

## A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889)

Carlos Monarcha<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista – Araraquara/SP.

### RESUMO

Este artigo aborda aspectos do processo histórico-político-cultural concernente a organização, extensão e impasses da instrução pública na longa duração, ou seja, na trama dos tempos entretecidos por acontecimentos plurais e na sucessão de conjunturas singulares do Império. Tematiza-se o como e o porquê das continuidades e descontinuidades políticas e seus possíveis efeitos nas formas e fins públicos da instrução elementar à época do Império.

**Palavras-chave:** Instrução pública, Brasil Imperial, História da educação.

### ABSTRACT

This paper focuses on the aspects of historical, political and cultural process of the organization, extension and dilemmas of public education in the long term – i.e., in the web of times interwoven with plural events and singular successions in the Empire. We thematised the how and the why of political continuations and discontinuations and their possible effects on public forms and purposes of elementary education at the time of the Empire.

**Keywords:** public education, Empire of Brazil, history of education.

---

<sup>1</sup> [carlos.monarcha@gmail.com](mailto:carlos.monarcha@gmail.com)

## DA HERANÇA COLONIAL

Pesquisas No conhecidíssimo artigo “A instrução pública nos tempos coloniais”, Manuel Duarte Moreira de Azevedo, ao sopesar o descaso da metrópole portuguesa quanto à “vida espiritual” da colônia, assim julgava o estado de coisas concernente a instrução.

Se com a vinda do rei para o Brasil criaram-se algumas escolas em uma ou outra cidade ou vila das mais importantes da colônia, não se tratou de regularizar o ensino, da boa escolha dos professores e de quem lhes fiscalizasse o procedimento. Ensinava cada um do modo que lhe parecia mais cômodo. E não havia método nem sistema, ou plano, organizado pelo Governo. Os mestres eram nomeados sem concurso, e sem que fosse avaliada a moralidade de suas ideias e costumes. Raros eram os livros que circulavam, e não havia o menor gosto pela leitura. As escolas eram muito poucas e mal dirigidas, havia diminuta frequência de alunos e geralmente as mulheres não aprendiam a ler. (1892, p.20).

Do Brasil-Reino de d. João VI, a ex-colônia herdara poucas aulas primárias de iniciativa eclesiástica e alguns seminários episcopais, mais as escolas menores e aulas régias dos tempos do marquês de Pombal, sob a responsabilidade moral dos mestres-régios, “useiros e vezeiros na férula e na chibata, discricionariamente empregadas consoante o bom ou mau humor do momento”, como depôs Nestor Lima (1927, p.27).

Tão só nas capitais do Pará, Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, havia “professores de primeiras letras e, quando muito, de latim, retórica, filosofia, acrescentando as de grego, comércio, desenho, línguas vivas no Rio de Janeiro, bem como, as de matemáticas e grego na Bahia” (Carvalho, 1884, p.50). Seja qual for a versão dos fatos, algo é indiscutível, por rotina, ao deter-se quase exclusivamente no conhecimento da Doutrina cristã, o exame dos candidatos às cadeiras de primeiras letras deixava a desejar.

## NO PRIMEIRO REINADO, A CONSTRUÇÃO DA ORDEM JURÍDICO-POLÍTICA

Na abertura da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, d. Pedro I, na Fala do Trono, semeava apreensão: “Espero 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.” Cerca de 14 províncias fiéis à independência enviaram deputações à assembleia sediada no Rio de Janeiro. Pará e Maranhão, províncias próximas a Portugal, Piauí e Cisplatina mantinham-se fiéis a metrópole; verdade seja dita, pela primeira vez reuniam-se homens eleitos nas mais distantes regiões do país, ao todo 90 constituintes eleitos por catorze províncias.

Eleitos de forma indireta e através do voto censitário, não representavam certamente a massa de excluídos por aquele sistema. Representavam, na verdade, em grande parte, os interesses da aristocracia rural. Em um país cuja unidade territorial ainda seria objeto de disputa por muitos anos, contudo representavam suas diversas partes pela primeira vez reunidas. (LUSTOSA, 2006, p.160).

O início do Brasil como país independente presencia discussões meritórias a respeito da “promoção da educação física, moral e intelectual da mocidade brasileira”, a ponto de o padre Belchior Pinheiro de Oliveira, deputado por Minas Gerais, propor o título de Benemérito da Pátria e condecorar com a Ordem do Cruzeiro do Sul a quem apresentasse, até o final de 1823, o melhor trabalho sobre a educação da mocidade.

As expensas do Governo Imperial, a Comissão de Instrução Pública decide editar *Necessidade de uma instrução geral e mais conforme com os deveres do homem na sociedade, insuficiência da atual sobre a reforma dos estudos menores da capitânia de São Paulo*, memória elaborada à época do Brasil-Reino, pelo agora deputado e membro da Comissão de Instrução, Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado (1816). Calçado num ponto de vista político-contratual, no manuscrito, o paulista dissertava sobre os primeiros graus da instrução comum, métodos pedagógicos, compêndios e mestres de escolas. Na abertura do documento solene declaratória, qual seja a instrução é um dever do soberano para com os seus vassallos, ou seja, obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante, e os governados. ([1816], p.466).

De par, os constituintes encaminhavam as propostas da Comissão de Instrução. “Artigo 250 - Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais. Artigo 251 – Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis

estabelecimentos. Art. 252 - É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contando que responda pelos abusos.”

Na retórica incitante, imperativo virtuoso, as luzes do entendimento assegurariam a moralidade pública, igualdade, prosperidade da nação e vida civil. Ademais um truísmo de ontem e sempre, o advento de sociedades políticas fundadas no sufrágio e na representação requer uma primeira instrução comum distribuída pelo Estado, assim requeriam os letrados gravemente, seriamente dispostos a concretizarem a fórmula monárquica dinástica, constitucional e representativa. E, ao abstraírem condicionalimos de qualquer espécie, na cabeça dos estadistas da monarquia, a sociedade política a ser fundada resultaria do ato de livre vontade do povo-cidadão, e se saltaria da opacidade colonial para a legibilidade do contrato civil.

Conhecido como “projeto Antonio Carlos” em referência aos irmãos Andrada — Antonio Carlos, Martim Francisco, José Bonifácio, o anteprojeto da Constituição expressava os interesses dos deputados liberais moderados; entre outros, reivindicavam sistema eleitoral censitário e indireto, limitação dos direitos dos portugueses residentes no país e aquilo que seria o pivô da discórdia, a limitação do poder do imperador. Nas narrativas dos intérpretes do passado, as sessões da Assembleia Constituinte testemunharam refregas entre o “partido Português” favorável à união do Brasil com Portugal, e o “partido Brasileiro” adepto da monarquia constitucional. Querelava-se, a supremacia seria do Legislativo ou do Executivo? Quem de fato iria gerir a máquina estatal? Retornando ao absolutismo, d. Pedro I dissolve a Assembleia Nacional e Geral: “A inspiração de uma Assembleia Constituinte vinha da França Revolucionária e nunca foi bem aceita pelos conservadores.” (RODRIGUES, 1974, p.22).

Como ratifica a historiografia acadêmica, o imperador arrogava para si o direito de reconvocar a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa com o suposto de repropor novo código jurídico-político; surgia o “Projeto de Constituição para o Império do Brasil, organizado no Conselho de Estado sob as bases apresentadas por sua Majestade Imperial o senhor d. Pedro I, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil”. No adentrar do século XX, John Armitage escreveria: “A admissão do título ‘Defensor Perpétuo do Brasil’ aplicado ao

Imperador na constituição, também parece algum tanto incompatível com as instituições de um povo livre, que deve ser defensor de si mesmo.” (1914, p.331).

Em 25 de março de 1824 outorgava-se a Constituição Política do Império do Brasil, no evoluir do tempo, os dispositivos centralizadores seriam contestados. E, embora muitos dissessem que os homens nascem livres e iguais, à exceção de *Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura e Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*, ambos de José Bonifácio, pouco se fez a respeito da condição existencial de escravos e índios.

Do código outorgado sobrevém a definição do Império como associação política de todos os brasileiros, a legitimação jurídica do governo monárquico, dinástico, constitucional e representativo, a divisão do poder em três instâncias: Executivo, Legislativo (Senado e Câmara), Judiciário, conjugadamente se instituíam uma instância protoabsolutista, o Poder Moderador, a Coroa, ou seja, d. Pedro I nomearia, sem aprovação do Legislativo, ministros de Estado, presidentes de províncias, magistrados, e escolheria senadores eleitos em listas tríplices.

As instâncias político-administrativas eram estruturadas em três níveis: municípios, províncias e governo central. E será na religião que a razão de Estado irá respaldar a sua superioridade moral, assim, oficializa-se o catolicismo apostólico romano como confissão de Estado, permitindo-se o culto particular de outras confissões de fé, “sem forma alguma exterior de templo”.

Aos homens maiores de 25 de anos, mesmo se analfabetos, reservava-se o direito de votar; o voto era censitário e em “dois graus”; no plano local, votava-se para Conselhos-Gerais Provinciais, Câmaras Municipais, Juízes de Paz; no plano mais amplo, votava-se para a Assembleia Geral, deputados e senadores, o mandato dos primeiros era temporário, dos últimos, vitalício. Para os cargos locais, as eleições eram diretas, para os gerais, indiretas; os votantes elegiam eleitores que elegiam deputados e senadores. Votantes e eleitores declaravam renda anual de 100 e 200 mil réis, libertos votariam somente em eleições de primeiro grau (cf. CARVALHO, 2012; NICOLAU 2012).

Alijados da massa de cidadãos ativos aqueles com renda anual inferior a 100 mil réis, menores de 25 anos, mas era possível votar aos 21 se casado ou oficial militar; para clérigos e bacharéis, não havia limite de idades; sem direito ao alistamento eleitor, criados de servir, filhos-família moradores com os pais, religiosos em regime claustral, mulheres. Décadas adiante, ao exigir a assinatura na ata eleitoral e elevar o censo pecuniário para 200 e 400 mil réis, a Lei de 19 de agosto de 1846 iniciava a lenta exclusão dos analfabetos. Se há um ideário liberal, este é mais doutrina da ordem e menos da liberdade, ou melhor, de ordem estamental.

A Constituição Política do Império estipulava o “direito do cidadão à gratuidade da instrução primária”, ousadia para a época; com efeito, o artigo 179 prescrevia a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros — a liberdade, a segurança individual e a propriedade, além de prescrever instrução primária gratuita a todos, ademais previa a instalação de colégios e universidades, para o ensino de “elementos das ciências, belas-letas e artes”. Quer dizer, a Constituição Política configurava uma esfera pública em moldes da doutrina liberal, a grande lei velaria pelas liberdades pessoais, religiosas, trabalho, imprensa, igualdade perante a lei, inviolabilidade da propriedade: “A partir da independência, o ideário liberal se impõe como referência necessária à constituição do Estado Nacional. A partir daí, e pelo menos até o final da Primeira República, ele contribuiu para as mudanças, desde que não se enquadrassem no rol das transformações mais ousadas.” (CASALECCHI (1987, p.247).

Num país de povoamento escasso, com populações esquecidas em territórios desmesurados, dissociados, cuja economia se sustentava no latifúndio e na escravaria, a instrução primária, poderoso agente civilizatório, no tempo, representaria um marco fatigante a ser alcançado.

Seja o quer for, reaberto o parlamento, reunida a magistratura, em 1826, retornavam os assuntos da instrução, Antonio Ferreira França, cônegos Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira Mello, membros da Comissão da Instrução Pública, encaminham projeto de lei dispendo o ensino em quatro graus: Pedagogias, ensino elementar hierarquizado em três classes, prevendo-se escolas para habilitação de alunos-mestres, Liceus com três anos de curso e programa científico — Pedagogias e Liceus seriam gratuitos —, Ginásios, curso de humanidades regido

por 12 mestres para as cadeiras a serem criadas de Filosofia, Geografia e História, Línguas latina e francesa, e num futuro próximo, Hermenêutica e Numismática, as línguas italiana, grega, alemã e inglesa; no cume do sistema, as Academias abrangendo as escolas superiores existentes e aquela a ser instalada, a escola superior de ciências sociais e jurídicas, esse “plano nacional de educação” não prosperaria jazendo nas “catacumbas parlamentares” conforme sentença de Moacyr (1936).

Projeto menos ambicioso será encaminhado à Câmara dos Deputados, versando tão só a criação de escolas de primeiras letras. Referendada pelo ministro do Império, visconde de São Leopoldo, e imperador, d. Pedro, promulgava-se a lei geral de 15 de outubro de 1827, 17 artigos enxutos.

Os termos do decreto-legislativo denotam a força agregadora imputada à instrução elementar, pela relevância histórica, é marco legal memorioso, revisitado e recomentado, convém citar as disposições, pois de certo modo inaugurava-se o intento de ofertar um plano geral de instrução elementar para todo o Império. Dentre outros, o decreto-legislativo estipulava a criação de escolas de primeiras letras nas “cidades, vilas e lugares populosos”, o ensino pelo método mútuo, das operações de aritmética, noções de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã, doutrina da religião católica e leitura da Constituição do Império. Outras disposições ousadas: instrução para meninas, vitaliciedade do magistério, gratificação anual não excedente à “terça parte do ordenado”, ofertada aos professores distinguidos por mais de 12 anos, “por prudência, desvelo, grande número e aproveitamento dos discípulos”, e iguais vencimentos e gratificações para mestras e mestres.

