

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANDREA DE CARVALHO ZICHIA

**O direito à educação no Período Imperial:
um estudo de suas origens no Brasil**

São Paulo
2008

ANDREA DE CARVALHO ZICHIA

**O direito à educação no Período Imperial:
um estudo de suas origens no Brasil**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela
de Oliveira

São Paulo
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.61(81) Z64d	Zichia, Andrea de Carvalho O direito à educação no período imperial : um estudo de suas origens no Brasil / Andrea de Carvalho Zichia ; orientação Romualdo Portela de Oliveira São Paulo : s.n., 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Direito a educação - História - Brasil 2. História do Brasil – Educação – 1822-1889 3. Ensino público – História - Brasil I. Oliveira, Romualdo Portela de, orient.
--------------------	---

Andrea de Carvalho Zichia

O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

São Paulo
2008

Dedicado à memória de meu pai, João Pedro,
luz que brilha austera,
que me visita em sonhos
e nas lembranças que só volteiam,
sempre estará aqui, no meu coração...

à minha querida mãe, Argentina,
que como ondas serenas, me acaricia,
com sorrisos faceiros e alma decidida
em sua terra firme, me faço criança...

às minhas irmãs, Adriana e Fabiana,
uma mistura de beleza, bondade e sensatez,
que acompanham e iluminam minha fina estrada da vida,
o vento ainda bate e balança nossos cabelos...

e ao meu irmão Matheus,
olhos brandos que avisto ao longe,
sorriso corajoso e vital,
frescor de uma nova chance...
acredito na preciosidade das crianças.

AGRADECIMENTOS

Dialogar com o conhecimento é sempre um convite prazeroso, mas que requer um trabalho de pesquisa árduo, muito estudo e dedicação. Embora este seja um esforço solitário, em grande parte, sua realização não seria possível sem o suporte, afetivo e intelectual, de pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo. Sem obedecer necessariamente uma ordem, a algumas gostaria de agradecer de maneira especial:

À minha família, único alicerce verdadeiramente seguro e insubstituível, que realmente me conhece, incentiva e sempre me apóia mesmo nos momentos “aparentemente” difíceis. Afinal, “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”, dizia Raul Seixas. Não poderia deixar de mencionar especialmente: Argentina, Adriana, Leonardo, Fabiana, Renato e Matheus.

Ao professor Romualdo Portela de Oliveira, meu respeito e admiração pela competência e dedicação com que me orientou desde a Iniciação Científica. Agradeço também por me incentivar a realizar o Mestrado, iluminando a idéia de que aprender é um tempo sem-tempo e que sempre existe uma gota a mais de suor que nos permite prosseguir.

Aos professores Rubens Barbosa de Camargo, Vitor Henrique Paro e à professora Sandra Zákia Sousa por despertarem minha curiosidade pela pesquisa acadêmica e muito contribuírem à minha formação. Em especial à professora Rosângela Gavioli Prieto pela amizade, motivação e por me mostrar que a educação é um pequeno-grande mundo de sonhos e desejos que ainda precisa e pode se tornar realidade.

Às professoras Lisete Regina Gomes Arelaro e Gilda Cardoso de Araújo, pelas relevantes contribuições, incentivando e criticando, principalmente as oferecidas no Exame de Qualificação. Em especial, à Gilda pelo suporte e acompanhamento em minha temática, desde minha Graduação.

Aos professores, colegas e amig@s do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE – FEUSP) pela possibilidade de participação em grupos de pesquisa, estudos e seminários. Em especial ao Ocimar Munhoz Alavarse que sempre se dispôs a conversar sobre minha temática de estudos, pela preocupação e carinho, além de ser responsável pelo meu encontro teórico com Primitivo Moacyr; ao Juca Camargo Gil pelas palavras de incentivo, acalanto e pela dedicação ao meu projeto, mesmo quando esteve trilhando caminhos do outro lado do Atlântico; à Sabrina Moehlecke com quem tive o prazer de compartilhar o conhecimento e aprender.

A Maria Lúcia, Ana Lúcia, Jovelino, Sylvio, Dione, Kleby, Lidiane, Caroline, Natali, Taíse e Tiago, meus familiares “maravilhosos” que me receberam e acolheram de forma tão generosa em sua casa o que, permitiu minha coleta de dados na Biblioteca Nacional, mas acima de tudo por despertarem laços adormecidos. Agradeço em especial ao meu primo, Sylvio, por ensinar-me o caminho das pedras e compartilhar passeios de ônibus e metrô refrigerados; à prima-irmã, Natali, pela parceria, manuscrita e digital, além do empenho na arrumação da minha cama de modo confortável; a minha prima-mãe, Ana Lúcia, pelo cafezinho matinal e papos noturnos e a prima-irmã, Lidiane, pelas conversas infundáveis e filmes “sem-noção”.

Às minhas parceiras de luta e de coração, Ana Paula Santiago, Ananda Grinkraut, Fátima Mitie Soejima, Luciane Muniz e Valéria Virgínia. Agradeço por todos os socorros, as trocas de idéias, os raros, mas fundamentais encontros de lazer, o suporte, a partilha, pela “liberdade”, enfim, pelo encontro de almas.

Aos amig@s, pela escuta cuidadosa, sorrisos, palavras de suporte e incentivo, por não terem pressa, pela preocupação, carinho, paciência, consolos, risos e compreensão à minha constante ausência. Com o risco de esquecer alguém, gostaria de citar: Ale Arrigoni, Ana Carrazza, Angelo, Bruninha, Cidoca, Carlinha, Carol Wicher, Carol Botéquia, Diógenes, Daniel Granja, Daniel Marques, Fernando, Fof, Gu Gonçalves, Hellen, Igor, Ju, Kátia, Linei, Lívia, Luciano, Lu Leme, Paula Rossi, Patrícia, Rafael Cambrais, Sandra Rodrigues, Renatinha e Tomás. Em especial, agradeço à Cristiane Silvestrin por compartilhar vitórias, tristezas e debates sobre “portifólios”; pela enérgica motivação, risos alegres, caronas e tentativas de me tirar de casa, enfim, por simplesmente estar; à Valderice, minha irmã de coração, pela compreensão e incentivo, por mediar conflitos e certeza do carinho incondicional.

À Eloísa Maria Felix, Raquel Antunes de Oliveira Silva e Solange Cleide Francisco, guerreiras funcionárias do EDA, pela calorosa recepção, torcida e, principalmente, ajuda nos momentos mais aflitivos e confusos. Ao Cláudio Ávila pelo constante apoio e socorro. Ao João Paes Landin, Rubens Rodrigues e Sandra Godói dos Santos pelas conversas descontraídas, o carinho, a torcida e ambiente familiar que conferem ao espaço gélido do prédio de tijolinho; claro, pelo cafezinho acolhedor que acalenta o coração.

À Associação Aquarela pela oportunidade, pelo aprendizado e encontro com pessoas incríveis. À Luzia Garcia Souza pela constante atenção e ajuda; por fazer as exceções possíveis e por compartilhar momentos de aprendizagem profissional e pessoal. Agradeço por me mostrar que apesar dos degraus serem grandes e os pés pequenos, ainda assim é possível a superação de muitos obstáculos.

Aos meus pequenos gigantes que sempre farão parte de mim; agradeço por tornarem nossos encontros um mágico refúgio dos sonhos, onde tudo é possível; como o amanhecer da vida quando tudo é novo e maravilhoso. Em especial, destaco os mais presentes: Ada, Ana Paula, Arthur, Bárbara, Day, Diego, Felipe, Flávio, Greice, Jeje, Jhariell, Josi, Kelly, Mizinho, Leo, Lucas, Luquinhas, Peu, Ralf, Rafa Mello, Rafinha, Rose, Rodrigo, Tati e Zé Inaldo. Os demais se sintam lembrados e tocados.

À Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em nome do Sr. Francisco de Assis Fonseca Coutinho, pela constante ajuda e atenção.

À Biblioteca Mario de Andrade pelo espaço para estudo e acervo surpreendentemente amplo e raro. Agradeço, em especial, a Cleide Cristina Caldeira, bibliotecária do Setor de Obras Raras e Especiais, pelo auxílio, prontidão e simpatia mesmo ao raiar do dia. À Fundação Biblioteca Nacional, especialmente aos funcionários, pela possibilidade de respirar cultura e acessar obras e documentos antigos.

E, finalmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, imprescindível para o percurso de Mestrado.

“Ao lado da vergonha de mim,
tenho tanta pena de ti,
povo brasileiro!

De tanto ver triunfar as nulidades,
de tanto ver prosperar a desonra,
de tanto ver crescer a injustiça,
de tanto ver agigantarem-se os poderes
nas mãos dos maus,
o homem chega a desanimar da virtude,
A rir-se da honra,
a ter vergonha de ser honesto”

Rui Barbosa – poema “Tenho vergonha de ti”, escrito em 1914.

RESUMO

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Este trabalho tem como objetivo analisar a o direito à educação no Brasil, focalizando o Período Imperial (1822 a 1889). A reflexão incorpora uma análise histórico-comparativa acerca do sentido do direito à educação, sua interpretação nos documentos legais e o correspondente debate legislativo. O mapeamento realizado observou a inserção da gratuidade e da obrigatoriedade na legislação. Vale ressaltar que a gratuidade foi explicitada na Constituição Política do Império do Brasil, de 1824. Com o Ato Adicional, em 1834, descentralizou-se a administração pública, ficando a educação primária a cargo das províncias. Assim, a gratuidade não se efetivou em algumas delas no período estudado. Já a obrigatoriedade enfrentou resistências e permeou inúmeros debates parlamentares, de modo que sua implantação aconteceu pontualmente apenas em algumas legislações provinciais. Apesar da explicitação do direito à educação, enquanto dever do Estado, só ter sido realizada no nível federal com a Constituição de 1969, o presente trabalho indica que, em nível provincial, houve inserções já no Período Imperial.

Palavras-chave: direito à educação, gratuidade, obrigatoriedade, províncias - Brasil e Período Imperial – Brasil.

ABSTRACT

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação nas províncias do Império do Brasil**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

The purpose of this study is to analyze the idea of the right to education during the Imperial Period (1822 to 1889). The reflection incorporates comparative historical analyzes about the right to education, its interpretation on the legal documents and corresponded debates. The right to education mapping began with the observation of the concept of free tuition and compulsory education by the law. In 1824, the Imperial Constitution (Constituição Política do Brasil Imperial) established the principle of free tuition to elementary schools. With the Amendment Constitutional (Ato Adicional) of 1834 the public administration was decentralized and the provinces were made responsible for primary education. But it was not applied at some provinces at that time according this research. On the contrary, the compulsory concept was discussed by the parliament, so it was implemented in a punctual way, just established as a law in some provinces. Although the right to education as a state duty was officially declared only in 1969, this study shows that there were previous statements, in some provinces, during the Imperial Period.

Key-words: right to education, free tuition, compulsory education, provinces - Brazil, Imperial Period - Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO	19
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PROVÍNCIAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Historicamente, o direito à educação aparece vinculado ao surgimento dos direitos sociais, no século XIX, e fundamenta sua construção com reconhecimento das liberdades individuais, ou os chamados direitos civis, com o advento do Liberalismo. Na medida em que passa a ser entendida como um ordenamento normativo no Estado, a educação se efetiva e fortalece a transição para a consolidação dos direitos sociais, já que há uma ordem social na base da ordem política e jurídica. Assim, no Período Imperial (1822–1889), o Liberalismo fundamentava a nova concepção de homem que se estruturava e atribuía ao direito a única possibilidade de limitação às liberdades naturais, como norma jurídica válida a todos.

O Estado liberal retirava o indivíduo do campo da ética, em que prevaleciam as liberdades interiores e naturais, e o submetia ao campo do direito, das liberdades exteriores, como garantia política e resposta à opinião pública, de vontade comum. O conhecimento configurava-se como o instrumento da liberdade manifestando-se como consciência da necessidade racional do homem. A educação deveria servir ao indivíduo para sua formação livre e plena, possibilitando ao Liberalismo afirmar que a realização individual fundamentaria a construção do progresso geral. A Educação constituía-se como um direito, na medida em que passava a ser entendida como um ordenamento normativo no Estado, na transição para a consolidação dos direitos sociais.

Só que a maioria da população não chegou a tomar conhecimento das novas doutrinas, embora nos movimentos ocorridos no Brasil, no final do século XVIII, a influência das idéias liberais fosse evidente. Muitos eram os motivos que dificultavam a difusão das idéias liberais pela população brasileira, entre elas o analfabetismo, a marginalização do povo da vida política e a deficiência dos meios de comunicação, mas a maior dificuldade advinha do fato da incompatibilidade das idéias, sob muitos aspectos, com a realidade brasileira.

O Liberalismo era uma ideologia burguesa e que, na Europa, tinha como objetivos a luta contra as instituições do Antigo Regime, os excessos do poder real, os privilégios da nobreza, e os entraves do feudalismo ao desenvolvimento da economia. No Brasil, não existia uma burguesia ativa que servisse de suporte a essas idéias, adquirindo um significado mais restrito, já que os princípios liberais não tinham o caráter de luta contra os privilégios da aristocracia e da realeza. Empenhadas em

conquistar e garantir a liberdade de comércio e a autonomia administrativa e judiciária, as camadas senhoriais não se mostravam dispostas a renunciar ao latifúndio ou aos seus escravos, sendo esse o limite do liberalismo no país. É importante destacar que as classes rurais e sua clientela eram adeptos das idéias liberais.

Diante desse contexto, os ideais do liberalismo que reivindicavam formas representativas de governo, os discursos que afirmavam a soberania do povo e pregavam a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem não podiam caracterizar o processo vivido no Brasil. Na realidade, apesar dos manifestos existentes, os revolucionários objetivavam a manutenção da escravidão e da alienação da vida política para parte da população.

Pode-se considerar outra peculiaridade do liberalismo brasileiro, a sua conciliação com a Igreja e com a religião. Nos movimentos revolucionários, a presença de sacerdotes era expressiva. No ano de 1817, aconteceu a chamada Revolução de Padres, em que muitos clérigos foram acusados de fazerem uso do púlpito para propagação de idéias de pátria e liberdade, por colaborar ativamente com os grupos revolucionários, de freqüentar lojas maçônicas, sendo alguns qualificados como guerrilheiros, como o famoso Frei Caneca (Frei Joaquim do Amor Divino) que também se envolveu na Confederação do Equador (1824). O fato da coroa usufruir o Direito de Padroado, que determinava a submissão do clero diretamente ao poder real, explicava a relação entre os revolucionários e os sacerdotes que hostilizavam a monarquia.

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

A análise dos documentos parlamentares revelou que a inserção legal do direito aparece adequada à sociedade e respectivo momento histórico, respondendo aos anseios de sua época. Nesses documentos, o liberalismo mostrou ser o ideário orientador, delineando a ação estatal quanto aos seus objetivos, lembrando as restrições, já elucidadas. Neste estudo, percebeu-se que a forma de atuação do Estado é normativa e a oferta de serviços é de interesse social, o que justifica a legitimação do direito à educação. Também é possível reconhecer diferentes concepções de educação nas Constituições Federais elaboradas no país, desde a época de sua independência. Essas

concepções devem ser entendidas como resultantes de fatores de ordem política, econômica, social e educacional. Hoje, a educação escolar, pautada na Constituição Federal de 1988 (CF88), é entendida como parte do contexto social e busca sua universalização e extensão. Dessa forma, enquanto uma construção histórica sua manutenção só se faz possível enquanto servir às funções pelas as quais apareceu:

Hoje, a escolarização, a obrigatória em particular, universalizou-se nas diferentes sociedades e culturas, não apenas como realidade prática institucionalizada, mas também como construção mental, visto que é uma das representações coletivas ou imagens cognitivas compartilhadas pela sociedade. (SACRISTÁN, 2001, p. 12).

Atualmente, o direito à educação foi transformado em obrigação pela maioria dos países. Essa obrigatoriedade exige o acesso a uma vaga nas escolas e a possibilidade de permanência, de modo a possibilitar boas condições de vida para os alunos e garantia de práticas escolares não-excludentes. O dever estatal com a educação vincula, em regime de colaboração mútua, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, cada qual com seu sistema de ensino. Segundo Romualdo Portela de Oliveira (2001), a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se condição necessária para usufruto dos demais direitos. “O direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países.” (p. 15). Para o autor, “[...] o direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país.” (p. 15).

Na Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, o princípio da gratuidade aparece explicitado no texto legal, ou seja, era reconhecida a responsabilidade pelo acesso à educação por parte do Estado. No entanto são poucos os relatos provinciais que confirmam o ensino gratuito ofertado e que fazem referência ao ensino subsidiado para auxílio de meninos pobres. Já a idéia do ensino obrigatório está presente desde o período provincial e aparece como debate educacional antes mesmo da Constituinte de 1891. Somente na Constituição Federal de 1934 é que a obrigatoriedade da educação elementar foi explicitada, em nível constitucional. No artigo 150, Parágrafo Único, o período obrigatório declarado era de cinco anos.

É importante ressaltar que na Constituição de 1891, primeira após o Período Imperial, os princípios da gratuidade e obrigatoriedade não foram explicitados, embora o ensino obrigatório estivesse presente nos debates parlamentares. A educação passou a ser discutida e analisada como projeto nacional a partir desse momento, em que o regime federativo foi instituído no texto constitucional. Com isso, o movimento de oscilação entre os aspectos centralizadores e descentralizadores do Estado incidiram em políticas educacionais mais ou menos centralizadas, agravando disparidades regionais.

A implantação progressiva da educação obrigatória enfrentou resistências daqueles que não acreditavam na universalidade dos seus efeitos. Como garantia do direito à educação deve-se prever a obrigatoriedade escolar e a sua gratuidade, somada à responsabilidade do Estado pela sua garantia. Apesar de existir certo consenso em torno da responsabilidade estatal na tarefa de educar, desde as origens do Estado brasileiro, as formas pelas quais as esferas administrativas assumiram essa tarefa sempre se apresentaram difusas e fragmentárias. Isso caracterizou a dificuldade na constituição de um sistema nacional de educação que só começou a ganhar contornos mais nítidos a partir da Revolução de 1930.

Somente na Emenda Constitucional de 1969, Título IV, artigo 176, é que foi reconhecida pela primeira vez a educação como direito de todos e dever do Estado, em nível constitucional. A partir desse momento, o direito de acesso à escola elementar por parte de todos os brasileiros e a obrigação do Estado em garanti-lo têm sido reafirmados, de modo que, a atual Constituição proclama o direito inalienável à educação, estabelecendo também os objetivos a serem atingidos.

Existe um discurso, que associa a educação obrigatória ao desenvolvimento da criança, à capacitação para o futuro, à inserção social e ao exercício da cidadania. Esse é um discurso do qual a sociedade já se apropriou e, por isso, sua reflexão ou questionamento raramente acontece. É por essa razão que a educação obrigatória tornou-se a resposta mais satisfatória às expectativas da sociedade, atribuindo-lhe valores e importância de acordo com seus interesses. Carlos Roberto J. Cury (1992) escreve sobre a questão de adotar-se a obrigação, como um caminho para a democratização do acesso à educação, mas questiona o fato da compulsoriedade poder negar esse princípio, de forma que:

[...] olhar sobre as emendas traria o antigo dilema: democratiza-se (socialmente) pela “via autoritária” ou perde-se a democracia se nela os meios não são intrínsecos aos seus próprios fins? Em duas perguntas: pode-se democratizar por caminhos não-democráticos? Pode-se obter uma solução razoável para o conflito distributivo sem alguma força de coerção? (CURY, 1992, p. 161).

A educação obrigatória, entendida nos níveis elementares da educação básica, tem uma função implícita de custódia da infância, já que essa obrigatoriedade revela um “acordo” entre a família e o Estado, transmitido ao sistema escolar. Ao entender-se a educação como uma das atribuições do Estado, deve-se questionar qual educação é ofertada. Isso porque a escola obrigatória deve ser integradora para servir o direito universal, ou seja, deve respeitar o princípio da igualdade, acolhendo a diversidade, de modo a inspirar indivíduos singulares e autônomos.

O presente estudo nasceu da necessidade de se entender a origem da legalidade do direito à educação no país. Para tanto foi fundamental direcionar-se ao momento histórico em que a sistematização legal nascia no Brasil. Buscou mapear o direito à educação, com foco na educação primária ou elementar, no Período Imperial Brasileiro, ou seja, a inserção tanto da gratuidade como da obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, o contexto histórico em que se insere, assim como o debate educacional que fundamenta tal trajetória. A partir do levantamento realizado dos trabalhos existentes, percebeu-se uma lacuna referente a essa temática. Há estudos que abordam as legislações ou os sistemas educacionais no período do Império, mas não reflexões acerca da explicitação do direito à educação, na educação primária, nos documentos legais ou de seu debate.

A proposta é o mapeamento do direito à educação – entendendo-o como dever do Estado em garantir a efetivação do direito e, juntamente com os pais, em zelar pela frequência à escola – e de suas partes constitutivas, a gratuidade e a obrigatoriedade. A reflexão incorpora uma análise histórica, acerca do direito à educação no Brasil, sua interpretação nos documentos e textos parlamentares sobre educação. Além de um aprofundamento sobre a literatura relativa à educação, também foram realizadas outras relativas a diversos campos do conhecimento, como da sociologia, da filosofia entre outros. O estudo envolve pesquisa bibliográfico-documental, que dá sustentação à reflexão e subsídios teóricos ao tema. Consiste em levantamento e análise de documentos, especialmente legislação e documentos parlamentares, percorrendo o

Império, quando se inicia o debate acerca da gratuidade e inserção da compulsoriedade do ensino na legislação brasileira no período que se estende de 1822 até 1889.

As fontes documentais utilizadas, de modo geral, foram: Documentos Parlamentares; Diários e Anais produzidos pela Assembléia Constituinte de 1823 e pela Câmara dos Deputados, em 1870 e 1886; a Coleção de Leis e Decretos do Império do Brasil; os Textos Constituintes; com destaque para a Carta Constitucional de 1824 e o Ato Adicional de 1834¹ – bem como seus projetos – além de outros textos político-constitucionais que foram fundamentais para o entendimento do ideário da época. Também foram utilizados os Relatórios do Império e dos Presidentes Provinciais, as Atas dos Conselhos Gerais das Províncias e a correspondência das Províncias com o governo, algumas encaminhadas pelo Executivo para a Câmara dos Deputados. Ainda que em menor medida, foram utilizados alguns periódicos representativos para a época.

A sistematização do trabalho aconteceu em torno de alguns aspectos fundamentais. Inicialmente, procurou-se realizar uma pesquisa bibliográfica para entender o surgimento do direito à educação como parte do processo histórico de aquisição dos direitos humanos, analisando como esse direito se inscreve na legislação brasileira, principalmente nos textos constitucionais ao longo da história do país. Foi realizado um mapeamento da gratuidade e do ensino obrigatório nesses textos constitucionais, buscando delimitar a pesquisa. Buscou-se analisar a inscrição nos textos e debates parlamentares, assim como relatórios, leis e decretos. Nos relatórios dos presidentes das províncias já aparece o debate em torno da gratuidade e obrigatoriedade, com suas manifestações em diferentes épocas. Também se procurou realizar uma análise das províncias para a localização das instâncias iniciais dessas discussões e suas explicitações em textos legais. Outro aspecto que o trabalho buscou abordar implica, em pequena parte, no debate da liberdade de ensino que considera a responsabilidade do ensino oficial, além de suas limitações, e a inserção do ensino particular no Brasil. Dessa forma foi possível refletir acerca da descentralização da administração pública e seus reflexos para o ensino nas províncias.

¹ O Ato Adicional foi uma lei que modificou a Constituição de 1824 e será apresentado na íntegra, ao final do trabalho, como Anexo 1. É uma legislação fundamental para o período do Império, não só pela questão da educação, mas pela descentralização da administração pública. O texto da reforma está apresentado, na íntegra, ao final do trabalho, como Anexo A.

Para a presente dissertação, optou-se por uma divisão do trabalho em dois capítulos que expressam a descrição e análise da situação legal, partindo de um cenário amplo até as menores instâncias políticas, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado “Panorama da Educação no Império”, realiza uma pesquisa bibliográfico-documental sobre a educação no período em estudo. Foi realizado um resgate histórico, a partir de documentação da época, atrelado a uma bibliografia específica da temática. É importante destacar que são tratadas questões fundamentais e que explicam as ações empreendidas pelos parlamentares, no tocante ao debate e legitimação da legislação referente à educação. Faz algumas considerações sobre assuntos do período, como o método lancasteriano e o ensino livre, mas de forma pontual, já que não consiste no foco do estudo.

O segundo capítulo é o que se aproxima das menores instâncias políticas porque se detém diretamente no movimento da educação nas províncias. Está intitulado de “O direito à educação nas províncias” e apresenta a legislação provincial. Isso possibilita uma análise da temática proposta, além da contextualização acerca do Ato Adicional que se mostrou importante norteador nesta época. Além disso, traz o percurso, tanto da gratuidade como da obrigatoriedade, em cada uma das províncias, com a inserção de relatos parlamentares que elucidam a situação correspondente.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

A proposta deste capítulo é construir um panorama da educação pública brasileira, no Período Imperial, abordando tanto o ponto de vista histórico quanto legislativo. A descrição analítica e detalhada do país, no Período Imperial, mostrou-se importante porque faz um resgate histórico de eventos que caracterizavam a instabilidade político-social da época e a construção da administração pública brasileira. As questões abordadas no capítulo explicam as ações empreendidas pelos parlamentares, na legalização de políticas públicas. A construção do texto priorizou alguns autores, tornando-se fundamental citar Leôncio Basbasum em “História sincera da República: das origens até 1889” (1957); Tavares Bastos em “A província” (1937); Emília Viotti da Costa em “Da monarquia à república: momentos decisivos” (1999); Raimundo Faoro em “Os donos do poder” (1925); Boris Fausto em “História do Brasil” (1994); Luiz Koshiro em “História: origens, estruturas e processos” (2000); e Ricardo Maranhão em “Brasil – História: texto e consulta” (1977); Ilmar Rohloff de Mattos em “Do Império à República” (1989); Paulo Bonavides Paes de Andrade em “História Constitucional do Brasil” (1991) e José Ricardo Pires de Almeida em “História da instrução pública no Brasil (1500-1889)” (1989); entre outros.

Observa-se que desde a partida de D. João VI para Portugal, no ano de 1821, houve um período superior a um ano até a Independência do Brasil, proclamada pelo príncipe D. Pedro. É importante destacar que a conturbação política, nesse período, ocupou o cenário brasileiro, explicando a ausência de documentos legais expressivos sobre a instrução pública. Contudo, os eventos que serão, resumidamente, descritos a seguir, evidenciam a necessidade de convocação da Assembléia Geral Constituinte, marco importante para o início de apresentações de projetos educacionais no Brasil.

Assim, meses após o regresso de D. João VI a Portugal foram realizadas eleições entre os deputados das províncias para ingressarem às Cortes de Lisboa. O Brasil tinha o direito de nomear alguns representantes, devido sua condição de membro do Reino Unido de Portugal e Algarves. Observou-se que quase todos os 70 deputados eleitos eram nascidos no Brasil, sendo que destes, somente 49 foram para Lisboa. Nomes expressivos como Cipriano Barata, Muniz Tavares, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Padre Diogo Antônio Feijó e Nicolau Campos Vergueiro estavam entre os que viajaram.

A maioria dos parlamentares defendia a união com Portugal, desde que mantida a igualdade jurídica, política e administrativa dos dois países. A respeito desse argumento é possível citar um documento², elaborado por José Bonifácio de Andrada e Silva, parlamentar pertencente à bancada paulista, intitulado “Instruções do Governo Provisório de São Paulo aos Deputados da Província às Cortes Portuguesas”, o qual enunciava vantagens na união entre os países. Destacava a necessidade de preservação das conquistas brasileiras, desde 1808, ano da vinda da família real e membros da Corte ao Brasil, além da preservação da igualdade de direitos políticos e civis entre cidadãos dos dois países.

Era possível perceber, dentre os representantes brasileiros, uma polarização de forças políticas que direcionavam os debates de acordo com seus interesses. A primeira força representava o Partido Português e defendia a diminuição da autonomia do país, impondo o retorno brasileiro à condição de colônia; a segunda representava o Partido Brasileiro e defendia a Monarquia Constitucional; já a terceira, de menor expressão, representava os Absolutistas que defendia o poder absoluto do rei. Essa polarização, embora se apresentasse enquanto partidos, não adquiriu sentido de nacionalidade porque em ambos existiam brasileiros e portugueses.

