil (1823-1824). In JANCSÓ, I. (org.) **Independência: História e historiografia**. São Paulo, Fapesp, Hucitec, 2005.

SLEMIAN, A. **Sob o Império das Leis: constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834)**. São Paulo, Hucitec, 2009.

SOARES JUNIOR, A. e CURY, C. E. “Para formar o viveiro de bons marinheiros”: As companhias de aprendizes marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte (1871-1890). **Educação & Formação**. Fortaleza, Ceará, v. 4, n. 10, jan./abr. 2019, p. 112-130.

SODRÉ, N. W. **História militar do Brasil**. São Paulo, 2. ed., Expressão Popular, 2010.

SOUSA, A. O conceito gramsciano de “revolução passiva” e o Estado brasileiro. **Revista Labor**, v. 1, n. 3. 2017, p. 28-40. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i3.9287>

SOUSA, A; COUTINHO, L. Apontamentos para o estudo da política educacional no Brasil à época da Independência. **Revista História da Educação**, v. 29, e137001, 2025.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/137001>

SOUSA, A; COUTINHO, L. Panorama do Ensino Superior no Brasil: colônia e império. **Periódico Horizontes**, 43(1), e023194, 2025a.
DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1917>

SOUZA, A. **Viagens e observações de um brasileiro, que desejando ser útil a sua Pátria, se dedicou a estudar os usos e costumes dos seus patrícios, e os três reinos da Natureza, em vários lugares e sertões do Brasil, oferecidas à nação brasileira.** Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Americana de I. P. da Costa, 1834.

STOCKLER, F. B. G. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **Revista de História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. Vol. 2, n.4, p. 151-205, set. 1998.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional e a descentralização da educação. In FÁVERO, O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras.** Campinas, Autores Associados, 2 ed., 2001.

SUPERTI, E. **Da incorporação do Proletariado ao Direito do Trabalho:** um estudo sobre o projeto positivista de organização das relações de trabalho no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul rio-grandense de instrução primária pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n. 3, abril de 1998, p. 35-57.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n. 11, abril de 2002, p. 25-52.

TAVARES, R. **A infância no Maranhão imperial:** a escolarização pública primária da criança pobre livre no período de 1855-1889. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

TORAL, A. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados.** Revistas USP, São Paulo, 9(24), 1995, p. 287-296.

TURMENA, L. Materialismo Histórico-Dialético e pesquisa em fontes: contribuições para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, nº 59, p. 24-36, out. 2014. DOI: [10.20396/rho.v14i59.8640345](https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640345)

VAINFAS, R (org.) **Dicionário do Brasil Colonial.** (1500 – 1808) Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.

VAINFAS, R. (org.) **Dicionário do Brasil Imperial.** (1822-1889). Rio de Janeiro, Objetiva, 2008.

VASCONCELOS, M. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, jan.jun. 2007, p. 24-41.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v.2.

VECHIA, A e LORENZ, K. **Imperial Collegio de Pedro II**: portal das ideias educacionais europeias para o ensino secundário brasileiro: 1838-1878. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Article%20vechia.pdf Acesso em 05/06/2023.

VENANCIO FILHO. A. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. **Estudos Avançados** (USP) 21 (61), p. 267-276, 2007.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300017>

VENANCIO FILHO. A Educação na Constituinte de 1890-1891 e na Revisão Constitucional de 1925-1926: comentários. In FÁVERO, O. (org) **A Educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, Autores Associados, 2014.

WEREBE, M. A educação, in HOLANDA, S. (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II, vol. 6. Rio de Janeiro, 6 ed., Bertrand Brasil, 2004.

WIANNA, L. Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira. **Ciclo de conferências Alternativas e Dilemas do Brasil do Fim do Século**. IUPERJ, Rio de Janeiro, 12 a 16 de agosto de 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581996000300004>

XAVIER, I. **A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2015.

ZICHIA, A. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

FONTES

BRASIL. Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1833, pelo respectivo Ministro e Secretário de Estado Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1833.

BRASIL. Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1834, pelo respectivo Ministro e Secretário de Estado Antonio Pinto Chichorro da Gama. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1834.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1838. Tomo I. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1839.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1841. Tomo IV. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1842.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1841. Tomo IV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1842a.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1847. Tomo X. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1848.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1850. Tomo XI. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851?.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1851. Tomo XIV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1852. Tomo XV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1853.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1853. Tomo XIV. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1853a.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1853. Tomo XVI. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1853b.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854. Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1855. Tomo XVIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1856. Tomo XIX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1856.** Tomo XIX. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1858.** Tomo XIX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1858.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1860.** Tomo XXI. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1860.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1860.** Tomo XXIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1860a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837.** Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1861.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1861.** Tomo XXIV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1861a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1862.** Tomo XXV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1862.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1840.** Tomo III. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1863.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1863.** Tomo XXVI. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1863a.

BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil de 1835.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1836.** Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864a.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1864.** Tomo XXVII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1865.** Tomo XXVIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1865.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866?.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1866.** Tomo XXIX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1867**. Tomo XXX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1867.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1867**. Tomo XXVII. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1867a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1843**. Tomo VI. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1868.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1867**. Tomo XXX. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1868a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1868**. Tomo XXXI. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1868b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1869**. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1869.

BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral na Segunda Sessão da Décima Quarta Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Paulino José Soares de Souza**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1870**. Tomo XXXIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1871**. Tomo XXXI. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1871.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1871**. Tomo XXXIV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1871a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1833**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1872**. Tomo XXXV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1831**. Primeira Parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1831**. Segunda Parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1833**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873b.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1833**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1873c.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1872**. Tomo XXXV. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873d.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1873**. Tomo XXXII. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873e.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo primeiro. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo segundo. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874a.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo terceiro. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874b.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo quarto. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874c.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo quinto. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, Tomo segundo, 1874d.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. **Assembleia Constituinte. 1823**. Tomo sexto e último. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, Tomo segundo, 1874e.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Câmara dos senhores deputados. **Primeiro ano da primeira legislatura**. Sessão de 1826. Tomo primeiro. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874f.

BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Câmara dos senhores deputados. **Primeiro ano da primeira legislatura**. Sessão de 1826. Tomo segundo. Rio de Janeiro: Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874g.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1832**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874h.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1832**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874i.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1873**. Tomo XXXVI. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874j.

BRASIL. **Recenseamento do Brasil em 1872**. 12 vol. Rio de Janeiro, Typ. G. Leuzinger, 1874?

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1832**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1875.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1874**. Tomo XXXVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1875a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1830**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1830**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876a.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1831**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1876b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1875**. Tomo XXIV. Partes I e II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876c.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1875**. Tomo XXXVIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876d.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1876**. Tomo XXXIX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876e.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1875**. Tomo XXXVIII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876f.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1829**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1829**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1877a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1877**. Tomo XL. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877b.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1877**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877c.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1878.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1828**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1878a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878c.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828.** Parte Primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878d.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878e.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1878.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1878.** Tomo XLI. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1826.** Parte Segunda. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879.** Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880?

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1826.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1881.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1880.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1881a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1880.** Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1881?.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1881.** Parte I. Tomo XXVIII - Parte II. Tomo XLIV. Volume 1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882.

BRASIL. **Reforma do Ensino Secundário e Superior. Parecer e Projeto (relativo ao Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882 pela comissão de instrução pública composta pelos srs Rui Barbosa (relator), Thomas do Bomfim Espinola e Ulisses Machado Pereira Viana.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882a.

BRASIL. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Parecer e Projeto da comissão da instrução pública composta dos deputados Rui Barbosa, Thomas do Bomfim Espinola e Ulisses Machado Pereira Vianna.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1882.** Parte II. Tomo XLV. Volume I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1882.** Parte II. Tomo XLV. Volume II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1883**. Parte I, Tomo XXX. Parte II. Tomo XLVI. Volume I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1825**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

BRASIL. **Coleção de Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás do Império do Brasil de 1825**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885a.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1884**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1885b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1885**. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1885?

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1885**. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1885?a.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886c.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1886**. Parte II. Tomo XLIX. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1886d.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1822**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1822**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887c.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1886**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1887d.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1888**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1888?.

BRASIL. **Coleção das Leis do Brasil de 1818**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889a.

BRASIL. **Coleção das Leis do Brasil de 1821**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889b.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1821**. Parte Segunda. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889c.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1821**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889d.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1888**. Parte I. Tomo XXV. Parte II. Tomo LI. Volume I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889e.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1888**. Parte II. Tomo LI. Volume II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1889f.

BRASIL. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1889**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1889g.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1889**. Parte II. Tomo LII. Volume X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889h.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Primeiro Fascículo: 15 de novembro a 31 de dezembro de 1889. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Primeiro Fascículo: de 1 a 31 de janeiro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890a.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Segundo Fascículo: de 1 a 28 de fevereiro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890b.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Quarto Fascículo: de 1 a 30 de abril de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890c.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Oitavo Fascículo: de 1 a 31 de agosto de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890d.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Décimo Fascículo: de 1 a 31 de outubro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890e.

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Primeiro Fascículo: de 1 a 31 de janeiro de 1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

BRASIL. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Partes I e II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892?

BRASIL. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Sexto Fascículo: de 1 a 30 de junho de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

HISTEDBR FE UNICAMP

<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/indice-das-leis-sobre-instrucao-publica-na-provincia-da-bahia-1835-1889-1> Acesso em 05/06/2023.

MARANHÃO. **Coleção de Leis e Decretos do Maranhão de 1838**, [s.l:s.n]. Disponível em: <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/> Acesso em 05/06/2023.

MATO GROSSO. **Lei provincial n. 8, de 5 de maio de 1837**. Estabelece novo regulamento da instrução pública primária. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/> Acesso em 05/06/2023.

MINAS GERAIS. **Lei provincial n. 13, de 28 de março de 1835**. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/13/1835/> Acesso em 05/06/2023.

SÃO PAULO. **Lei provincial n. 81, de 06 de abril de 1887**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/139164> Acesso em 26/02/2024.