Durante um século, a lei imperial de 15 de outubro de 1827 constituirá o único dispositivo geral e de conjunto sobre a instrução elementar; outras leis orgânicas apareceriam nos meados do século XX, quer em decretos do Executivo, quer em Decretos-Leis expedidos em governos discricionários, por exemplo.

Nas muitas avaliações do passado nacional, a lei de 1827 aspirava a verdades prematuras. E naquele mesmo ano de 1827, para formar quadros capazes de administrar e zelar pela ordem jurídico-política e mover a máquina do Estado

Nacional, instalavam-se os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e Olinda.

Na cultura política dos estadistas, a instrução pública aparece como via de compreensão das instituições sociais e da formação da nacionalidade, mormente, modo de regular as novas gerações mediante uma instrução primária de Estado: “Menos de vinte anos depois da outorga da lei básica do Império já se alastrava tão bem a opinião típica do século, de que o progresso no saber era a fonte milagrosa de todas as virtudes cívicas e privadas, que não se julgava sequer licito por em discussão essa crença.” (BUARQUE DE HOLANDA, 1960, p.184).

Após dez anos de Independência, a estatística oficial registrava 162 escolas para meninos e 18 para meninas; dessas escolas, assinalava Ricardo Pires de Almeida ([1889]), 40 careciam de mestres, dentre as dificuldades, a inexistência de pessoas habilitadas a processar o modo lancasteriano de ensino: “Foi preciso improvisar professores e atraí-los pelo vulto das vantagens e promessas de recompensas para eles se aventurassem à nova profissão legalmente disciplinada.” (LIMA, 1927, p.45).

A essa época, 90% da população habitavam as zonas rurais, boa parte em regime de servidão, as populações de livres e escravos. Como quer Carvalho (2001, p.21): “Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação.”

## **A ESTABILIDADE INSTITUCIONAL, A “ONDA LIBERAL” E A DESCENTRALIZAÇÃO**

Em abril de 1831, o imperador abdicava. Entre a abdicação e o coroamento de Pedro de Alcântara, regentes governaram o país. Desde a Independência, falava-se em federalismo, óbvia reação aos excessos do poder central (cf. IGLÉSIAS, 1993). No teatro da grande política, predominam discussões acerca da descentralização do poder, bem como do grau de autonomia a ser concedido as províncias.



A Lei n.16 de 12 de agosto de 1834 introduz “alterações e adições” na Constituição Política, a Câmara dos Deputados substituíra o Conselho de Estado, introduzia a regência uma eletiva e temporária, renovável a cada quadriênio, enquanto perdurasse a menoridade de Pedro de Alcântara, por fim, concedia autonomia as províncias ao transformar os Conselhos Gerais em Assembleias Legislativas. De teor monárquico e federativo, e conduzido por liberais moderados, Diogo Antonio Feijó, Bernardo Pereira de Vasconcelos, Evaristo da Veiga, ao conjugar interesses opostos, o Ato Adicional apaziguava as demandas das classes senhoriais: Executivo e Legislativo, fortes no âmbito do poder central, e demandas descentralizadoras originárias das províncias.

Sobretudo as adições na Constituição Política modificavam as competências acerca dos serviços de instrução, ao governo central caberia administrar e manter o ensino primário e secundário na Corte, além das academias e ensino superior existentes país afora, aos governos provinciais, competiria promover a instrução popular, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos e as Academias. E embora a hermenêutica jurídica concluísse pela “competência concorrente” entre poder central e províncias na manutenção da instrução popular, tal interpretação não prevalecerá.

Tal querela atravessará o Império e a República, na contenda inconclusa, relativamente a participação da União na manutenção e extensão da instrução popular. Nas épocas futuras, a descentralização das competências soará como ato de abandono do poder central na oferta de uma cultura inicial e uniforme destinada a formar o homem brasileiro, prioridade num país recém-saído do jugo colonial; em suma, o Ato Adicional determinava os caminhos ulteriores da instrução pública: em vez dum sistema geral, como previsto na lei de 15 de outubro, haveria, conforme linguagem de época, “aparelhos didáticos” paralelos, o central e os provinciais no Império (e os estaduais na República).

Os estremecimentos separatistas ocorridos no período das regências trina e provisória, desdiziam a integridade política e a territorialidade do Império, com isso despertava o “desejo de ordem nacional”; às vésperas da declaração da maioria de Pedro de Alcântara, por iniciativa do regente Pedro de Araujo Lima, futuro marquês de Olinda, a “Lei de interpretação” do Ato Adicional dá lugar ao chamado

“regresso conservador”. Ao recentralizar o aparato administrativo e judiciário, a “Lei de Interpretação” expedida em 1840, revisão das competências dos governos provinciais, restaurava o Conselho de Estado, e modificava o Código de Processo Criminal (cf. DOLHNIKOFF, 2006). Se a emenda liberal de 1834 se realizara com poderes constituintes, embora limitados, a lei de 1840 prescindira das liberdades constituintes.

E, ao mesmo tempo em que se presenciava o advento das formas políticas contemporâneas, a saber, constitucionalismo, representação, divisão dos poderes, liberalismo (conservador) e “parlamentarismo”, no chão histórico remanesciam as estruturas coloniais, a monocultura, o latifúndio, o escravismo, o tráfico negreiro, numa palavra, o colonialismo sobrevivia no Império (cf. PRADO JÚNIOR, 2011).

De qualquer modo os estadistas da monarquia, liberais ou conservadores, batiam-se pela instrução pública como instrumento fiador das públicas liberdades e coroamento da obra civilizadora do Império, quer dizer, ratificavam a confiança depositada na instrução distribuída pelo Estado e no seu poder agregador, assim firmava-se na cultura política severa convicção, a instrução popular, ao propiciar inesgotável fonte de benefícios sociais e melhoramentos materiais, garantiria a estabilidade e a perpetuação das instituições.

E por ventura não será despropositado, se agora acrescentássemos os dizeres de José Manoel Garcia, autor de proficiente parecer sobre a questão “Das escolas primárias, disciplinas que devem ser ensinadas, material escolar” encaminhado ao Primeiro Congresso da Instrução Pública do Rio de Janeiro, anunciado para 1884, mas não realizado. Ao avaliar os desdobramentos do Ato Adicional, ele assim argumentava, conquanto o artigo 10, § 2º do ato aditivo houvesse quebrado a unidade da educação nacional, não prejudicara “[...] o acréscimo das escolas primárias, ao contrário, não obstante os movimentos revolucionários de diversas províncias ao norte e ao sul do Império, as guerras com as repúblicas vizinhas, as secas e as epidemias que tem exaurido os cofres gerais e provinciais, elevaram-se cada vez mais.” (1884, p.2-3). E declinava números positivos, ainda que insuficientes, na medida em que indiciavam escolarização mínima das populações infantil: em 1838 havia 607 escolas públicas e 11.445

alunos matriculados, em 1845 835 escolas e 26.584 alunos, em 1852 1.246 escolas e 43.829 alunos, em 1864 2.038 escolas e 83.884 alunos (GARCIA, 1884, p.3).

## **A REFORMA COUTO FERRAZ**

Na capital do Império, a Corte, imperial autenticam-se e consorciam-se as utopias políticas em benefícios da realidade, dos jogos de força saltavam planos do *ser* e *dever ser* das públicas finalidades da instrução popular. É lícito supor que a irradiação dos dispositivos reformados pelos quadrantes do país devia-se à nomeação dos presidentes de províncias, delegados do Imperador, que, ao tomarem para si os atos legais elaborados na Corte, atuassem na consolidação dos poderes provinciais. Referidas à capital do Império, iniciativas de revisão do alcance da instrução popular remontam ao “Ministério da conciliação” presidido pelo marquês do Paraná, Honório Hermeto Carneiro Leão, prosseguindo em 1854, com Luiz Pedreira do Couto Ferraz, ministro de Estado dos Negócios do Império: “Pode-se dizer que o também Decreto-Lei Couto Ferraz, de 1854, é um ponto de inflexão nas políticas públicas de educação ao longo do Império. Foi ele quem estabeleceu pela primeira vez uma estruturação funcional da educação, que vinha sendo requisitada desde a primeira lei de educação, de 1827.” (ROCHA, 2010, p.126).

De fato, o Decreto n.1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regulamentava a reforma o ensino primário e secundário da Corte; minucioso e centralizador, o dispositivo comportava 135 artigos, e regulava aspectos cruciais da instrução: inspeção do ensino público e particular, nomeação e demissão de professores, sanções disciplinares, programas e métodos de ensino. No mais, incorporava disposições da reforma Guizot, 1833, ou seja, a criação de um sistema escolar de Estado, do projeto Carnot, 1848, a lealdade ao ensino gratuito e obrigatório, da lei Falloux, o desprezo pelas escolas normais e reforço do serviço de inspeção: robustecido, o corpo de inspeção seria integrado pelo próprio ministro e o secretário de Estado dos Negócios do Império, ambos secundados pelo inspetor-geral, conselho diretor, e inspetores distritais. Operador-chave, ao inspetor-geral delegavam-se amplas obrigações: examinar candidatos ao magistério, aplicar penas

disciplinares, autorizar abertura de escolas, elaborar mapas estatísticos, orçamentos anuais, expedir diretivas para inspetores e professores, propor métodos e sistemas práticos de ensino, e revisar compêndios.

Mais além inovava ao prescrever ensino primário obrigatório acompanhado de sanções para pais, tutores e curadores recalcitrantes no tocante à matrícula e frequência dos filhos e pupilos, material e vestuário para crianças pobres, asilos-escola para menores abandonados, comprovação de idoneidade moral e capacidade profissional, aposentadoria aos 25 anos de magistério. Relativamente à pedagogia escolar, prescrevia o método simultâneo e, além de encaminhar a criação de “escolas de 1º e 2º grau”, introduzia-se a figura do professor-adjunto a ser recrutado entre filhos de professores e/ou alunos pobres, desde que maiores de 12 anos.

Por sua vez, o Regulamento do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854, inovava: ensino de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções de gramática, princípios de aritmética, metrologia, sistema de pesos e medidas, leitura dos Evangelhos, notícias de História Sagrada, elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, noções de ciências físicas e história natural “aplicáveis aos usos da vida”, geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música, exercícios de canto, ginástica, e adotava o ensino da metrologia francesa.

## DOS MÉTODOS DE ENSINO

Ao notificar um plano de matérias para as escolas do Império, a lei de 1827 oficializava o “sistema de Lancastre” ou de “Lencastre” ou “lancastrino”, o qual, note-se, inovava ao ensinar a ler e a escrever simultaneamente. No Brasil, um dos começos da adoção do “método mutualista” remete ao Decreto de 1º março de 1823, promulgado por d. Pedro: “Hei por bem mandar criar nesta Corte uma escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo, sendo em benefício, não somente dos militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento.”

Outras iniciativas episódicas remontam a José Paulino Soares de Souza, visconde de Uruguai, por sua diligência pessoal, ao instalar em 1835, a Escola Normal de Niterói, para habilitar mestres conforme o método, iniciativa relevante, desde a expulsão dos jesuítas pelo ministério pombalino, no século XVIII, improvisavam-se mestres de escola, qualquer pessoa poderia abrir escolas ou nelas ensinar (cf. LACERDA, 1938, VILLELA, 1990).

Explica-se diversamente a origem desse método, em que o mestre atua como espectador e inspetor, entretentes, um dado é certo, embora o olhar fosse filantropicamente esclarecido e cristão, a escola lancasteriana inseria-se na órbita da neutralidade religiosa. Tratados como *Exposição do novo método de ensino mútuo seguido nas escolas militares de primeiras letras em Portugal*, de João Crisóstomo do Couto Melo, e *L'enseignement mutuel* “ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell, de J. Lancaster et d'autres”, de Joseph Hamel, do qual transcrevo a seguintes passagem:

Os antigos métodos resultam na perda de um tempo precioso. Com eles, passa-se às vezes três ou quatro meses antes que as crianças conheçam seu alfabeto, e alguns anos antes que elas saibam ler fluentemente e escrever de forma legível.

Se há cinquenta alunos em uma escola onde toma-se três horas pela manhã e duas horas durante a tarde, admitindo-se que não se perde sequer um segundo (e essa suposição é extrema), o professor não poderá jamais dedicar mais que seis minutos a cada uma das crianças, e o restante do tempo será quase que perdido por elas. Mesmo que em um ano haja trezentos dias de aula, cada criança terá apenas trinta horas de ensino. (HAMEL, 1818, p.15).

A adoção do método deve-se à tomada de consciência do valor econômico da instrução e da escassez de professores, para uns, a instrução salvaguardaria a civilização, ordem pública e bons costumes, para outros, incrementaria produtividade manufatureira e agrícola, de outra parte, devia-se à propalada economia de recursos, um mestre, num local avantajado secundado por alunos-monitores, ensinaria centenas de crianças. (cf. LESAGE, 1981; DUSSEL, CARUSO, 1999).