Ao chegarem a Lisboa, os parlamentares brasileiros foram surpreendidos por um documento, já aprovado pelas Cortes Portuguesas, reunidas desde data anterior, que determinava as bases da futura Constituição, extensiva ao Brasil, a ser convertida em decreto na data de 9 de março de 1821. As determinações, dirigidas ao Brasil, procuravam estruturar a recolonização do país. Apesar de sugerirem propostas, como a apresentada pela bancada paulista, os deputados brasileiros não conseguiram adesão, e perceberam que o verdadeiro objetivo de Portugal era submeter o Brasil, novamente, em posição de subordinação.

No período que se seguiu, foram expedidos decretos recolonizadores, o que provocou grande insatisfação nos brasileiros, que clamavam por uma Constituição nacional. Além da recolonização, as Cortes Portuguesas também objetivavam

² O documento elaborado pela bancada paulista foi analisado por Raimundo Faoro (2001), “A integridade do reino, com a estrutura básica da união de 1815, domina o documento, refletindo as opiniões mais gerais do tempo. A indissolubilidade se asseguraria mediante a igualdade de direitos dos portugueses e brasileiros. No Brasil, haveria um governo-geral, ao qual se submeteriam as províncias, com a divisão clara das competências. Unionismo com centros soberanos de autoridade em cada uma das parcelas do reino, com as províncias anulando os municípios, já, na verdade, sem o exercício de nenhum papel de comando. A constituição do reino unido seria de conteúdo liberal, com quatro poderes.” (p. 311-312).

enfraquecer o poder do príncipe regente, obrigando-o a regressar a Portugal e declarando a subordinação dos governos provinciais³ a Lisboa. A partir dessa decisão, iniciaram-se manifestações de protesto contra a volta do príncipe e de repúdio às decisões das Cortes Portuguesas. Inúmeros jornais da época traziam críticas severas e acusações às Cortes, segundo as quais estava em curso uma tentativa de redução do país à condição de colônia. A população e os parlamentares, inconformados com o domínio português, investiram em muitas tentativas de libertação do país.

Entretanto, a tarefa no Brasil era enorme e se tornava impossível ocupar-se de outra coisa. As lutas políticas produzem sempre uma efervescência dos espíritos, que não se podia preterir e havia pouco tempo para complementar as medidas que deviam assegurar e garantir a completa separação dos dois países. Isto era tudo. O trabalho, repetimos, consistia em fazer o Brasil livre, independente, e perfeitamente unido pela visão e aspirações. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 54).

Na data de 11 de dezembro de 1821 chegaram ordens expressas de Lisboa exigindo o retorno de D. Pedro, mas este se negou a regressar a Portugal, com o consagrado Dia do Fico (9 de janeiro de 1822). Com isso, o príncipe regente convocou uma Assembléia Constituinte e dirigiu uma proclamação ao povo invocando a luta pela independência, ordenando que qualquer lei que viesse de Portugal só poderia ser executada mediante seu consentimento.

A Constituinte será convocada e instalada, sob reserva de dissolução. O príncipe e José Bonifácio não abrem mão de seus poderes de dirigir, controlar e retificar os caminhos populares, lyricamente, ingenuamente glorificados pelos democratas. A Assembléia Constituinte, aceita pelo príncipe depois de muitas exigências atrevidas, servia a um fim seu, com repercussão nos sentimentos portugueses. (FAORO, 2001, p. 323).

Durante uma viagem de Santos a São Paulo, D. Pedro recebeu mensagens de Lisboa que anulavam a Assembléia Constituinte por ele convocada e exigiam seu regresso imediato a Portugal, com possibilidade de perda de seus direitos enquanto herdeiro. Seu ministro e conselheiro, José Bonifácio de Andrade e Silva, e sua esposa Dona Leopoldina enviaram-lhe cartas, juntamente com os despachos de Portugal,

³ É importante elucidar que foi Portugal quem nomeou os governos provinciais, como uma medida que visava garantir a submissão dos poderes locais (presidentes de província) à administração portuguesa.

pedindo que tomasse uma atitude favorável ao Brasil, diante das circunstâncias; foi ali mesmo que proclamou a independência do Brasil, na data de 7 de setembro de 1822.

É importante destacar que as Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa decretaram, em 30 de junho de 1821, que o ensino fosse livre a qualquer cidadão, assim como a abertura de escolas de primeiras letras⁴, desde que contasse com a gratuidade, sem a dependência de exame ou licença. Esse decreto é o único documento que se destaca no período e, somente, com a Independência, agora proclamada, que se iniciou uma nova política no campo da instrução, no Brasil.

Essa política apoiar-se-á nos escritos de Condorcet⁵ que visavam à criação de um sistema público e gratuito de educação com a finalidade de estabelecer igualdade de oportunidades. Para ele, o Estado deveria assegurar os direitos dos cidadãos, e não somente respeitá-los, ou seja, só conseguiria a supressão das desigualdades quando o Estado conseguisse assegurar o exercício efetivo da igualdade para todos mediante a instrução, que deveria necessariamente ser gratuita. Com referência em Condorcet, Luiz Antonio Cunha (1978) escreve que “[...] a educação só é emancipadora e digna de um povo livre na medida em que dá às crianças os conhecimentos que lhes permitirão se bastar em todas as circunstâncias (materiais, políticas e morais).” (p. 40). Deve-se salientar que essa visão de Condorcet, com relação à educação, já antecipava princípios que se atrelavam ao direito à educação, uma vez que consolidava a gratuidade escolar e atribuía ao Estado a responsabilidade em assegurar esse direito.

É importante retomar e enfatizar que a Independência do Brasil constituiu-se como um marco de encerramento de uma fase histórica importante para o país. Assim, com a aclamação de D. Pedro como Imperador do Brasil, em 12 de outubro de 1822, inaugurou-se uma nova fase, denominada de Primeiro Reinado (1822 – 1831). Esse período foi marcado por conflitos que se resumiam a dois posicionamentos: a manutenção das estruturas socioeconômicas vigentes e o monopólio e reforço do poder político nas mãos do Imperador. Isso repercutiu nas discussões da Assembléia Geral Constituinte, gerando atritos entre D. Pedro I e alguns integrantes, principalmente, do Partido Brasileiro.

⁴ O conceito de liberdade de ensino será explicitado mais adiante no capítulo.

⁵ Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743 a 1794), ficou conhecido como Condorcet.

O ano de 1822 havia rompido o elo da escravidão, que ligava o Brasil a Portugal, proclamando a emancipação da antiga colônia. Entretanto, a organização do país, a consagração solene da nova ordem de coisas em um pacto social, não estava ainda feita. Cumpria esta sociedade, que quebrava resolutamente com o passado, se reunisse para confeccionar a nova Constituição política, que devia ser a garantia do futuro e o penhor da integridade do Novo Império. (LIMA SOBRINHO, 1973, p. 85).

Para entender-se o contexto do debate acerca da Constituinte, principalmente no que tange à educação, faz-se necessário situar a formação do corpo parlamentar e suas considerações. A Assembléia Constituinte foi eleita de acordo com as instruções de 19 de junho de 1822 e instalada somente no dia 3 de maio de 1823. Havia 107 deputados eleitos, sendo que 90 deles tomaram posse efetivamente. As bancadas mais representativas foram, por ordem de representantes, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Bahia, Ceará, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Sul. A Assembléia Constituinte reunia deputados de diferentes segmentos sociais como lideranças políticas, funcionários públicos, profissionais liberais, proprietários rurais, padres, entre outros. Assim, havia 26 bacharéis em direito e cânones, 22 desembargadores, 19 clérigos, entre os quais um bispo, e 7 militares, entre os quais 3 marechais de campo e 2 brigadeiros.

Os constituintes de 1823 descreveram a situação da instrução popular no país como deplorável, evidenciando os contrastes entre a realidade existente e a aspiração do ideário liberal. Aparecem diferentes discursos dos deputados das províncias, nos Anais da Assembléia Constituinte, relatando a situação da instrução pública no Brasil. Dizia o Sr. Pedro José da Costa Barros, do Ceará:

A Assembléia tem mostrado mui louvável zelo para que apareça quanto antes um sistema de educação, único meio que pode esperar-se o bem tão necessário da instrução pública. Todavia, este meio tem consigo um grande inconveniente: o largo tempo que leva a apresentação desse plano completo. E enquanto não aparece deve ficar a mocidade sem educação? A minha província há quatro anos não tem um só mestre de Latim; não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde o pagamento; é ele tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras. (MOACYR, 1939, p. 13).

Também depunha o Sr. Duarte da Silva, de Santa Catarina:

[...] que nenhuma província do Império pode com mais razão de que a sua queixar-se deste abandono; seria até criminoso se guardasse silêncio em semelhante discussão, e não levantasse a voz neste augusto recinto. Não há em minha província uma só cadeira pública de primeiras letras. Uma que havia de gramática latina está vaga há muitos anos, porque não se pagam os ordenados, ninguém as quer ocupar. (MOACYR, 1939, p. 16).

A Assembléia Constituinte mostrou ser uma instância importante para o debate de projetos, nas diversas áreas da administração pública, inclusive ao se pensar um plano de instrução. Como um desses projetos expressivos encaminhados às sessões da Assembléia, estava a “Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo”⁶, um plano para a instrução pública apresentado por Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775 – 1844), membro da Constituinte pela província de São Paulo. Originalmente, foi uma proposta pensada para essa província, mas que apresentada na Assembléia trouxe grandes contribuições à reforma dos estudos iniciais no Império. Constituindo-se como importante documento para se pensar o direito à educação no Brasil. Faz-se necessária, então, uma contextualização do parlamentar, assim como do conteúdo de seu plano.

Martim Francisco foi uma figura importante para a política brasileira, mesmo que não tão célebre quanto seu irmão José Bonifácio de Andrada e Silva. Bacharel em Ciências Matemáticas, regressou ao Brasil, por volta de 1802, e permaneceu longo período desenvolvendo atividades de naturalista, com a função de Inspetor Geral das Minas de São Paulo, à frente da administração das minas dessa capitania. Ingressou na carreira política de estadista e parlamentar em 1820, ano em que foi criada a Junta Governativa da Capitania, na qual ocupou o cargo de secretário. Atuou como Secretário do Governo Provisório em São Paulo, no ano de 1821 e, em 1822, com a convocação de seu irmão José Bonifácio para ser o primeiro-ministro de D. Pedro, foi convidado a integrar o Ministério, que ficou conhecido como “dos Andradas”⁷, no qual se dedicou ao cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tesouro Público.

⁶ A primeira publicação da “Memória” aconteceu no livro de Primitivo Moacyr, de 1936. Posteriormente, outras publicações divulgaram o documento. Recuperá-la para estudo mostrou-se também importante para a continuidade que se deu às discussões sobre a instrução e a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827.

⁷ O Ministério ficou conhecido como “dos Andradas” porque dele faziam parte os irmãos José Bonifácio de Andrada e Silva, Martim Francisco Ribeiro de Andrada e Antonio Carlos Andrada Machado e Silva.

Apesar de exercer ofícios políticos, há duas hipóteses que explicariam a escrita de um tratado de educação por Martim Francisco, já que essa não era sua área direta de atuação. A primeira é de que teria escrito para atender a uma solicitação de D. Francisco de Assis Mascarenhas, o Conde de Palma, governador de São Paulo, que mantinha o ofício de Inspetor Geral dos Estudos, desde 1814. A segunda, que ele o teria escrito no Rio de Janeiro, diante da pretensão do cargo de Inspetor Geral dos Estudos.

O fato é que, a partir de fontes documentais, é possível afirmar que a “Memória” de Martim Francisco fora enviada junto com uma Petição ao Sr. Luiz José de Carvalho e Melo que se dirigia ao Marquês de Aguiar, então Ministro dos Negócios do Brasil. Nessa petição solicitava um emprego mais efetivo e afirmava sua vontade em ser nomeado para Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo ou para um governo secundário. O Parecer sobre a “Memória” dado por Carvalho e Melo é, dentre os documentos, o único datado: 15 de novembro de 1816. Por isso, atribui-se esta data à escrita da Memória. Apesar do plano para a instrução ser muito bem elaborado por Martim Francisco, não foi colocado em prática na Capitania de São Paulo, na data em questão.

A segunda oportunidade para que Martim Francisco voltasse a apresentar a “Memória”, aconteceu após sete anos do citado parecer de Carvalho e Melo, durante a Assembléia Constituinte de 1823, de que fazia parte, já que o debate centrava-se na necessidade de elaboração de um tratado de educação⁸. Logo, Martim Francisco apresentou seu plano à Comissão da Instrução Pública, da Assembléia Constituinte, que era formada, além dele próprio, por Antonio Rodrigues Velloso d’Oliviera, Belchior Pinheiro d’Oliveira, Antonio Gonçalves Gomide e Manoel Jacinto Nogueira da Gama. O documento foi, então, analisado na sessão de 7 de julho de 1823 e enviado à Câmara dos Deputados, acompanhado do seguinte parecer:

[...] A comissão examinando a memória oferecida pelo ilustre membro desta Assembléia o Sr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada e por ele feita há muitos anos para a reforma dos estudos menores da província

⁸ A importância da tentativa de compilar-se um tratado para a educação do país resultou em um apelo aos cidadãos, realizado pelo deputado José Luiz de Carvalho e Melo, nesse período de construção, durante a Assembléia Geral Constituinte, conforme segue: “Aquele Cidadão, que apresentar dentro de um ano à Assembléia o melhor Tratado de Educação Física, Moral, e Intelectual para a Mocidade Brasileira, será reputado Benemérito da Pátria, e como tal condecorado com a Ordem do Cruzeiro, ou nela adiantado, se já a tiver; ou remunerado com uma porção pecuniária por uma vez somente, a qual se determinara em quantidade pela Comissão respectiva. Paço da Assembléia, 4 de agosto de 1823. O Deputado Carvalho e Mello”.

de São Paulo reconhecendo nela um verdadeiro método tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjo analítico com que classifica o começo e o progresso gradual dos acontecimentos humanos, e pela indicação que faz de outras matérias que sucessivamente devem ser ensinadas do método a seguir da escolha dos compêndios e sua composição, lamenta a comissão os males que tem sofrido a instrução publica pela falta de publicação e adoção de tão luminoso sistema em todas as províncias do Brasil, é do parecer: 1º que seja recebido por esta Assembléa com especial agrado um oferecimento tão interessante à educação pública; 2º que se mande imprimir a sobredita “Memória” fazendo-se a despesa pelo tesouro publico, para que quanto antes possa servir de guia aos atuais professores e estímulo aos homens de letras para composição de compêndios elementares enquanto se não dá uma adequada forma à instrução publica. [...]. (MOACYR, 1936, p. 118).

Martim Francisco estruturou o documento em 12 capítulos, desenvolvendo um plano com o objetivo de promover uma instrução comum a todos os povos da Capitania de São Paulo, prevendo os princípios que lhe serviam de base. A partir da análise da “Memória” é possível identificar que seu primeiro objetivo era o de promoção da instrução pública, como responsabilidade do Estado. Também declarava a necessidade de uma instrução geral que exaltasse os deveres do homem na sociedade. A instrução pública, como um dever do governo para com a população, possuía uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas entre o governante e os governados, e que beneficiaria a ambos. Martim Francisco defendia uma instrução pública igualitária e ofertada a todos, de modo a equalizar as faculdades intelectuais e aniquilar o monopólio de poucos, sendo “que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; [...]; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas.” (MOACYR, 1936, p.120).

Acreditava que os resultados conseguidos a partir de uma instrução pública disseminada a todos seriam melhores dos que aqueles conseguidos a partir do sistema contrário. A base da educação a ser criada deveria encerrar todos os conhecimentos das instruções particulares adotadas, de modo a delimitar a educação geral, em que o homem fosse considerado relativamente ao desenvolvimento de suas faculdades, a humanidade e ao Estado, e a natureza específica, relativamente à sua condição e talentos pessoais. Também se mostrava essencial definir o conteúdo e o método a ser utilizado.

O parlamentar ainda denunciava a incompatibilidade da instrução existente com o progresso gradual da nova razão, o que não facilitava o conhecimento das verdades e sua conservação. Por essa razão, o parlamentar esboçou “um plano de uma instrução comum a todos os povos desta capitania (São Paulo), desenvolvendo previamente os princípios que lhe servem de base, e as diversas causas que os motivaram.” (MOACYR, 1936, p. 121). Como alternativa a esse cenário, a julgar pelas suas posições declaradas, propunha no plano a divisão da instrução pública em três partes, estruturada em graus, considerando o atendimento às diferentes faixas etárias, o desenvolvimento individual e tempo que cada um poderia despendar em se instruir. No documento também declarava a necessidade da criação de leis especiais para a instrução e pensando a educação geral, na primeira e a fundamental parte, a sociedade deveria:

[...] 1º, ensinar a cada um, aquelas verdades, que são úteis e necessárias a toda qualquer que seja a sua profissão ou gosto, atendendo ao grau de sua capacidade, e ao tempo, de que pode dispor; 2º, conhecer as disposições particulares de cada moço, a fim de as poderem aproveitar para o bem da generalidade; 3º, dispor os moços para os conhecimentos precisos à profissão a que se destinam. (MOACYR, 1936, p. 122-123).

A segunda parte da instrução deveria ter por fim os estudos elementares de todas as matérias relativas a diversas profissões da vida. Esse estudo proporcionaria o gradual desenvolvimento das faculdades naturais dos discípulos e aos serviços de segunda ordem, necessários ao bem do Estado; além disto, devendo este se regular pela população, indústria e riqueza do país, bastaria que os estabelecimentos para este grau se formassem na cidade de São Paulo, capital da Capitania. A terceira e última etapa deveria ser puramente científica, formando os homens, por meio de novas descobertas. A partir dessa estruturação, pode-se perceber que a primeira fase de instrução objetivaria os elementos de todos os conhecimentos necessários ao uso da vida; a segunda fase, em que os alunos apresentam suas faculdades mais desenvolvidas, poder-se-ia separar as matérias, aprofundando-as; e na terceira seria priorizada a formação técnica e profissional.

Sugere também a criação de uma escola em cada vila, logo que as condições da capitania permitissem, sendo que a lei da instrução deveria permitir aulas avulsas lecionadas por professores particulares, porque eles possibilitariam a correção dos

vícios da instrução já estabelecida. Essa estrutura melhoraria ou retificaria sua imperfeição, mantendo a concorrência, o zelo e atividade dos mestres. Na interpretação da “Memória”, percebe-se que o posicionamento adotado por Martim Francisco, responsabiliza o governo com relação à instrução. Esse documento adianta o debate acerca da liberdade de ensino, princípio que também aparece em outros documentos parlamentares do Período Imperial Brasileiro.

Com base na discussão acima, é possível enfatizar a iniciativa dos parlamentares para construir-se uma legislação de ensino durante as sessões realizadas da Assembléia Constituintes; poucos projetos de lei foram aprovados, sendo todos sobre objetos secundários. Isso não impediu o avanço, mesmo que pequeno, na discussão e proposta de diversos artigos constitucionais. Na sessão de 1º de setembro foi apresentado à Assembléia o Projeto de Constituição, organizado pela respectiva comissão. Foram aí proclamados e consagrados os grandes princípios das liberdades constitucionais e as novas conquistas do sistema representativo.

É válido ressaltar que o ano de 1823, consolidou-se como um dos períodos mais importantes da história constitucional brasileira porque foi a primeira demonstração do sistema de representação que viria a se estabelecer, não linearmente, até os dias atuais.

[...] O sistema de unidade e centralização instituído pelo Império, absorvendo as autonomias locais e ameaçando-lhes as iniciativas, foi um regime transitório e artificial. E as formidáveis conjunturas dessa máquina política partiam-se, a miúdo, sobre a expansão dos foros regionais, reivindicando direitos, às vezes, com as armas na mão. Na Constituinte de 1823, verificaram-se as primeiras manifestações federativas. [...]. (BRASIL, 1928, p. 351).

O Projeto Constitucional também tentou responder às dificuldades apontadas pelas províncias, com algumas propostas. Maria de Lourdes Mariotto Haidar e Leonor Maria Tanuri (1999) discutem a idéia de que nesse projeto estava prevista a difusão da instrução pública de todos os níveis escolares, enfatizando a responsabilidade imposta ao governo tanto na promoção do ensino quanto na consagração da liberdade de iniciativa privada chamada a cooperar com os poderes públicos na difusão explicitada.

Analisando as propostas contidas no Projeto, é possível afirmar que havia a intenção de tornar público o acesso à instrução. Chamando a responsabilidade ao poder

público, pode-se intuir que a tentativa de consagrar o direito ao acesso estava presente, enquanto proposição, mesmo que de forma indireta.

Outra questão que merece atenção é o apelo, novamente, à liberdade de ensino, também chamado de ensino livre. Conforme já mencionado, esteve presente em outros documentos parlamentares expressivos, assim como nesse Projeto Constitucional. A discussão que se atrela à temática do direito à educação reside exatamente no fato das províncias incentivarem a propagação desse ensino, pautada na idéia de melhoria da instrução pela ampliação do acesso e busca de qualidade. Mas, muitas vezes, o resultado que se percebia era de uma estagnação do ensino oficial, já precário nas províncias. Para tanto, há necessidade de contextualizar esse conceito, mesmo que de forma pontual.

Dessa forma, a teia de relações, criada entre o cidadão e o poder público, sofre com as dificuldades em conciliar o espaço da liberdade pessoal com a vida em sociedade. Entendida a liberdade do homem não somente como liberdade de escolha, mas como engajamento responsável, devia-se articular uma educação que respondesse às reais necessidades de todos, com o direito que cada cidadão tem de buscar livremente seus caminhos. Com base no exposto, o autor Waldemar Valle Martins (1976, p. 7) propõe o entendimento do conceito de liberdade de ensino como:

[...] a prerrogativa de se escolher um determinado gênero de educação. O adulto, em estado de educação permanente, faz sua escolha; a família faz a opção pelo menor. A fim de que a escolha não seja privilégio de poucos, o Estado cria as condições de sua efetivação, quer abrindo suas escolas, quer destinando subsídios – sob cautelas – para a manutenção do pluralismo escolar, quando os responsáveis são idôneos.

Ao analisar a correlação entre sociedade e escola atribui-se à de liberdade de ensino a liberdade de abrir escolas e conceder títulos reconhecidos pela instância pública de educação. Nesse caso, estão inclusas as escolas da iniciativa particular, e aulas avulsas, independentemente das escolas públicas. A proposição era de que esse reconhecimento poderia desresponsabilizar o governo pelo atendimento à demanda do número total de alunos, impossibilitando o investimento contínuo na criação de escolas e meios que objetivassem a permanência do aluno.

Entretanto, o que se observava nos debates parlamentares diferia dessa argumentação, uma vez que eram favoráveis à liberdade de ensino, assim como

insistiam em um maior interesse da União pela educação. Essa aparente contradição pode ser explicada quando retomado o processo educacional do país. Já no ano de 1548, Dom João III instituiu uma política de diretrizes básicas com o objetivo de melhoria e padronização das áreas relacionadas à administração colonial e que no tocante à educação, as diretrizes preocuparam-se com a catequização dos indígenas, administrada pelos jesuítas da Companhia de Jesus⁹ sendo, no ano de 1549, fundada a primeira escola. Pode-se entender, de forma simplificada, que nessa época existiam dois tipos de educação: a educação escolarizada para a elite e a catequese para o povo.

A primeira era voltada para a pequena nobreza e descendentes, a partir de subsídios advindos do Rei de Portugal com objetivo de formarem-se sacerdotes. Já a catequese para os índios e filhos dos colonos significava receber os ensinamentos gratuitamente pela Colônia. Embora não explicitadas diretamente, pode-se dizer que a gratuidade e obrigatoriedade da educação faziam-se presentes desde essa época. Dessa forma, percebe-se uma preocupação com a expansão da instrução e garantia dos princípios básicos para a efetivação do direito à educação. Porém, observa-se que as mudanças na educação brasileira apresentaram avanços, pouco significativos, nesse período. No ano de 1599, foi elaborado o plano de estudos da Companhia de Jesus (“ratio studiorum”) que objetivava uma padronização da pedagogia utilizada na educação dos colonos pelos jesuítas. Esse modelo educacional continuou até meados do século XVI quando se iniciaram reclamações contra os religiosos. No ano de 1750, D. José I, rei de Portugal, nomeou Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, como secretário dos negócios do reino, o responsabilizando pela reforma do sistema educacional existente.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais sinalizados pelo Marquês, pois os padres organizavam a escola para o serviço da fé e o secretário pensava na escola para servir os interesses do Estado [...]. (BERNARDES, 2005, p. 18).

Mediante o Alvará de 28 de junho de 1759, Pombal suprimiu as escolas jesuíticas do Brasil, e nesse momento, o ensino passou da Igreja para o Estado, principalmente o seu financiamento. O objetivo de Pombal era oferecer, de forma

⁹ “Esta instituição foi fundada por Inácio de Loyola em 1534, em Paris, para fazer frente a expansão do luteranismo na Europa. Seu crescimento foi rápido: Em 1708, a Companhia possuía 769 Colégios espalhados pelo mundo”. (BASBAUM, 1957, p. 56).

obrigatória, o ensino das primeiras letras, favorecendo o acesso à educação, que era uma educação estatal e não pública, já que não estava ao alcance de todos. Apesar do interesse da União em ampliar a instrução do país, nos anos seguintes, como já mencionado, não foram desenvolvidas políticas públicas que focalizassem esse objetivo, embora a visualização do direito já começasse a ser delineada na colônia.

Retomando-se o debate acerca da liberdade de ensino, pelo explicitado, é possível afirmar que o Brasil estava em um período de estabilização política, e que, em muitos momentos, a educação esteve à margem das prioridades do país. Mas isso não impossibilitava a iniciativa de parlamentares na proposição de projetos que visavam uma ampliação e melhoria do ensino. Dessa forma, a defesa do ensino livre pareceu constituir-se como argumento de pressão às instâncias públicas, pela responsabilidade de garantia à educação, ao mesmo tempo, que funcionava como uma opção de ensino, ainda que somente as elites, a ela, tivessem acesso.

Embora, a comissão de parlamentares da Assembléia Geral estivesse empenhada no debate e elaboração do Projeto Constitucional, o trabalho ficou estagnado com a proclamação imperial de 13 de novembro de 1823, que dissolveu a Constituinte. Nesse momento, se faz necessária uma digressão para se compreender os motivos que conduziram a essa dissolução. O Projeto, como já especificado, consagrava as formas representativas de governo e os princípios liberais, contendo dispositivos que implicavam em forte oposição por um grupo de parlamentares. Esses dispositivos faziam referência ao federalismo¹⁰, à deliberação sobre a cidadania e naturalização – destaque à questão da escravidão – aos direitos individuais e à liberdade religiosa. “A contrariedade em face das deliberações liberais da Assembléia também se manifestam em seu interior. [...]. A Constituição está cheia de direitos que não passam de enunciados vagos.” (PRICE WATERHOUSE, 1989, p. 29).

Devido à crescente oposição na Assembléia Geral, as relações de D. Pedro I com seus integrantes eram constantemente marcadas por atritos, resultando na queda “dos Andradas”, em julho de 1823, que

[...] não souberam, pouco flexíveis às flutuações da realidade, afrouxar as rédeas, para, sobre a popularidade de D. Pedro, construir uma corte nacional, dentro dos moldes do tradicionalismo, insensível aos esquemas racionais, ao estilo século XVIII. (FAORO, 2001, p. 327).

¹⁰ O conceito será brevemente explicado um pouco mais à frente, no capítulo.

Os Andradas foram depostos e exilados para a França, juntamente com alguns aliados, como conspiradores, e vale lembrar que a “Memória”, escrita por Martin Francisco, acabou mais uma vez arquivada. Foi com a destituição dos Andradas que o Partido Português ascendeu ao governo, aumentando o confronto político entre o imperador e os constituintes, já que, os integrantes desse partido eram contrários à Monarquia Constitucional.

Apesar dessa situação, os integrantes do Partido Brasileiro ainda representavam maioria na Assembléia, garantindo com que O Projeto Constitucional adquirisse o contorno de acordo com os seus interesses. Um dos dispositivos, presente no Projeto, que comprovava tal fato, era o que instituía a eleição para cargos de representação, impedindo a candidatura de estrangeiros, logo, de portugueses. Outro dispositivo restringia a restauração do Reino Unido, de modo que o Imperador só poderia governar um reino. Por esse, dentre outros motivos, a pressão exercida pelas forças políticas continuava a aumentar, repercutindo na dissolução da Constituinte, que não teve tempo de promulgar o único projeto sobre ensino público aprovado.