O princípio metodológico baseia-se na reciprocidade do ensino, os mais aptos serviriam de mestres aos menos aptos, daí que todos avançariam gradualmente Diretividade de comandos, divisão de responsabilidades, exercícios maquinais, processos mnemônicos, assemelhavam os procedimentos às normas das casernas

e fábricas. As expectativas convergiam para o ato de suprir a baixos custos a falta de mestres, muito embora, a necessidade de espaços amplos e a panóplia de utensílios didáticos implicassem gastos.

Médico e cronista dos fatos educacionais no Império, José Ricardo Pires de Almeida, ao circunstanciar o uso do método em solo nacional, certamente ajudará a matizar a análise.

Apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do Império, a necessária instrução primária às massas. ([1889], p.57).

No mais, desde meados de 1830, deplorava-se a condição das escolas lancasterianas, por regra geral refugiadas em locais impróprios, desprovidas de mestres aptos na técnica, utensílios, compêndios: “Em seus relatórios, os ministros de então, Campos Vergueiro, Chichorro da Gama, Inácio Borges e Bernardo de Vasconcellos, fulminavam o sistema lancasteriano, em voga para as nossas escolas de primeiras letras.” (FLEIUSS, 1922, p. 1999).

As escolas lancasterianas guardariam vigência até o segundo quartel do século XIX. Na província de São Paulo, o método deixará de vigorar em 1846; já no Espírito Santo, o Regulamento Geral da Instrução Pública assim estatuiu: “Artigo 25 – Não é permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores, e o professor é obrigado a lecionar pessoalmente todos os seus alunos.” Em plena República, disposição análoga constará no Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso de 1910: “Art. 22 - Não é permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores, pelo que o professor que não tenha adjunto é obrigado a lecionar pessoalmente todos os seus alunos”.

## DOS MODOS DE INSTRUIR A INFÂNCIA

Desmobiadas, improvisam-se as “casas públicas de instrução e educação” em saletas na casa do mestre, onde, por vezes, funciona ou em uma venda, ou em cantos de cadeias e igrejas. Médico e pastor da colônia inglesa na Corte, Robert

Walsh, em *Notícias do Brasil*, narra cena em nada lisonjeira: “A venda era mantida por um homem instruído, que também mantinha uma escola.”

Quando entramos, fomos saudados pelo animado murmúrio de crianças, que recitavam em coro a lição num cômodo contíguo. Fomos até lá e deparamos com dez ou doze meninos sentados em bancos decentemente trajados, todos lendo junto em voz alta. Seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas pelo seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios, sendo cada folha protegida de maneira que manuscritos tão preciosos não sofressem com o manuseio dos meninos. O professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros, e dessa forma seus alunos aprendem a ler textos manuscritos antes dos impressos. Algumas cartas eram quase incompreensíveis e muito mal escritas, e em minha opinião teriam confundido qualquer escrivão do Registro Público. (WALSH, 1830, p.54).

No geral, os mestres de escolas manejavam a relação mestre-aluno ou mestre-classe pelo método individual ou simultâneo, por regra aceita, as aulas ocorriam em duas jornadas diárias uma pela manhã, outra à tarde (cf. KUBO, 1986; VECHIA, 2004). Exemplo ideal-típico de emprego de tempo e distribuição de lições consta no relatório manuscrito de 15 de julho de 1868 de Bernardino de Carvalho, professor na província de São Paulo.

Período da manhã.

- Todos os dias:

- caligrafia das 8 as 8  $\frac{3}{4}$ ;
- aritmética prática 8  $\frac{3}{4}$  as 9  $\frac{1}{2}$ ;
- leitura de impressos,

- lições de doutrina de gramática inclusive o tempo das tomadas das lições das 9  $\frac{1}{2}$  as 10  $\frac{1}{2}$ ;

Escola da tarde:

Todos os dias:

- caligrafia das 2 as 2  $\frac{3}{4}$ ;
- aritmética prática: 2  $\frac{3}{4}$  as 3  $\frac{1}{2}$ ;
- leitura dos manuscritos e lições de tabuadas (cada aluno em particular),

- teoria da aritmética e sistema métrico (inclusive o tempo das tomadas de lição)

das 3½ as 4 ½. (apud NEVES, 2003).

O senso prático assim recomendava apenas se começaria a escrever quando se soubesse soletrar e ler, e a fazer contas. Não haveria aulas aos domingos e dias santificados ou de grande gala, igualmente nos dias de Entrudo, Quarta-Feira de Cinzas, ou entre Domingo de Ramos e Páscoa, o mesmo para Finados. As férias abarcariam da primeira semana de dezembro à primeira de janeiro; e salvo algumas escolas agrupadas na Corte, as aulas públicas são das mais simples, uma classe, um mestre. De resto, não se admitiam menores de cinco anos, meninas em escolas de meninos e vice-versa, crianças com moléstias contagiosas ou anteriormente expulsas por incorrigíveis. Quanto aos escravos, a postura das autoridades é idêntica àquela por ventura declinada em *Documentos com que ilustríssimo e excelentíssimo senhor Dr. José Antonio Saraiva, Presidente da Província de S. Paulo, instruiu o relatório da abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1855.*

Suscitou-me dúvida se eram admitidos à matrícula os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnam mandar as escolas públicas seus filhos se essa qualidade de alunos fosse aceita, e atendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão os meninos, que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade. (1855, p.48).

Desnecessário redizer que a instrução elementar, assim se pensava, constituía propedêutica à cultura em sentido antropológico, ou seja, conjunto de ideias, signos, modos de comportamento, comunicação, e, sobretudo propedêutica proporcionada ao homem social pela efetividade da cultura, donde o anelo de transcender o círculo restrito do ler-escrever-contar, pelo ensino de noções literárias e científicas, edificantes valores morais, sãs virtudes da fé e modos civis.

## **BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE COMPÊNDIOS ESCOLARES**



Aos poucos a vida escolar no Primeiro Reinado, Regências e início do Segundo Reinado, de alguma maneira faziam-se acompanhar dum sortimento de obras didáticas, hoje quase esquecidas, conquanto à época saudadas como expressivas de técnicas intelectuais do entendimento da ordem natural das coisas e dos homens. Ainda que lentamente assistia-se à integração da escola de instrução primária em paisagens sociais as mais diversas, e com ela, a integração da escola, além de certa familiarização do ensino letrado com recurso a impressos revestidos de ditaticidade. É de supor que, porventura, nos lugares a vivenciarem a experiência escolar, a combinatória ensino/texto/imagem se viabilizasse consoante edições esporádicas ou reedições de compêndios impressos em tipografias locais ou em editoras a caminho do prestígio comercial. Se tal combinatória é circunstanciada por imperativos técnicos e potenciais de consumo, sem dúvida, o é também pela renúncia ao recurso único da memória, faculdade superior, mas susceptível de elisões.

Como os trabalhadores do mundo físico, os do mundo moral, para não perderem suas forças em vão, precisavam de um depósito que recolhesse e guardasse os seus produtos. O depósito que para isso se inventou foi o livro. O livro, portanto, está para o mundo moral na mesma razão que o celeiro está para o mundo físico. Como o celeiro guarda o alimento do corpo, o livro guarda o alimento do espírito, ou é o depósito das ciências, das leis, da memória, dos acontecimentos, dos usos, dos hábitos e dos costumes. (OLIVEIRA, 1874, p.361).

Sem pretender estabelecer copioso censo editorial, ou declarar título a título, autor a autor, ou mesmo contabilizar produção, uso e recepção, convém relembrar alguns títulos e autores de compêndios escolares.

Nos cantos e recantos do Império, para ensinar a ler, recorria-se às “cartas de ABC”, cartões com as letras do alfabeto, leitura e cópia de manuscritos, cartilhas quando houvesse. Para “ler correntemente”, convém relembrar: *Primeira coleção de cartas para os meninos e meninas aprenderem a ler*, de Alexandre Balmat (Rio de Janeiro, 1840), *Arte de ler e de escrever em pouco tempo, ou razão filosófica da verdadeira ortografia, desinfectada dos prejuízos da ortografia barbaresca*, de Marcelino Pinto Ribeiro Duarte (Niterói, 1842), *Novas cartas para aprender a ler, nas quais se mostra que não é necessário estudar as sílabas isoladas dos nomes, como se ensina pelas antigas cartas*, de Salvador Henrique de Albuquerque (Pernambuco, 1842), *Plano para o ensino das primeiras letras, aproveitando os três métodos:*

*mútuo, individual e simultâneo*, de Antonio Gentil Ibirapitanga (Bahia, 1846), *Cartilha do povo*, de José Inácio de Abreu e Lima (Pernambuco, 1849), *Traslados caligráficos*, de Cirilo Delermendo (Rio de Janeiro, 1854). E a muito bem divulgada cartilha portuguesa, *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (Lisboa, 2ª edição, 1853), propagandeada no Brasil pelo autor sob incentivo de Pedro II, com o intuito de recomendá-lo como “método nacional de alfabetização.”

Diremos de passagem que este era o *método* ideado por Antonio Feliciano de Castilho, para ensinar a leitura: “ele punha de parte inteiramente, a relação entre o nome e o valor das letras, para dar, como deu a cada uma, o *nome* de uma pessoa ou de um objeto, com os quais organizava um “conto”, em que a *graça* era um meio de “fixar” e a *analogia* um meio de “derivar”. A era um *mandrião*; B - *boi*, C- *cortesão*” (*Lições de pedagogia*, do autor, 1919). (LIMA, 1927, p.153, grifo no original).

Ainda nesse gênero: *Silabário brasileiro para aprender facilmente a ler*, “confeccionado por” Francisco de Paula Soares e Carlos Koeffler (Porto Alegre, 1858), *Manual explicativo do método de leitura denominado Escola Brasileira, oferecido à classe de Professores de Primeiras Letras*, de Francisco Alves da Silva Castilho (Rio de Janeiro, 1859), *Compêndio de gramática portuguesa*, por Policarpio José Dias da Cruz, “corrigido e emendado de acordo com os Srs. professores públicos da Corte” (Rio de Janeiro, 1860), *Iris clássico*, do citado Antonio Feliciano de Castilho, dedicado “A Sua Majestade o Senhor d. Pedro Segundo, Imperador do Brasil” e “ordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras”, *Método fácilimo para aprender a ler e escrever no mais curto espaço de tempo possível tanto a letra redonda quanto a letra manuscrita*, de Emilio Achilles Monteverde (Lisboa, 1865), *Gramática da infância dedicada aos srs. Professores de instrução primária* (Rio de Janeiro, 1864).

Na modalidade “crestomatia”, isto é, “recolha de excertos de autores” para o “estudo das coisas úteis: *Crestomatia brasileira*, “adotada pelo Conselho de Instrução Pública da Província, para uso das classes de leitura e análise”, por Francisco de Paula Soares e Carlos Koeffler (Porto Alegre, 1859), *O livro dos meninos. Curso elementar de instrução primária*, de António Rego (Maranhão, 1864), e o singularíssimo *Livro do povo*, de Antonio Marques Rodrigues, inspetor da

Instrução Pública, “conselheiro do professorado; animando a uns, admoestando a outros, fiscalizando a todos” (Maranhão, 1861).

Quanto à “matéria escrever correntemente”, lembrando que se aprende a escrever copiando e desenhando letras, mediante a exercícios caligráficos, como bastardo, bastardinho e cursivo, ortografia, cópia, ditado e, quando possível, a composição de períodos.

Para “contar e calcular”: *Lições de aritmética*, por “Um brasileiro” (Rio de Janeiro, 1825), *Compêndio aritmético ou Tabuada curiosa para os meninos, onde se explica em diálogo os principais fundamentos da aritmética, e outras coisas curiosas, e necessárias*, de P. Plancher-Seignot (Rio de Janeiro, 1827), *Compêndio de aritmética*, por Candido Batista de Oliveira, “para uso das nossas Escolas de instrução primária, especialmente de ensino mútuo” (Rio de Janeiro, 1832), *Compêndio de matemáticas elementares*, por Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (Rio de Janeiro, 1831), *Compêndio científico para a mocidade brasileira*, “Destinado ao uso das escolas dos dois sexos, ornado de nove estampas acomodadas as artes, e ciências de que nele se trata, tiradas por litografia”, “por um cidadão agradecido” [pseudônimo de José Paulo de Figueroa Nabuco de Araujo] (Rio de Janeiro, 1838), *Aritmética para meninos, contendo unicamente o que é indispensável e se pode ensinar nas primeiras letras*, de Antonio Álvares Pereira Coruja (Rio de Janeiro, 1850).