D. Pedro I, mediante o mesmo ato dissolutório, convocou uma nova Assembléia, com objetivo de continuar o Projeto de Constituição. Para tanto, nomeou um Conselho de Estado, composto por dez membros, que tinha como prazo quarenta dias para a execução do texto constitucional. Após esse processo, ordenou que os exemplares do Projeto fossem expedidos para todas as Câmaras das Províncias e recebendo aprovação da maioria, D. Pedro I outorgou a Constituição Política do Império do Brasil, em 25 de março de 1824.¹¹

Tendo subido á Minha Imperial Presença representações de tantas Câmaras do Império que formam já a maioridade do Povo Brasileiro, participando que o Projeto de Constituição que lhes ofereci, tem sido

¹¹ Apesar da Constituição de 1824, a mais duradoura da história brasileira, ser reconhecida como a primeira constituição do país, é importante mencionar que no ano de 1821, a Constituição Espanhola foi adotada pelo Brasil com caráter temporário. Isso aconteceu devido à conturbada situação política, já explicitada, que atravessava o país, de indecisão da Carta Constitucional a ser adotada pelo Reino Unido. A compilação da Price Waterhouse (1989) esclarece esse episódio: “Um decreto de 21 de abril de 1821 estabelece a adoção temporária da Constituição Espanhola de 1812. Aparentemente, absurda, a adoção de um diploma constitucional estrangeiro visa a consagrar um modelo de Constituição que primava pelo espírito lidera. [...]. Os efeitos da Revolução Francesa estavam presentes nos postulados liberais da Carta que as Cortes de Cadiz elaboraram. Dentre outros princípios, nela contidos, destacavam-se a tripartição dos poderes, a liberdade de imprensa na esfera política e a adoção do catolicismo apostólico romano. A Constituição Espanhola teve, entre nós, vigência mais efêmera do que em sés próprios limites, pois, já no dia seguinte, o decreto de sua adoção é ab-rogado.” (p. 23-24).

aprovado unanimemente, e com o mais patriótico entusiasmo pedindo-me instantemente que haja eu por bem jurá-lo e mandá-lo jurar já, como Constituição do Império [...]. Cidade do Rio de Janeiro aos vinte e cinco de março de mil oitocentos e vinte quatro. (BRASIL, 1831, p. 150).

Ainda assim, a Constituição de 1824, refletiu os ideais liberais em seu texto, retomando os anseios da Assembléia de 1823 e esse caráter mais liberal fortalecia os poderes de representação, de modo que a oligarquia rural brasileira conseguiu impor às feições do projeto a marca de seus interesses, aproximando-se do Partido Brasileiro. Ao mesmo tempo, a relação entre D. Pedro e o Partido Português, endossava as tendências absolutistas no Brasil. Diante desse quadro, torna-se relevante explicitar esse contorno que adquiriu a Carta Constitucional, de forma mais detalhada.

A Constituição determinava um governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo, além de afirmar o Império como uma associação política de todos os cidadãos brasileiros, reconhecidos como os nascidos no país ou que residiam no Brasil na época em que fora proclamada a Independência e a ela tivesse aderido. Adotava o sistema de eleições indiretas e censitárias, o que significava dizer que só poderiam votar e candidatar-se aqueles que estivessem na margem de renda financeira estabelecida. Portanto, homens pobres e escravos, que constituíam grande parte da população, não detinham esse direito, caracterizando o perfil excludente da sociedade imperial.

A carta de 1824 incorporou elementos do projeto original da Constituinte, mas também reforçou o poder do imperador, representando uma vitória do Executivo sobre o Legislativo. A inclusão do quarto poder, chamado de Poder Moderador, consolidou-se como seu principal instrumento político. Com relação a esse quarto poder instituído, se faz necessário um breve esclarecimento acerca de seus conceitos, logo, pode-se dizer que o Poder Moderador era exclusivo do soberano e, por ele, conseguia controlar a organização política no Brasil.

Seu objetivo era manter o equilíbrio das forças políticas, de modo a resolver impasses e conflitos entre o Executivo e o Legislativo, mas que na prática serviu para impor o primeiro sobre o segundo. Essa Constituição foi a única a adotar tal sistema, além da monarquia portuguesa restaurada. Assim, o quarto poder reservava o direito de dissolver a Câmara; empregar a força armada quando achasse conveniente à segurança do Império; outorgava-lhe a escolha dos senadores, a partir de uma lista tríplice, e livre

nomeação dos ministros e de juízes; possibilidade de sanção e veto dos atos do Poder Legislativo, e formação do Conselho de Estado. Essa estrutura disfarçava o cunho autoritário do governo, permitindo a influência em áreas específicas.

Restringiu também a representação popular, excluindo dos direitos políticos as classes trabalhadoras, assim como os indivíduos que não possuíam uma renda mínima líquida anual, previamente estabelecida. Deputados e senadores, só poderiam ser eleitos se pertencentes a uma faixa de renda também determinada, garantindo a manutenção das camadas favorecidas no cenário político imperial. Embora, D. Pedro I declarasse princípios de participação, evidenciava uma democracia entendida como um direito de participação política restrita a uma elite de representantes das camadas dominantes, sem as quais não haveria condições de governo.

A Constituição em seu Título 8º trazia as “Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” e no artigo 179 enfatizou a indicação ao legislar “a inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte”. No tocante à Educação, foram indicados somente dois parágrafos (32 e 33) sendo que o primeiro determinava “a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos” e o segundo os “Colégios e Universidades” como os locais para o ensino de “Ciências, Bellas Letras e Artes”. Apesar de indicar uma tentativa de conscientização cívica e política do poder público explicitando a gratuidade da educação, a Constituição não especificou em nenhum momento de que forma e onde seria ministrada essa instrução primária. Por isso, esse dispositivo mostrou-se estritamente formal, já que não gerava nenhuma garantia social.

Ao retomar o objetivo deste trabalho, lembrando a delimitação conceitual de direito à educação adotada, pode-se dizer que a declaração da gratuidade, em nível federal, constituiu-se como um marco histórico para a aquisição desse direito; embora em muitas províncias a gratuidade tenha demorado a ser reconhecida ou declarada, como será analisado no capítulo seguinte.

Enviada para juramento em assembleias representativas locais, a Constituição foi bastante criticada, mesmo que na maioria das províncias fosse possível encontrar pequenos grupos da aristocracia que a jurassem. Os maiores movimentos reacionários aconteceram no Nordeste e o primeiro movimento republicano e separatista, eclodiu em

Pernambuco. Foi liderado pelo presidente da província, Manuel de Carvalho Pais de Andrade, e denominado de Confederação do Equador (1824) contando com a adesão da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Esse período, após a outorga da Constituição, foi marcado por fortes oposições políticas ao governo de D. Pedro I e que se intensificaram devido a dois acontecimentos importantes da época, explorados a seguir.

O primeiro foi a guerra contra as Províncias Unidas do Rio do Prata (futura Argentina) que resultou na perda da Província Cisplatina. É relevante destacar que a região havia sido conquistada, em campanha militar, em 1817, e denominada de Banda Oriental do Uruguai. Porém, após muitas manifestações e desentendimentos políticos, em agosto de 1825, foi proclamada a separação da Região da Cisplatina do Brasil, e sua incorporação às Províncias unidas do Rio do Prata. Em dezembro de 1825, as partes envolvidas submeteram-se a uma guerra desastrosa. O objetivo de D. Pedro I, ao sustentá-la, era impedir a formação de grandes países no mesmo continente do Brasil, já o interesse das Províncias Unidas era de seu fortalecimento, uma vez que a anexação da Cisplatina possibilitaria o controle de toda a bacia do Prata e seu estuário.

O outro acontecimento que marcou o período foi a questão de sucessão do trono português. Com a morte de D. João VI, ocorrida em 10 de março de 1826, a oposição ao governo imperial intensificou-se. Como D. Pedro I era o herdeiro legítimo e atual Imperador do Brasil, isso causaria um problema na sucessão do trono português porque poderia gerar a união dos dois reinos sob o mesmo soberano. Portugal não aprovava essa situação com receio de seu progressivo enfraquecimento, sendo que para o Brasil o resultado seria de prejuízos à sua emancipação política. Até mesmo a Inglaterra preocupava-se com essa possibilidade porque se o monarca desistisse da Coroa Portuguesa, seu irmão, D. Miguel assumiria e incentivaria uma aproximação com a Santa Aliança¹², já que se sabia de suas tendências absolutistas. D. Pedro I decidiu

¹²Segundo Luiz Koshiba (2000), a Santa Aliança foi firmada por um tratado definido pelo imperador Alexandre I da Rússia e estabelecida entre os soberanos europeus que pretendiam propagar os princípios da fé cristã e, no fundo, manter o absolutismo como filosofia do Estado e sistema político dominante na Europa. O tratado da Santa Aliança só foi assinado por chefes de Estado, sem ser submetido à ratificação. Posteriormente, os demais governantes europeus assinaram o tratado, com a exceção do príncipe regente da Grã-Bretanha, do Papa e do sultão turco representante do Império Otomano. Como durante o domínio napoleônico na Europa iniciara-se o processo de emancipação política das colônias ibéricas, a Santa Aliança tentou restabelecer o velho pacto colonial nesses países. Só não teve sucesso devido à oposição da Inglaterra, que queria conservar a liberdade de comércio com a América, e dos Estados Unidos, que desejavam manter longe o absolutismo europeu. Foi escolhido o nome de Santa Aliança para designar esse bloco militar que durou até as revoluções européias de 1848.

abdicar ao trono de Portugal, em 2 de maio de 1826, em favor de sua filha mais velha, Maria da Glória, que durante sua menoridade entregou a regência do reino a seu tio D. Miguel. As condições foram que este se casasse com a sobrinha e jurasse a Constituição que D. Pedro I outorgara sendo que, desta vez, a situação era inversa, pois a Carta Constitucional saía do Brasil para Portugal.

É possível observar que esse foi um período de grande instabilidade política para o país, porém algumas modificações sugeridas à educação implicaram na consolidação de políticas públicas relevantes. A gratuidade instituída para a instrução primária, em nível federal, cobrou um posicionamento sobre essa medida, mas que recaiu sobre as províncias. Durante o Período Imperial, a prescrição da gratuidade, em termos legais, variou para cada província e será detalhada no capítulo seguinte.

Entretanto, não se pode dizer que o governo tenha ficado indiferente à instrução primária, longe disso, mas as medidas tomadas, os decretos emitidos, as leis promulgadas permaneciam letra morta para a maior parte do país. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 59).

A preocupação do governo em relação à instrução pública pode ser verificada por meio do número de documentos legais sancionados após 1824. Na sessão de 26 de maio de 1826, ocorrida na Câmara dos Deputados, o representante da Bahia, Gonçalves Martins, ofereceu uma proposta de criação de escolas de ensino primário e pediu ao governo dados sobre a estatística da instrução pública no Império. Nessa mesma sessão, vários deputados denunciaram à Câmara, a carência de escolas em suas províncias. Depunha o Sr. Costa e Silva que em Alagoas havia apenas uma cadeira de primeiras letras, enquanto que no Amazonas não havia encontrado nenhuma escola. Outras denúncias foram feitas.

Somente na sessão do dia 16 de junho de 1826, os Srs. Januário da Cunha Barbosa, Pereira Mello e Ferreira França, membros da Comissão de Instrução Pública, ofereceram à consideração da Câmara um projeto de ensino público integral, que, transformado em lei, foi sancionada no dia 11 de agosto de 1827. No início de 1827, na tentativa de garantir a instrução primária como declarada na Constituição, D. Pedro I decretou que as províncias tivessem auxílio das rendas gerais do Império, quando necessário, para o pagamento dos ordenados dos professores de primeiras letras, desde que em efetivo exercício de suas cadeiras.

No mês de junho de 1827, a Câmara Legislativa recebeu de sua comissão técnica um projeto de lei que propunha a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos da província, devendo adequar-se aos poucos, de acordo com seu saldo orçamentário. As escolas de primeiras letras seriam chamadas de pedagogias; seria de responsabilidade temporária dos presidentes de província, a função de demarcar o número de escolas e suas localidades, enquanto não fossem criados os Conselhos Gerais; determinava que a responsabilidade do professor fosse de ensinar a ler, escrever e cantar a gramática da língua nacional e os princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionando a compreensão. A fiscalização dessas escolas ficaria a cargo dos presidentes de província. Após 30 emendas, inúmeras sugestões e críticas da tribuna, o projeto foi aprovado com modificações na sessão de 28 de julho de 1827 e encaminhado ao Senado, tomando a definitiva redação:

Art. 1º Em todas as Cidades, Vilas, e lugares mais populosos haverá as Escolas de Primeiras Letras que forem necessárias.

Art. 2º Os presidentes das Províncias, em Conselho, e com audiência das respectivas Câmaras, em quanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, marcarão o numero, e localidades das Escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos, e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitarem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulamentando-os de duzentos mil réis a quinhentos mil réis anuais; com atenção ás circunstâncias da população, e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação.

Art.4º As Escolas serão de ensino mútuo nas Capitais das províncias, e o serão também nas Cidades, Vilas, e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...] Palácio do Rio de Janeiro, 15 de Outubro de 1827 (BRASIL, 1828, p. 16-17).

Este foi parte do texto da Lei de 15 de outubro de 1827¹³, que regulamentou a instrução no Império, tornando-se referência para as legislações posteriores. Cabe ressaltar que o texto definitivo dessa lei exigiu um maior número de escolas de primeiras letras, quantas fossem necessárias. Exigiu também que os presidentes de província fizessem um levantamento das escolas, podendo extinguir aquelas existentes em lugares pouco populosos e remover seus professores, encaminhando-os para outras escolas a serem criadas ou onde fossem mais bem aproveitados. A lei também

¹³ A lei está apresentada, na íntegra, ao final do trabalho, como Anexo B.

determinou a faixa salarial dos professores, com atenção às circunstâncias da população e dos lugares, além de garantir o ensino mútuo nas capitais das províncias e outras.

Embora a Lei de 15 de outubro de 1827 tenha sido a mais expressiva na afirmação do ensino mútuo, este já havia aparecido em outras leis. Vale citar um decreto de 1º de março de 1823, em que o governo exigia a criação de uma Escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro. Para entender-se a exigência do ensino mútuo, é preciso, anteriormente, contextualizá-lo, mesmo que de forma sucinta.

O método de ensino do inglês Joseph Lancaster (1778-1838) ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo ou Monitorial; Método Inglês de Ensino; Método de Lancaster ou Lancasteriano de Ensino, e também como Sistema de Madras. Surgiu na Inglaterra no final do século XVIII e foi aplicado na Rússia, Suécia, Portugal, Chile, Peru, Brasil, entre outros países. O método consistia no fato de um único mestre ser capaz de instruir até mil alunos, com ajuda de monitores, de modo que o aprendizado, principalmente da escrita, leitura e contagem, acontecesse num prazo estimado de oito meses. Esses monitores eram alunos mais adiantados e instruídos diretamente pelo mestre e que tinham em torno de dez a vinte discípulos para ensinarem.

De acordo com Mario Alighiero Manacorda (1992), em 1811, na Inglaterra, existiam quinze escolas tradicionais, com o número de 30 mil alunos. De acordo com o autor, se instituído o ensino mútuo poder-se-ia instruir “[...] até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta em média instruídos nas classes tradicionais através do ensino individual.” (p. 258). Possibilitar o acesso à instrução a um número elevado de pessoas, com um baixo custo, como era proposto pelo método lancasteriano, constituía-se uma vantagem. Ainda mais se somado ao fato da escassez de mestres na época e a necessidade de instruírem-se as classes mais baixas.

A estruturação exigida pelo método lancasteriano, determinava que os alunos ocupassem salas espaçosas e fossem distribuídos de acordo com o seu aproveitamento. O mestre, responsável por lecionar aos monitores, supervisionava as atividades dos demais alunos da extremidade da sala, sendo os monitores os verdadeiros responsáveis pelas aulas. Dependendo do relatório que fazia e entregava ao mestre, contendo a observação e avaliação dos monitores, o inspetor era o responsável pela premiação ou correção dos mesmos, além de encarregado pelos utensílios de ensino. Os alunos eram freqüentemente estimulados, de modo que nenhum deles ficava desocupado durante as

aulas, e os livros, como materiais didáticos, foram abolidos. O método amparava-se basicamente no ensino oral e no uso constante da repetição e, essencialmente, na memorização. O ensino mútuo adquiriu, rapidamente, uma característica importante porque foi além do ensino elementar masculino, atingindo o ensino feminino, de adultos e ensino de nível superior.

Embora esse método se preocupasse com a possibilidade de expansão da educação, já que era um meio rápido e eficaz de extensão da educação gratuita, Manacorda (1992, p. 260) critica-o por possuir uma disciplina “meio militar e meio industrial”, porque incentivava a competição entre os próprios alunos, além do mestre se assemelhar ao dono de um estabelecimento industrial. Esse método procurava sanar a necessidade que havia de alfabetizar a população, mas prevaleceu, somente, pela escassez de mestres no período, tornando válida a intenção de estender o acesso à educação a diversas camadas da sociedade.

Algumas das fontes que possibilitaram a investigação sobre suas origens e antecedentes no país foram dois projetos educacionais elaborados no início do século XIX. Entre eles o “Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil”, de autoria do General Francisco de Borja Garção Stocker e a “Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo”, de Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

O estudo acerca do projeto do General Francisco Stocker, mostrou-se importante porque objetivava a organização da instrução pública no país, de forma sistemática, unificando todos os estabelecimentos de ensino, submetendo-os a um mesmo método e pensamento, como uma unidade da nação. O plano apresentado consistia em uma reformulação e adaptação do original elaborado em 1799, para a reforma do ensino em Portugal. Contudo, o “Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil” foi rejeitado devido questionamentos suscitados ao general quanto ao seu patriotismo. Embora não seja feita referência ao ensino mútuo, sua estrutura auxilia no entendimento da adoção de um único método de ensino, como forma de fortalecimento do ideal de nação.

Já a “Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo” apresentava em seu conteúdo, indícios do Método de Lancaster, ou seja, os pressupostos do Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano. Com o intuito de identificar como se

apresentava o ensino mútuo, coube investigar a instrução elementar proposta no documento. Martim Francisco reconhecia a necessidade em se saber o que e como se devia ensinar, embora sua preocupação não abrangesse o método de forma explícita. Na passagem da “Memória” em que se referia à utilização de discípulos mais adiantados para auxiliar o professor, implicitamente, sugeria o ensino pelo método mútuo. Fazia referência também a outros elementos característicos do método, como a utilização de apenas uma grande sala e a repartição dos alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos.

[...] Na escola de cada vila os discípulos serão divididos em classes, e bastará, que cada uma receba uma lição por dia, [...] a totalidade da lição será dada pelo professor, *suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento*, que para este fim ele houve de escolher; este método além da vantagem de habilitar os discípulos dignamente ocupar para o futuro lugar, que substituem, tem de mais a seguinte, e vem a ser que eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de caráter. *Uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e deste modo o professor, coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a estes de cuidados superiores ao seu alcance.* (MOACYR, 1936, p. 124-125, grifo nosso)

Martim deixava claro seu posicionamento de combate ao castigo físico, um procedimento da esfera educacional da época, sendo esta outra aproximação com os pressupostos do método de Lancaster. Esse rompimento é reconhecido como pertencente à pedagogia lancasteriana, porque o seu método instituíra uma nova forma de lidar com a disciplina escolar. No texto da “Memória” havia referência sobre a exclusão dos castigos, como método de ensino, referindo-se ao fim do antigo sistema utilizado pelos frades que “acabava por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza”.

Assim, não se pode afirmar ou atribuir uma postura definitiva com relação à implementação do método do ensino mútuo no Brasil, a esses dois projetos citados, já que se encontram apenas indícios fragmentados sobre o método. Em alguns periódicos da época foi possível constatar a procura de professores que lecionassem por meio do método de Lancaster, como, por exemplo, no Diário do Rio de Janeiro, do dia 09 de julho de 1821. Também na Coleção de Leis e Decretos do Império é possível constatar a

inclinação para o uso do método de ensino mútuo, mas ainda não instituído legitimamente no país.

Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus súbditos qual a da Corporação Militar, achando-se geralmente recebido o método do ensino mutuo pela facilidade e precisão, com que desenvolve o espírito, e o prepara para aquisição de novas e transcendentais idéias. Hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de Primeiras Letras na qual ensinará pelo método do ensino mutuo sendo em benefício não somente dos Militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súbditos, que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. [...] Paço, 1º de março de 1823. (BRASIL, 1828, p. 86, grifo nosso).

Como exemplo do extensivo uso do método de Lancaster após a Lei de 15 de outubro de 1827 que o institui no país, é possível destacar a seguinte passagem, presente também na Coleção de Leis e Decretos do Império, em que é solicitada a disponibilidade de profissionais para atuarem nas escolas, nesse caso, na província do Alagoas.

Tendo o Presidente da Província das Alagoas exposto a necessidade de um Mestre de Primeiras Letras na Capital da mesma Província, para servir de escola normal do Método Lancasteriano deve ali se estabelecer: Manda Sua Majestade, o Imperador, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império, que a Junta Diretoria do Ensino Mútuo informe se há mestre, que esteja em circunstancias de ser despachado para a dita capital. Palácio do Rio de Janeiro, 2 de Julho de 1828. (BRASIL, 1829, p. 97, grifo nosso).

O método de ensino mútuo esteve associado à idéia de que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria a necessária instrução primária à população. Contudo, essa suposição não se efetivou porque, como já se mostrou, faltava pessoal para atuar nesse método, além do fato de que as províncias não possuíam saldo orçamentário para investir de forma suficiente. Ainda assim, outras leis trouxeram em seu texto a adoção do ensino mútuo, nos anos seguintes.

Agora, faz-se necessário retomar a Lei de 15 de outubro de 1827 para ressaltar a referência, na regulamentação da instrução do Império, que se tornou, até mesmo em nível provincial. Também, pode-se afirmar que, a partir de sua prescrição, as escolas de primeiras letras foram incentivadas, assim como a tentativa de garantir o acesso à

população, pela responsabilização do poder público. Contudo, a educação permanecia com caráter elitista e continuava a sofrer com a baixa frequência escolar, devido ao número insuficiente de unidades escolares, espaço, pessoal qualificado, entre outros.

Apesar das iniciativas parlamentares, principalmente para expandir e aprimorar a educação, não tardaria a eclosão de conflitos resultantes da instituição do Poder Moderador à população, que questionava a crescente opressão e o predomínio do Partido Português junto ao Imperador, contrariando muitos interesses. Vale destacar que a política autoritária de D. Pedro I mantinha grande oposição na Câmara dos Deputados e na imprensa, além de intensificar os problemas econômicos e financeiros do país. A Câmara, embora convocada em 1826, era composta por deputados eleitos desde 1824 e sua maioria mantinha um posicionamento contrário ao Imperador, que se acirrou devido aos recentes acontecimentos. Já a oposição da imprensa era representada por jornais, que surgiram no período, chamados de pasquins. Eram pequenas publicações, sem regularidade, que aumentavam conforme crescia o descontentamento com D. Pedro I, utilizando-se de uma linguagem inflamada e altamente crítica.

A situação, como citado, era agravada por problemas econômicos e financeiros com destaque para a agricultura, pouco promissora nesse período. Embora ao longo dos anos vinte a empresa cafeeira tivesse aumentado suas exportações, o mesmo não aconteceu com outros produtos como açúcar, algodão e fumo. No decorrer dos anos trinta e quarenta, houve uma baixa nos preços do café no mercado internacional, devido à concorrência de outras regiões produtoras. Sendo o Brasil um país de economia primária e exportadora, a agricultura deveria ser fonte de renda estável, o que não acontecia no momento. É importante ressaltar que a principal fonte de renda brasileira vinha das tarifas alfandegárias sobre os produtos importados, que devido aos acordos comerciais que limitavam essas tarifas, a renda tornou-se insuficiente ante as despesas do governo imperial, constituindo-se em outro problema.

Os distúrbios populares continuaram a crescer e a morte do jornalista Líbero Badaró, refletiu esse clima tempestuoso da corte. As exigências do Partido Português só aumentaram e os acontecimentos se precipitavam. O imperador estava em Minas Gerais quando recebeu a notícia da morte do jornalista e, ao retornar ao Rio de Janeiro, na data de 11 de março de 1831, encontrou as ruas tomadas de protestos. Na noite de 13 de março, aconteceu a chamada Noite das Garrafadas, noite em que um grupo mais exaltado atacou casas de portugueses que responderam jogando garrafas. Após um

manifesto escrito por deputados e senadores, em 19 de março de 1831, além de sentir-se pressionado pelo rumo que o país tomava, o imperador nomeou um novo ministério composto por políticos mais liberais. Mas esse fato não acalmou os opositores que, no início do mês de abril, exaltados, defenderam a necessidade de instaurar-se um governo republicano e, com apoio da imprensa, a população foi chamada ao dever de resistir-se à tirania.

No dia 5 de abril de 1831, D. Pedro I constituiu um novo ministério, denominado de Ministério dos Marqueses, o que incitou os grupos da oposição que se concentraram no Campo da Aclamação – exato local em que D. Pedro I fora proclamado Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil – exigindo o retorno do gabinete anterior, formado por liberais brasileiros. Apesar do apoio de alguns setores da sociedade, como do Partido Português, o monarca não conseguiu reverter a crise, que resultou na sua abdicação ao trono, em 7 de abril de 1831, em favor de seu filho, ainda menor, D. Pedro de Alcântara. Apesar do regresso para Portugal, já no dia 8 de abril, D. Pedro I enviou uma mensagem à Assembléia comunicando a nomeação de José Bonifácio de Andrada e Silva, como tutor de seu filho, e segundo a Constituição, capítulo V, art. 130, pediu:

[...] à Augusta Assembléia Geral que se digne confirmar esta minha nomeação. Eu assim o espero confiado nos serviços que de todo meu coração fiz ao Brasil e em que Augusta Assembléia Geral não deixarão de querer aliviar-me desta maneira um pouco as saudades que me atormentam motivadas pela separação de meus caros filhos da Pátria que adoro. (Excerto¹⁴ da Carta de D. Pedro I, escolhendo José Bonifácio para tutor dos príncipes).

Após a abdicação, houve um período de transição entre o primeiro e segundo reinado, chamado de Período Regencial (1831-1840). Este começou liberal e terminou conservador, devido à ascensão da economia cafeeira. As disputas políticas, durante esse período, entre progressistas, liderados por Feijó, e os regressistas, liderados por Araújo Lima, resultaram nos conhecidos Partidos Liberal e Conservador, que também se alternaram no governo ao longo do Segundo Reinado. Nesse momento, é importante lembrar a oposição à certas disposições declaradas na Constituição de 1824, por parte

¹⁴ A carta de D. Pedro I, encaminhada a José Bonifácio, pode ser lida na íntegra no site do Senado, disponível em: < <http://www.senado.gov.br/comunica/historia/texto.htm> >. Acesso em: 17/08/2007.

de algumas Câmaras Provinciais, porque somada às crescentes agitações políticas e sociais no país, a opção foi reivindicar uma reforma à Carta Constitucional. Essa já estabelecia em seus artigos 174 a 178, que a proposição da reforma deveria originar-se nas Câmaras dos Deputados e ser apresentada na legislatura seguinte.

Tratava-se, portanto, dos primórdios da construção do espaço provincial como uma esfera efetiva de poder político, num movimento que incluiria a submissão das Câmaras à sua autoridade. Foi assim que as reivindicações por autonomia local e por uma organização institucional, que fornecesse à Corte do Rio de Janeiro um verdadeiro papel de centro, configuraram lutas, cotidianamente, travadas não apenas no Parlamento, mas nos mais variados círculos da vida pública brasileira. É notável como os clamores pela Reforma, surgidos desde 1831, a partir de um projeto inicialmente radical quanto aos poderes do Estado e à federalização da monarquia, e que encontraria amplo respaldo na imprensa exaltada da época, acabariam por se concentrar em soluções efetivas para a administração do Império: a definição dos poderes das Províncias e a extinção do Conselho de Estado (órgão fundamental no trato de questões da jurisdição administrativa. (SLEMIAN, 2006, p. 31-32).

A reforma proposta pelo Ato Adicional de 1834 limitou-se em seus propósitos de transformação mais radical do regime e empenhou-se, principalmente na reformulação da administração do Estado, mas sem modificar a base normativa lançada na Constituição de 1824. Destacam-se duas principais mudanças que alteravam as vias legais de ação dos poderes públicos: a criação das Assembléias Legislativas Provinciais e a supressão do Conselho de Estado. O debate residia no fortalecimento dos instrumentos políticos provinciais em contrapartida à consolidação do papel do governo central. Assim, foi possível perceber que o arranjo institucional promovido em 1834, fornecia os instrumentos políticos necessários aos envolvidos que reivindicavam legalmente seus direitos, além de confirmar o conflito entre governo central e províncias, adquirindo, rapidamente, caráter coletivo.

Dessa forma, coube ao Ato Adicional incumbir às Assembléias Provinciais, por ele criadas no artigo 10º, § 2º, o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo de sua competência as escolas superiores já existentes e os estabelecimentos de ensino que fossem criados por lei geral. Como consequência dessa decisão, criou-se uma dualidade de competência que

possibilitava a existência de dois sistemas de ensino paralelos, o provincial e o geral, como ilustra Tavares Bastos¹⁵ (1937).

Desde suas primeiras sessões, as Assembléias Provinciais apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes. [...]. O que é certo, porque se deduz de um grande número de relatórios dos presidentes das províncias, é que o resultado de todas estas leis e medidas teria sido oportuno se houvesse condições de executá-las. [...]. Criaram-se muitas escolas – no papel por leis e decretos [...]. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 64-65).

O que se observou, na prática, foi que após a reforma constitucional, a atuação direta do poder central limitou-se ao Município da Corte, no que se referia aos estudos primários e secundários; também não foram criados, por leis gerais, estabelecimentos de ensino desses níveis nas demais localidades. O que se pode afirmar é que com o Ato Adicional, a tarefa de administração do ensino primário e secundário, além de outros serviços públicos, coube às províncias. A justificativa foi a necessidade de descentralização do poder estatal, sendo que à província era vedada a possibilidade de criar ou legislar sobre os impostos.

O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente; contudo, quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à Independência e que precedeu à reforma constitucional de 1834. (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 63).

Ainda determinou-se no Ato Adicional em seu artigo 13º que: “As leis e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais, sobre os objetos especificados nos artigos 10º e 11º, serão enviados diretamente ao Presidente da Província, a quem compete sancioná-las”, o que atribuía a legitimidade da descentralização para a sanção da lei provincial. Apesar dos ideais, com a descentralização, os sistemas provinciais concretizaram-se como sistemas carentes de recursos e, com a omissão “formal” do Estado, a consequência foi o abandono prático do ensino primário e secundário pelos

¹⁵ Tavares Bastos escreveu o livro intitulado “A Província”, em 1870, em que já tecia críticas quanto à precariedade da instrução no Império, demonstrando a impossibilidade de reforma do ensino público, devido ao baixo orçamento imperial e à disposição territorial das instituições de ensino.

poderes públicos. Somada aos problemas financeiros, estava a descontinuidade administrativa, com a troca constante de presidentes provinciais durante o ano, dificultando a execução das reformas propostas.

Nas províncias, a dispersão da população, o número insuficiente de escolas, o despreparo e o descontentamento dos professores mal remunerados, a ignorância dos pais que se recusavam a mandar instruir os filhos – razão pela qual, das poucas escolas existentes, muitas cerravam as portas por falta de frequência -, faziam com que a instrução primária, limitada aos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, apesar do enriquecimento previsto na legislação, beneficiasse apenas uma parcela mínima da população. (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 68).

Com a proposta de descentralização, o Ato Adicional inaugurou um regime para o qual o país ainda não se encontrava preparado. Tavares Bastos (1937) ponderava sobre essa questão:

O jogo das instituições representativas dadas pelo ato adicional às províncias não podia desde logo funcionar regularmente. Nem no primeiro reinado, nem durante a regência, era bem conhecido o mecanismo do sistema político que sucedera ao regime colonial. Ministros de Estado, eles próprios, mal compreendiam as suas atribuições. Homens havia então, como Antonio Carlos e Alves Branco, como o Marques de Olinda e Vasconcelos, mas quase sós: os demais faziam o tirocínio parlamentar. Votado o ato adicional, entrou-se em dúvida acerca de inúmeras questões; quase se não podia dar um passo na assembléia geral por medo de intervir nas atribuições das assembléias provinciais. (p. 90).

Também defendia que o fato de descentralizar o governo, aproximando a estrutura provincial de uma federativa, seria confiar às províncias o seu próprio governo, legitimando sua liberdade. É importante perceber que a questão federativa é indissociável do direito à educação. Gilda Cardoso de Araújo (2005) aprofunda em seu trabalho, intitulado “Município, federação e educação: histórias das instituições e das idéias políticas no Brasil”, essa idéia e enfatiza que a forma administrativa e político-institucional do Estado brasileiro deve imprimir um formato à educação que deve ser oferecida por ele. Explica que o reflexo na educação da população depende de como se consolidam os poderes e responsabilidades estatais e, dessa forma, incorpora o debate sobre a pertinência ou não de se adotar políticas centralizadas ou descentralizadas,

colocando em questão o debate sobre os fundamentos e as características do Estado brasileiro como núcleo de poder e de responsabilidade.

A regência do Império, exposta aos ataques do partido conservador, quase não teve tempo de se ocupar de questões secundárias. Entretanto, durante esta época de conturbações parlamentares, deve-se, graças ao Regente Diogo Antonio Feijó e ao seu governo o decreto de 15 de março de 1836, que estabelecia um controle especial e uma inspeção efetiva das escolas primárias do município da capital. Este mesmo decreto criou um emprego de diretor de escolas sem prejuízo da vigilância atribuída pela Lei à Câmara Municipal. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p.66).

Torna-se fundamental retomar que com a abdicação de D. Pedro I, em uma época de crise, as agitações políticas e sociais tomaram conta do país. Acreditava-se que esse cenário aumentava e parecia facilitado, devido ao caráter transitório do regime regencial. Pensando em conter essas agitações¹⁶ e temendo a fragmentação territorial sugerida em algumas revoltas, cogitou-se a antecipação da maioria de D. Pedro de Alcântara, já que ele era impedido constitucionalmente de exercer sua autoridade.

A questão foi levada à apreciação da Câmara e aprovada no mês de junho de 1840. D. Pedro de Alcântara, com 15 anos ainda incompletos, jurou a Constituição e foi aclamado Imperador com o título de D. Pedro II. Dessa forma, a antecipação da maioria constituiu-se numa manobra política ficando conhecida como o Golpe da Maioridade.

Após o golpe, integrantes do Partido Liberal compuseram o então chamado Ministério dos Irmãos¹⁷. Nesse período, as disputas políticas tornaram-se sangrentas e o partido do governo utilizava-se da troca dos presidentes de província, substituições judiciais e policiais, para controlar o país. A eleição de 13 de outubro de 1840 inaugurou uma nova forma de fazer política, em que submetiam a população a grupos armados nas ruas, coagiam eleitores e fraudavam os resultados das urnas. Esse modo de eleição, que se seguiu nas posteriores, foi chamado de “eleição do cacete” e concretizou a vitória dos liberais.

[U1] Comentário: Quais?

¹⁶ É possível mencionar alguns movimentos reacionários, entre as agitações, como a Revolta da Cabanagem (1834) no Pará; a Guerra dos Farrapos (1835), no Rio Grande do Sul; a Sabinada (1837), na Bahia; entre outros.

¹⁷ O Ministério era assim chamado porque faziam parte Martim Francisco Ribeiro de Andrada e Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado (irmãos Andrada) e Francisco de Paula Cavalcanti de Albuquerque e Antônio Francisco de Paula de Holanda Cavalcanti de Albuquerque (irmãos Cavalcanti).

Embora o período fosse marcado por disputas políticas sangrentas, tanto o partido Conservador como o Liberal compartilhavam de interesses, já que ambos eram formados por grandes proprietários escravistas e opunham-se à participação do povo nas decisões políticas. Essa foi, em grande parte, a razão que motivou o fortalecimento econômico da aristocracia rural no país. A cafeicultura que, desde a década de 1830, havia se deslocado para o Vale do Paraíba, tornou-se a principal atividade agroexportadora brasileira beneficiando, particularmente, o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Essas três províncias, desde a transferência da família real ao Brasil, em 1808, se consolidaram como as mais ricas e com mais projeção política. No Segundo Império passaram a ser representadas pelos barões de café, tornando-se capazes de impor sua política nacionalmente, porque submetiam a aristocracia rural de outras províncias à sua liderança. Dessa forma, direcionavam a política nacional ao centralismo e marginalização dos setores radicais e democráticos.

Visando combater a desordem administrativa se iniciou, em 1837, um movimento de reação que representou uma investida do poder central sobre os direitos provinciais, garantidos pela reforma de 1834. Entendendo esse cenário nacional, o governo precisava de instrumentos eficientes para assegurar a ordem pública.

Em 1836, o deputado Souza Martins apresentou o primeiro projeto de interpretação do Ato Adicional; em 1837, a Comissão das Assembléias Legislativas ofereceu um segundo projeto, mais amplo, cujo relator foi Paulino José Soares de Souza (Visconde do Uruguai), sendo ainda signatários M. Calmon do Pin e Honório Hermeto Carneiro Leão. Dele resultou a lei nº. 105 de 12 de maio de 1840, conhecida como Lei de Interpretação do Ato Adicional. (HAIDAR, 1969, p. 42).

Torna-se relevante explicar que a Lei de Interpretação do Ato Adicional¹⁸, de 12 de maio de 1840, foi o primeiro passo para a obra de centralização político-administrativa do Império, empreendida pelos membros do "Regresso Conservador". Embora se tratasse de uma lei curta, de apenas oito artigos, retirava das províncias as principais atribuições que lhes haviam sido conferidas pelo Ato Adicional. Essa necessidade procurava fortalecer a unidade do Império, que estava ameaçada pelas

¹⁸ A Lei de Interpretação do Ato Adicional (Lei nº. 105) está apresentada, na íntegra, ao final do trabalho, como Anexo C.

atribuições excessivas dadas às assembleias provinciais e pelas lutas políticas e civis que agitavam o país, desde décadas anteriores. Os reflexos de ação centralizadora no campo da instrução pública não alteraram a situação vigente. Isso porque as províncias mantiveram-se dentro dos limites impostos pela reforma constitucional de 1834.

Em dezembro de 1841, o Código de Processo Criminal sofreu uma reforma e conferiu às autoridades locais a legitimidade de decisões políticas e administrativas, assim como submeteu a autoridade judiciária e policial a uma rígida hierarquia, subordinada exclusivamente ao Ministério da Justiça, caracterizando-se como eficiente instrumento.

Assim, embora reconhecendo-se às províncias o poder de legislar sobre a instrução pública, negou-se-lhes através de tais *Avisos* e direito de conferir títulos acadêmicos, de punir administrativamente com penas disciplinares fatos ou omissões não previstos no Código Criminal e mesmo o de inspecionar o ensino nas vilas e cidades das províncias. (HAIDAR, 1969, p. 36, grifo do autor).

Como exemplo do citado acima, é possível apresentar a situação da província do Alagoas, em que já existia uma lei, regulamentada em 1º de outubro de 1828, no art. 70, constando a responsabilidade de inspeção das escolas de primeiras letras às Câmaras Municipais. Coube ao Aviso, de 21 de outubro de 1843, retirar essa atribuição e ainda advertir o presidente da província por ter sancionado uma lei, que criava um conselho permanente de instrução pública que tinha como objetivo fiscalizar as aulas de toda a província.

Embora fossem muitos os defensores da descentralização da instrução nas províncias, tal atribuição parecia não funcionar como deveria entregue à ação das assembleias provinciais. Defendiam alguns parlamentares que se a instrução primária gratuita deveria ser responsabilidade do Estado e o ensino oficial entendido como uma necessidade pública, a organização deveria ser uniforme e homogênea, ou seja, centralizada. Dessa forma, argumentavam que o ensino popular comum gozava de grande importância para a unidade e integridade nacionais. Segundo relato de José Liberato Barroso: “O ensino oficial entre nós não tem organização; não pode corresponder aos fins de tão útil e tão bela instituição. Forçoso é confessar que neste ponto a descentralização nos tem prejudicado.” (HAIDAR, 1969, p. 38). O desejo em favor da uniformização aparece bem claro nas instruções expedidas em 1835 aos presidentes das províncias.

Decreto de 9 de dezembro de 1835 – Dá Instruções aos Presidentes das Províncias para a boa execução da Lei de 14 de junho de 1831, que marca as atribuições dos mesmos Presidentes, e a de 12 de agosto de 1834, que reformou alguns artigos da Constituição do Império. [...].

§12 – Satisfeitas as necessidades da administração que ficam indicadas releva promover a instrução e a moral, sem as quais não há civilização e muito menos liberdade. Um plano de educação uniforme em todas as Províncias, que a torne nacional, que dê caráter e particular fisionomia ao povo brasileiro, é objeto de necessidade. [...]. (BRASIL, 1864, p. 134).

Durante o Regresso Conservador, o poder central não utilizou nenhum direito para criar estabelecimentos de ensino primário, muito embora dificultasse a ação legisladora das províncias no campo da instrução pública. Além disso, o poder central não dispunha de recursos para atuar diretamente sobre o ensino primário e, dentro dos limites impostos pelo Ato Adicional de 1834, tentou uniformizar a instrução pública imperial, como forma de diminuir a diversificação existente do ensino no país. Sugeriu medidas indiretas que demonstravam a tendência centralizadora, mas não infringia nenhuma disposição legal.

As reformas admitidas na Corte eram levadas, pelos delegados do governo central, ao conhecimento das Assembléias Provinciais que, dessa forma, tentavam auxiliar os presidentes de província, que continuam a propor reformas, na maioria das vezes, sem nenhuma repercussão. A partir de relatos da época, como o de Tavares Bastos, atribuía-se o pequeno progresso da instrução pública à instabilidade dos presidentes provinciais, com alternância na razão de dois ou mais no ano, e ao despreparo dos delegados do poder central, desinteressados dos interesses locais.

Inábeis e fúteis são tantos dos presidentes nomeados pelo governo imperial que, sem hipérbole, poder-se-ia dizer – que o povo, ainda que quisessem não elegeria piores. [...]. Não; piores não pode haver que os governadores daqui enviados a perverter, atrasar, endividar e desgovernar as províncias. (BASTOS, 1937, p. 133).

D. Pedro II, no Segundo Reinado, restaurou o Conselho de Estado pela lei de 23 de novembro de 1841, configurando-se como seu principal órgão de assessoria direta, sendo esse o meio que a aristocracia utilizava para garantir sua influência no poder. Vale destacar que após a Independência, em 1822, e com o retorno do Conselho de

Estado, a Constituição e a Monarquia consolidaram-se como peças essenciais para a sustentação do regime. Como já explicitado, o governo obtinha grande parte de sua receita das taxas alfandegárias, sendo que com alguns países já eram fixados os valores. Com isso, o Brasil iniciou uma política protecionista, de substituição ao livre comércio por medidas que auxiliariam a acumulação de capital interno.

Uma das medidas decretadas foi a Tarifa Alves Branco, em 1844, pelo Ministro da Fazenda Manuel Alves Branco, aumentando as pressões internacionais, já que ficou determinada a duplicação dos direitos (30%) para mercadorias sem similares nacionais que entrassem no país e 60% no caso contrário. Apesar da nova política não agir diretamente para ampliação do mercado interno, constituiu-se como importante passo em sua estimulação, retirando privilégios anteriormente estabelecidos para os países estrangeiros.

O Imperador criou, em 1847, a Presidência do Conselho de Ministros, na tentativa de diminuir os atritos entre o Poder Moderador e a Câmara dos Deputados. Dessa forma, o Imperador era responsável pela nomeação do presidente do Conselho e este pela escolha dos demais ministros. Essa iniciativa instaurou o parlamentarismo brasileiro, conhecido como “parlamentarismo às avessas” porque diferia do modelo europeu, o que se torna necessário explicar que

Alicerçada na valorização de um pacto constitucional que garantisse o controle das ações dos governos por parte dos cidadãos, bem como a afirmação de seus direitos, e em franca oposição ao que cada vez mais se caracterizava como absolutista, as Cortes falavam em nome da consolidação da legitimidade daquele que seria um dos palcos mais importantes da vida política moderna ao longo dos oitocentos: o Parlamento. A centralidade que a instituição passava a ocupar no cenário político derivava de sua construção ideológica e discursiva como esfera responsável pelo equilíbrio entre os poderes da nação que, agora, rivalizam com os dos antigos monarcas na elaboração das leis que deveriam reger as sociedades. Nesse sentido, seu papel seria alvo permanente de discussão, tanto em regimes politicamente mais conservadores como nos mais radicais. Mesmo no mundo anglo-saxão, onde o funcionamento dessa instituição remontava há séculos, uma reformulação jurídica vinha ocorrendo desde o século XVIII, em função da ruína dos paradigmas corporativos que alicerçavam o mundo ocidental. (SLEMIAN, 2006, p. 14).

Assim, o primeiro ministro do parlamentarismo instaurado na Europa, que equivalia ao nosso Presidente do Conselho de Ministros, era escolhido pelo Parlamento,

que também detinha total autonomia para depô-lo se julgasse necessário. O Legislativo controlava o Executivo e o ministério deveria prestar contas e responder ao Parlamento. Já no Brasil, o Presidente do Conselho de Ministros era escolhido diretamente pelo Imperador, e o Legislativo era representado pelo Parlamento devendo submeter-se ao Executivo. Esse momento caracterizou uma modificação da representatividade no país, de modo a possibilitar um maior equilíbrio nas decisões e rumos a serem tomados nas instâncias políticas.

Dessa forma, o impacto no campo da instrução possibilitaria a proposição de projetos que procuraram limitar os direitos provinciais e, entre eles, destacou-se o Plano Geral para Toda a Instrução Nacional¹⁹, apresentado na sessão de 7 de julho de 1847, da Câmara dos Deputados, pelo Visconde de Goiana. Esse plano invadia a área das atribuições provinciais e estabelecia a criação de uma Universidade, na capital do Império. O governo central deveria se responsabilizar pela reforma e administração dos estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, públicos e particulares, existentes ou a serem criados, por todo o território nacional. Apesar de apresentado, não foi discutido pela Câmara.

Assim, se faz necessário ressaltar que a partir de 1845, o governo central começou a se preocupar com a instrução primária, ainda mais, após D. Pedro II reconhecer que seu empenho sempre fora focado para a instrução secundária, desde que assumira o trono. Portanto, os anos que se seguiram foram dedicados ao incentivo à instrução primária. É importante destacar, nesse percurso da educação, que os relatórios ministeriais, por volta de 1840, começaram a mencionar a necessidade do ensino obrigatório, podendo citar o relatório do Ministro Francisco Ramiro de Assis Coelho:

Uma das causas que influi mais poderosamente no baixo progresso da instrução elementar é a plena liberdade deixada aos pais, tutores ou as outras pessoas encarregadas da educação das crianças, de não enviá-las regularmente à escola ou de só enviá-las quando lhes apraz. [...]. Há nações esclarecidas que tomaram medidas contra esta irregularidade promulgando leis, editando regulamentos. Se nelas se considera um dever nacional que cada um tenha instrução indispensável aos seus próprios interesses e ao exercício das funções sociais, dever visto como estrito e obrigatório, quanto é o serviço militar para a defesa da pátria, parece que deveria ser assim também entre nós. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 81).

¹⁹ Projeto apresentado à Câmara dos Deputados, em 7 de julho de 1847. Anais da Câmara dos Deputados, 1847, Apêndice.

Como a gratuidade já fora explicitada em 1824, na Carta Constitucional, a tentativa de tornar o ensino obrigatório trazia, indiretamente, a questão do direito à educação. A obrigatoriedade escolar foi colocada em debate, em meados do século XIX, por ser considerada inexecutável pelos presidentes de província, de forma que alegavam também não corresponder às necessidades da população no momento. A lei que determinara a obrigatoriedade do ensino primário em algumas províncias não se fazia efetiva, embora os defensores da idéia considerassem-na como universalmente vencedora.

O fato de o ensino obrigatório ser adotado, amplamente, por países considerados desenvolvidos, não significava a legitimidade da medida, além de não garantir uma maior racionalidade na organização do ensino. Além disso, precisava-se ponderar que essa questão, ainda aberta em muitos países ocidentais, assumia um caráter essencialmente político. Na França, por exemplo, o intuito da obrigatoriedade de ensino era minorar a influência que as congregações religiosas exerciam na educação nacional e, conseqüentemente, em todos os atos da existência privada e pública da nação.

Analisando-se o principio obrigatório em si, percebe-se que ele repousava sob duas idéias: a absoluta vantagem da instrução pública e o poder que tem o Estado de tornar, da parte dos cidadãos, obrigatório tudo aquilo que ele entender concorrer ao bem comum. Efetivamente não havia quem negasse as vantagens da instrução, mas era necessário refletir acerca do fato de que a instrução não era responsável diretamente pela civilização e moralidade de um povo, mas sim dependia do emprego que se fazia dela.

Na Inglaterra também se propagava a doutrina do ensino obrigatório, consagrando esse principio da obrigação sob pena de multa contra os pais negligentes, naqueles lugares onde as juntas de educação o entendessem útil e necessário. Tavares Bastos escreveu sobre a questão do ensino obrigatório, auxiliando o entendimento dos pontos considerados, quando esse ensino foi colocado em questão nas províncias.

Não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes e, sobretudo os que se obstinam em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância. 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? Entretanto melhor fora evitar esta triste necessidade; antes se abram, por toda parte, como nos Estados Unidos, escolas dignas deste nome: a sua força de atração é sempre irresistível. (BASTOS, 1937, p. 224).

Na década de 1850, iniciava-se no país um processo de profunda transformação econômica e social. O fim do tráfico negreiro, em 4 de setembro de 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, forçou a substituição do trabalho escravo pelo livre, acarretando uma cisão na camada dominante dos grandes proprietários. Os imigrantes foram incorporados, como trabalhadores livres e assalariados, auxiliando na expansão cafeeira. Com isso, o setor agrícola tornou-se um empreendimento altamente rentável e capitalista, favorecendo a formação do mercado interno. Foram realizadas melhorias técnicas na produção do café e do açúcar, ao mesmo tempo em que era realizada essa substituição da mão-de-obra.

Houve o desenvolvimento de novos meios de comunicação como o telégrafo (1850) e meios de transporte como a primeira estrada de ferro de Mauá a Fragozo (1854) e a estrada de ferro D. Pedro II (1855), futura Central do Brasil. A questão escravista foi colocada publicamente, por volta de 1860, e começava a ganhar espaço nos debates, inclusive no Parlamento, mas a eclosão da Guerra do Paraguai²⁰ (1865) interrompeu esse processo, sendo retomado somente ao seu término.

Foi nessa década, no dia 17 de fevereiro de 1854, que o Decreto n.º. 1331A, apresentou um regulamento para a instrução, com o objetivo de fiscalizar e orientar o ensino público gratuito e particular. Mesmo com a intenção do poder público em ofertar a educação de forma universal, a maioria da população não demonstrava condição e interesse em frequentar a escola. Mesmo aqueles que conseguiam passar pelo ensino primário, não davam continuidade, já que o ensino secundário não se estendia

²⁰ Luiz Koshiba (2000) explica que referida guerra ficou conhecida como Guerra do Paraguai e iniciou em 1865, com duração de cinco anos. O Brasil, a Argentina e o Uruguai eram aliados e apoiados financeiramente pela Inglaterra e tinham como objetivo a destruição do Paraguai. Esse confronto militar ficou conhecido como Guerra do Paraguai e foi a mais longa e sangrenta das guerras ocorridas na América do Sul. Os motivos dessa guerra foram muito complexos, pois abarcaram inúmeros interesses, que, por fim, acabaram voltando-se contra o Paraguai. O terreno para compreender a origem do conflito é a Região do Prata, durante seu processo de independência.

gratuitamente. Esse regulamento, no artigo 64, fazia menção ao ensino obrigatório, embora não o apresentasse explicitamente.

Os pais, tutores, curadores ou protetores que tenham consigo filhos de mais de sete anos, sem impedimento físico ou moral e não lhes derem o ensino de primeiro grau serão passíveis de uma multa de 20.000 réis, segundo as circunstâncias. A primeira condenação será duplicada em caso de reincidência, verificada de seis meses.

Assim, o período que se seguiu ficou caracterizado pelas guerras externas, como a citada Guerra do Paraguai, além da afirmação do trabalho livre, com destaque à imigração européia. Ao que se refere à educação, em 12 de março de 1864, a Comissão de Instrução Pública expediu um parecer favorável a um projeto propondo a criação de um Conselho de Instrução Pública, na capital do Império, que deveria inspecionar e auxiliar todas as escolas primárias e secundárias do país. Essa proposta não passou para a segunda discussão, devido à necessidade de reforma do Ato Adicional para efetivar-se, respeitando os direitos provinciais.

A opção foi de se construir uma educação verdadeiramente nacional. Dessa forma, pensou-se que a criação de escolas normais, na Corte e nas províncias, possibilitaria um preparo aos mestres das escolas primárias de maneira a uniformizar o ensino desse nível em todo o Império. Assim, se pleiteava a criação de uma escola normal para habilitar os profissionais, centralizando os esforços das províncias, com contribuições do governo central. Essa demanda apareceu em vários relatórios dos ministros do Império, como apresenta Sr. José Liberato Barroso, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, à Assembléia Geral Legislativa²¹:

Em minha opinião, os esforços dos poderes públicos devem ter por fim principal a uniformidade do ensino que é uma condição de ordem social e de integridade nacional. Só pela introdução dos melhores métodos, e pela escolha de um pessoal habilitado para as funções difíceis do magistério, se poderá obter esta grande vantagem. (p. 19 e 20).

Mesmo com a escassez de recursos, as províncias atribuíam muita importância à educação e para tal reservavam grande soma de sua receita para o custeio. Mesmo

²¹ Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da décima segunda legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Sr. José Liberato Barroso, 1865, p. 19 e 20.

adotando tal medida, não conseguiam melhorar o estado da instrução primária e secundária.

A situação permaneceu a mesma em 1868. Reconhecia-se que era cada vez mais necessário aumentar o número das escolas, melhorar a situação dos institutores e exigir deles uma instrução mais ampla. Constata-se, com certo espanto, que o número de crianças que freqüenta as escolas públicas representa apenas 1% da população, enquanto que em outros países, esta proporção eleva-se a 16 ou 17%. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 114).

No período imperial, muitas reformas foram realizadas e algumas eram revogadas mesmo antes de serem colocadas em execução. Assim, em muitas províncias, a legislação referente à instrução pública constituía-se de inúmeras disposições, totalmente desconexas. Como as províncias tinham recursos escassos para provimento da instrução, como já mencionado, resolveram incentivar a iniciativa particular para atuação nessa área. O ensino foi declarado como totalmente livre em muitas províncias e os estabelecimentos particulares cresceram, subvencionados pelos cofres provinciais. O ex-presidente da província do Rio de Janeiro, Sr. Diogo Teixeira de Macedo, no ano de 1869, declarou em relatório que não se devia mandar fechar uma escola particular, quando não se podia substituí-la por uma melhor.

Nesse momento histórico, entendia-se que a nação só prosperaria se fosse priorizada a instrução das massas e reconhecimento à cultura das elites. E, por isso, incentivar a instrução implicava em elevar as despesas públicas. Afirmava Rui Barbosa (1942, p. 12):

A influência da instrução geral sobre os interesses econômicos, sobre a situação financeira e, até, em grau pasmoso, sobre a preponderância militar dos Estados, encarecendo a importância dos investimentos em educação – é, presentemente, uma dessas verdades de evidência excepcional, que a história contemporânea atesta com exemplos admiráveis e terríveis lições.

A partir de 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, ficou evidente a incapacidade do Império em resolver os antigos problemas que, então, voltavam a incomodar, sendo o escravismo a questão principal. Já fazia vinte anos desde a extinção do tráfico, mas a escravidão permanecia, principalmente, como base da economia cafeeira. Foi por isso que esse problema não foi levado ao Parlamento, porque significaria ir contra os interesses da classe que opinava junto ao governo. Esse

conservadorismo da política imperial beneficiava principalmente os escravistas, embora muitas transformações estivessem ocorrendo no país e fossem ignoradas pelo governo. Os registros de 1870 declaravam que 62% dos escravos brasileiros estavam concentrados nas províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, totalizando o número de 955.109 indivíduos. Nesse período, o Brasil era um dos poucos países que ainda mantinha o sistema escravista.

Após a extinção do tráfico de escravos (1850), o capital empregado nessa atividade passou a ser reinvestido em outras atividades econômicas, entre elas a indústria. Foi na década de 70 que a industrialização teve início no país. Com a crescente incorporação dos imigrantes à expansão cafeeira, o setor agrícola transformou-se em um empreendimento altamente rentável e capitalista, além de favorecer a formação do mercado interno. Muitos fazendeiros acumulavam capitais e para diversificar suas atividades investiam na produção industrial, que na época, ainda segmentada e distribuída em várias regiões, era composta de pequenas oficinas artesanais. Aos poucos, surgiram as primeiras indústrias com o objetivo de concentrar e substituir os pequenos estabelecimentos de produção.

Somente a partir de 1870 intensificou-se o movimento que pedia por participação efetiva dos poderes gerais no desenvolvimento da instrução em todo o Império. A maior preocupação defendida por parlamentares, como o Ministro do Império Sr. Paulino de Souza e o deputado Sr. Salatiel de Andrade Braga, residia na necessidade de criação de estabelecimentos de ensino secundário nas províncias. Isso fez com que se ampliassem contribuições da iniciativa particular nesse campo, embora os resultados não tenham correspondido às expectativas de ampliação do número de estabelecimentos.