Quanto à fruição da consciência histórico-geográfica: *Resumo da história do Brasil até 1818*, “traduzido de M. Denis, corrigido e aumentado”, por Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, “adaptado pelo governo para uso das escolas” (Rio de Janeiro, 1831), *Compêndio de geografia universal, contendo a descrição particular de todas as regiões do mundo conhecido, e com especialidade do Império do Brasil*, “composto e dedicado à mocidade brasileira, por um oficial General do Exército”, de Jacques Antonio Marcos de Beaurepaire (Rio de Janeiro, 1835), *Compêndio de geografia elementar*, de José Saturnino da Costa Pereira (Rio de Janeiro, 1836), *Compêndio das eras da província do Pará*, de Antonio Ladislau Monteiro Baena (Pará, 1838), *Historia universal resumida para uso das escolas*, de Parley (pseudônimo de Daniel Hawthorne), tradução do desembargador Lourenço José Ribeiro (Rio de Janeiro, 1838), *Introdução coreográfica a história do Brasil*, por

Pedro D'Alcântara Bellegarde (Rio de Janeiro, 1840), *Compêndio de geografia*, de Tomás Pompeu de Souza Brasil (Ceará, 1856), *Compêndio de geografia da Província do Rio Grande do Sul*, de Eudoro Brasileiro Berlinck (Porto Alegre, 1863).

Para evitar a frouxidão da índole da geração nascente, formar pessoas virtuosas mediante controle das pulsões e comportamentos hostis, afinal, toda educação tem seu preço, recomendava-se a leitura e a cópia de civilidades, a memorização de conselhos, e a vivência de máximas morais. Dentre os códigos de decoro, fenômeno expressivo de uma ortopedia moral nascente, o bem-fadado *A ciência do bom homem Ricardo ou meios de fazer fortuna*, de Benjamin Franklin (Rio de Janeiro, 1835), sisudo repositório de conselhos contrários à vadiação.

Mais além, o *Fabulista da mocidade ou fábulas seletas de Esopo*, de La Fontaine, em tradução de Tristão da Cunha Portugal (Lisboa, 1837), *Coleção de Fábulas (imitadas de Esopo e de La Fontaine: dedicadas a S. M. o Imperador D. Pedro II)*, de Justiniano José de Souza (Rio de Janeiro, 1852), *Tesouro de meninos: obra clássica dividida em três partes: moral, virtude, civilidade*, de Pedro Blanchard, “vertida em português e oferecida à mocidade estudiosa” por Mateus José da Rocha (Lisboa, 16ª edição 1861), *Educador da mocidade*, de Alexandre J. Melo Morais (Bahia, 1852), *Guia de leitura e máximas gerais de conduta*, por Antonio Alves Branco Moniz Barreto (Rio de Janeiro, 1854).

No engrossado das civilidades: *Cartas de uma americana sobre a educação de meninas*, em tradução de João Cândido de Deus e Silva (Rio de Janeiro, 1838), *Noções gerais acerca da educação da mocidade brasileira*, de João Henrique Freeze (Rio de Janeiro, 1850), *Tesouro de meninas, ou, Diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas*, de Jeanne Marie Leprince de Beaumont, em tradução de Joaquim Inácio de Frias, do original *Magasin des enfants ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de grande distinction* (Lisboa, 1846, 2v.).

E a fim de propiciar uma experiência cristã de vida e, exaltar a aliança entre Trono e Altar, coexistiam o empenho de escolarizar a catequese católica, as verdades do cristianismo, o propósito, anunciar prêmios e castigos da vida futura: *Escola brasileira, ou instrução útil á todas as classes, extraída da Sagrada Escritura para uso da mocidade*, por José da Silva Lisboa, visconde de Cairu, “membro da

Sociedade Filosófica de Filadélfia” (Rio de Janeiro, 1827), dedicado “Ao mui alto e poderoso senhor d. Pedro I - Imperador constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil”.

Partilhando-se do princípio de que a religião é a salvaguarda da moralidade dos povos, vinha a público, *Cartilha da escola brasileira para instrução elementar na religião do Brasil*, de José da Silva Lisboa, visconde de Cairu (Rio de Janeiro, 1831):

P. Meninos, que Religião professas?

R. A Religião do Estado.

P. Que ensina esta Religião?

R. A Lei de Deus, conforme a Doutrina Evangélica e Tradição Apostólica, interpretada e certificada pela Igreja de Roma.

P. Sois cristão?

R. Sim, e católico pela Graça.

P. Quem é Deus? R. É um Espírito Eterno, Poder invisível, Imenso, Criador, Conservador, e Regedor do Universo, infinitamente Sábio e Perfeito, Remunerador dos Bons, e Castigador dos maus. (p.143).

Depois viriam *Harmonias da criação*, de Caetano Lopes de Moura (Paris, 1846), *Catecismo da doutrina cristã*, do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Rio de Janeiro, 1855) *Catecismo (doutrinas cristãs) de Fleury*, tradução de Joaquim José da Silveira (Rio de Janeiro, 1866)), por último, recendem os evangelhos e os catecismos de Montepelier. Mais além o popularíssimo *História de Simão de Nantua ou o mercador de feiras*, de Laurent Pierre de Jussieu, em tradução de Felipe Ferreira de Araujo Castro (Lisboa, 1832), seguidos de *Mimo à infância ou Manual de história sagrada para uso das crianças* “Que frequentam as aulas, tanto em Portugal como no Brasil”, por Emílio Aquiles Monteverde (Lisboa, 1859).

Sobre a saúde física e moral, educação física mais regras higiênicas, vinha a público belas obras, o volumoso *Tratado de educação físico-moral dos meninos*, de Joaquim Jerônimo Serpa, “extraído das obras de Mr. Gardien, doutor em medicina”, (Pernambuco, 1828), título original *Traité d'accouchemens, de maladies des feuvres, et de maladies propres a cetage, Generalidades acerca da educação física dos meninos*, de Joaquim Pedro de Melo (Rio de Janeiro, 1846), *Relações sobre a educação física e moral da infância*, de Xavier Inácio Firmo (Rio de Janeiro, 1854), *A educação física das meninas*, de Casimiro José de Moraes Sarmiento (Rio de Janeiro, 1858).

O estudo memorizado da Constituição do Império, segundo prescrição legislada, complementava as leituras. E para formação de professores nalguma medida recorria-se ao *Curso normal para professores de primeiras letras*, subtintulado “Direções relativas à educação física, moral e intelectual nas escolas primárias” (Niterói, 1839).

Numa época demarcada por fenômeno relativamente inédito, a saber, as relações entre ensinante e aprendizes, mediatizadas tanto pela palavra do mestre, execução de cópias, ditados, cálculos numéricos, quanto pela leitura de manuscritos e impressos, cresce a procura de compêndios escolares.

Sob outro ângulo de apreciação. Nos meados do século XIX, o governo imperial encarregava Antonio Gonçalves Dias de inspecionar estabelecimentos de instrução das províncias do norte. Ao final dos trabalhos vinha à luz *Instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia*, documentário ímpar a desdizer as aparências pelas realidades. Estupefato, o poeta maranhense cujo romantismo-indianismo desde cedo a meninice aprendera a admirar, deplorava: “Um dos defeitos é a falta de Compêndios no interior por que os não há, nas Capitais, por que não há escolha, ou foi mal feita; por que a escola não é suprida, e os pais relutam em dar os livros exigidos, ou repugnam aos mestres os admitidos pelas autoridades.” ([1852], p.362).

## A INSTRUÇÃO NO SEGUNDO REINADO

Um dos aspectos saliente do campo intelectual do Segundo Reinado, especialmente décadas de 1870 e 1880, refere-se à importância atribuída às ciências do homem, no estudo do fato educativo. No campo intelectual, expande-se a orientação teórica de ordem utilitarista e antimetafísica, em suma, valorada, a ciência do útil dava o tom das discussões. Frutíferas, as então recentes verdades da antropologia física, fisiologia, biologia, psicologia estimulavam o intento de reformular a pedagogia prática mediante contribuições das teorias endossadas pela indução, observação e experimentação. Ou seja, o clima de renovação mental característico das décadas de 1870 e 1880, acentuava as manifestações a favor da

vinculação do ensino aos sistemas de pensamento científico: “Não pode haver dúvida: podendo e devendo apoiar-se hoje em princípios científicos, a educação entrou também na sua fase positiva.” (VERÍSSIMO, 1901, p.67).

Direta ou indiretamente, as teorias evolucionistas, dentre tantas, o positivismo e suas variantes e o spencerismo, moldavam as análises, melhor dizendo, generalizava-se a demanda por um ensino da puerícia esteado nas ciências, logo, assim se cria, imune à arbitrariedade, donde preconizar-se o uso de uma pedagogia centrada no interesse, concreto, observação, atividade, e intuição, por suposto em harmonia com a fisiologia do organismo e, logo habilitada a remover os obstáculos ao desenvolvimento natural do espírito humano.

Nas primeiras linhas dessa trincheira inquieta a favor dos benefícios coletivos sobrevivendo da instrução, por exemplo, abriga-se Abílio Cesar Borges, didata de projeção, médico pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, bem-sucedido proprietário de colégios na Bahia, Minas Gerais, Corte, mormente autor de libelos irrepreensíveis como, por exemplo, o sempre citado *Vinte anos de propaganda contra a palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*, opúsculo de distribuição gratuita, do qual extraímos esta sentença moral: “Não haverá meio de reger a alma humana senão fazendo padecer o corpo? Pois a ciência é coisa que se introduza no espírito à força de pancadas? É o corpo ou a alma que aprende ou sente?” (1876, p.6).

Demandas essas intensificadas noutras conjunturas da vida do país, quando retornarão os debates sobre a instrução como nervo vital do corpo social, a saber, primórdios da República, nacionalismo de após-guerra, Era Getuliana, em tais conjunturas como se sabe multiplicam-se os planos de formação reta das novas gerações, com recurso a uma pedagogia do interesse, do concreto, da observação, da atividade e da intuição

A sensibilidade cientista assim dispor, ao suavizar a dor das dores da aprendizagem, visto que a relação professor-aluno não seria intimidativa, mas colaborativa, desatava-se o nó saudável da emulação e do interesse pelo estudo. Para esse ponto de vista humanitarista, métodos e processos de ensino naturais são coextensão da essência biopsicológica da pessoa.

Na escola a criança nada encontra de atraente, ela só deseja brincar e em vez de encaminhar-se a força excessiva do organismo para um estudo que não tenha a aparência de estudo (do atual, ao menos) procura-se reprimir o que é fisiológico, o que absolutamente indispensável para o desenvolvimento regular do indivíduo, procura-se pelo medo aniquilar-se-lhe a espontaneidade orgânica diante de um mestre que ela não entende e que não a entende e que a obriga a trabalhos sistematicamente penosos, deprimentes nocivos. (1893, p.68).

Asseverava Tito Lívio de Castro, jovem médico, estudioso da psicologia, economia política, história, antropologia, psiquiatria, filosofia, poesia, literatura, leitor assíduo de teoristas arquiteados — Buckle, Darwin, Galton, Haeckel, Le Bon, Lombroso, Maudsley, Ribot, Spencer, Tarde —, em *A mulher e a sociogenia*, tratado médico-científico prefaciado por Silvio Romero, ao concentrar-se na análise do paralelismo entre ontogênese e psicogênese, psicogênese e sociogênese e seus desdobramentos na pedagogia escolar.

Já num Rui Barbosa tocado pelas hipóteses evolucionistas, os métodos de ensino científicos seriam aqueles em correspondência com os processos ontogênicos: “Haveis de educar o menino como a natureza educou o gênero humano” (1882, p.100). Denotadoras, nos enunciados cientistas habitam aspirações de um ensino ético-moral isento de fêrula, pois capaz de guiar brandamente pensamentos e condutas.

Em suma, o anteriormente descrito, redundava na negação dos protocolos de ensino suportados na palavra do professor, leitura mecânica, recurso da memória, protocolos condenáveis, pois contrários a autoeducação. Onde a recusa da pedagogia consuetudinária (ou se se preferir tradicional), dita rígida, mnemônica, dogmática, disciplinar, daí postular o estudo intenso da natureza infantil como legítimo objeto da ciência. Em síntese, florescia o desejo de regular os passos do ensino conforme o desenvolvimento psicofisiológico e o crescimento físico da criança.

Uma das primeiras expressões desse estado de espírito será Antonio de Almeida Oliveira, deputado paraense pelo Partido Liberal, homem público empático ao gênio das técnicas pedagógicas norte-americanas. Num livro sobrecarregado de análises e dedicado ao nascente republicanismo, *O ensino público*, Almeida Oliveira recomendava o uso das “lições das coisas”, método que conhecera nos Estados



Unidos da América, sob a denominação de *object lessons, lesson on objects, teaching objects*: — “As lições das coisas as acostumarão a ver bem, a observar, a distinguir, a julgar, a comparar, e a raciocinar. As lições das coisas ainda não constituem a ciência, mas preparam maravilhosamente o espírito para um ensino científico.” (1874, p.139).

Na Europa e nos Estados Unidos, ao lado da organização dos sistemas nacionais de educação, ensaiava-se o nascimento de uma pedagogia científica e experimental, domínio de conhecimento cumulativo dos avanços da antropologia física, biologia, estatística, fisiologia, história, psicologia, sociologia. Pedagogo, na certeza esclarecida, era o conhecedor da natureza da infância, da gênese e formação de ideias, das fases ontológicas e das etapas de crescimento físico. No cerne dessa pedagogia à procura de seu *status* científico, alojava-se a ideia de “maturação do organismo”, isto é, desenvolvimento, noção conceitual chave na regulação da processuação dos métodos objetivos de ensino.

Alexander Bain expôs essas ideias, em *Education as science*, 1872, obra traduzida para os vernáculos francês e português por iniciativa de Gabriel Compayré e Adolfo Portela. Para ele, a “educação dos sentidos” exercitaria a faculdade superior de discriminação das sensações, e ao discernir-se cores, cheiros, gostos, tatos, lograr-se-ia melhor memória para vistas, sons e sabores, melhor distinção e retenção das formas aparentes, propriedades e grandezas das coisas. Diferentemente da instrução sob a severidade externa do professor, a associação de emoções, sensações, volições constituiriam a “matéria” da vida mental; de outro modo, a “educação dos sentidos” implicaria autoeducação — *self-government*. Porquanto como rotina didática, apregoava a percepção das imagens das coisas existentes e seus nomes, isto é, signos; posto o problema desse modo, é facultado dizer que triunfava o associacionismo empirista, daí postular-se a seguinte norma: as experiências sensoriais condicionam o conhecimento e o pensamento.

No mais, como se sabe, a negação do escolasticismo encorpava-se com a tradução e adaptação de Rui Barbosa “para os países de língua portuguesa”, do manual para professores *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children*, de Norman Allison Calkins, sob o título *Primeiras lições de coisas* — “Obra unanimemente aprovada pelo Conselho Superior da

Instrução Pública da Bahia, pelo Conselho Diretor da Corte, e adotada pelo governo imperial.” Para o tradutor-adaptador, o método intuitivo não se reduzia às “lições de coisas”, ao contrário, constituía o princípio regular de uma didática geral.

Rui despertara para esse “manual de ensino intuitivo aplicável a todas as matérias”, ao ler o *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition Universelle de Philadelphie*, de Ferdinand Buisson, secretário da comissão de estatística do ensino primário da França (cf. LOURENÇO FILHO, 1954). Nessa exposição alusiva ao centenário de Independência dos Estados Unidos da América, em que d. Pedro II se fizera presente, o ensino intuitivo fora posto em evidência por corresponder às faculdades perceptivas da pessoa. Porquanto, *Primeiras lições de coisas* ou “método de Calkins” como popularizado, valorizava o ensino pela observação e atividades refletidas: “O ensino pelo aspecto pela realidade, pela intuição sensível, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observações, está destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga.” (BARBOSA, 1886, p.5).

Então para o ensino intuitivo em classes de instrução primária circulavam coleções para “lições de objetos” e “noções de coisas”: “O museu Escolar – Caixa Saffray para lições de coisas”, reunião metódica de coleções de objetos comuns, *Lições de coisas*, de Manoel José da Silva Guanabara, mais tardiamente *Lições de coisas: sentido, formas, cores (método de Calkins)*, de Luiz Carlos Duque-Estrada, *Noções de coisas*, de Uchoa Cavalcanti.

Em pauta, a aprendizagem pela observação sensível, visível, palpável, melhor, pelo sensorialmente perceptível, antiga e irretorquível recomendação esteada nas autoridades de Locke, Condillac, Rousseau, Spencer, nas práticas conceituais de Pestalozzi, Fröbel. Entre brasileiros, temperava-se tal entendimento com reflexões de Vitor Cousin, conselhos práticos de Hippeau, filantropismo de Basedow e, não menos importante, a legislação instituinte da escola primária francesa. É de então o crescente da urgência de um ensino atualizado conforme a civilização do momento para assim incutir naquele que ensinava a vontade do aluno com recurso aos métodos ativos, e assim desenvolver as faculdades intelectuais e formar bons corações

Se, porventura, os fatos até aqui descritos e narrados não constituem o princípio e o fim das continuidades e descontinuidades da instrução pública no Primeiro e no Segundo Reinado, ainda que as cifras e os diagnósticos desconsolassem, ainda que os planos permanecessem ignorados, ainda que a instrução nacional fosse simples alínea a encabeçar os excessos retóricos das Falas do Trono, ou inexistisse espírito metódico emanado de um centro nacional, sem sombra de dúvidas, há uma pedagogia escolar em vias de formação científica.

## **MEDIADORES DA RELAÇÃO MESTRE-ALUNO, NOVAMENTE OS COMPÊNDIOS**

Ao passar a limpo o panorama do final do Império, José Ricardo Pires de Almeida constatava a existência de certos grupos de publicações: obras gerais de educação para “institutores, institutoras e professores”, obras dirigidas aos “alunos, meninos e meninas”, “obras administrativas” — leis e regulamentos da instrução pública.

Os livros do primeiro grupo são pouco numerosos, o que é uma prova deplorável da indiferença em que a ciência da educação se encontra entre nós; e infelizmente, pecam pela qualidade, mais ainda pelo número. Há alguns que, por, por títulos diversos, fazem uma honrosa exceção e desfrutam de reconhecido mérito junto aos professores. ([1889], p.158).

Na sua explicação, os métodos de leitura dividiam-se em ortográficos, composição da palavra e sílaba “em todos os seus elementos, consoantes e vogais”, métodos novos, “admitindo apenas dois elementos, os sons e as articulações”, métodos “que se apoiam ou pretendem apoiar-se nestes dois sistemas”, “métodos ditos fonomímicos ou datilógicos” — os sons e articulações de sons correspondem aos sinais da mão ou gestos do corpo, apreensíveis pelos olhos, destinando-se aos surdos-mudos; “para ensinar pelos olhos”, os “aparelhos escolares”: letras móveis, silabários, contadores mecânicos, aritmômetros, material de Fröebel, mostradores de ponteiros de relógio, quadro de pesos e medidas, cores do espectro solar, ofícios e profissões, história natural, “retratos de grandes homens do Brasil”.

Sumariamente, entre os advogados de uma pedagogia tributária dos progressos da ciência, a educação requeria outras vias, em vez da “verbiagem”, o “realismo”, em vez das abstrações, a intuição e os sentidos, em vez do salmodiar, a imaginação imaginativa. Donde a recusa esclarecida da figura do prático em pedagogia, o mestre-escola régio, os saberes a respeito da infância encareciam novas atitudes, donde ainda o descrédito do ditado legitimado pelo costume: “Só se sabe bem o que se aprende dificilmente”.

Se, no plano geral, retomam-se as discussões da urgência de uma educação nacional, no plano particular da pedagogia escolar, incrementam-se as edições de compêndios a ostentarem, a vinculação entre a ciência da educação e a arte de ensinar. E, mais do que antes, o compêndio escolar é chamado a interceder nas relações mestre-discípulo, e mais do que antes, o bom compêndio será aquele referendado pela experiência do autor na condição de professor.

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. (CHOPPIN, 2004, p.553).

E por paradoxo a pedagogia do interesse, observação, intuição e atividade não prescindia de compêndios, muito embora, sabe-se hoje, mais arejados e refinados com ilustrações, cores e tipos gráficos variados. Breve reportagem de títulos e autores transparece o empenho na elaboração de “obras acomodadas à inteligência dos meninos”, em maioria formuladas em linguagem a gabar os méritos do raciocínio, observação, experimentação e aplicáveis aos “usos da vida”. Associadamente à fixação e à elevação do *status* dos autores didáticos, em maior parte, vinculados ao magistério, instalavam-se instâncias de controle da adoção, aquisição, distribuição de compêndios, cartilhas e cadernos de caligrafia. Por precaução, convém dizer que, ao lado dos avanços, há entraves. No parecer “Métodos e programas de ensino nas escolas primárias. Adoção de compêndios”, encaminhado à Primeira Exposição Pedagógica, Manoel Olímpio Rodrigues da Costa pronunciava palavras duras: “A história do ensino, em nosso país, mostra-nos que compêndios imprestáveis e inúteis a instrução primária, só pela importância

social de seus proprietários, são aprovados e vendidos a altos preços, e distribuídos pelas escolas, muitas vezes para pasto de traças.” (1884, p.4).

Noutro parecer, José Manoel Garcia problematizava mais ainda. “O Estado tem incontestável obrigação de prevenir que nas escolas primárias, tanto públicas como particulares, sobre as quais a lei lhe confere o direito de inspeção, se leia por livros subversivos dos bons princípios da sociedade, da moral, da religião fundamental” (1884, p.6). Seja do modo que for, somados aos títulos e autores declinados em tópico anterior, o rol declinado a seguir não pode ser negligenciado como quinquilharia passadista.

Em atenção ao ato de ler articuladamente as polêmicas sobre aquisição da leitura pela soletração ou sibilização, ou palavrão, circulavam: *Bacdafá, ou método de leitura abreviada*, de Antonio Pinheiro Aguiar (Rio de Janeiro, 1870), *Método de leitura oferecido à infância e ao povo*, de Otaviano Hudson (São Paulo, 1875), *Silabário ou primeiro livro de leitura*, de Manuel Ribeiro de Almeida (Rio de Janeiro, 1875), premiado pelo governo imperial; *Silabário português ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*, “traduzido e composto” por J. R. Galvão, “à venda no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e S. Paulo” (1879), *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar, dedicado à infância e ao povo brasileiro*, de João Köpke (São Paulo, 1879), *Cartilha da infância*, de Tomás Paulo do Bom Sucesso Galhardo (São Paulo, 1880), *Cartas de nomes para se ensinar em pouco tempo a ler e a escrever, figurado a pronúncia do Brasil, dedicada aos mestres e pais brasileiros*, de José Jorge Paranhos da Silva (Rio de Janeiro, 1880), *Abecedário Mascarenhas ou método repentino de aprender a ler, organizado e dedicado à infância brasileira*, de Francisco de Paula Mascarenhas (Rio de Janeiro, 1881), *Lições no lar* (1º livro - *Silabário*, 2º livro - *Contos e diálogos*, 3º livro - *Conhecimentos úteis* e 4º livro - *Estudos de homens e coisas*), de Hilário Ribeiro, Pelotas, adotado no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (1881, 28ª edição: 1893), *Escola primária. Lições à infância baseadas nos princípios fisiológicos da linguagem articulada para aprender a ler sem soletrar*, de Manuel Paulino de Assunção (Rio de Janeiro, 1882) *Silabário nacional ou novo método de aprender a ler, imitado e composto*, de Antonio de

Araújo Ferreira Jacobina (Rio de Janeiro, 1883), *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (Lisboa, 1881).

Nesse rol adventício, a novidade remete à edição de “cartilhas nacionais”, tal como a *Cartilha nacional ou novo primeiro livro de leitura*, de Hilário Ribeiro (Rio de Janeiro, 1887, 9ª ed.), premiada na Exposição de Objetos Escolares e Medalha de Prata na Exposição de Paris de 1889. Bem-sucedido autor didático, Hilário Ribeiro publica também a série graduada de leitura *Cenário infantil*, *Na terra, no mar e no espaço*, e *Pátria e dever. Elementos de educação física e moral* (Rio de Janeiro, 1884, 1885, 1887).

Então para o ensino de português, circulavam “seletas” e “florilégios”: *Florilégio brasileiro da infância* “destinado para o exercício de leitura de verso e de manuscritos nas escolas públicas primárias”, de João Rodrigues da Fonseca Jordão, “Obra adotada pelo Conselho Superior da Instrução Pública, com aprovação do Governo Imperial, para uso das escolas públicas do ensino primário e do Imperial Colégio de Pedro II, e composto com diferentes tipos de letras impressas e manuscritas.” (Rio de Janeiro, 1874).

Para a aritmética: *Tabuada segundo o método Pestalozzi*, de José Ramos Paz, *Guia pedagógico de cálculo mental e uso do contador mecânico ou aritmômetro no ensino elementar da aritmética*, de Brazilicus [pseudônimo], (Rio de Janeiro, 1882), premiado pelo júri da Exposição Pedagógica.

Num contexto histórico de relativização do ensino de história sagrada e valorização da história nacional, observando que alguns dos autores são publicistas republicanos, outros monarquistas, empáticos às interpretações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, circulam *Lições de história pátria*, do prócer republicano Américo Brasiliense (Campinas, 1876), *História do Brasil contada aos meninos*, de Estácio de Sá e Menezes (Rio de Janeiro, 1880), *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas*, de Joaquim Maria de Lacerda, *Resumo da história do Brasil para uso das escolas primárias*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (Boston, 1888).

Para ensinar a geografia do Brasil e províncias: *Noções de geografia e de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária da província do Pará*, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (Pará, 1879), *Compêndio de corografia do*

*Brasil para uso das escolas de instrução primária*, de Brito Aranha (Lisboa, 1872), *Noções de geografia do Brasil para uso da mocidade brasileira*, de Manuel José Pereira Frazão (Rio de Janeiro, 1883), *Geografia da Província do Rio Grande do Sul*, de Hilário Ribeiro, “adaptado às classes elementares, adornado de oito mapas coloridos e acompanhado de noções sobre a América do Sul e a do Norte” (Pelotas, 1881). Em nota introdutória, o didata alertava: “Uma reforma tem custado muito, e vai lentamente: é a da escola primária, por isso que ameaça a tranquila imbecilidade dos espíritos chatos e rotineiros que fogem a discussão e a verdade e temem a luz da civilização e da história.” (Ribeiro, 1881, p.3, grifos no original).