A situação da instrução pública nas províncias, apresentada pelo Ministro Sr. Paulino de Souza, também evidenciou o pequeno impacto no cenário inicial, principalmente da instrução primária. O período em que o Conselheiro permaneceu à frente do Ministério do Império, mostrou-se importante porque reascendeu a discussão acerca da instrução, estagnada desde o Regulamento expedido em 1854. Considerou em seu relatório²², apresentado à Assembléia Geral Legislativa:

²² Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Sr. Paulino José Soares de Souza, 1870, p. 40.

Em algumas províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir, tem regredido; conservando-se aqui estacionária, ali andando com a maior lentidão. Em poucas é sensível o progresso; em nenhuma satisfaz o seu estado pelo número e excelência dos estabelecimentos de ensino, pela freqüência e aproveitamento dos alunos, pela vocação para o magistério, pelo zelo e dedicação dos professores, pelo fervor dos pais em dar aos filhos a precisa educação intelectual, em geral pelos resultados que poderiam produzir todos estes meios combinados. (p. 40).

Nesse relatório exaltava a necessidade do Estado no provimento da instrução pública com o objetivo de desenvolvimento e progresso da nação. “O Estado não tem direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência popular. [...] onde quer que o Estado convenha acudir com sua poderosa contribuição para o progresso coletivo.” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 73). O Ministro foi o primeiro a apresentar uma estatística²³ da instrução nas províncias, em que buscou retratar a situação do ensino na época, mesmo com algumas lacunas. Na inexistência de uma estatística anterior, tornou-se difícil a comparação dessa situação, embora o próprio Ministro tenha realizado algumas considerações.

Em 16 de maio de 1870, foi aprovada a Reforma da Instrução Pública, pela Resolução Provincial, sendo estabelecidos, em todos os municípios, Conselhos Municipais de Instrução. A Presidência da Província declarou a criação dos ditos Conselhos, que começaram a funcionar logo que receberam a presente comunicação. Os Conselhos Municipais nomearam inspetores, para obtenção de informações minuciosas do estado de cada escola pública no município, verificando os professores e número de alunos que as freqüentaram.

Ato - Tendo sido aprovada a Reforma da Instrução Pública pela Resolução Provincial de 16 do corrente, e estabelecendo o art.10 do ato de 4 de março deste ano em todos os Municípios Conselhos Municipais de Instrução com as atribuições determinadas nos artigos seguintes até 16, a Presidência da Província declara criados os ditos Conselhos, que começarão a funcionar logo que receberem a presente comunicação, fazendo sua sessão de instalação no Passo da Câmara Municipal, de que se lavrará ata, remetida uma cópia à Diretoria Geral

²³ A tabela resultante, dos dados apresentados pelos presidentes de província e organizados pelo Ministro, pode ser conferida, como Anexo D, ao final do trabalho, reestruturada, a partir da fonte original. Aparece citada no livro de Primitivo Moacyr (1939a) e outras fontes bibliográficas, mas é importante dizer que esses dados variam levemente.

dos Estudos. Palácio do Governo da Bahia, 24 de maio de 1870.
(BRASIL, 1870a)

Somente, em 15 de julho de 1870, submeteu à Câmara dos Deputados um novo projeto de interpretação do Ato Adicional, que embora procurasse minimizar as alterações, já empenhadas ao Ato, não se mostrou reacionário em suas concessões. Tavares Bastos (1937), após essa iniciativa, comentava que a:

[...] descentralização, que não é, pois, uma questão administrativa somente, parece o fundamento e a condição de êxito de quaisquer reformas políticas. É o sistema federal a base sólida de instituições democráticas. [...]. Sob o pretexto de suavizar o regime que as oprime, um recente projeto de interpretação prepara algumas restrições mais ao Ato Adicional, mutilado tantas vezes. (p. 13).

Ainda completava:

Descentralizai o governo; aproximai a forma provincial da forma federativa; a si próprias entregai as províncias; confiai à nação o que é seu; reanimai o enfermo que a centralização fizera cadáver; distribuí a vida por toda a parte: só então a liberdade será salva. (p. 40).

Nesse período, as reivindicações pela descentralização progrediram no país e o sentimento de autonomia despertava após longos anos de centralização.

O movimento em favor das franquias provinciais não resultou, portanto, da pressão popular, do desejo vago, irracional e anárquico de liberdade, mas da consciência madura e refletida de que o progresso e o desenvolvimento do país não podiam mais prescindir do reerguimento das províncias do abatimento em que jaziam. (HAIDAR, 1969, p. 49).

O novo projeto de interpretação do Ato Adicional conferiu às províncias o direito de fixar as despesas e os impostos a elas necessários, já que a necessidade residia na difusão da instrução em todo o Império. Era reivindicado o auxílio financeiro do poder central e, por isso, era imprescindível precisar os impostos, de modo a determinar as fontes de sua receita. Em algumas propostas os recursos apareciam vinculados à criação de estabelecimentos profissionais ou normais de ensino. O projeto de reforma da instrução pública, nº. 186, proposto pelo Ministro do Império, Sr. Paulino de Souza, em

6 de agosto de 1870, insistia na legitimidade e necessidade de colaboração dos poderes gerais para o desenvolvimento da instrução no Brasil, apesar de mostrar conhecimento das dificuldades financeiras que assolavam tanto o poder central, como os governos locais.

Não podendo o tesouro – argumentava – carregar com despesas maiores, quando sobre ele pesam ainda os ônus da guerra, de que se vai gradualmente desafiando, proponho neste projeto às assembleias provinciais uma convenção, cuja execução independentemente de estipulações diretas e formais pode ter o melhor êxito e concorrer gradualmente para a difusão do ensino. (BARBOSA, 1942, p. 320).

Propunha que as Assembleias Provinciais se encarregassem do ensino primário, com eficácia, e os poderes gerais do ensino secundário em todo o Império, podendo contar com o auxílio provincial. Tais ações poderiam se efetuar, com a criação de novos estabelecimentos, desde que sanadas as condições impostas no artigo 4º, deste mesmo projeto, que dizia: 1º - a manutenção pelo menos de uma escola para cada sexo em todas as paróquias da província; 2º - a efetividade da obrigação do ensino primário para a população de 7 a 15 anos de idade residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um quilômetro da sede da paróquia.

O Conselheiro Paulino teve a glória de chamar a atenção geral sobre o ensino público: era um bom sinal. A pior indiferença é a de um povo que não se preocupa em educar suas crianças ou em instruí-las. Quando se abandona este interesse, é evidente que nada mais o toca, que não há qualquer cidadão com o futuro e o entrega ao acaso.

Ainda na década de 70, os apelos eram em favor de uma educação nacional objetivando fortalecer a unidade política do Império. Dessa forma, sustentava-se que, embora a atribuição do ensino primário fosse conferida pelo Ato Adicional às Assembleias Provinciais, o poder geral poderia intervir inclusive nas províncias com o intuito de uniformização do ensino, principalmente na instrução primária. Existia uma defesa da autonomia administrativa das províncias, mesmo com os pedidos em favor da liberdade do ensino, entendendo-se que essa demanda admitia reconsiderar as tarefas estatais, assim como havia uma tendência de reconhecer ao poder central o direito em fixar diretrizes para a instrução do país.

Faz-se importante declarar que havia duas medidas que estavam sendo decretadas nas províncias e apontadas como importantes para o desenvolvimento e melhoria da instrução popular. O ensino livre, entendido como a liberdade da iniciativa privada em abrir escolas independentemente das provas prévias exigidas de moralidade e capacidade pelas províncias e que contribuía no preenchimento das lacunas deixadas pelo ensino público provincial, e a obrigatoriedade do ensino elementar, como uma tentativa de impedir o fechamento de escolas que apresentassem um número reduzido de alunos.

Cabe ressaltar que, nesse contexto de mudanças políticas e sociais, o lançamento do Manifesto Republicano, em 1870, foi o marco inicial do movimento em prol da República, embora o documento fosse conservador e nitidamente contra-revolucionário. Isso pode ser verificado na passagem do documento que dizia: “Como homens livres, e essencialmente subordinados aos interesses de nossa pátria, não é nossa intenção convulsionar a sociedade em que vivemos”. (MATTOS, 1989, p. 165). O manifesto endossava as teses liberais, além de ensinar a instituição da República como forma de governo e de organização do Estado, mas desde que realizada pacificamente.

Teceu críticas à inspeção arbitrária do governo e seu monopólio oficial, suprimindo a liberdade de ensino, direcionando o país a um regime regido pelo poder pessoal do soberano, razão que reforçará a não instituição da obrigatoriedade do ensino no texto constitucional republicano. Assim, não foi recebido da mesma forma em todo o país, sendo que nas províncias de São Paulo e Minas Gerais sua repercussão foi praticamente imediata enquanto nas províncias do norte, a recepção foi quase nula. Os republicanos começaram a atuar de maneira independente, somente após 1878, ganhando identidade como movimento revolucionário, o que será abordado à frente no capítulo.

No período foi apresentado, à Câmara dos Deputados, o projeto da Lei do Ventre Livre, declarando livres os filhos de escravos, que, depois de modificado e adaptado aos interesses escravistas, foi aprovado em 1871. Apesar de considerada uma vitória, os abolicionistas sabiam que essa lei não podia ser considerada como a solução definitiva para a escravidão. No ano de 1880, no Rio de Janeiro, os abolicionistas fundaram organizações com o fim de sistematizar sua luta e retomar o debate para conseguirem, de fato, a abolição da escravatura. Outras províncias também se organizaram e, em 1883, a luta foi unificada em plano nacional. Nessa década, o poder escravista foi

seriamente abalado, ameaçado com possibilidade de levante de escravos e fugas, o que fragilizou o Império. As repercussões, desse período, foram visíveis na estrutura econômica e social do país. Houve um crescimento populacional e da urbanização, além do incremento no transporte, com a construção de ferrovias e a introdução do barco a vapor, no final do período imperial. A partir de meados do século XIX, a sociedade brasileira passava por uma fase de mudança do modelo rural agrícola para o urbano comercial.

Na tentativa de acompanhar essas mudanças no país, muitos foram os projetos educacionais apresentados nas décadas de 70 e 80 que visavam reformar a instrução pública, no Império. Além da liberdade da iniciativa particular em educação, consagravam a participação dos poderes gerais de forma efetiva no desenvolvimento do ensino. As propostas envolviam o custeamento, total ou parcial, para a criação de novos estabelecimentos de ensino nas províncias ou concessão de auxílio financeiro para escolas já existentes, tanto públicas como particulares.

Ao final de setembro de 1870, foi convocado um novo gabinete para o Império e o Sr. João Alfredo Correa de Oliveira passou a ser o novo ministro. Este deu continuidade às propostas do Sr. Paulino de Souza, além de priorizar alguns pontos em sua proposta de reforma da instrução, como o ensino obrigatório, a criação de escolas de ensino secundário, melhoria dos profissionais de ensino e a modificação da estrutura escolar. Em seu relatório de 1872 escreveu:

É certo que criar-se-ão tantas escolas públicas quanto elas forem necessárias, a fim de tornar possível e fácil a freqüência das crianças de todas as localidades; o emprego de meios coercitivos para obrigar os pais e as pessoas que têm crianças sob sua direção, a dar-lhes o ensino elementar, seria uma violência temerária, sobretudo para as classes cujos recursos não são suficientes para as despesas que exigem ensino de professores particulares, chamados à domicílio. Ao mesmo tempo, pois, que no projeto cuidar-se-á de tornar essa obrigação real, estabelecer-se-ão as condições de realização desta prescrição e regulamentar-se-á a aplicação da penalidade imposta.

O Ministro João Alfredo, escreveu um projeto que apresentou no ano de 1874, explicitando sua preocupação com a generalização do ensino primário para que os benefícios da instrução se estendessem à população. No artigo 1º, autorizava o governo a “promover e auxiliar o desenvolvimento da instrução pública nas províncias”, assim como previa a criação de escolas profissionais nas províncias, para a manutenção nas

quais destinaria o governo central uma porcentagem dos impostos gerais. Incentivava a liberdade de ensino e sua obrigatoriedade, nos primeiros níveis. O autor José Ricardo Pires de Almeida (2000) aprofunda a discussão acerca do ensino obrigatório, atentando para a argumentação do Ministro, em contraposição à utilizada por aqueles que se opunham à medida, justificando-se pela defesa da liberdade individual e de ensino. Sobre a argumentação do Sr. João Alfredo:

A objeção, verdadeira em si mesma, cai diante da realidade. Com efeito, o pai é livre em dar ele mesmo ou fazer dar a educação de seus filhos no seio da família ou de enviá-los ao estabelecimento que quiser. A única coisa que ele não pode fazer é não os instruir bem. A liberdade de ensino não pode significar liberdade de ignorância. Se os pais têm a guarda e a direção da criança, não se segue que lhes seja permitido fazê-la morrer de fome. Assim, pois, ou é preciso sustentar que o pai que se recusa a instruir seus filhos não comete um ato sujeito à repressão, o que é negar os princípios mais incontestes do direito natural e até do direito positivo ou é preciso admitir que a sociedade pode constranger os pais a cumprir obrigações contratadas para com aqueles que geraram. Ora, o que a sociedade, neste caso, pode fazer, deve fazer. Seu direito é, ao mesmo tempo, um dever. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 137).

O Ministro também se refere ao regulamento de 1854, para afirmar que a instrução obrigatória já estava prescrita e, portanto, sua execução deveria ser obrigatória. Assim, pode-se afirmar que durante o ministério do Sr. João Alfredo, a instrução pública prosperou, embora o direito à educação, segundo o entendemos, não tenha sido proclamado.

O Conselheiro Leôncio de Carvalho assumiu como Ministro do Império, em 1879. Acreditava na instrução como elemento vital das sociedades modernas e defendia a consciência dos direitos fundamentais como a verdadeira liberdade. Em conformidade com estas idéias, reformou o ensino primário e secundário no município do Rio de Janeiro e o ensino superior em todo o Império, com o Decreto nº. 7247, de 19 de abril de 1879, que incentivaria as políticas nacionais posteriormente. Propunha a liberdade de ensino, idéia central do decreto, no artigo 1º; a instrução obrigatória para crianças abaixo dos catorze anos e que residissem próximos à escola, no artigo 2º; a seguir, o ensino religioso facultativo fora do horário escolar; entre outros. Concedeu especial atenção às Escolas Normais e Faculdades Livres e declarou, como incompatíveis as funções de professor e institutor com os cargos políticos e administrativos. Inúmeros

dispositivos ampliavam a participação do Estado, para a melhoria do ensino em todos os graus, e, no artigo 8º, que autorizava o governo a subvencionar escolas da iniciativa particular. Declarava:

[...]; seja permitido a cada um expor livremente suas idéias, ensinar as doutrinas que julgam verdadeiras pelos métodos que julgar mais conveniente; somente assim, graças aos enérgicos estímulos que brotam da concorrência, deixando livre carreira para todos os talentos e para todas as atitudes, somente assim – dizemos nós – a ciência será cultuada com ardor e devotamento; suas conquistas medrarão e se difundirão e graças à multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrução se propagará em todas as camadas da sociedade. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 182).

Influenciado pelas discussões dessa época, Rui Barbosa objetivava a criação de um sistema nacional de ensino e fosse gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até o superior. Foi autor de diversos projetos, pareceres, discursos e trabalhos jurídicos e concebia a educação como a responsável pelo desenvolvimento e modernização do país. Dessa forma, a importância de Rui Barbosa para a discussão do direito à educação faz-se necessária e é possível mediante o conhecimento de seus pareceres intitulados “Reforma do Ensino Secundário e Superior²⁴” e “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública²⁵”.

Esses pareceres se originaram da análise do decreto n.º. 7247, do Ministro Leôncio de Carvalho, que reformava o ensino primário e secundário do município do Rio de Janeiro e o superior de todo o Império. Dessa forma, propunha um projeto de reforma para substituição desse decreto, circunscrevendo também a reforma sobre o ensino primário e secundário ao município da Corte que, devido às determinações do Ato Adicional, descentralizou as atribuições às províncias. Recomendava a criação de um sistema nacional de educação e alertava às demais províncias de que a reforma poderia servir de exemplo para aplicação interna. Sugeriu o desenvolvimento do ensino primário na maior extensão, a elevação do ensino secundário em novas bases, com o caráter técnico-profissional, os institutos de cultura desinteressada, entre outros; com um plano extenso e bem fundamentado que propunha um enriquecimento dos

²⁴ Parecer apresentado na sessão de 13 de abril de 1882, à Câmara dos Deputados, pela Comissão da Instrução Pública.

²⁵ Parecer apresentado na sessão de 12 de setembro de 1882, à Câmara dos Deputados, pela Comissão da Instrução Pública.

programas e renovação dos métodos de ensino. Também reconhecia a legalidade da intervenção estatal nas províncias, com o objetivo de promoção da cultura:

Não é lícito ao Governo cruzar os braços ante o retardamento e a distribuição defeituosa da instrução nas Províncias. Não lhe embargam o passo nessa direção, as franquezas descentralizadoras do Ato Adicional. A disposição do art. 10º, § 2º é clara: não se opõe à cooperação dos poderes gerais na obra múltipla e imensa do ensino, para qual é e será, por muito tempo, insuficiente o círculo dos recursos provinciais; limita-se a assegurar à representação de cada Província o direito de mover-se desembaraçadamente nessa esfera, sem embarçar, entretanto, a ação paralela do Governo do país e a coexistência de instituições nacionais de ensino em qualquer grau, onde quer que ao Estado convenha acudir com a sua poderosa contribuição para o progresso coletivo. O texto constitucional não autoriza outra interpretação. (BRASIL, 1882, p. 9).

Rui Barbosa, nos pareceres de educação, destacava a necessidade de responsabilizar o Estado pela instrução pública, devendo assumi-la e despender recursos para a reforma de ensino, pois acreditava, com base no seu conhecimento sobre outros países, que o Brasil investia muito pouco na educação. Na reforma que propunha, o eixo fundamental era o ensino de ciência, por meio da observação e experimentação, e, portanto, a adoção do método intuitivo. Defendia a necessidade de instrução popular para a formação do trabalhador, mas também do cidadão, com uma escola voltada para a vida e carregada de conteúdos científicos. “O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque, do envolvimento da ciência, depende o futuro da nação. [...]” (BARBOSA, 1947, p. 175).

A justificativa para essa relação da ciência e educação advinha do momento histórico vivido de desenvolvimento tecnológico e industrial, com ênfase de educar para o trabalho. É importante ressaltar que Rui Barbosa foi um forte defensor da abolição da escravidão no Brasil e, na Câmara dos Deputados, em 1884, lutou pela emancipação dos escravos sexagenários. Por isso, é possível entender sua inclinação, nos pareceres, em afirmar que mediante a reforma educacional seria facilitada a formação de um indivíduo apto para o trabalho livre, além de desencadear transformações sociais. O parlamentar também enfatiza a necessidade de ensino moral, devido sua importância para a sociedade. Acreditava que para o povo se instruir deveria acumular conhecimento, além de cultivar as faculdades que lhe possibilitassem viver bem.

Esses pareceres sobre educação, assim como outros projetos de instrução pública, apresentados no final do Império, não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados. Vale citar, em 18 de setembro de 1882, o projeto de reforma da instrução pública, elaborado pelo Sr. Almeida Oliveira. Propunha, em seu artigo 1º: “O estado contribuirá com a metade das despesas que as províncias fizerem a bem do ensino público, inferior e superior, uma vez que elas o organizem e ministrem de acordo com as disposições da presente lei”. Ainda no ano de 1882, o Ministro do Império, Sr. Rodolfo Dantas, declarou em relatório a conveniência que a União tinha para disseminar escolas normais nas províncias, subvencionadas total ou parcialmente pelo erário nacional, sendo que o mesmo deveria acontecer com as escolas primárias.

No ano seguinte, 1883, o novo Ministro do Império, Sr. Pedro Leão Velloso, lamentou que as instruções primária e secundária, após o Ato Adicional, ainda estivessem sob a responsabilidade das províncias, porque acreditava que a atribuição deveria ser do Estado, que poderia ter empenhado mais, além de uniformizar uma educação nacional. Confirma esse posicionamento, com relação ao poder geral, o relator do projeto de reforma da instrução, de 1886, o Sr. Cunha Leitão, que afirmava não compreender:

[...] os escrúpulos constitucionais daqueles que entendem estar excluído o Poder Geral da competência de legislar sobre a instrução primária nas províncias, quando o Império não é uma confederação de províncias, nem está no espírito do Ato Adicional a idéia federativa; sendo que nenhum assunto é por natureza mais geral, nem mais merecedor da criteriosa e previdente atenção do Estado, do que a instrução do povo e a educação nacional.

No relatório apresentado à Câmara, o Sr. Costa Pereira, Ministro do Império, em 1887, declara o estado geral do ensino no país, constatando sua precariedade nos diferentes níveis e o acesso limitado à população.

A insuficiência de nosso ensino primário, diz, e seu atraso são bem conhecidos assim como a necessidade de prover a educação profissional, de remediar a má organização dos estudos secundários, e mais ainda, de fazer desaparecer os defeitos que estão introduzidos no regime de nossos cursos superiores, que não me deteria em vos fazer sentir quanto é urgente ocupar-se deste importante objeto, que se liga aos interesses vitais do Brasil. (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 253).

Nesse período, apareceram novas forças sociais, novas perspectivas aliadas às crises resultantes da abolição da escravatura, da questão militar - após Guerra do Paraguai -, da questão religiosa e que não se sentiam mais à vontade dentro das estruturas centralizadoras do Império. A idéia republicana e democrática foi propagada pela imprensa e pelo exército, influenciando tanto na queda da monarquia como na institucionalização do novo regime. Cury (1991) afirma que “A ordem política que a República propicia libera a expansão de um maior número de forças sociais, em busca de maior autonomia, que visam romper com o passado político.” (p. 32).

Dessa forma, é necessária uma breve apresentação dos eventos citados acima que se relacionaram com a queda da monarquia de forma estrutural. A primeira questão foi a escravidão, já que a estabilidade do Império dependia essencialmente do desenvolvimento da economia cafeeira, desde o início associou-se a ela. Assim, o tráfico negreiro se intensificou à medida que o café tornou-se o centro da economia imperial, porém com o desenvolvimento do capitalismo industrial, trazendo o trabalho assalariado, foram criadas as pressões necessárias para o fim da escravidão.

A segunda questão foi a que ficou conhecida como a “Questão Religiosa”. A religião oficial do Brasil era o catolicismo e a Igreja secular estava subordinada ao Estado, por meio do regime do padroado. Assim, a escolha dos clérigos para cargos importantes da Igreja dependia do imperador, da mesma forma que as bulas ou decretos papais só podiam ser aplicados se fosse do consentimento do monarca. O problema iniciou-se quando chegou ao país uma bula que condenava a maçonaria e interditava padres e fiéis que a ela pertencessem. Só que tais determinações não foram aplicadas no Brasil devido ao grande número de católicos filiados à maçonaria. Obedientes às ordens papais, os bispos de Olinda e Belém, em 1872, suspenderam irmandades religiosas que se recusavam a afastar os membros maçons. D. Pedro II intercedeu junto às irmandades, anulando tais suspensões. Contudo, os bispos mantiveram-se firmes em sua decisão, foram julgados e condenados, de modo que essa prisão foi uma afronta à Igreja. Mesmo com a anistia dada em 1875, o afastamento entre o Estado e a Igreja secular foi inevitável.

A terceira questão foi a militar. O Exército sempre fora mantido em posição secundária até a Guerra do Paraguai, quando tomou consciência de sua importância e manifestou, de forma gradativa, sua insatisfação pelo tratamento recebido do governo, tornando públicas suas queixas. Juntamente com essa situação, um pequeno grupo de

oficiais difundia o ideal republicano e positivista²⁶, sob a liderança de Benjamin Constant. A inevitabilidade do Regime Republicano era considerada, pelos positivistas, como uma previsão rigorosamente científica. Enfim, quando foi proclamada a República, os principais líderes positivistas demonstraram sua insatisfação com relação à forma como aconteceu e em como estava sendo organizado o novo regime.

Com a situação crítica em que se encontrava a monarquia, o governo imperial atribuiu a chefia do ministério ao Visconde de Ouro Preto, em uma tentativa de superação dos problemas, já que sendo amplamente reformista poderia com seu programa de governo neutralizar as críticas, mas não foi aprovado, devido, principalmente, aos votos da bancada conservadora. O governo, então, decretou a dissolução da Câmara, no dia 17 de julho, e a convocação de uma nova que deveria se reunir em 20 de novembro de 1889. Nesse intenso clima gerado pela instabilidade política, os partidos republicanos do Rio de Janeiro e de São Paulo pediram a intervenção do Exército junto ao poder. O Marechal Deodoro da Fonseca, após reunião com os líderes republicanos, conduziu o movimento que depôs a monarquia em 15 de novembro de 1889, e instaurou a República, acompanhado por Rui Barbosa, Benjamin Constant, Quintino Bocaiúva e Aristides Lobo, entre outros.

No final do século XIX, o mundo ocidental vinha sofrendo mudanças – havendo penetração de idéias de caráter científico –, que não mais se coadunavam com o estilo educacional instalado pela metrópole portuguesa no Brasil. Esse é um dado importante, pois, com a proclamação da República – agora com uma base federalista, descentralizada e calcada nos ideais liberais –, a escola básica sofreria modificações. (BERNARDES, 2005, p. 24).

Com o advento da República, criou-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, confiado a Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que propôs uma reforma estabelecendo a liberdade da iniciativa particular, equiparando os estabelecimentos privados aos públicos, contudo nada foi aclamado sobre a obrigatoriedade. Logo, a proclamação do direito à educação não aconteceu, em nível federal, até o final do Império. Dessa forma, é necessária a apresentação da situação do

²⁶ Segundo Luiz Koshiro (2000), o positivismo pode ser entendido como uma doutrina que acreditava no poder absoluto da ciência – uma atitude cientificista – isto é, uma deturpação da ciência já que a crença no absoluto era em si contraditória. Os positivistas eram indivíduos que compartilhavam essa crença.

ensino nas províncias, na análise mediante os documentos parlamentares disponíveis, da afirmação do direito à educação nesse período, mesmo que implícita.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PROVÍNCIAS

A proposta deste capítulo é aprofundar o conhecimento acerca das províncias, durante o Período Imperial, mediante a análise da documentação da época, que incluem os relatórios dos presidentes de província, relatórios dos diretores gerais de instrução pública e das Assembléias Provinciais e a coleção das leis e decretos provinciais, entre outros, focalizando o direito à educação. Faz-se necessário, para tanto, um mapeamento da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, já presentes nas províncias, e de suas manifestações; em cada uma, quando explicitadas. É relevante ressaltar a fundamental importância, para dialogar com essa temática, de autores como Primitivo Moacyr em “A Instrução e as Províncias” (1939, 1939a e 1940) e em “A Instrução e o Império” (1936); Tavares Bastos em “A província” (1937) e José Ricardo Pires de Almeida em “História da instrução pública no Brasil (1500-1889)” (1989); entre outros. Dessa forma, alguns episódios históricos serão retomados, mesmo que resumidamente, possibilitando uma aproximação com a descrição da realidade provincial.

A instrução pública no Brasil mostrava-se escassa em algumas províncias e inexistente em outras. Assim, além do fato de tentar preparar a população para o novo regime democrático que se instaurava, o projeto constitucional de 1823 previa a difusão da instrução de todos os níveis, ressaltando a responsabilidade do governo e consagrando expressamente a liberdade da iniciativa particular. No Título XIII, os artigos 250, 251 e 252 descreviam:

Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais. Leis regulamentares marcarão o número e constituição desses úteis estabelecimentos. É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público desde que responda pelos abusos.

Era possível perceber, no projeto constitucional, que a preocupação residia na organização de um sistema nacional de educação, que não se concretizou na Constituição Imperial outorgada de 1824. Contudo, a idéia de garantia de educação para todos os cidadãos, assim como a gratuidade da instrução primária foram contempladas. Vale destacar que as reivindicações por um sistema nacional de educação continuaram durante o Império, ainda que de forma pontual, em alguns projetos e relatórios. Assim, é

importante ressaltar a declaração da gratuidade na Carta Constitucional de 1824, já que a garantia do direito à educação deve prever, além da obrigatoriedade escolar, a sua gratuidade; com a responsabilização do Estado por essa garantia. Apesar de afirmada na legislação nacional do Império, ao entender-se que não havia um sistema nacional, a declaração da gratuidade deveria ser consagrada pela legislação provincial, de modo individual. Esse aspecto será abordado ainda nesse capítulo de forma mais detalhada.

Após a outorga da Constituição, o Imperador empenhou-se em garantir a instrução primária, como declarada constitucionalmente. Dessa forma, em 26 de julho de 1827, determinou que as províncias tivessem auxílio financeiro das rendas gerais do Império, quando necessário, desde que para o pagamento dos ordenados dos professores de primeiras letras em efetivo exercício. Alguns meses mais tarde, em 15 de outubro de 1827, decretou a lei que regulamentou a instrução no Império, até o Ato Adicional, tornando-se referência para a legislação posterior.