Dentre os códigos de decoro, manuais de civilidade, melhor será dizer, controle da imediatez dos instintos e formação de suditos-cidadãos responsáveis e de boa índole, *Deveres do homem*, de Eusébio Vanerio, *Ensino de moral e religião nas escolas primárias, secundárias e normais*, de Rodolfo Epifânio de Souza Dantas (Rio de Janeiro, 1884).

Para o ensino de diversas matérias, em moldes de crestomatias: *Novo método de ensino a ler e escrever, acrescentado da Civilidade de Chantal, de um resumo da doutrina cristã, extraído do catecismo histórico de Fleury e das primeiras noções de cálculo*, de Augusto Freire da Silva (Paris, 1875), *Lições de coisas inanimadas e animadas*, de Emílio Zaluar (Rio de Janeiro, 1875), *Compêndio de doutrina cristã*, “coligido, aumentado e publicado”, por José Dias da Cruz Lima (Rio de Janeiro, 1875), e o bem-acolhido *Noções de direito para as escolas primárias*, de Antonio Francisco Bandeira Júnior (Rio de Janeiro, 1885), elogiado por Machado de Assis e Quintino Bocaiúva.

Tirante esses títulos e autores, havia aqueles destinados aos exercícios ginásticos: *Da educação física, intelectual e moral da mocidade no Rio de Janeiro*, de A. F. M. Andrade (Rio de Janeiro, 1874), *Tratado elementar da ginástica escolar*, de Pedro Manoel Borges (Rio de Janeiro, 1888).

Que conclusões podem ser extraídas dos argumentos antes expostos? Tema fecundo, na edição de obras didáticas incidiam demandas de ordem educacional e pedagógica, fatores econômicos e tecnológicos, injunções de ordem política e científica.

## DE MESTRE-ESCOLA A PROFESSOR PRIMÁRIO

Seria possível contrabalançar certos quadros aflitivos e cenas desencantadas a respeito do mestre de escola e sua desconfortável rotina? Melhor, o declinar da palmatória, que, por antonomásia, se apelidava de “Santa Luzia”, por ter “olhos ou buracos no centro”, donde o mote — “Santa Luzia de cinco buracos, que tira a mandinga de todos velhacos”. Como colocar em estado de suspensão narrativas que esbatem a fisionomia patibular do mestre de escola, quer em relatos de viagens e explorações, quer em recordações tardias de ex-alunos e ex-professores, quer ainda na literatura de ficção? Nessas narrativas, a catadura do mestre punitivo retorna como imagem da infelicidade da puerícia. Em registro desafortunado, narra o anônimo autor de *História da pedagogia compilado por um professor*.

Submetidos ao regime dos castigos corporais, aos péssimos métodos instrutivos e educativos preconizados pelos jesuítas, os meninos tinham horror à escola, que consideravam um instrumento de insuportável martírio. Ainda mesmo em nossos dias há muita gente que se recorda com aperto de coração das tão célebres *escolas régias*, que ainda proliferam nalguns Estados Brasileiros. (1914, p.251, grifos no original)

Por sua vez, em inspirado impulso autobiográfico, Candido Mota, em *São Paulo e a República*, retrazia os idos desolados da infância escolar.

Como essas eram as demais escolas primárias, nas próprias residências dos professores, que ficavam assim à vontade. Quase de chinelos, sem meias, cabelos em desalinho, acolitados por uma inclemente “Santa Luzia” de forte cabriúva, nome esse dado à palmatória de cinco furos, e que o terror da meninada. De longe ouvia-se o eco do vozerio dos alunos obrigados a cantar, em tom invariável, a tabuada; e, às sextas-feiras o “sois cristãos”; meio esse mais prático encontrado para manter a ordem, sem o emprego da *tal santa*, dos puxões de orelhas ou cocorotes que deixavam sina no couro cabeludo. (1935, p.49, grifos no original)

Esses ajuizamentos do desamparo da infância, e deles há um rol sem fim, não esgotam a interpretação, nalguma medida, é preciso colocar em causa as visões demasiadamente hegemônicas a respeito do estado de coisas vigentes. Se a instrução elementar atravessara o antigo regime descredidamente fosse pelos vaivens de ministros de Estado e presidentes de províncias, fosse pela exiguidade de recursos, fosse ainda pelos desencontros entre Executivo e Legislativo, extensão



territorial e dispersão demográfica, por certo, não significa concluir que tal situação peserosa encerre toda interpretação do passado.

## **DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

De raro em raro, os marcos escolares provinciais ganhariam alguma diversidade, por exemplo, com a criação de escolas normais. Premidas por injunções e eventualidades, abrindo e fechando a qualquer momento, com professores recrutados entre bacharéis, engenheiros, médicos e por vezes militares, esses estabelecimentos conheceriam existência conturbada; contudo o Brasil situava-se entre os primeiros países da América a instalar escolas normais mantidas pelos poderes públicos, pátria-mãe das escolas normais, a França instalaria estabelecimentos de preparação para o magistério apenas na Revolução de Julho de 1830.

No Brasil, conforme cronologia estabelecida, ainda que porventura haja discrepâncias, a sequência de manifestações da tomada de consciência sobre a preparação profissional de mestres seria esta: Niterói e Minas Gerais -1835, Bahia - 1836, Pará - 1839, São Paulo - 1846, Pernambuco - 1864, Piauí - 1864, Paraíba - 1864, Rio Grande do Sul - 1869, Pará, Paraná e Sergipe - 1870; e mais adiante, Amazonas - 1872, Espírito Santo e Rio Grande do Norte - 1873, Maranhão e Mato Grosso - 1874, Santa Catarina e Município da Corte - 1880, Goiás - 1881, Ceará – 1884 (cf. NEVES, 2002; ARAÚJO, FREITAS, LOPES, 2008).

Como regra, o aspirante à matrícula comprovaria ser maior de 17 ou 18 anos, sendo homem, e 14 ou 15, “sendo senhora”; ambos instruiriam a petição com certidão de batismo, atestado de moralidade autenticado por párocos ou autoridade policial, atestado médico comprovando estar livre de moléstias ou defeito físico incompatível com o magistério, certidão de vacinação e revacinação, licença do pai ou marido, se menor de idade ou mulher casada.

Os conteúdos de ensino abarcam matérias concernentes à agrimensura, aritmética, caligrafia, desenho linear, gramática, história e geografia pátria, história e doutrina sagrada, música, sistema métrico. Quanto às matérias ditas

profissionalizantes, estudava-se didática, metodologia e pedagogia, além de exercícios de aplicação em escolas anexas ou outras quaisquer.

Relativamente a ordenação jurídico-política do Império, na Escola Normal da Corte ensinavam-se os conteúdos de educação cívica: — A nação, divisão, forma de governo, dinastia e religião.

Os cidadãos brasileiros. Poderes e representação nacional. Poder Legislativo e suas atribuições. Eleições. Poder Moderador. Poder Executivo. Família Imperial. Conselho de Estado. Força Militar. Poder Judicial. Administração e economia das províncias. Municípios. Direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (cf. PEREIRA JÚNIOR, 1889).

Mas é preciso não sobre-estimar o andamento dos acontecimentos: ao lado dos jovens provindos das escolas de professores, por sinal, sempre em número insuficiente, há mestres recrutados em exames encabeçados por comissões de notáveis e dignos de estima, como recomendava a Lei n. 1.089, de 17 de julho de 1874, sancionada pelo presidente do Maranhão, João Antonio Coqueiro: “Se alguns dos atuais professores públicos catedráticos do município da capital, de um e de outro sexo, quiser frequentar as aulas do Curso Normal, terá assento em lugar especial ao lado da mesa do professor.”

## **PEDAGOGIA COMPENDIADA**

A fim de transcender o restrito círculo das rotinas empíricas, desponta uma oferta de manuais de pedagogia a versarem a teoria e a prática de princípios, métodos e processos de ensino, e elaborados quer por autores nacionais e estrangeiros: *O ensino Praxedes, compêndio de didática para ensino das matérias*, de Praxedes Pacheco (Rio de Janeiro, 1861), *Curso prático de pedagogia destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício*, de Daligault, em tradução de Joaquim Pires Machado Portella (Recife, 1865), *Compêndio de pedagogia*, de Carlos Augusto Soares, (Rio de Janeiro, 1878), *Compêndio de pedagogia para uso dos alunos da escola normal do Rio de Janeiro*, de Antonio Marciano da Silva Pontes (Niterói, 1881), *Doutrinas pedagógicas e*

*elementos de instrução pública para uso das escolas de ensino primário, especialmente das províncias do Amazonas e Pará*, de Joaquim Maria Nascentes de Azambuja (Pará, 1884), *Pedagogia e metodologia: teoria e prática*, de Camilo Passalácqua (São Paulo, 1887), *Tratado de metodologia coordenada, para uso de professores e alunos das escolas normais*, de Felisberto Rodrigues Pereira Carvalho (Rio de Janeiro, 1888), *Lições de coisas*, de João Barbalho Uchoa Cavalcante, “guia prático para uso dos professores e aspirantes ao magistério, contendo preceitos e regras do método intuitivo acompanhado de lições e exercícios de aplicação” (Pernambuco, 1888), *Catecismo de economia política para uso das escolas normais do Império*, de Pedro Autran da Matta e Albuquerque (Rio de Janeiro, 1888), *Princípios de pedagogia*, de Augusto Coelho (São Paulo, 1891-1893), alentado tratado em quatro tomos e dois volumes, decalcado de *Education: intellectual, moral, and physical*, de Spencer.

Quanto às “lições de coisas”, convém acrescentar aos títulos citados em tópico anterior *Lições de coisas*, de Manoel José da Silva Guanabara, *Lições de coisas: sentido, formas, cores (método de Calkins)*, de Luiz Carlos Duque-Estrada, *Noções de coisas*, de Uchoa Cavalcanti e *Lições de coisas* pelo Dr. Saffray.

No geral, os autores didáticos indiciam crucialidades: formar mestres com domínio de conteúdos para além daqueles a serem ensinados, fazer a escola servir à criança, conceber a sala de aula como banco de ensaios. Em suma, se ao mestre de escola, a princípio fiel auxiliar do padre e do médico, delegava-se a sustentação dos alicerces da identidade nacional centrada na aliança entre Estado, Coroa e Igreja, monotonamente, no espacejar dos anos, os relatórios de ministros do Império, presidentes de províncias e inspetores gerais esbatiam idênticas queixas: relaxação dos costumes dos mestres, imerecimento literário dos aspirantes ao magistério, extemporaneidade dos métodos e processos de ensino, inadequação dos locais de ensino, abusiva presença de leigos no magistério, mesquinhez de ordenados.

De resto, as fileiras do magistério nacional são por demais exíguas e assim permaneceriam nas épocas vindouras, fato que não impede de relembrar a nota de bom-senso declinada por um certo *Americus* (pseudônimo): “Não pode haver boas escolas sem bons mestres e nem pode haver bons mestres sem lhes pagar bem. Na

fundação de um Estado tudo quanto se poupar neste objeto é economia ainda mais absurda que a do avaro que nega a si próprio o pão de cada dia” (1825, p.54). Enfim, mal pago, malquerido, e mal-ouvido, o dia a dia do mestre-escola, comumente designado “proprietário da cadeira da escola”, ou melhor, aquele que ofertava “quilates de luz”, no dizer arroubado de certo figurão, não desfrutava de melhores condições de vida. Saído das camadas populares, aos poucos o mestre de escola terá sua imagem social reconfigurada, para além de fiel auxiliar do padre e do médico, será rebatizado de professor primário, a esse prometício intermediário da cultura atribuía-se o exercício de uma profissão eminentemente intelectual.

## COMPARAR A DIFERENÇA

Em atos de pensamento e projeções mentais, monarquistas e republicanos ritualizam o halo da instrução pública como fundamento da civilização política, donde pensar e medir o Brasil por comparação, comumente os bons exemplos recaem no sistema escolar da Prússia, ou no modelo político e social da Terceira República francesa ou ainda no progressivo liberal-federalista dos Estados Unidos. Fossem monarquistas, fossem republicanos, os homens públicos acompanhavam a ordenação dos sistemas escolares unitários, centralizados e legislados pelas burocracias dos Estados nacionais.

Em âmbito internacional, o método comparativo, cujo uso é perceptível nos estudos das línguas, folclore, costumes, direito, política, fazia-se presente nos estudos dos sistemas de ensino e ganharam maior visibilidade nas exposições de Viena, Áustria, Filadélfia, Estados Unidos, nelas se sabe constavam seções de Instrução Pública. São desse período, os célebres estudos do republicano Ferdinand Buisson, a saber, *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition Universelle de Vienne en 1873*, *Rapport sur l’instruction primaire à l’Exposition Universelle de Philadelphie en 1876* e *Conférence sur l’enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à L’Exposition Universelle en 1878* (cf. BASTOS, 2013).

No Brasil, a voga comparativa desperta na década de 1870 com a tradução e edição pela Imprensa Nacional dos relatórios de Celéstin Hippeau, *Rapport sur*

*l'instruction publique aux États Unis e L'instruction publique em Anglaterra.* Naquela década assentara-se a prática de recolha de modelos e experiências dos sistemas nacionais de educação das nações liberais; conjugadamente, a literatura político-sociológica consumada no Brasil, intensificava-se a busca de fontes exteriores de inspiração, no tocante a organização da instrução pública e da pedagogia escolar.

É de então o incremento de estudos prescritivos e relatos de viagens de observação patrocinadas pelas autoridades, entre outros, *O ensino primário no Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda*, por César Augusto Viana Lima, *O ensino público primário em Portugal, Espanha, França e Bélgica*, por Luis Augusto Reis, *O ensino público primário na Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*, por Manoel José Pereira Frazão, *O ensino público primário em França, Espanha e Portugal*, por Luisa Leopoldina Tavares Porto-Carrero, *O jardim infantil: sua natureza, seu fim e seus meios de ação*, por Antonio Herculano de Souza Bandeira, abarcando França, Áustria, Alemanha e Suíça, *Estudo sobre o ensino primário no Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda*, por César Augusto Viana de Lima, *Exposição e crítica da legislação alemã sobre as escolas normais e jardins da infância*, por Dias da Silva Júnior, *O ensino público primário na Itália, França e Bélgica*, por Amélia Fernandes da Costa. Desse primigênio de estudos comparados deduziam-se ações e iniciativas reformadoras. Pela repercussão obtida, sobreleva-se a obra ampla de Joaquim Teixeira de Macedo, aliás, premiada na Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro: *A instrução pública na Prússia*, *O ensino normal primário na Prússia*, *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primário e a educação popular*, *Novos apontamentos de origem alemã para o estudo das questões relativas à educação nacional*.

No intento de melhorar a administração escolar, vinham a público estudos aqui impossível de serem entremostrados à exaustão: *Coeducação dos sexos nas escolas primárias, normais e secundárias*, por João Barbalho Uchoa Cavalcanti, *Medidas conducentes a tornar efetiva a inspeção do ensino*, por Josino do Nascimento Silva, *Sistema disciplinar e meios de emulação nas escolas de diversos graus*, por Augusto Candido Xavier Cony, *Jardim das crianças*, de W. Hacilman, “tradução de G. L. A.”, exposição do sistema de Fröebel, *Organização dos jardins de infância*, por Joaquim José de Meneses, *Organização dos jardins de infância*, por

Maria Guilhermina de Andrade, *Regulamento geral e programas do ensino e horários das escolas normais primárias*, por João José Barbosa de Oliveira. Da infância às portas da idade adulta, cria-se, seria possível envolver infância e adolescência num sistema de ensino uniforme e eficiente; melhormente, sentia-se a infância e a adolescência como fases dotadas de faculdades próprias, para essa sensibilidade despontante, as crianças não nascem homens, tornam-se, antecâmara da vida social, a instrução, força cultural politicamente relevante, certificaria a agregação à esfera convivial e mundana.

## DOS NÚMEROS REVELADORES

A gestão dos serviços públicos demanda dados quantitativos. No ministério do barão de Rio Branco, 1872, a recém-criada Diretoria-geral de Estatística efetuava a única contagem geral da população no Império. À primeira vista, parece ser impensável realizar um censo geral num país de territorialidade infindável, rural, escravocrata e destituído de meios de comunicações e transportes. No escrutínio dos atributos da população, aplicam-se “boletins de família”, indagando-se nome, sexo, idade, “raça” (definida pela cor, branco, preto, pardo, caboclo), estado civil, naturalidade, nacionalidade, residência, religião, defeitos físicos, enfermidades e grau de instrução.

Em 1876 o relatório do diretor-geral do serviço de estatística, conselheiro Manoel Francisco Correia, revelava os índices definidores da demografia do país: massa da população - 9.930.478 almas, sendo 8.419.672 livres e 1.510.806 escravos; “raças”: branca - 3.787.288, negra - 1.954.452, indígena - 386.944, parda (mulatos e mestiços) - 3.801.782.

Nas palavras do diretor-geral: “É pouco animador o quadro da estatística intelectual; mas o impulso que entre nós vai tendo a instrução popular faz esperar que não decorrerá muito tempo sem que varie para melhor proporção ora existente entre os que sabem e os que não sabem ler” (p.19-20).

Na massa da população livre, 1.563.078 “sabem ler e escrever”, 6.856.000 “não sabem ler e escrever”. Entre os que “sabem ler”: 1.012.097 são homens,

550.981 mulheres; analfabetos 80% da população livre e 99,9% da população escrava. Províncias nas quais avultam analfabetos: Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Paraíba; em situação menos acabrunhante: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Maranhão. Ainda que se desconte o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Ademais somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas, e apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários: “Entretanto, calcula-se que chegava a oito mil o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar” (FAUSTO, 2000, p.237).

Logo depois, de maioria liberal, a Câmara dos Deputados aprovava em janeiro de 1881 a Lei 3.029. Tal lei visava a converter o voto em algo aceitável, entretanto, note-se, não constavam referências às defraudações habituais praticadas por coronéis e seus agentes, emboladores, calígrafos, cabalistas. Nos discursos intermináveis, nas incontáveis sessões parlamentares, predominava a fórmula: instrução bem difundida=boas eleições=democracia= bom regime representativo.

A “Lei Saraiva” (ou “Lei do Censo”), em referência ao idealizador do projeto de lei, o conselheiro Saraiva, alterava as regras de representação política: eleições diretas, assim, extinguiu-se a distinção entre votantes e eleitores, voto facultativo para senadores, deputados gerais e provinciais, o “censo pecuniário”, para ser alistado como eleitor, comprovar renda anual de 400 mil réis, atestada por terceiros.

À Lei Saraiva acresciam-se outras medidas, como o “censo literário”, os novos eleitores do alistados deveriam comprovar ser alfabetizados e documentar a renda exigida pelo “censo pecuniário”. O alistamento eleitoral é drasticamente reduzido, entre outros, inviabilizava-se o alistamento dos libertos (cf. Carvalho, 2011, 2012). No levantamento da diretoria-geral de Estatística, em 1874, a “população eleitoral” totalizava 1.114.066 indivíduos, ou seja, 11% da população total e 13% da população livre, aprovada a Lei Saraiva, o número caía para 145.296 (cf. Nicolau, 2012). “E a situação não mudará apreciavelmente nos 40 anos que se seguirem à queda do regime.” (Buarque de Holanda, 1936, p. 84).

## UM DEBATE CONTROVERSO E INFINDO: A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

No artigo 179, §32, a Constituição Política do Império estipulara a gratuidade da instrução primária, mas não a obrigatoriedade. Desde o decênio de 1840, os relatórios das públicas autoridades debatiam o estatuto da obrigatoriedade escolar, só assim, dizia-se, as crianças estariam a salvo da ignorância e indiferença dos pais, tutores e amos.

Enunciava-se com veemência o estatuto da obrigatoriedade, assunto pertinente à razão de Estado, dele, o estatuto, dependeria o aperfeiçoamento da vida civil, donde a ênfase no esclarecimento para o bem do Estado e suas instituições, ou por outra, pela obrigatoriedade, o braço do Estado alcançaria franjas sociais e rincões, os mais longínquos, a escola primária não apenas alfabetizaria, mas ensinaria maneiras, moralidades e significado das estruturas jurídicas e institucionais. Desde que ativada por propósitos políticos de abrangência nacional, a instrução pública forjaria a identidade coletiva do homem brasileiro. Nesse intento de construção identitária, a nação (e o Estado), expurgada as contradições, aparece como síntese americana de brancos europeus, negros africanos e indígenas, porquanto, diferente em suas tradições da ex-metrópole portuguesa.

Num âmbito mais significativo, o marco legislador referencial do estatuto da obrigatoriedade escolar, é, mormente, o regulamento da instrução primária e secundária do Município Neutro, Decreto n.1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, a chamada reforma Couto Ferraz. Além da gratuidade, o decreto estatuiu a obrigatoriedade, reforçada pela aplicação de penalidades aos responsáveis omissos e contumazes. Pais, tutores, curadores ou protetores que tivessem em sua companhia meninos maiores de sete anos sem impedimento físico ou moral, se não dessem o ensino de 1º grau, incorreriam na multa de 20\$ a 100\$ conforme as circunstâncias. A primeira multa seria dobrada na reincidência, o processo transcorreria nos moldes praticados em crimes policiais. O Inspetor Geral e seus delegados velariam na execução da obrigatoriedade, para esse fim haveria listas das famílias, contendo nomes e idades dos meninos pertencentes às respectivas famílias.



Na percepção de José Ricardo Pires de Almeida: “O ensino obrigatório estava, depois de 1854, inscrito na imortal reorganização elaborada, sob o olhar do imperador, por aquele que se tornou mais tarde visconde de Bom Retiro.” Mais tarde, o ministro Carlos Leôncio de Carvalho, aos reformar a instrução, Decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879, retomaria o estatuto da obrigatoriedade escolar, fazendo-o acompanhar de penalidades aos recalcitrantes.

Art. 2 - Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º grau, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade.

Esta obrigação não compreende os que seus pais, tutores ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem à distância maior, da escola pública ou subsidiada mais próxima, de 1½ quilômetro para os meninos, e de 1 quilômetro para as meninas.

A sua vez a publicação intitulada *O Império do Brasil na Exposição Universal de 1876 em Filadélfia*, atestava a gratuidade do ensino público primário articuladamente à tendência à obrigatoriedade, segundo a publicação, o “fato deixara de ser proclamado, para ser fato praticado”; Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe estatuíam a frequência obrigatória, Rio Grande do Norte a circunscrevia às sedes das cidades, vilas e povoações.

Por essa década de 1870, certas províncias fixavam a idade escolar entre a idade de 7 e 10 anos, ou de 7 e 12, ou ainda de 7 e 14 e 7 e 15. Contudo, era frequente condenar as escolas por contrariarem a moralidade exigida pelas famílias.

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (PIRES DE ALMEIDA, [1889], p.90).

Comumente os pais invocavam a precisão dos filhos, no ganha-pão da família, contudo há outro dado a considerar-se, nos lugares sob o predomínio da oralidade como meio de comunicação pessoal e da aprendizagem imitativa e intracomunitária, quer dizer, junto aos adultos, remanesce certa indisposição, a

escola aparecia algo ostentatório e desviante, a letradice acabaria por desmerecer o trabalho no campo e na oficina, dizia-se.

Seja o for, seja como for, para os homens do mais avançado espírito, empenhados em demonstrar que a natureza humana poderia ser aperfeiçoada, irmanavam-se na imposição da escola pública. No contencioso das doutrinas jurídicas as posições eram excludentes. Para uns, “o direito de fazer o que contrariava o direito natural da pessoa era inadmissível”, para esse ponto de vista, o Estado deveria garantir os direitos conaturais da pessoa.

Tão legítimo, como é legítimo o pátrio poder, o qual não envolve certamente o direito desumano de roubar ao filho o alimento do espírito, — o ensino obrigatório é às vezes o único meio de mover pais e tutores remissos ao cumprimento de um dever sagrado. Nas cidades, por exemplo, onde haja escolas suficientes, como não sujeitá-los a multas, ou a trabalhos e prisão no caso de reincidência. (BASTOS, 1870, p.139).

Em conferência literária na Glória, 1873, Afonso Celso de Assis Figueiredo, visconde de Ouro Preto, compartia idêntica convicção: “Da instrução pública depende a aspiração suprema das sociedades modernas, a liberdade consorciada com a ordem”; e citava Laveley, autor de *L’instruction du peuple*, ‘A criação da escola importa a supressão da cadeia: o Estado que não instrui, carece amedrontar, porque os dois grandes mantenedores da ordem social são — o carrasco e o professor público’. Não pode haver hesitação na escolha, senhores” (1924, p.268).

Em Rui Barbosa, não haveria instrução popular sem coerção: “Assim como a obrigação escolar pressupõe, em boa doutrina que, aliás, a prática nem sempre tem observado, a gratuidade da escola, assim a escola gratuita sem a frequência imperativa representa uma instituição mutilada” (1882, p.181).

Para muitos outros, a ação do Estado contrariava a liberdade individual: “A instrução e educação obrigatórias são exorbitantes da missão natural do Estado e atentatórias ao direito de personalidade e aos direitos da família”, doutrina José Maria Correia de Sá e Benevides em *Elementos de filosofia do Direito privado* (1884, p.35).