Com relação à Lei de 15 de outubro, é importante enfatizar sua exigência quanto à expansão do número de escolas de primeiras letras, de forma que respondessem à demanda das cidades, vilas, e lugares mais populosos das províncias. Também determinou o ensino mútuo, como método a ser adotado pela província, os salários dos professores, e conferiu autonomia aos presidentes de província na remoção desses profissionais. Essas medidas podem ser observadas nas resoluções expedidas na década de 30, em que são criadas as escolas em conformidade com a Lei de 15 de outubro, assim como o ajuste salarial dos docentes e a adoção ao método mútuo. Dos inúmeros registros realizados na Coleção das leis e decretos do Império. Para exemplificar,

Decreto. A Regência Provisória, em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II. Tem sancionando, e Manda que se execute a Resolução seguinte da Assembléia Geral. [...].

Art. 2 – O Presidente da respectiva Província [Paraíba], em Conselho, proverá as sobreditas Cadeiras, e taxará interinamente os Ordenados dos Professores, guardando acerca de uma e outra coisa o disposto nos Artigos terceiro, sétimo e oitavo da Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as Escolas de Primeiras Letras. [...]. Palácio do Rio de Janeiro, 7 de junho de 1831. (BRASIL, 1832, p. 26).

Também foram decretadas resoluções para outras províncias, que determinavam a criação de escolas de primeiras letras, atendendo a demanda por ampliação da instrução.

A Lei de 15 de outubro de 1827, também determinou o fim da Junta Diretora da instrução que tinha a responsabilidade de acompanhamento das autoridades que desempenhavam a função de dirigir as escolas de primeiras letras. Isso porque a Lei acabara de atribuir às próprias autoridades essa responsabilidade junto às escolas, tornando as Juntas desnecessárias. Com relação, ainda, à lei de 15 de outubro pode-se mencionar seu artigo 6º, em que elucida a necessidade de formação dos professores de primeiras letras, já que aqueles aprovados ao cargo não se mostravam instruídos em todas as matérias determinadas na lei.

No ano de 1832, o relatório do Ministro do Império, Sr. José Lino Coutinho, tratava também da instrução pública no período, declarando que a primária ainda estava muito longe de atingir a meta de desenvolvimento que todos gostariam, devido à população desigual, disseminada pela vasta superfície do Império. Observava a necessidade de um grande número de escolas, embora sua freqüência fosse comprovadamente por um baixo número de alunos. Isso é o que diferenciava o Brasil da Europa e outros países, em que a população se concentrava mais no território, exigindo um menor número de escolas, com a maioria delas com alunos freqüentes, e podendo também destacar o Método Lancasteriano, aplicado em várias escolas, que passou a ser de inegável proveito para a economia.

No Brasil, muitas escolas estavam sendo criadas por todas as províncias do Império e aprovadas pelo governo central. Contudo, somente algumas foram providas. Nas cidades mais populosas, a escola lancasteriana, com uma freqüência de 150 alunos, tinha uma despesa anual que custava muito à Nação. As escolas lancasterianas, como eram montadas, não tinham um método razoável e uniforme de ensino para todas as escolas do Império, sem cartas apropriadas e compêndios escolhidos, por isso, seus resultados foram pouco expressivos. Inclusive, após três anos desse ensino, os alunos ainda não se encontravam em condições de prosseguir nos estudos. A partir dessas constatações, o governo responsabilizou a Sociedade Promotora do Ensino Elementar pelo aprimoramento de tais instituições. No relatório também foram explicitados alguns estabelecimentos de instrução primária, sendo que em quase todas as cidades do Império, existiam cadeiras de Latim, Retórica e Lógica e em algumas delas de Geometria e Grego.

É importante destacar que segundo a Lei do Orçamento do Império, expedida no período compreendido de julho de 1833 a junho de 1834, pela Assembléia Geral, foram

designadas às instâncias políticas as suas responsabilidades quanto à instrução pública. As escolas maiores de instrução pública ficaram sob responsabilidade da despesa geral, sendo que as escolas menores de instrução pública, bibliotecas públicas, professores e empregados de saúde, vacina, catequese e colonização couberam à despesa provincial. Na lei também foram especificados os valores autorizados para o gasto em cada província, buscando sua garantia e uniformização. Portanto, embora a Constituição trouxesse em seu texto a necessidade de gratuidade da instrução primária, esse passou a ser um compromisso atribuído à província, já que a União não era responsável por esse nível de ensino.

Torna-se relevante mencionar que os decretos e regulamentos expedidos pelo Império, no período, denotam uma preocupação com o número de escolas, sua gestão e método, focando a oferta de ensino. A década que se seguiu à Constituição e precedeu o Ato Adicional implementou mudanças, já consideradas, no campo da instrução pública no país. O ensino público, às vésperas do Ato Adicional, mostrava-se precário e as discussões da reforma constitucional apontavam a inexistência de condições propícias à implantação do regime federativo.

Paradoxalmente, entretanto, a tais províncias consideradas incapazes de se auto-governarem em vista da insuficiência de seu desenvolvimento cultural, será confiada, na prática, inteiramente, a tarefa da educação nos níveis primário e médio. (HAIDAR, 1969, p. 1).

Deve-se ao Ato Adicional as transformações do regime que possibilitou a existência de sistemas de ensino paralelos, o provincial e o geral; assim, se empenhou na reformulação da administração estatal, mas com a manutenção das bases normativas estabelecidas pela Carta de 1824. Pode-se afirmar que, com a reforma constitucional, a tarefa de administração do ensino primário e secundário, coube às províncias, com exceção ao Município da Corte ainda submetido ao poder central. Assim, nos termos da lei:

Art. 10: Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 2º: Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

Dessa forma, a legitimidade da descentralização para sancionar as leis provinciais, dependia das resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais, viabilizada pelo presidente de província. Essas foram algumas razões que explicaram a garantia do direito à educação, com explicitação da gratuidade e da obrigatoriedade por algumas províncias enquanto em outras, não havia nem a menção à gratuidade, já consagrada em nível federal.

É importante elucidar que a descentralização esteve atrelada somente à administração de alguns serviços públicos, mas era vedada às províncias, a possibilidade de legislar sobre os impostos, o que caracterizou a precariedade do ensino provincial, no período do Império.

A causa da impotência em que se encontravam as províncias do Império em referencia à instrução é pesar exclusivamente sobre elas a despesa com o ensino primário que é o mais difícil de sustentar-se. [...] Ele descentralizou o serviço do ensino inferior e deixou todas as despesas a cargos das províncias, não obstante saber que estas com as rendas que têm nenhum impulso lhe dariam. O progresso do ensino é uma questão de dinheiro. (MOACYR, 1940, p. 484).

Pode-se também destacar que a frequência escolar era o motivo que mais dificultava a instrução pública brasileira, sendo que a situação provincial não possibilitava reais melhorias, já que implicariam em mudanças estruturais. Durante os anos que se seguiram, poucas leis e regulamentos impactaram nas atribuições provinciais, embora a Lei de Interpretação do Ato Adicional, em 1840, tenha iniciado a proposição de centralização político-administrativa. Nesse processo, também se destacaram alguns projetos pontuais.

O debate acerca da obrigatoriedade também cresceu como evidencia o processo retratado em algumas províncias no período. Vale mencionar o regulamento de 1854 (Decreto n.º. 1331a), decretado como forma de orientação para o ensino que, embora não explicitasse a obrigatoriedade escolar diretamente, o faz de maneira indireta pela atribuição de multa aos pais indiferentes à necessidade de escolarização dos filhos.

Apenas a partir da década de 70 é que se intensificou a demanda pela participação efetiva dos poderes gerais, no auxílio ao desenvolvimento da instrução nas províncias; além de retomar o antigo anseio em favor de uma educação nacional. Também foi aprovada a Reforma da Instrução pública, pela resolução imperial, que

estabeleceu os Conselhos Municipais de Educação, com a função de organizar e controlar a estrutura do ensino. Mas foi somente após a Proclamação da República, com o Decreto nº. 7, de 20 de novembro de 1889, que a situação se alterou com a dissolução das Assembléias Provinciais, atribuindo aos governadores dos Estados, provisoriamente, a responsabilidade em “providenciar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la em todos os seus graus” (art.2º), além de constituir progressivamente um sistema nacional de educação que ficou sob atribuição geral.

Com base nas informações, brevemente, citadas acima, faz-se necessária a visualização das províncias de forma mais detalhada. A seguir é apresentado um quadro síntese da explicitação legal dos princípios da gratuidade e da obrigatoriedade, evidenciando a existência do direito à educação em algumas províncias. Inicialmente, a exposição destaca pontos importantes para o entendimento da situação provincial de forma comparada e depois, com passagens mais significativas, em termos legais no que se refere à afirmação do direito à educação, detalha cada província.

Tabela 1 – Quadro síntese da explicitação legal dos princípios da gratuidade e obrigatoriedade, nas províncias do Brasil

Província	Gratuidade		Obrigatoriedade		Multa	Observações
	Ano	Forma	Ano	Dificuldade	Ano	
Alagoas	Antes de 1863	Explicitada	1875	Acesso às escolas	-	Reforma da Instrução – 1879. Obrigatoriedade questionada – 1881.
Amazonas	-	-	1859	Acesso às escolas	1859	Obrigatoriedade rejeitada – 1864 (dúvidas sobre eficácia e legalidade). Retomada nas escolas de primeiras letras - 1873
Bahia	1853	Explicitada	-	-	-	-
Ceará	1836	Explicitada	1855	Indiferença dos pais.	1836 (penas) 1855 (multas - nunca aplicadas)	Alternativas em casos particulares para a não freqüência. Provimento de utensílios e compêndios pela província.
Espírito Santo	1851	Explicitada	1856	Indiferença dos pais.	-	Reforma da Instrução – 1873.
Goiás	1838	Explicitada	1835	Acesso, pobreza e trabalho infantil.	1835	Retirada da obrigatoriedade – 1872.

Maranhão	1862	Explicitada	1855	Acesso às escolas	1855	Retirada da obrigatoriedade – 1858. Retomada da obrigatoriedade – 1874. Lei que estabeleceu gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino – 1877.
Mato Grosso	-	-	1880	-	-	-
Minas Gerais	1865	Subsídios aos pobres	1835	Acesso às escolas	1835	Comissão para recenseamento escolar – 1865
Pará	1841	Explicitada	1851	Acesso às escolas	-	Reforma da Instrução – 1880.
Paraíba	-	-	1864	Acesso às escolas	-	Obrigatoriedade não é explicitada no ensino elementar.
Paraná	1857	Explicitada	1854	Indiferença dos pais e acesso às escolas.	1854	Reforma da Instrução – 1872. Consagração da obrigatoriedade – 1884. Aumento da frequência em 97% sobre a matrícula – 1884.
Pernambuco	1873	Subvenção a escolas particulares para os pobres	1838	-	1838	Posicionamento contrário à liberdade de ensino – 1844.
Piauí	-		1845		1845	Reforma da Instrução – 1845.
Rio de Janeiro	1872	Provimento de prédio escolar, utensílios e compêndios	1871	-	1871	Sob reformas expedidas pelo Ministério do Império.
Rio Grande do Sul	-	-	1857	Indiferença dos pais e acesso.	1857	Dificuldades na obrigatoriedade – 1882.
Rio Grande do Norte	-	-	1862	Indiferença dos pais, pobreza e seca.	-	Problema da seca.
São Paulo	1864	Subvenção a escolas particulares para os pobres	1864	Acesso às escolas	1864	Reforma da Instrução – 1864 e 1885.
Santa Catarina	-	-	1868	Acesso às escolas	1868	Reforma da Instrução – 1868
Sergipe	1875	Explicitada	1865	Indiferença dos pais	-	Retirada da obrigatoriedade - 1877

Fonte: MOACYR, 1939, 1939a, 1940

Apesar do estabelecimento da gratuidade na Constituição Imperial, em 1824, como retrata a tabela, somente algumas legislações provinciais tiveram o princípio explicitado. A Província do Ceará foi a primeira a declarar o ensino gratuito, no ano de 1836, embora não se tenha a data precisa da explicitação na Província de Alagoas, que

se sabe ter sido anterior a 1863. É importante destacar que em algumas províncias, a declaração existente fazia referência ao subsídio às escolas particulares para admissão de alunos, provenientes de famílias pobres, como é o caso das Províncias de Pernambuco e São Paulo; devendo-se ressaltar que a renda para esse custeio era proveniente do poder público. Já na Província de Minas Gerais, o subsídio era ao aluno pobre, para sua admissão na escola particular, sendo que a renda viria de um caixa escolar, em que parte do dinheiro era resultado das multas aplicadas aos pais negligentes ao ensino obrigatório e parte proveniente da comunidade escolar. Na Província do Rio de Janeiro, que também não fora declarada a gratuidade, a responsabilidade do governo era de garantia dos suprimentos relacionados à viabilização da instrução, como compêndios, utensílios e o prédio escolar.

É importante salientar o fato do sistema de instrução provincial propiciar a iniciativa particular para atuação nessa área, uma vez que, como relatado, as províncias sofriam com a falta de recursos para provimento da instrução. Dessa forma, o ensino livre foi instituído e, em muitos casos, subvencionado pelos cofres provinciais, mesmo que não declarado em sua legislação. A Província de Pernambuco destacou-se nessa discussão, chegando a posicionar-se de forma contrária ao “mal da liberdade de ensino”, em 1844, justificando o aumento da frequência em estabelecimentos públicos e a falta de inspeção do governo nas aulas particulares. Porém, alguns anos mais tarde, a Assembléia Provincial expediu uma lei que regulamentou o ensino particular.

Pode-se perceber que não há uma linearidade nas datas das declarações da gratuidade nas províncias, sendo que algumas se aproximam de datas importantes para a consagração de leis federais, refletindo seu debate. Ainda com relação à gratuidade, é importante dizer que as Províncias do Amazonas, do Mato Grosso, da Paraíba, do Piauí, do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina apesar de não explicitarem nos termos da lei, esse princípio, não tenham se valido da determinação federal ou de outra forma de subsídio, mesmo não referenciada nos documentos consultados.

Com relação à obrigatoriedade escolar, quase todas as províncias faziam referência a sua explicitação, constituindo-se a Província da Bahia a exceção. As primeiras a declararem o ensino como obrigatório foram as Províncias de Goiás e Minas Gerais, no ano de 1835, sendo que somente homens livres poderiam frequentar as escolas públicas. As datas em que é prescrita a obrigatoriedade, em grande parte das

províncias, concentram-se nas décadas de 50 e 60. Esse fato pode ser explicado quando nos remetemos ao respectivo momento histórico, em que um regulamento para o ensino foi decretado em 1854 (Decreto n°. 1331a). É importante lembrar que ele fazia referência ao ensino obrigatório, ao afirmar a possibilidade de multas aos “pais, tutores, curadores ou protetores que tenham consigo filhos de mais de sete anos, sem impedimento físico ou moral e não lhes derem o ensino de primeiro grau”. O reflexo desse regulamento pode ser observado nas legislações provinciais, com a determinação da obrigação escolar, nas décadas que lhe sucederam. A última província a declará-la foi a Província de Mato Grosso, em 1880, mediante um regulamento do ensino. Também é importante destacar que na Província da Paraíba, a obrigatoriedade não foi explicitada para o ensino elementar.

Torna-se relevante destacar que o debate acerca da obrigatoriedade foi constante em muitas províncias, com destaque às Províncias de Alagoas e do Rio Grande do Sul, em que o princípio foi questionado, declarando-se a falta de professores e a pobreza da região e a dificuldade de acesso como as principais razões, respectivamente. Foram poucas as províncias que instituíram o ensino como obrigatório e que, após um período, retiraram a determinação, podendo citar as Províncias de Goiás (1872), do Maranhão (1858) e de Sergipe (1877); importante destacar que na Província do Maranhão, o princípio foi retomado em 1874. Já a Província do Amazonas foi a única a rejeitar a obrigatoriedade, em 1864, declarando dúvidas com relação à sua eficácia e legalidade ao impor aos pais tal obrigação; declaração, esta, também reforçada por uma resolução imperial, de mesma data, que declarou a obrigação “não só vexatória como ilegal”. Uma especificidade encontrada na legislação da Província de Minas Gerais foi o empenho para a composição de uma junta escolar, com o objetivo de realizar um recenseamento na província, no ano de 1865, de forma a garantir também a obrigatoriedade.

Muitas eram as dificuldades encontradas pelas províncias para se fazer executar a obrigatoriedade do ensino, como determinado na lei. Vale lembrar que as mesmas, nesse período, sofriam com a disseminação dos povoados, prejudicando a concentração de escolas que pudessem congregar alunos. Como se constituíram carentes de recursos, devido determinação do Ato Adicional, que descentralizou a administração do ensino às províncias e não as possibilitou legislar sobre os impostos, além de não receberem auxílio do poder geral; não eram dotadas de recursos para a criação de mais escolas para atender os povoados mais distantes ou que justificassem o atendimento de um número

reduzido de alunos. Dessa forma, a maior dificuldade encontrada foi o acesso às escolas, tornando a execução de penas e multas também complicada pelos poderes provinciais.

Tornar o ensino extenso de modo que aproveite a toda a população que dele carece é o alvo dos votos de todos que se interessam por esse assunto. Por isso, seria prioritário multiplicar as escolas, de modo que cada grupo de habitantes as tivesse ao seu alcance. Esse melhoramento, porém, depende das forças do cofre provincial; neste sentido creio que não será dado fazer tanto como fora para desejar. [...]. (MOACYR, 1939, p. 335).

Outra dificuldade encontrada, e muito citada, como responsável pela inexecução da obrigatoriedade era a indiferença ou negligência dos pais, tutores e responsáveis por mandar as crianças às escolas. Dessa forma, seriam eles os responsáveis por garantir a freqüência dos alunos e continuidade nos estudos. Esse fato levou as províncias a determinarem multas a ser aplicadas àqueles que deixassem de mandar os filhos à escola, mas que também sofriam pela falta de inspeção às famílias e controle do número de crianças na idade escolar que estavam fora do sistema de ensino. Essa dificuldade foi declarada pela metade das províncias que prescreveram a obrigatoriedade.

Uma argumentação diferenciada, para o problema de execução do ensino obrigatório, acontecia na Província de Goiás, em que a pobreza e a necessidade de auxílio no trabalho, pelas crianças, dificultavam sua permanência na escola; nessa província a obrigatoriedade foi retirada, como citado. Também se faz necessário detalhar a questão da pobreza e da seca como um motivo, afirmado pela Província do Rio Grande do Norte, pelo atraso do ensino, já que dificultava a freqüência, dos alunos e dos professores. A Província do Ceará foi a única a declarar a necessidade de se instituírem alternativas, em casos particulares, para a não freqüência à escola. Nas descrições específicas, realizadas a seguir, somente a Província do Paraná consagrou a obrigatoriedade como a grande responsável por atingir 97% de freqüência escolar sobre a matrícula, no ano de 1884. Dois anos após essa declaração, ainda foram relatados bons resultados de freqüência, mas devido ao empenho daqueles que se esforçavam para manter o mecanismo instaurado.

Com exceção às Províncias do Piauí (1845), de Santa Catarina (1868) e a primeira de São Paulo (1864), as demais, exemplificadas na tabela, aprovaram a Reforma da Instrução para seu ensino, após a década de 70. Isso pode ser explicado,

provavelmente, devido à aprovação da Reforma da Instrução, pela Resolução Imperial, datada de 16 de maio de 1870, sendo que suas repercussões alteraram as determinações provinciais. Soma-se a esse fato, a grande movimentação de projetos para a instrução apresentados desse período em diante, pelos Ministros do Império. As províncias que empreenderam reformas foram: Alagoas (1879), Espírito Santo (1873), Pará (1880), Paraná (1872) e São Paulo (1885). É importante ressaltar que a Província do Rio de Janeiro, como o Município da Corte, devia adotar as determinações do Ministério do Império, logo, a Reforma da Instrução a que se submeteu foi a de 1870, expedida pela Resolução Imperial.

Logo, com base nos dados apresentados, é possível afirmar a existência do direito à educação nas províncias, em que a gratuidade e a obrigatoriedade escolar são explicitadas; entre elas, estão as Províncias do Alagoas, do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. Uma ressalva deve ser feita no caso das Províncias de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, já que a gratuidade esteve implícita na oferta de subsídios aos necessitados, como exposto. Também é importante destacar que há províncias que prescreveram o ensino obrigatório, sem a garantia de oferta gratuita, tornando contraditória sua relação com a afirmação do direito à educação; afinal, coagir o indivíduo a frequentar uma escola, sem lhe oferecer condições de acesso e permanência para isso, mostra-se impraticável. As províncias que fizeram uso dessa determinação foram: Amazonas, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Vale ressaltar a Província do Maranhão que preconiza na lei de 1877, os termos hoje declarados da gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino.

Feitas essas considerações gerais e comparadas, a seguir, serão descritas algumas regulamentações provinciais.

Na Província do Alagoas, no ano de 1863, faz referência ao princípio da gratuidade, já instituído na legislação provincial, embora não explicita o ano em que aconteceu. É importante salientar que não foi encontrada a data dessa primeira explicitação. Nesse mesmo ano, foi declarada a necessidade de se incentivar o ensino particular, como auxílio ao ensino público, porque a província não tinha renda para a criação de novas escolas, embora a Constituição mandasse dar ao povo instrução

primária gratuita. No ano de 1868, o inspetor geral dos estudos estabeleceu como uma das medidas necessárias “[...] regradar a liberdade de propagação do ensino primário, tornando-o de alguma sorte obrigatório.” (MOACYR, 1939, p. 595). Defendia que a liberdade de ensino fosse regradada mediante imposições indiretas, ao menos enquanto não fosse possível adotar o sistema obrigatório em sua totalidade.

Em 1875, segundo o discurso do presidente da província, a primeira medida a ser determinada pela Assembléia Legislativa deveria ser a “[...] obrigação legal do ensino primário” (MOACYR, 1939, p. 604). Essa seria possível se amparada por condições que respeitassem e garantissem o ensino particular, mas que estivesse acompanhada de sanção penal exequível e eficaz e que a ação coercitiva se estendesse à totalidade das crianças em fase escolar. A Resolução nº. 743, do ano de 1879, autorizou a reforma do ensino sob as bases da obrigatoriedade escolar, sendo questionada, dois anos mais tarde, pelo presidente da província em diversos aspectos, inclusive sobre a possibilidade do ensino obrigatório. “Quanto ao ensino obrigatório ocorre-me dizer que por meios coercitivos a instrução será uma iniquidade, atenta a falta de professores próximos às residências dos alunos e à pobreza dos pais e tutores.” (MOACYR, 1939, p. 614). Assim, defendia que a lei só seria possível com a construção de novas escolas, oferta de equipamentos e materiais adequados e auxílio para garantia da frequência às aulas.

Em setembro de 1884, um regulamento foi expedido determinando o advento da superintendência do ensino obrigatório, em que ficaria à cargo do superintendente, o controle da obrigatoriedade nas cidades e vilas, com autorização devida de empenhar penas àqueles que não cumprissem com as determinações.

Assim, pode-se declarar o grande debate acerca da gratuidade e obrigatoriedade na província. Embora explicitado, o ensino obrigatório mostrou-se de difícil execução porque estava associado à possibilidade de acesso – número de escolas suficiente – e materiais para garantia da instrução. A província empenhada em expandir o ensino, criou uma superintendência para controle das determinações.

Na Província do Amazonas, em junho de 1859, foi prescrito novo regulamento para a instrução, pela Lei nº. 103; o ensino foi entendido como obrigatório, sob pena de multa:

[...] os pais, tutores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos de 7 a 12 anos de idade sem impedimento físico ou moral, e lhe não mandarem dar ensino do 1º grau, incorrerão na multa de 5\$000 e 10\$000 na reincidência – transporte, compêndios e mais utensílios serão fornecidos pelo governo. (MOACYR, 1939, p. 39).

Até no relatório de Gonçalves Dias, de 1863, era possível verificar a situação da Província do Amazonas, em declaração sobre a obrigatoriedade do ensino no Brasil. Assim, entendia-se que era de “[...] uma execução difícil e no Amazonas quase impossível” (MOACYR, 1939, p. 44). A justificativa era de que os centros de população eram raros e as casas distantes em ilhas, igarapés etc., impossibilitando o acesso de muitos indivíduos às escolas. Em 1864, o ensino obrigatório foi rejeitado na província devido a dúvidas quanto a sua eficácia, além de ter sido declarado que a obrigação imposta aos pais e tutores “[...] não só é vexatória como ilegal” (MOACYR, 1939, p. 45), fato reconhecido e reforçado na Resolução Imperial, de 28 de maio de 1863.

No ano de 1872, nos Liceus, a frequência tornou-se obrigatória e, no ano de 1873, “[...] nas escolas de 2ª e 3ª entrância [das vilas, freguesias e povoados] do sexo masculino o ensino é obrigatório” (MOACYR, 1939, p. 58). Ficavam obrigados pais, tutores, curadores e protetores a encaminhar os meninos maiores de oito anos ao ensino primário elementar, desde que residissem no perímetro determinado para cada escola pública.

Pode-se afirmar que a gratuidade não apareceu explicitamente nos textos legais, enquanto que a obrigatoriedade esteve inserida em grande debate. É instituída em 1859, retirada em 1864, com dúvidas sobre a ilegalidade de se coagir os indivíduos, e readmitida em 1872 e 1873, seguindo a tendência dos debates imperiais.

Na Província da Bahia, segundo declaração de seu presidente, Sr. João Maurício Wanderlei, no ano de 1853, ficou estabelecida a gratuidade da educação na província. “A legislação em vigor tem estabelecido escolas gratuitas de instrução primaria elementar [...]” (MOACYR, 1939a, p. 90). Não há explicitação na legislação provincial com relação à obrigatoriedade. Logo, é difícil intuir a estruturação do ensino nessa província.

Na Província do Ceará, o princípio da gratuidade teve sua primeira explicitação legal, no ano de 1836, com uma declaração para que as despesas da instrução fossem assumidas pelos cofres municipais e provinciais. Nesse mesmo ano, a obrigatoriedade não aparece explicitamente, mas há uma declaração impondo pena aos pais de família que deixassem de mandar os seus filhos às escolas públicas ou particulares sem motivos justificados, cabendo às Câmaras Municipais esse controle. É importante ressaltar que os órgãos provinciais eram responsáveis, também, em fornecer os utensílios necessários como papel, penas, canivetes e dois uniformes de cor, àqueles alunos que os não pudessem suprir por pobreza. Esses fatos podem ser explicados pela descentralização efetivada pelo Ato Adicional de 1834, atribuindo a responsabilidade da educação primária e secundária às províncias.

No ano de 1849, o presidente provincial, pensando a consolidação de leis sobre o ensino, declarou em seu relatório uma baixa no número de escolas primárias, na província. Declarou também que as aulas particulares apresentavam os mesmos defeitos e vícios que se notava nos estabelecimentos públicos e, por isso, se fazia necessária uma reforma radical no sistema geral da educação.

Vale ressaltar que, em 22 de outubro de 1855, foi criado um regulamento da instrução instituindo o ensino obrigatório, além de prescrever medidas sobre a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino primário, de modo a sistematizar uma classificação das escolas e do método adotado. Esse regulamento provincial evidenciou algumas medidas também instituídas, em nível federal, pelo regulamento de 1854.

Após o período de quase 10 anos, em 1864, foi constatado uma elevação no número de alunos freqüentes na instrução primária da província. Contudo, segundo os dados disponíveis, esse número ainda era irrisório se comparado ao número de crianças na idade de receber a instrução primária. De acordo com os dados, tinha-se um total de 66.937, representando a sétima parte da população livre da província e, a partir de cálculos realizados pela província, o número de matriculados totalizava 5.836 crianças, enquanto deixava de receber instrução elementar, um número de 61.101 crianças, mais de 91% do total.

Para ampliar o benefício do ensino não basta aumentar o número de escolas; seria prioritário ainda assegurar a frequência de todos os meninos que estão em idade de receber instrução. É a questão do ensino obrigatório. Homens respeitados por seus estudos e por seu saber negam ao Estado o direito de obrigar os pais e tutores a mandar seus filhos e pupilos às escolas do ensino primário, enxergam na imposição daquele dever limitação da liberdade individual. O regulamento de 22 de outubro [de 1855], cominando aos pais e tutores que não derem ensino em aulas públicas ou particulares ou em sua própria casa, a meninos sob a sua guarda, maiores de 7 anos, a multa de 5\$000 por semestre. Esta disposição ainda não teve execução. (MOACYR, 1939, p. 335).

Embora se declarasse que mesmo na Corte, a prática da obrigatoriedade era tida como embaraçosa, de modo que ainda não pudessem ser apreciados seus resultados, na província do Ceará se estabeleceu a manutenção do ensino obrigatório. Porém, a forma absoluta com que se achava concebido no dispositivo regulamentar foi modificada, criando alternativas para a falta de frequência à escola, em casos particulares, e assumindo responsabilidades por seu provimento, pela província.

No ano de 1875, é possível perceber a grande hesitação pelos executores da lei, em se aplicar o ensino obrigatório como dispunha a legislação provincial. Isso se verifica pela passagem a seguir: “[...] há 20 anos que temos lei nesse sentido, e até hoje não se verificou uma só intimação a qualquer pai de família para mandar seus filhos à escola.” (MOACYR, 1939, p. 355).

No ano de 1881, ainda na Província do Ceará, foi decretado um regulamento para a instrução pública e particular, que não explicitou a gratuidade do ensino, mas pedia a efetivação da obrigatoriedade escolar.

Dessa forma, é possível afirmar que a declaração de custeio da instrução pelos cofres públicos, em 1836, foi o único indicador explícito da gratuidade na legislação da província, embora, em nível federal, o ensino gratuito tenha sido declarado na Constituição de 1824. Já a obrigatoriedade é constantemente afirmada na legislação da província. Se analisado, de forma estagnada, a partir dessas afirmações disponíveis, pode-se inferir a preconização do direito à educação na Província do Ceará.

Na Província do Espírito Santo foi explicitada legalmente, em 1851, a declaração de gratuidade do ensino, além do subsídio com os materiais e compêndios, diretamente relacionados à instrução. Em junho desse mesmo ano, o presidente da

província autorizou a Lei nº. 2, que declarava a responsabilidade do poder público junto à educação:

[...]. As aulas serão providas, pelo governo, de todos os compêndios e materiais necessários para se promover a instrução dos alunos, dando-se no regimento interno das mesmas escolas as providências para a conservação dos mesmos materiais, utensílios e compêndios. (MOACYR, 1940, p. 9).

O presidente da província, Sr. Fernandes de Barros, no ano de 1856, esclareceu que a necessidade mais urgente para a instrução primária era conseguir bons professores, defendendo que mediante bons profissionais era possível não só instruir os alunos que freqüentavam as escolas, mas ainda pela doutrina, exemplo e regra, educá-los, formando-os cidadãos. Concluiu que a instrução primária não deveria se limitar à gratuidade, mas se tornar também obrigatória.

Mas a discussão em torno da obrigatoriedade continuou em 1864, sendo o ensino obrigatório considerado como meio conveniente para espalhar a instrução.

[...] visto que a indolência ou indiferença dos pais pela educação intelectual e moral dos filhos ou esse refinado egoísmo que os leva a preferir os insignificantes serviços que nos misteres da casa ou nas lides de campo lhes podem prestar as crianças, a dar a estas instrução de que mais tarde hão de precisar para os menores atos de vida. (MOACYR, 1940, p. 25).

Dessa forma, no ano de 1873, foi realizada uma reforma na instrução primária²⁷ em que se decidiu a elementar como obrigatória para os indivíduos livres, maiores de seis e menores de quinze anos de idade, e a superior como facultativa, sendo o ensino gratuito. No ano de 1878, com base na lei de 29 de abril de 1877, foi determinado um regulamento para o ensino, ficando estabelecida a obrigatoriedade, como uma realidade em todas as escolas.

²⁷ As escolas primárias são classificadas em duas classes: primaria elementar, do 1º grau, e primaria superior, do 2º grau. O programa das aulas do 1º grau consta das seguintes matérias: leitura, escrita, gramática portuguesa, exercícios de correspondência epistolar, instrução moral e religiosa, princípios elementares de aritmética e suas operações fundamentais sobre números inteiros, sistema legal de pesos e medidas. O programa das aulas do 2º grau, consiste do desenvolvimento de aritmética em suas aplicações praticas, quer em quebrados e decimais, quer em complexos e proporções; princípios de filosofia nacional e moral; elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; noções de história sagrada; princípios de ciências físicas aplicadas aos usos da vida, geometria elementar e agricultura; desenho linear, noções de musica. (MOACYR, 1940, p. 40).

O presidente provincial, em 1886, constatou a carência de escolas, além de material e compêndios necessários à instrução, mesmo após alguns regulamentos que se comprometiam a tal. Reafirmou a obrigação do ensino, embora a inexecução de tal medida não permitisse uma maior garantia de permanência escolar, principalmente aos alunos pobres, atribuindo o problema aos escassos recursos da província.

[...] Há também a obrigação de fornecer para o ensino os compêndios, os quais pelo regulamento de 9 de novembro de 1869 deveriam ser distribuídos por todas as escolas na proporção do número de alunos que as freqüentam, aos indigentes grátis e aos demais pelo preço mínimo. [...]. Esta despesa devia sair do fundo escolar, criado pelo regulamento de 1882, e não tendo tido execução esta tão útil instituição, desse elemento estão também privados as escolas públicas [...]. É urgente instalar-se o fundo escolar criado pelo regulamento de 1882 para que possam os pais indigentes mandar os seus filhos à escola. Sem este auxílio não podem eles ser compelidos a mandá-los. (MOACYR, 1940, p. 59-61).

Assim, com a gratuidade explicitada na província em 1851 e a declaração da obrigatoriedade em 1856, pode-se interpretar que a educação, como direito, ficou estabelecida de fato, como garantia de oferta e freqüência, embora o poder público não arcasse com o que se propusera como declarado em 1886.

Na Província de Goiás foram diagnosticadas lacunas na instrução primária, em 1835, devido às distâncias e aos poucos recursos públicos para aprimorar a educação na província, o que, também, não permitia a criação de novas escolas. A determinação existente defendia a freqüência às escolas públicas, somente para as pessoas livres, desde que de acordo com o regulamento da instrução. Os pais de família eram obrigados a dar aos seus filhos a instrução primária do 1º grau, nas escolas públicas, particulares ou em suas casas, e só seriam dispensadas quando dominassem as matérias próprias do mesmo grau. Associada à obrigação era atribuída uma multa aos infratores, constituindo na receita provincial. “A obrigação imposta aos pais começa desde os 5 aos 8 anos de idade para meninos; mas se estende aos que atualmente tiverem 14 anos.” (MOACYR, 1940, p. 508).

Na província, a explicitação da gratuidade aconteceu em diversos momentos, sendo a primeira no ano de 1838, em que se declarou a manutenção da educação pelos cofres públicos, além de sua obrigatoriedade. Dessa forma, foi declarada a

responsabilidade pela garantia de oferta e freqüência à educação. Contudo, ainda se observava o atraso e enfraquecimento da instrução, atribuindo-se a isso, não somente, a ignorância quanto ao ensino obrigatório, mas também quanto às vantagens e benefícios resultantes da instrução. Desse modo, estabeleceram-se os dispositivos acerca da obrigação do ensino, sendo que:

[...] 4° o ensino será obrigatório dentro de um círculo de um quarto de légua da escola; 5° os pais, tutores, curadores, protetores quando não mandarem á escola os meninos maiores de 6 anos que tiverem em sua companhia, sofrerão uma multa de 10\$ a 40\$, e dupla reincidência, aplicada pelo inspetor geral e paroquiais; 6° estas multas cobradas administrativamente pelos coletores, em vista da participação oficial dos inspetores, constituirão renda da província. (MOACYR, 1940, p. 537).

Mesmo com toda a defesa em relação ao ensino obrigatório, no ano de 1872, ele foi retirado do texto provincial. Somente, em 1880, o parecer da comissão encarregada de indicar as medidas necessárias para melhoria da instrução analisou a obrigatoriedade e a liberdade de ensino como idéias necessárias, desde que expostas suas condições. A questão principal era a efetivação de bons mestres e boas escolas, sendo necessário, para isso, o aumento de despesa. Em geral as causas que se atribuía a pouca freqüência das escolas eram a pobreza dos pais e aplicação dos meninos aos trabalhos rurais e outros.

[...] Não julgo medida que traga à província as vantagens divisadas pela comissão. Poucas serão as escolas em que se poderá conseguir, por meios coercitivos, a matricula. Se o Estado obriga os pais a mandar seus filhos para escola, deve ter bons professores e escolas em condições higiênicas. Como pode a província obrigar o pai a enviar filhos a escolas que funcionam em casebres imundos e mal regidos, onde as crianças não aprendem, e adoeceu e perverteu-se? (MOACYR, 1940, p. 558).

A obrigatoriedade do ensino foi então consagrada em 1835, pela primeira Assembléia da Província, e a gratuidade em 1838. Pode-se intuir que tais consagrações foram resultados da descentralização instituída pelo Ato Adicional, atribuindo às províncias as decisões sobre a instrução elementar.

Na Província do Maranhão, somente em 1855, o ensino obrigatório foi prescrito, além da imposição de multa para os responsáveis negligentes. Após três anos (1858), foi

reconhecida pela província a inexecução da obrigatoriedade, mesmo com o regulamento imperial da instrução, de 1854, que incentivava a difusão do ensino primário, impondo uma multa aos responsáveis que deixassem de mandar seus filhos à escola. Assim mesmo, a província reconheceu que não tinha condições satisfatórias para oferta do ensino, “[...] o modo porque se acha disseminada nesta província a escassa população, por um vasto território, deve influir muito para que as aulas sejam pouco freqüentadas” (MOACYR, 1939, p. 190).

No ano de 1862, o presidente provincial do Maranhão declarou a vantagem do ensino particular, em termos de custo-aluno, embora não explicitasse nenhuma referência quanto ao valor:

Por este calculo aproximado se verifica que, si a freqüência das escolas não é tão grande quanto seria para desejar, e deve provavelmente vir a ser, removidos os tropeços que a ela se opõe, o custo do ensino público de cada aluno, comparado com o do particular, já é, contudo, muito mais barato à província que o último aos pais de família. [...]. (MOACYR, 1939, p. 197).

Entende-se, a partir dessa passagem, que o ensino implicava em custos para a província, enquanto o particular era de responsabilidade da família. Assim, pode-se intuir que a província devia utilizar a legislação federal que implantou a gratuidade, em 1824.

Somente no ano de 1874, o ensino livre e a instrução obrigatória voltaram a ser instituídos no regulamento da instrução. “O governo dê a instrução pública a que é obrigado, mas aprenda cada um onde quiser e com quem julgar mais apto.” (MOACYR, 1939, p. 225). A província elucidava o cenário de discussão, em nível federal, uma vez que era contestado o princípio da obrigatoriedade, em sua legitimidade, e a liberdade de ensino. No ano de 1877, os legisladores preconizaram, em termos legais, os princípios que julgavam essenciais para o serviço público da educação, sendo assim, instituíram a gratuidade, a liberdade de ensino e a obrigatoriedade, na província. Após alguns anos, foram evidenciados resultados negativos, no tocante à obrigatoriedade do ensino, mesmo legalizada, devido às causas diretamente relacionadas ao ensino como a falta de escolas, evidenciando a distância entre as casas das crianças e as instituições escolares existentes; a falta de compromisso dos pais, tutores e protetores com o ensino dos filhos e os maus professores.

Pode-se afirmar que a Província do Maranhão reconhecia o direito à educação, se considerado seu percurso histórico, na consolidação de leis. Fez sua afirmação da obrigatoriedade em 1855, mesmo que não linearmente, além de declarar a gratuidade e a liberdade de ensino.

Na Província de Mato Grosso, em 4 de março, de 1880, foi expedido um regulamento da instrução primária e secundária que determinou que o ensino seria dividido em público, particular e doméstico, além de instituir a obrigatoriedade.

Na província de Minas Gerais, em março de 1835, foi aprovada, pela Assembléia Provincial, uma lei que determinava as linhas gerais da instrução primária. Restringiu às pessoas livres o direito de freqüentar as escolas públicas, além de prescrever sua obrigatoriedade.

Os pais de família são obrigados a dar instrução primária, do 1º grau, a seus filhos nas escolas públicas ou particulares ou em suas casas e não os poderão tirar delas enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau. A infração será punida com multa de 20\$000 e nas reincidências dobrada. A obrigação imposta aos pais começa aos 8 anos de idade dos meninos, estendendo-se, aos que atualmente freqüentam a escola, aos 14 anos. (MOACYR, 1940, p. 65-66).

Em 3 de janeiro, de 1854, foi expedido, pelo presidente da província Sr. Diogo Pereira de Vasconcelos, um regulamento autorizado pela Lei nº. 516, que promoveu ampla reforma na instrução, embora não tenha mencionado nada sobre a obrigatoriedade.

No ano de 1865, foi proposta a obrigatoriedade do ensino primário para as crianças de sete a doze anos e multas progressivas. O ensino seria obrigatório para as crianças que residissem a um quarto de légua da sede da escola. Também foi proposta a organização de uma junta composta de professores, juizes de paz, e inspetores paroquiais, para a realização de recenseamento escolar e de uma caixa escolar para auxílio de meninos indigentes. Dessa forma, entende-se a proposição de obrigatoriedade e subsídio aos necessitados.

Após a realização do recenseamento escolar, em 1873, os dados evidenciaram que a instrução na província absorvera grande renda, sem, contudo, corresponder aos resultados esperados. “Nas escolas do ensino primário e secundário estão matriculados 18.648 alunos [...]: de todos só freqüentam as aulas 12.408. Ora, isto para uma população de quase dois milhões de habitantes é a negação da instrução.” (MOACYR, 1940, p. 180). Assim, concluiu-se que a obrigatoriedade do ensino e sua liberdade não tinham produzido nenhum benefício. Apesar do ensino obrigatório já existir na província desde 1835, os resultados que apareceram foram sempre negativos.

No ano de 1880, a obrigatoriedade foi confiada às Comissões Paroquiais, mas não atingiu seus objetivos. Deveu-se a esse fato a gratuidade das funções públicas, de modo que com a possível substituição por inspetores de comarca, em condições de habilitações, vitaliciedade e vencimentos proporcionais ao trabalho, talvez se conseguisse preencher as lacunas dos Conselhos Paroquiais e neutralizar a resistência contra a obrigatoriedade. Nos demais regulamentos, o ensino obrigatório esteve presente.

Dessa forma, a Província de Minas Gerais foi a primeira a instituir a obrigatoriedade, em 1835, não declarando explicitamente a gratuidade em 1865, somente com referência à subvenção do ensino, para os que necessitassem.

Na Província do Pará, somente no ano de 1841, foi explicitada a gratuidade da instrução primária pública, a todos os cidadãos, como determinado no Texto Federal de 1824. No mesmo ano foi promulgada uma lei que regulava o ensino na província:

A instrução primária geral, gratuita para todos os cidadãos será ensinada nas escolas e constarão de duas seguintes classes de estudos, aplicados a ambos os sexos. [...]. Às escolas serão fornecidos, pelo governo, compêndios, livros, caligrafia, globos e mapas, à vista de um orçamento anual organizado pelos professores e aprovado pelo diretor. (MOACYR, 1939, p. 76).

Ainda declarava a criação de novas escolas, nos lugares em que o presidente provincial julgasse mais conveniente, desde que aprovada pela Assembléia Provincial, evidenciando a descentralização aclamada pelo Ato Adicional de 1834, emenda federal.

O esforço provincial era de aumentar a frequência escolar; por isso, foi dado um prazo de dois anos consecutivos para que cada escola reunisse ao menos dez alunos matriculados, com frequência efetiva. Se isso não acontecesse, a escola seria transferida para outro lugar, onde pudesse ser freqüentada por maior número de alunos, dessa forma, responderia à demanda de acesso.

Antecipando-se ao regulamento imperial de 1854, no ano de 1851, a obrigatoriedade foi declarada na província, mas de forma explícita, com início aos seis anos de idade e estendendo-se aos catorze anos. “Toda pessoa que tiver a seu cargo meninos, é obrigada a dar-lhes a instrução primária nas escolas públicas ou particulares ou em suas próprias casas; e os não poderá tirar delas, enquanto não souberem as matérias de ensino elementar.” (MOACYR, 1939, p. 85). No ano de 1856, foi expedido um relatório presidencial contendo alguns dados sobre o estado da instrução na província. Assim, somavam-se 75 escolas públicas primárias, das quais 70 estavam providas, com a matrícula de 3.030 alunos. Já as escolas particulares totalizavam 8 estabelecimentos, com 335 alunos.

A população da província pode ser calculada em cerca de 160.000 habitantes livres. [...]. Feito o calculo sobre este número vêm-se a conhecer que de 5 meninos em idade escolar somente um frequenta a escola, ficando 4 sem instrução. (MOACYR, 1939, p. 96).

A frequência foi mantida obrigatória, ainda no ano de 1869, sendo que ultrapassado o número de 20 faltas, sem justificativa, implicava na perda do ano escolar.

Vale ressaltar que a obrigatoriedade da instrução primária, na província, foi, constantemente, reafirmada como declarava o presidente da província, em 1871: “Em todas as escolas urbanas e rurais é obrigatório o ensino de 1º grau.” (MOACYR, 1939, p. 128). No ano de 1877, foi aprovado um plano pelo governo, que chamou a iniciativa particular a cooperar com o poder público, uma vez que declarou a possibilidade de criação de escolas de instrução primária pública, desde que as casas fossem construídas pela iniciativa particular. Deve-se enfatizar que a essas escolas estavam associadas à obrigação de manter a frequência mínima em 10 alunos.

Foi criada a Lei nº. 1030, em maio de 1880, que reformou o ensino primário, legitimando: “a instrução primaria é obrigatória.” (MOACYR, 1939, p. 152). Nove anos

após sua promulgação, declarava o diretor geral da instrução, Dr. Antonio Marques de Santa Rosa, sobre a obrigatoriedade instituída:

[...]. Pondera que a lei n. 1030 de 7 de maio de 1880 deu na sua execução excelentes resultados; tem a seu favor a experiência de muitos anos, de sorte que os seus defeitos e lacunas não são desconhecidos. [...]. Os princípios em que se baseia a lei são: [...]; b) obrigatoriedade do ensino dentro da circunscrição escolar [...]. (MOACYR, 1939, p. 163).

Assim, na Província do Pará, no ano de 1841, foi declarada a gratuidade da instrução primária pública a todos os cidadãos, reafirmando o Texto Federal de 1824; no ano de 1851, foi declarado o ensino obrigatório, consolidando os princípios fundamentais que garantem o direito à educação.

Na Província da Paraíba, no ano de 1864, o ensino livre e os cursos obrigatórios estavam prescritos nas normas das escolas rudimentares. Quanto ao sistema de ensino não era possível adotar todo o rigor do regime obrigatório devido à disposição territorial, o afastamento dos povoados e disseminação dos trabalhadores pelos sertões, o que dificultava principalmente o acesso e a frequência às escolas.

Enquanto os poderes gerais não baixarem normas comuns para a uniformidade do ensino, cumpre que estabeleçamos medidas salutaras apropriadas às circunstâncias locais e do momento. (MOACYR, 1939, p. 445).

Acreditava-se que a liberdade regrada por imposições indiretas seria mais eficiente na regularização do ensino público, o primário, sobretudo.

Na Província do Paraná, em 1854, percebeu-se que as aulas não eram frequentadas na proporção do número de habitantes da província, por isso, havia necessidade de instituírem-se disposições severas que tornassem o ensino obrigatório uma realidade.

Ao lado de penas severas para os responsáveis, precisa-se prevenir a circunstancia de indigência provada, para em tal caso fazer-se,

mediante uma quota orçamentária, o mais simples e modesto fornecimento do que for essencial aos meninos pobres. [...]. (MOACYR, 1940, p. 230-231).

No mês de setembro, nesse mesmo ano, foi promulgada uma lei estabelecendo o ensino primário como obrigatório, em um círculo de uma légua das escolas públicas, além de multas aos pais e tutores, quando não cumprida tal determinação. O dinheiro resultante das multas seria aplicado em auxílio a meninos pobres para receberem o benefício da instrução.

O Regulamento de 1854 tornou o ensino obrigatório na circunscrição de uma légua. O de 1857 estabeleceu-o no círculo de quarto de légua a partir da escola. A realidade desta disposição legislativa dependia de instruções do inspetor geral. Guarda-se nelas a maior moderação na imposição de multas. Com esta medida conto difundir o estudo das primeiras noções das letras. As doutrinas liberais sobre o assunto estão hoje condenadas os pais nem sempre se interessam pela instrução e educação de seus filhos. Desde que lhe podem prestar algum proveito na lavoura da terra, condução e venda de animais, mesmo analfabetos, são entregues aqueles serviços. Assim urge providenciar de modo a coagir as classes menos pensadoras, a procurar o alimento para o espírito. (MOACYR, 1940, p. 250).

Em 1857, foi feita uma expansão do regulamento da instrução, permitindo o ensino em escolas públicas e particulares, sendo que as públicas ficavam sob responsabilidade provincial e eram gratuitas para todos os cidadãos.

Entendia-se o ensino obrigatório atrelado à idéia de liberdade do ensino, impondo-se aos pais a obrigação de educarem os filhos de qualquer maneira, em escolas públicas, particulares ou mesmo em suas casas, optando inclusive pelo método de ensino, compreendendo-se que queria tornar obrigatória a instrução.

Escola obrigatória tal é a idéia predominante hoje em matéria de educação. [...]. Tenho como certo que toda a tentativa no sentido do ensino obrigatório será improfícua no Brasil em geral, especialmente na província; oito mil léguas quadradas e população escassa e disseminada. É verdade que o Regulamento restringe a obrigação a um círculo de um quarto de légua. Mas mesmo assim, as dificuldades são insuperáveis. A questão considerada pelo lado das despesas também oferece sérios embaraços. As escolas são insalubres, acanhadas, de péssima construção, sem acomodações para grande numero de alunos que se deverá esperar, si por meios coercitivos, eles

forem arrastados a elas. Será necessário aumentar o numero de escolas, de professores e seus ordenados. (MOACYR, 1940, p. 259).

No ano de 1868, declarava o presidente provincial que o ensino primário estava longe de ser satisfatório, devido à escassez de recursos financeiros, de bons professores e pela criminosa indiferença dos pais de família. Havia dificuldade em tornar efetiva na província a prescrição legal do ensino obrigatório, sendo que o principal embaraço para execução da lei decorria da impossibilidade de se multiplicar as escolas. Outro fator residia na pobreza dos pais e o hábito que tinha em utilizar os meninos na colheita do mate. Após um ano, apesar do ensino primário gratuito e obrigatório, houve dificuldade de generalizar-se às crianças. E a discussão em torno da obrigatoriedade continuou.

Em 1870, percebeu-se que mesmo com a determinação do ensino primário gratuito e obrigatório ainda era vasto o analfabetismo na província. A Lei nº. 290, criada em 15 de abril de 1872, reformou a instrução na província propondo a criação de uma Escola Normal e reafirmando o ensino obrigatório, de modo a minorar as dificuldades existentes no ensino que provinha da ignorância do mestre, da falta de método e obstinação dos pais em não querer mandar os filhos à escola.

Em 06 de abril de 1874, foi criada a Lei nº. 381 que prescreveu como obrigatório o ensino primário para os meninos de 7 a 12 anos e meninas de 7 a 10 anos de idade que residissem dentro das cidades, vilas e freguesias. Caberia às Câmaras Municipais designar os respectivos limites, sendo que antes da idade determinada na lei os menores só poderiam deixar a escola se fossem julgados habilitados em exame público.

O Novo Regulamento do ensino obrigatório expedido em 6 de julho de 1877, prescreveu a pais, tutores e patronos de crianças com 6 anos completos, a obrigação de fazê-las freqüentar a escola pública das cidades da província. Para isso, determinava que as crianças não poderiam ser empregadas em trabalhos nas oficinas ou qualquer parte, sem prévio consentimento da autoridade escolar. Foi uma medida que visava garantir a instrução e a substituição da mão-de-obra infantil.

Finalmente, no ano de 1884, a obrigatoriedade do ensino foi consagrada, na província, devido um ano de boas experiências, com uma média de 97% de freqüência sobre a matrícula. Após dois anos, o ensino obrigatório continuou a oferecer alguns resultados na província, não oriundos da lei orgânica, mas da boa vontade dos poucos

cidadãos que se esforçavam por manter, mesmo em poucas localidades, esse mecanismo.

Assim, pode-se dizer que apesar da declaração da obrigatoriedade acontecer três anos antes da gratuidade, somente a partir do ano de 1857 foi que o direito à educação, entendido de acordo com a concepção que temos hoje, ficou garantido. É importante destacar o constante debate acerca da obrigatoriedade, na tentativa de se construir mecanismos possíveis para sua garantia e concretização, além do fato do trabalho infantil destacar-se como causa da baixa frequência escolar.

Na Província de Pernambuco, o princípio da obrigatoriedade foi explicitado no relatório do presidente Sr. Francisco do Rego Barros, no ano de 1838, muito anterior ao da gratuidade.

[...] que se deveria obrigar a quaisquer pessoas, pais, tutores, curadores, ou amos a dar nas escolas públicas, particulares ou em suas casas uma instrução suficiente a seus filhos, pupilos ou criados desde a idade de 7 anos até 14 completos, sob pena de pagarem certa multa para os gastos da instrução primaria, e bem assim a não retira-los da escola senão em certos casos, depois de terem feito exame em que saíssem aprovados. (MOACYR, 1939, p. 490).

No ano de 1844, o relatório presidencial diagnosticava o aumento da frequência nas aulas elementares públicas e insistia em apontar o mal da liberdade em se abrir aulas particulares, que não recebiam a inspeção do governo. Essa declaração retratava o debate que acontecia também em nível federal.

Após muitas alterações e reivindicações, em 17 de junho de 1873, a Assembléia Provincial decretou a Lei nº. 1124. “Fica o governo autorizado, a expedir os regulamentos necessários para a reorganização do ensino primário, secundário sob as seguintes bases: “ensino particular”: livre [...] - ensino público primário: obrigatório [...]” (MOACYR, 1939, p. 530-531). Dessa forma, ficou instituído o ensino livre e obrigatório. Em 1874, foi declarada a possibilidade de subsídio às escolas primárias particulares, fundadas a duas léguas de distância de uma escola pública e que obtivessem no mínimo uma frequência de 25 alunos, para admissão de ao menos 5 alunos pobres.

Dessa forma, a explicitação da gratuidade na província aparece somente associada ao auxílio de alunos pobres, em 1874, enquanto que a obrigatoriedade aparece nos termos da lei, já em 1838. Dessa forma, há a obrigação de frequência, mas não a garantia de acesso e permanência, ou seja, de gratuidade.

Na Província do Piauí, em 1845, houve uma reforma do ensino com o advento do ensino obrigatório. Ficava instituída a obrigação de frequência para as crianças com início aos sete anos de idade até dez anos, para as meninas, e catorze anos, para os meninos. Nessa província também foi instituída uma multa para os responsáveis que não mandassem seus filhos às escolas. Um regulamento organizando a instrução pública foi promulgado em outubro de 1882, instituindo o ensino obrigatório, mas “[...] só prevalece esta obrigação para as crianças que nas vilas e cidades residirem em círculo em que é cobrável a décima urbana” (MOACYR, 1939, p. 293).

No caso da Província de Piauí, existia uma referência de que não conseguira colocar em prática o preceito constitucional que garantia a instrução primária gratuita, embora tivesse uma declaração que demonstrasse a existência do pagamento de uma taxa para a instrução pública. Ficou estabelecida, na província, a obrigatoriedade em 1845.

Na província do Rio de Janeiro (município da Corte), em 21 de janeiro de 1837, foi promulgada uma lei que regulava a instrução primária “As câmaras municipais eram obrigadas a dar prédio para escola. O governo forneceria os utensílios e mais objetos para o ensino e designaria os lugares para instalações delas.” (MOACYR, 1939a, p. 195). Não foi explicitada a gratuidade, mas evidenciou a responsabilidade do governo em prover o prédio escolar e utensílios para o ensino, ou seja, suprimentos diretamente relacionados à viabilização da instrução.

No ano de 1871, em 23 de outubro, a Lei nº. 1571 decretou o ensino obrigatório para todo menino maior de sete anos e menor de catorze e menina maior de sete e menor de doze, ficando pai, mãe, tutor ou protetor obrigado, nos termos da lei, a dar-lhes instrução primária. Apesar da indicação no regulamento de 1854, a obrigatoriedade escolar demorou a ser declarado na província. A obrigação se estendia nas cidades e vilas dentro dos limites da décima urbana, devendo os pais e tutores que não

mandassem seus filhos tutelados, a uma escola pública ou particular, comunicar ao inspetor paroquial de instrução.