Questionava-se a inconstitucionalidade da obrigatoriedade, face às franquias provinciais, o poder legislativo geral não teria legitimidade para fixar leis comuns

para as províncias. Entrementes, no decênio de 1870, firmava-se um consenso, a lógica da boa organização escolar, recomendava a gratuidade e a obrigatoriedade. Dogma social benquisto, o “regime coercivo” representaria ato de proteção perante os cometimentos paternos. Os debates referem-se à decretação da obrigatoriedade, respeitando-se a distância entre a moradia e a escola. Quer dizer, considera-se a obrigatoriedade arrimo das instituições sociais e políticas, de sorte que, a escola primária de Estado é figurada como crisol da consciência civil. E em defesa do estatuto da obrigatoriedade citavam-se as “nações esclarecidas”, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Portugal, Prússia, Suécia, Suíça, Estados da união americana. Com efeito, assistia-se à aprovação quase universal da obrigatoriedade escolar (e da conscrição militar), mais pontualmente, Prússia e França eram os faróis-guias em matéria de organização e pedagogia escolar

Mas é preciso lembrar, algo dito anteriormente, apesar das diferenças provinciais, os presidentes de províncias operam idênticos dispositivos jurídicos, mas aqui, é preciso distinguir a lei formal da aplicação real. Se a legitimidade dos regimes representativos demanda a manifestação da vontade do povo, fazia-se preciso ofertar serviços de instrução pelo Estado. No curso do tempo firmava-se tripla convicção, formação da nacionalidade, segurança do Estado nacional, funcionamento das instituições dependeriam de uma primeira instrução de Estado comum a todos.

## **AO FINAL DO SEGUNDO REINADO**

Às vésperas da proclamação da República, o estado da instrução pública era este: ensino primário, secundário no Município Neutro, isto é, na Corte, e superior em todo o país a cargo do governo central e gerido pelo ministro do Império; ensino primário, normal e profissional sob a alçada dos poderes locais, sendo legislados pelas Assembleias provinciais, e geridos pelas inspetorias gerais.

Na companhia do barão de Saboia, Luiz Cruls, do contra-almirante barão de Teffé, ao barão de Santa-Anna Nery coube oficializar o derradeiro balanço do

Segundo Reinado em *Le Brésil en 1889*, livro publicado com a finalidade de apresentar o Brasil como país atraente e moderno aos visitantes da Exposição Universal de Paris realizada em 1889, exposição esta comemorativa do bicentenário da Revolução Francesa.

No introito intitulado “Le Brésil actuel”, Santa-Anna Nery enfileirava imagens afirmativas — “Não há mais, senão cidadãos livres submetidos aos mesmos deveres e gozando dos mesmos direitos”, “O Brasil veio a Paris não para se impor, mas fazer a velha Europa constatar que ele não é indigno, pelos progressos que realizou, de entrar mais profundamente ainda no concerto econômico dos grandes Estados.” (1889, p.10). E no capítulo “Instruction publique”, repositório extenso de informações, Santa-Anna Nery estocava dados.

No Brasil, o ensino primário é de responsabilidade da província e das municipalidades, exceto no Município Neutro onde a responsabilidade é do ministério do Império. O ensino secundário parte dos governos provinciais, mas o Estado mantém duas escolas secundárias em duas províncias; e, no Rio de Janeiro, esse ensino, da mesma forma que a instrução primária, parte do Estado. Apenas o ensino superior constitui, *de fato*, um monopólio do Estado, que distribui os programas e dispõe dos estabelecimentos especiais onde esse ensino é dado.

Nossos municípios e, sobretudo nossas províncias são livres na escolha do pessoal do ensino, na fixação dos programas, na adoção dos métodos e na criação de escolas. O Estado não impõe a eles nenhum encargo administrativo, nenhum direito de inspeção. Os exames a que são submetidos os candidatos, de todos os lugares, que querem se inscrever em um estabelecimento de ensino superior são o único meio que se tem para influenciar sobre o programa de instrução primária e secundária. (1889, p.231, grifo no original)

E avançava na sucessão de imagens afirmativas.

O ensino primário é gratuito para todos, em virtude do artigo 179, parágrafos 32 e 33, título VIII da Constituição brasileira de 25 de março de 1824; e o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 declarou que é parte das Assembleias Provinciais legislar sobre a instrução pública e sobre os estabelecimentos aptos a distribuí-la, exceção feita aos estabelecimentos de instrução superior então existentes como também a todos os outros que seriam criados no futuro por uma lei geral do Estado.

O ensino primário é obrigatório em certas províncias; em outras torna-se facultativo. Quanto à laicidade, essa palavra não está ainda em nosso vocabulário pedagógico. A instrução religiosa é dada em quase todos os estabelecimentos escolares, e, mais frequentemente, pelos laicos, sem que seja resultado até aqui de graves inconvenientes. Fora da capital, todas as províncias se colocam

como um dever e como um ponto de honra possuir, e manter, ao menos uma escola secundária e uma escola normal primária na sua cidade principal. (idem)

Nesse ano de 1889, mais exatamente em maio, na Fala do Trono, abertura da quarta sessão da vigésima legislatura, solene e elevada, a voz monárquica de Pedro II sugeria à Assembleia Geral Legislativa a criação de um ministério da instrução pública e demais ações necessárias, algumas, note-se, anteriormente debatidas na Assembleia Geral Constituinte.

Entre as exigências da instrução pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais; a de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, para centros de organismo científico e proveitosa emulação, donde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino; assim como a de faculdades de ciências e letras, que, apropriadas às províncias, se vinculariam ao sistema universitário, assentando tudo livre e firmemente na instrução primária e secundária. (FALAS DO TRONO, 1889, p.145)

Meses depois, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, José do Patrocínio confirmaria a Proclamação da República. A essa altura dos fatos, viria o decreto de banimento do imperador redigido por Rui Barbosa. Exilada, a Família Real, embarcaria para a Europa no vapor Alagoas escoltado pelo couraçado Riachuelo. Na companhia do imperador, uns poucos desventurados, dentre eles o engenheiro negro André Rebouças, os barões de Loreto e de Muritiba. Encerrava-se o teatro do mundo monárquico. No mais, entre silabários, cartilhas, cartas do ABC, compêndios, crestomatias, livros de leitura, catecismos, métodos de ensino os mais diversos, processava-se a escolarização de parcelas da infância brasileira.

## REFERENCIAS

### FONTES IMPRESSAS

ARMITAGE, John. *História do Brasil*: desde o período da chegada da família de Bragança, em 1808, até a abdicação de D. Pedro I, em 1831, compilada à vista dos documentos públicos e outras fontes originais formando uma continuação da História do Brasil. São Paulo: Tipografia Brasil, de Rothschild & Cia, 1914.

BAIN, Alexander. *Ciência da educação*. Tradução Adolpho Portella. Lisboa: Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira, 1905.

BARBOSA, Rui. [1882]. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da educação e Saúde, 1947. (Obras completas, v. 9)

- BORGES, Abílio César. Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade. Bruxelas: Tipografia e Litografia E. Guyot, 1880.
- CARVALHO, Carlos Leôncio de. Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.
- CASTRO, Tito Lívio. A mulher e a sociogenia. Prefácio Silvio Romero. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C., 1893. (Obra póstuma publicada sob a direção de Manoel da Costa Paes).
- CELSO [de Assis Figueiredo], Afonso. [Visconde de Ouro Preto]. Em que condições pode-se instituir no Brasil o ensino obrigatório? Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, t.103, v.157, p.258-272, 1929. (Transcrição).
- COSTA, Manoel Olímpio Rodrigues da. Métodos e programas de ensino nas escolas primárias. Adoção de compêndios. In: Atas e pareceres do Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884, p.1-5.
- DOCUMENTOS com que o ilustríssimo e excelentíssimo senhor Dr. José Antonio Saraiva, presidente da Província de S. Paulo, instruiu o relatório da abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1855. S. Paulo, Tipografia 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1855.
- FALAS DO TRONO DESDE O ANO DE 1823 ATÉ O ANO DE 1889. Prefácio de Pedro Calmon. Brasília: INL/MEC, 1977.
- FLEIUSS, Max. História administrativa do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1922.
- GARCIA, José Manoel. 5ª questão – Das escolas primárias, disciplinas que devem ser ensinadas, material escolar. Parecer do Dr. José Manoel Garcia. In: Atas e pareceres do Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884, p.2-8.
- GARCIA, José Manoel. Métodos e programas de ensino nas escolas primárias. Adoção de compêndios. In: CARVALHO, Carlos Leôncio de. Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884, p.1-10.
- GARCIA, José Manoel. Parecer. In: Atas e pareceres do Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884, p.2-8.
- GONÇALVES DIAS, Antonio. [1852] Instrução Pública em diversas províncias do Norte (julho 1852). Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, n.29, p.333-364, 1957.
- HAMEL, Joseph. L'enseignement mutuel ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell, de J. Lancaster et d'autres. Paris: Chez L. Colas, 1818.
- HISTÓRIA DA PEDAGOGIA COMPILADA POR UM PROFESSOR. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.
- LACERDA, Nelson Nogueira de. A mais antiga escola normal do Brasil. (1835-1935). Esboço de história administrativa e episódica, com 30 gravuras fora dos textos e a partitura do hino à Escola Normal de Niterói. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Diário Oficial, 1938.
- LIMA, Nestor dos Santos. Um século de ensino primário. Natal: Tipografia d'A República, 1927.
- MEMÓRIA DE MARTIM FRANCISCO SOBRE A REFORMA DOS ESTUDOS DA CAPITANIA DE SÃO PAULO. [1816] Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 6, n.18, p. 464-482, dez. 1945.

- MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Nacional, 1936. (Brasiliana, v.66).
- MOREIRA DE AZEVEDO, Manuel Duarte. A instrução pública nos tempos coloniais do Brasil. Revista do IHGB, v. 55, 2ª parte, p.141-158, 1892.
- MOTA, Candido. São Paulo e a República. Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1935.
- OLIVEIRA, Antonio de Almeida. O ensino público. São Luiz: Tipografia do País, 1874.
- PEREIRA JUNIOR, J. F. C. Programa do ensino da Escola Normal da Corte. In: VIANNA, A. F. Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na quarta sessão da vigésima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Antonio Ferreira Vianna Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.
- PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. [1889]. História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: Inep-Mec, 1989.
- SÁ E BENEVIDES, José Maria Corrêa de. Elementos da filosofia do direito privado. São Paulo: Tipografia União do Largo de S. Francisco, 1884.
- SANTA-ANNA NERY, Frederico José de (dir.) Le Brésil en 1889: avec une carte de l'empire en chromolithographie des tableaux statiques des graphiques et des cartes - publié par les soins du Syndicat du comité Franco-Brésilien pour l'Exposition Universelle de Paris avec la collaboration de nombreux écrivains du Brésil. Paris: Libraire Charles. Delagrave/Syndicat du Comité Franco-Brésilien, 1889, p.61-105.
- TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. Cartas do solitário: estudos sobre reforma administrativa, ensino religioso, africanos livres, tráfico de escravos, liberdade da cabotagem, abertura do Amazonas, comunicações com os Estados Unidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tipografia da Atualidade, 1863.
- VERÍSSIMO, José. O positivismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Estudos de literatura brasileira. Rio de Janeiro: Garnier, 1901, p. 53-72. (1ª série).
- WALSH, Robert. [1830] Notícias do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985. (v.2) (Coleção reconquista do Brasil, v.75).

## BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua CARVALHO. (org.) As escolas normais no Brasil: do Império à República. Campinas, SP: Alinea, 2008.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. História da Educação, Santa Maria, v. 17, n. 37, jan.-abr., 2013.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sergio. [1936]. Raízes do Brasil. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.
- \_\_\_\_\_. O Brasil monárquico: declínio e queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1960. (História geral da civilização brasileira, t.2, v.4).
- CARVALHO, José Murilo de. A vida política. In: \_\_\_\_ (coord.) A construção nacional: 1830-1889. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p.83-130. (História contemporânea do Brasil).
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CASALECCHI, José Ênio. O Partido Republicano Paulista: política e poder (1889-1926). São Paulo: Brasiliense, 1987.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set.-dez. 2004.
- DOLHNIKOFF, Miriam. O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo: 2005.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo.** La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Alfaguara, Ediciones, 1999.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. [1954] A pedagogia de Rui Barbosa. 4ed. ver. e ampl. Prefácio Wilson Martins. Brasília: Inep, 2001 (Coleção Lourenço Filho, v.2).
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp; FDE, 2000. (Didática, 1).
- IGLÉSIAS, Francisco. Trajetória política do Brasil: 1500-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- KUBO, Elvira Mari. A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.
- LESAGE, Pierre. L'enseignement mutuel. In: VIAL, Jean; MIALARET, Gaston. (dir.) Histoire mondiale de l'Education. Paris: PUF, 1981, p. 241- 250. (v.3 - de 1815 a 1945).
- LUSTOSA, Isabel. D. Pedro I. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. Escolas normais. In: VAINFAS, Ronaldo. (org.) Dicionário do Brasil imperial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.236-237.
- NICOLAU, Jairo. Eleições no Brasil: do império aos dias atuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. (Nova biblioteca de ciências sociais).
- PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no decreto Leôncio de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.125-147, jan.-abr. 2010.
- RODRIGUES, José Honório. A Assembleia Constituinte de 1823. Petrópolis: Vozes, 1974.
- VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, n.7, p.-160 jan.-jun., 2004.
- VILLELA, Heloísa O. S. A primeira escola normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

Submetido: Novembro, 2014

Aceito: Fevereiro, 2015