Os professores públicos e diretores de escolas particulares apresentarão de dois em dois meses um mapa de frequência dos seus alunos contendo o nome deles e de seus pais, o número de faltas, a razão justificativa que de cada uma delas lhes for dada e as notas de aplicação e comportamento [...] O pai, tutor que não mandar seus meninos a escola depois desse aviso anual, será de novo intimado pelo inspetor paroquial [...], o qual multará o culpado em 4\$000 podendo ser a multa ser repetida e aumentada até 20\$000, em caso de reincidência. [...] Estão isentos da obrigação imposta por esta lei os meninos que provarem impossibilidade física ou moral. (MOACYR, 1939a, p. 253-254).

Ainda no Rio de Janeiro, o presidente Conselheiro Pinto Lima, no ano de 1873, informou à Assembléia sua deliberação sobre a instrução declarando o ensino como livre e gratuito. Nessa deliberação, autorizado pelo poder legislativo, explicitou que: “a) a instrução particular primária e secundária é livre; b) a instrução pública é gratuita e obrigatória [...]” (MOACYR, 1939a, p. 271).

A obrigatoriedade era uma idéia considerada de difícil execução, parecendo oportuno empregar elementos estabelecidos na deliberação, de 16 de dezembro de 1876, para execução do ensino obrigatório, pelo menos na capital da província, exigindo do chefe da polícia as listas de famílias necessárias para os trabalhos de classificação. Vale destacar que as reformas propostas pelos Ministros do Império, ficavam restritos ao município da Corte, no tocante à instrução primária, assim decretos como de Leôncio Carvalho, foram instituídos.

Com isso posto, a declaração explícita na legislação da gratuidade aconteceu dois anos após a da obrigatoriedade escolar, em 1871, garantindo, dessa forma, a oferta e frequência à educação para todos, além do fato do debate acerca da liberdade de ensino.

Na Província do Rio Grande do Sul, em 6 de junho de 1857, foi expedido pelo presidente, Sr. Corrêa Câmara, um novo regulamento para a instrução primária e secundária na região provincial. Prescreveu o ensino obrigatório para os meninos maiores de 7 anos nas escolas elementares, sob pena de multa aos pais ou tutores. O

princípio do ensino obrigatório, consagrado no regulamento, em 1858 não pôde receber fiel execução por causa da escassez de escolas e distância das mesmas. Por isso, o presidente afirmou que era preferível a adoção de medidas indiretas, do que a prescrição da obrigatoriedade que não se podia cumprir.

Em 1879, mais de vinte anos após o regulamento imperial de 1854, entendeu-se que as escolas públicas continuariam despovoadas, enquanto não houvesse instruções claras para execução dos dispositivos do regulamento sobre a obrigatoriedade do ensino. Isso acontecia porque os chefes de família descuidavam da educação dos filhos, logo, tinham necessidade de que o governo tomasse para si a tarefa de instigá-los a um dever que traria no futuro o bem estar dos cidadãos. Em outubro de 1882, o presidente Sr. Antunes Maciel comunicou as dificuldades da aplicação da lei do ensino obrigatório.

[...] declarando o regulamento o ensino obrigatório nas cidades, vilas e povoações, impôs às câmaras municipais o dever de determinar o perímetro dentro do qual se deve compreender semelhante disposição. E como ainda não tenha sido cumprida essa disposição, recomendei ao diretor geral se dirigisse as mesmas câmaras lembrando-lhes a necessidade de satisfazer o preceito legal. (MOACYR, 1940, p. 493).

A Província do Rio Grande do Sul não declarou a gratuidade, embora tenha debatido sobre o ensino obrigatório, acompanhando as discussões, em nível federal, acerca do tema.

Na província do Rio Grande do Norte, ano de 1836, foi declarada a existência de trinta escolas de primeiras letras e, após aproximadamente dez anos, em 1845, o presidente da província declarava lamentável o estado do ensino elementar na província.

No ano de 1854, o número de escolas de primeiras letras, pouco aumentara, passando a 35 e freqüentadas por 1.419 alunos. Explicou o presidente provincial que o número de escolas não era ainda suficiente. Segundo as estatísticas, havia ainda muitos povoados com 30 ou mais discípulos excluídos do benefício do ensino. Assim como em todo o Império, a população da província era muito disseminada, o que fazia necessário maior número de estabelecimentos dispersados. A pobreza também não permitia que muitas famílias colocassem seus filhos nas escolas. Essas eram algumas das razões para o atraso da instrução primária na província. Defendia também que o serviço público de

educação deveria incentivar a criação de escolas particulares, já que a província se encontrava praticamente só nessa iniciativa: “[...] no ano passado apenas existia uma aula particular primária. Na vila de Goianinha; e no corrente existe mais duas; uma na capital, outra em São José de Mipibú²⁸.” (MOACYR, 1939, p. 391).

O presidente provincial, Sr. Luiz Cunha Barbosa, falou à Assembléia Legislativa, no ano de 1861, sobre o novo regulamento da instrução:

[...] Devo, entretanto, dizer: não creio infelizmente que o novo regulamento tenha melhorado a instrução. Não acredito que devido a ele as escolas tenham sido mais freqüentadas, e que os mestres melhor desempenhassem as suas funções. O regulamento tem um capital defeito: mata o ensino particular, o ensino livre, esse poderoso auxiliar da instrução oficial [...], quando aprovou esse regulamento que, a meu ver, não fez mais do que tornar a instrução publica pretensiosa em seu programa e inçada de formalidades e restrições supérfluas e aparatosas, que custando muito caro à província não lhe hão de dar senão resultados negativos.” (MOACYR, 1939, p. 400-4001).

Com referência à baixa freqüência escolar, em 1862, o presidente da província Dr. Pedro Leão Velloso, declarou que o atraso da instrução devia “a) a ignorância dos pais de família que não compenetrados das vantagens de fazer instruir e educar seus filhos; a isto se mostram indiferentes, e a pobreza de muitos [...]” (MOACYR, 1939, p. 401). O ensino obrigatório foi estabelecido, nesse ano, nos limites urbanos das cidades e vilas.

No ano de 1872, foi realizado um relatório geral da instrução que evidenciou esse atraso da província, com relação à instrução.

A instrução pública que é hoje a preocupação constante dos governos e a dos cidadãos que mais vivamente se interessam pelo desenvolvimento de seu país está ainda em embrião nesta província. Comparada, porém, a instrução com outros países, e refletindo bem sobre o seu estado, conheceremos o que a instrução elementar nesta província ainda está por fundar. Si considerarmos, além disso, que o

²⁸ No dia 7 de agosto de 1832, foi criado o município de Goianinha, recebendo a denominação de Vila de Goianinha, que só foi elevado à categoria de cidade 96 anos depois por meio do Decreto Estadual n.º 712, de 2 de novembro de 1928. Nos dias atuais, é denominada somente de cidade de Goianinha. Já a cidade ainda hoje denominada de São José de Mipibu, surgiu como distrito criado por alvará em 3/7/1788 e o município, com a denominação de São José, por alvará em 3/5/1758. A Lei Provincial 125, de 16 de outubro de 1845, elevou a sede municipal à categoria de cidade, com o nome de Mipibu. Dez anos depois, passou a São José de Mipibu. (Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Goianinha> >. Acesso em: 20/11/2007).

número que freqüenta realmente as escolas, corresponde a um terço, mais da metade recebe uma instrução insuficiente e às vezes nula, compreenderemos então quanto é triste e doloroso o estado de nossa instrução primária. (MOACYR, 1939, p. 406-407).

Em 1874, a província calculou que, somente, 5.041 alunos estavam matriculados nas escolas, de uma população escolar de 43.265 indivíduos. Assim, a obrigação escolar foi novamente instituída nas sedes das cidades, vilas e povoações como “[...] o remédio para o mal” (MOACYR, 1939, p. 410). Em 1879, um regulamento prescreveu o ensino obrigatório, com uma discussão acerca da execução da lei. Foi chamada à atenção para o problema da seca que de algum modo dificultava a regularidade de procura e freqüência ao ensino público, não só para os alunos como também para os professores.

Logo, a província não declarou explicitamente a gratuidade, embora a obrigação escolar tenha sido legitimada em 1862, na tentativa de aumentar a freqüência escolar, que era agravada por diferentes problemas como: distância das residências, pobreza, a seca.

Na província de São Paulo, no ano de 1862, o poder legislativo discordou da obrigatoriedade do ensino sugerida pela inspetoria geral da instrução, alegando a distância que se encontrava o povoado, o que tornaria impossível o cumprimento de tal imposição. Contudo, em 1864, houve a declaração da obrigatoriedade, em termos legais, embora a gratuidade ainda não tivesse sido explicitada. Somente em abril de 1864, a Assembléia Provincial aprovou uma lei reformando a instrução pública, declarando subvenção às escolas particulares para admissão de alunos pobres.

Fica reformada a instrução pública da província segundo as disposições dos seguintes parágrafos: [...]. 2º na instrução primária o ensino constará de leitura, caligrafia, as quatro operações de aritmética e sistema métrico de pesos e medidas; é obrigatório para todos os menores livres, de ambos os sexos, de 7 a 15 anos de idade, que residirem dentro do raio de um quarto de légua da povoação onde houver escola pública ou particular com ensino grátis aos alunos pobres. [...]. (MOACYR, 1939a, p. 342).

Essa lei também determinava como medida coercitiva, uma multa a ser paga pelo “[...] pai, mãe, tutor, amo ou pessoa que governe o menor [...]” (MOACYR, 1939a, p. 342), caso faltasse com o dever de instruir a criança.

No ano de 1872, foi declarado que “[...] a medida da obrigatoriedade da instrução é difícil [...]” (MOACYR, 1939a, p. 363). Segundo as estatísticas da época, havia 1 aluno matriculado para 61 habitantes e 1 aluno freqüente para 80 habitantes, proporção considerada longe de ser satisfatória porque significava que parte considerável da população da província não procurava as escolas e não se instruía. Foi atribuído a dois motivos a explicação dessa situação: o descaso por parte dos pais e a falta de escolas de primeiras letras. A lei de 2 de março de 1874 prescreveu a obrigatoriedade da instrução primária nas cidades e vilas e estruturou um sistema para a naturalização da lei na província, tornando-a legítima.

No ano de 1885, verificou-se ainda o atraso da instrução pública, o que se tornava incompreensível devido ao fato de São Paulo constituir-se como uma província de alta renda e desenvolvimento. A reforma da instrução realizada, em 2 de maio de 1885, prescreveu a obrigação do ensino primário do 1º grau, em condições compatíveis com o pátrio poder e a liberdade individual.

A Província de São Paulo declarou a gratuidade, como subvenção a alunos pobres em escolas particulares, e a obrigatoriedade no ano de 1864. Pode-se intuir a garantia de direito à educação.

Na Província de Santa Catarina, no relatório apresentado pelo presidente provincial, no ano de 1836, a instrução primária apareceu de forma preocupante, sendo que a primeira investida de fato, aconteceu em 1868, quando foi autorizado a reformar a instrução pública, de modo que em algumas normas o ensino obrigatório se fazia presente.

O regulamento expedido em 1869 apareceu como cópia do Decreto nº. 1331-A29, de 17 de fevereiro de 1854, que regulava na Corte o ensino primário e secundário,

²⁹O artigo 64º do decreto trazia “comina pena aos pais, tutores, curadores e procuradoras que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos, sem impedimento físico ou moral, e lhes não proporcionarem instrução.” No Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, apresentado à Assembléia Geral Legislativa, na terceira sessão da décima segunda legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, no ano de 1865, Sr. José Liberato Barroso discursava: “Assim opinou o Senado, em 27 de julho de 1864, uma autoridade gravíssima. Mas é inegável

com duas únicas diferenças: ter estabelecido a liberdade do ensino e a sua obrigatoriedade.

O regulamento de 29 de novembro de 1880 buscou tornar prática e exequível a lei do ensino obrigatório, princípio que não podia ser aplicado sem haver escolas ao alcance de todos os meninos. Assim foi declarado obrigatório o ingresso do sexo masculino, nas escolas do sexo feminino, nos lugares em que não estivesse provida ou não houvesse escola para meninos. Em setembro, a Lei nº. 1144 estabeleceu o ensino obrigatório nas cidades, vilas, freguesias e arraiais e, também, que as Câmaras Municipais determinassem multa aos pais e tutores que, sem motivo justificado, deixassem de mandar os seus filhos à escola. A importância das multas seria usada em benefício de crianças indigentes.

Assim, na província somente a obrigatoriedade foi explicitada, em 1868, e constantemente debatida.

Na Província do Sergipe, o ensino obrigatório foi instituído, somente, no ano de 1865, com o objetivo de coagir pais, tutores e curadores a levar os filhos e pupilos às escolas. Porém, só no regulamento de 24 de outubro de 1870, os pontos essenciais à educação foram estabelecidos:

b) ensino obrigatório; facultativo. [...]. A instrução poderá ser obrigatória nos lugares em que as escolas públicas possam servir plenamente ao estabelecimento deste sistema, e o governo, pelas circunstancias da província, possa praticar os meios complementares. Quando as nações cultas têm adotado o principio do ensino obrigatório, quando este principio está universalmente reconhecido como o único possível, como único capaz de tornar a instrução uma feliz realidade, parece-me não ter sido fora de propósito consignar no regulamento, plantar a semente, afim de que germinasse em ocasião mais oportuna a fim de ser utilizada com prudência, com critério, logo que a província esteja em condições apropriadas. (MOACYR, 1939a, p. 39).

No ano de 1875, o presidente da Província de Sergipe, Sr. Passos de Miranda, apresentou à Assembléia Provincial seu regulamento da instrução, priorizando a

que, em todas as partes do mundo, quanto mais no Brasil, tem a questão do ensino obrigatório árduas escabrosidades, bem discutidas no Diário Oficial do Império, de 28 de julho a 6 de agosto do mesmo ano.”

instrução primária que, para ele, funcionava como base para os demais níveis. Declarou algumas especificações como: “[...] a) gratuidade; b) fornecimento de casas, móveis, expediente para as escolas, de livros e mais objetos de ensino para os meninos pobres, esta base é corolário da primeira [...]”. (MOACYR, 1939a, p. 48). Embora, somente, tenha explicitado no regulamento da instrução, do ano de 1875, já havia indícios da gratuidade em outras legislações provinciais.

Uma vez que as disposições regulamentares sobre o ensino obrigatório ainda não tinham sido cumpridas em nenhum ponto da província a despeito dos esforços da diretoria geral, no ano de 1877, a obrigatoriedade foi retirada do regulamento provincial. Era necessário garantir a frequência escolar, mas por meios indiretos, anterior aos meios coercitivos, conciliando os direitos da família com os do Estado; dessa forma, as disposições não seriam violadas, não haveria o risco de se enfraquecer o prestígio da lei.

E ainda quando a obrigatoriedade do ensino importe para o poder público o exercício de um direito, e não se possa chegar ao fim, sem a remoção dos obstáculos que se lhe anteponham, sempre acreditei que a aplicação de penas neste caso se torna muito odiosa. (MOACYR, 1939a, p. 54).

Assim, pode-se afirmar que a obrigatoriedade (1835), apesar de instituída antes da gratuidade (1838), explicitamente, acabou revogada em 1877, no Sergipe. É importante ressaltar que foi a primeira província a declarar ambos os princípios, na década de 30.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou contribuir para os conhecimentos relativos à afirmação do direito à educação, delimitando sua originalidade ao focar as províncias, no Período Imperial Brasileiro. As temáticas tratadas no decorrer do trabalho privilegiaram a análise da explicitação da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, porque esses são considerados os princípios básicos para a garantia do direito à educação. Foi realizado um panorama da esfera federal (ainda prematura para considerar-se nacional) e da esfera provincial, com uma abordagem do ponto de vista legal e de sua execução. Muitos aspectos podem ser ressaltados, ao se mapear o direito à educação no Império, sendo que alguns serão aqui destacados a título de síntese.

O resgate histórico acerca do direito à educação no Brasil, no período do Império, baseou-se na interpretação de documentos da época, atrelado a uma bibliografia específica que aborda a temática. Desse percurso, é importante ressaltar alguns momentos que evidenciam a consolidação de políticas fundamentais para o entendimento da situação provincial.

Um fato, que se pode citar, foi a Constituinte. Ao analisar-se o momento histórico, é fundamental compreender que o constitucionalismo nasce e se aperfeiçoa na luta contra o absolutismo. No Brasil não foi diferente, já que a luta por uma Constituição procurava conferir autonomia ao país, retirando-o de sua posição subordinada ao Reino de Portugal. A essência da Constituição está na interação das condições reais de poder e do conjunto de regras jurídicas, que devem se concretizar como um sistema de caráter orientador. O debate sobre educação na Assembléia Constituinte priorizou a necessidade de difusão da instrução no país, assim como a ênfase na responsabilização do governo na sua promoção. Esse dever estatal em garantir o acesso é um dos fundamentos do direito à educação. Vale ressaltar que, na Constituinte, a iniciativa privada foi chamada a cooperar com o poder público e que as províncias viam na propagação desse ensino uma forma de incentivar a ampliação e qualidade do ensino oficial.

Pode-se dizer que esses debates não foram consagrados na Constituição outorgada por D. Pedro I, assim como o conceito norteador do constitucionalismo também não tenha sido, já que o poder do Imperador aumentou, reforçado pelo Poder

Moderador. Entendendo-se que é mediante a Constituição que o poder deve se organizar e se legitimar, de modo a estabelecer as regras fundamentais que permitam a emergência de novas forças sociais, sem privilegiá-las e sem oprimir as minorias, a Constituição de 1824, considerou, parcialmente, essa compreensão. Assegurou os direitos civis e políticos dos cidadãos e no tocante à educação a única especificação atrelada ao direito foi a gratuidade da instrução primária. Apesar de afirmada em texto federal, não garantiu sua efetivação nas províncias.

Outro fato que pode ser mencionado foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, que estruturou o ensino nas províncias por muitos anos. Essa lei demandava a criação de escolas de primeiras letras, com a preocupação de expandir-se a instrução em todas as localidades. Expressou uma preocupação com o método de ensino a ser utilizado, de forma que garantisse a instrução a um maior número de pessoas, de forma uniformizada. Essa lei não trouxe nenhuma referência ao direito à educação, como a explicitação da gratuidade e da obrigatoriedade. Contudo, a partir de suas especificações, as províncias admitiram sua precariedade, no tocante ao acesso às escolas e à baixa frequência, acendendo o debate acerca da obrigatoriedade escolar.

O momento decisivo para o delineamento da situação provincial, acerca da garantia do direito à educação, foi a instituição do Ato Adicional, em 1834. Marcado pela instabilidade política conferida pela abdicação de D. Pedro I, ao trono do Brasil, somado a reivindicações sociais, a reforma conferiu às províncias a administração da instrução primária e secundária. Esse fato foi marcante, pois consolidou um sistema de instrução provincial carente e atrasado, embora tenha possibilitado decisões individualizadas na afirmação de princípios fundamentais ao direito à educação. Isso aconteceu porque às províncias era vedada a possibilidade de criar e legislar sobre os impostos, atribuição do poder geral.

A Lei de Interpretação do Ato Adicional, instituída no ano de 1840, objetivava o fortalecimento da unidade do Império, por meio de uma tentativa de centralização que retirava das províncias algumas de suas atribuições. Contudo, no que se referiu à educação não causou mudanças porque as províncias mantiveram-se dentro dos limites impostos pelo Ato Adicional de 1834. Dessa forma, os parlamentares defenderam que a efetivação de uma instrução elementar, gratuita, só era possível se entendida como responsabilidade do governo central, constituindo-se como um sistema nacional; fato que não se consolidou, mas que mais adiante conferiu às províncias a possibilidade de

legislar sobre os impostos, buscando uma melhoria da renda para o investimento no ensino.

Outro marco importante para entender-se a possível consolidação do direito à educação nas províncias, foi o regulamento imperial expedido em 1854 que determinava multas aos responsáveis que se omitissem ao dever de instruir as crianças. O debate acerca da obrigatoriedade declarava a orientação que visava escolarizar a todos, como uma oportunidade de acesso à educação. Com esse decreto, o debate se fortaleceu e mesmo declarado de maneira implícita, foi suficiente para a explicitação em muitas leis provinciais. A partir desse período, o cenário educacional foi marcado por muitos projetos, que focalizavam, sobretudo, os princípios da gratuidade, obrigatoriedade e a liberdade de ensino. Pode-se afirmar que a liberdade de ensino, mesmo em constante debate, permeou as legislações federais e provinciais, constituindo-se em iniciativa importante para a instrução. Já a gratuidade, esteve presente na Constituição Imperial, mas só foi reafirmada em algumas províncias, enquanto a obrigatoriedade foi explicitada em praticamente todas elas, em época diferentes.

Essa consolidação do direito à educação nas províncias foi detalhada no estudo, já que, com base nos dados apresentados, ficou evidenciada a explicitação da gratuidade e da obrigatoriedade escolar. É importante ressaltar que algumas províncias prescreveram o ensino obrigatório, sem a garantia de oferta gratuita. A lei que prescreve a obrigatoriedade da educação constitui-se intrinsecamente como um acordo em que a convenção é estabelecida entre duas ou mais pessoas. Ao se pensar o sistema público, compreende-se esse acordo entre a população e o Estado, e, sua validade, está sujeita à ação pública. Dessa forma, a coação ao indivíduo, sem a oferta de condições de acesso e permanência, determina uma ruptura com o conceito que delimita o direito como uma garantia.

Mesmo com todas as medidas e iniciativas parlamentares, os governos da União e das províncias não foram capazes de popularizar a cultura mediante uma política eficiente, embora o direito à educação tenha, de fato, se consolidado no Período Imperial, nas instâncias provinciais.

Os debates acerca da educação continuaram após o fim do Período Imperial. A questão do direito à educação, entendida na obrigatoriedade, de frequência e de oferta, ainda percorreu muitos anos até sua efetivação. Assim, quando comparada às Constituições anteriores, a Carta Constitucional de 1934 apresentou inovações, como

um capítulo inteiro dedicado à Educação. Ampliou as atribuições da União, inclusive no campo da educação, ficando sob sua responsabilidade a competência de compilação de diretrizes para a educação nacional, assim como de determinar o plano nacional de educação e coordenar sua execução em todo o país. Desse modo, a gratuidade da escola elementar e sua compulsoriedade foram explicitadas na legislação federal de 1934, mas é só na Emenda de 1969 que se reconheceu, pela primeira vez, em nível constitucional, a educação como “direito de todos e dever do Estado”, concretizando e explicitando legalmente o direito à educação.

Hoje, o artigo 208, da Constituição Federal de 1988, define que a educação será efetivada, como dever do Estado, mediante a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, não delimitando o direito a uma restrita faixa etária. Também prescreve “progressiva universalização do ensino médio gratuito.”

Assim, entendendo o direito atrelado à afirmação da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, é possível afirmar que o direito à educação, com foco na instrução primária, se fazia presente nas províncias, mesmo que não explicitado nos termos da lei.

REFERÊNCIAS

- ARARIPE, Tristão de Alencar. **Discurso proferido**, na sessão solene de 11 de setembro de 1890 em comemoração ao aniversário da Associação Promotora da Instrução, pelo orador oficial. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1890.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação: histórias das instituições e das idéias políticas no Brasil**. 2005. 331f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1942. Tomo I, v. IX.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947. Tomo I ao IV, v. X.
- BASBASUM, Leôncio. **História sincera da República: das origens até 1889** (Tentativa de Interpretação Marxista). Rio de Janeiro: São José, 1957.
- BASTOS, Tavares. **A província**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- BELLO, José Maria. **História da República**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- BERNARDES, Ricardo. **Obrigatoriedade na educação pública fundamental**. 2005. 159f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Unb, 1986.
- BRASIL. **Emendas ao projeto sobre hum tratado de educação**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823.
- BRASIL. **Diário da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823a.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1828. Tomo 2 °.

- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1829. Tomo 3 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1830. Tomo 4 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1830a. Tomo 5 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1831. Tomo 1 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1832. Tomo 6 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e C., 1832a. Tomo 7 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e C., 1832b. Tomo 8°.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e C., 1832c. Tomo 9°.
- BRASIL. **Carta de lei publicada na Secretaria do Tribunal do Tesouro Publico Nacional**, em 8 de novembro de 1832. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e C., 1832d.
- BRASIL. **Lei n.º. 16**, de 12 de agosto de 1834. Decreta do Ato Adicional. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e C., 1834.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Companhia, 1839. Tomo 13 °.
- BRASIL. **Coleção das leis e decretos no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Companhia, 1845. Tomo 19 °.
- BRASIL. **Coleção de leis do Império do Brasil de 1835**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1864.
- BRASIL. **Anais da Câmara dos Deputados, sessão em 6 de agosto**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1870. Tomo 4º, p. 73 e 74.

BRASIL. **Atos e instruções para execução da Resolução nº. 1116 de 16 de maio de 1870 quanto aos Conselhos Municipais.** Bahia: Typographia Constitucional, 1870a.

BRASIL. **Relatório do Ministério do Império.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882.

BRASIL. **Anais da Câmara dos Deputados.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. v. 4.

BRASIL. **Decreto nº. 7,** de 20 de novembro de 1889. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL. **Decreto nº. 336,** de 26 de abril de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL. **Documentos parlamentares.** Revisão Constitucional. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio de Rodrigues & C., 1927. v. 1.

BRASIL. **Documentos parlamentares.** Revisão Constitucional. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio Rodrigues & C., 1927a. v. 2.

BRASIL. **Documentos parlamentares.** Revisão Constitucional. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio Rodrigues & C., 1927b. v. 3.

BRASIL. **Documentos parlamentares.** Revisão Constitucional. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio Rodrigues & C., 1928. v. 4.

BRASIL. **Documentos parlamentares.** Revisão Constitucional. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio Rodrigues & C., 1928a. v. 5.

BRASIL. **Documentos Parlamentares.** Anexos dos Anais da Assembléia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro: [s.n.], 1933.

BRASIL. **Os problemas da Educação na Constituição.** Memorial apresentado á Comissão organizadora do Anteprojeto e à Assembléia Constituinte por intelectuais e educadores de todo o Brasil e encaminhado pela Associação de Professores Católicos. 1933.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Epu, 1977.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lôbo. **Todas as Constituições do Brasil.** São Paulo: Atlas S. A., 1971.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CURY, Carlos Roberto J. **Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891**. 1991. 447f. Tese (Titular do Departamento de Administração Escolar da UFMG) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação e a primeira Constituinte brasileira. In: A relação Educação – Sociedade – Estado pela mediação jurídico-constitucional, 1992, Rio de Janeiro. **Seminário...** Mimeografado.

CURY, Carlos Roberto J. **A educação na revisão constitucional de 1925-1926**. Relatório de Pesquisa – CNPq – 1990-1992. Belo Horizonte: UFMG, 1992a.

CURY, Carlos Roberto J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DWORKIN, Ronald. Liberal community. In: DWORKIN, Ronald. **Sovereign virtue**. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 2000.

FALCÃO, Aníbal. **Ensino obrigatório**. Recife: [s.n.], 1859.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. São Paulo: EDUSP, 1925.

FAORO, Raymundo. **Assembléia constituinte: a legitimidade recuperada**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense S. A., 1986.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Rogério. Projeto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garçon Stockler (1816). **Revista de História da Educação**, Rio Grande do Sul: ASPHE / FaE / UFPel, n.º 4, 1998.

FERREIRA, Fábio. General Lecor e a Escola de Lancaster: método e instalação na Província Cisplatina. **Revista Tema Livre**. Niterói, ano III, Edição n.º 09, 2004. Disponível em: < <http://www.revistatemalivre.com/lancaster09.html>>. Acesso em: 10/07/2007.

FONTOURA, Ubaldino do Amaral. **Discurso pronunciado no Congresso Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

FOUCAULT, Michael. **Sujeito e poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ato adicional e a descentralização do ensino**. 76f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1969.

H AidAR, Maria de Lourdes M.; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. In: MENESES, João G. de Carvalho; et. al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 59-101.

KOSHIBA, Luiz. **História**: origens, estruturas e processos. São Paulo: Atual, 2000.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou. Tomo 2º, 1974.

LIMA SOBRINHO, Barbosa; et. al. **A Constituinte de 1823**. Brasília: Senado Federal, 1973.

LIMA, Alceu Amoroso. **Indicações políticas**: da revolução a constituição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1936.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1992.

MARANHÃO, Ricardo. **Brasil – História**: texto e consulta. São Paulo: Brasiliense, 1977. v. 7.

MARQUES JUNIOR, Rivadávia. **Política educacional republicana**: o ciclo da desoficialização do ensino. 1967. 351 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Araraquara, 1967.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e Classes Sociais e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Waldemar Valle. **Liberdade de ensino**: reflexões a partir de uma situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1976.

MATTOS, Ilmar Rohrloff de. Do Império à República. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n.º. 4, 1989, p. 163-171. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/54.pdf>>. Acesso em: 05/07/2007.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Editora Nacional, 1936. v.1.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 1.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939a. v. 2.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 3.

MOACYR, Primitivo **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. v. 1.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NEVES, Fátima Maria. **O método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco**. In: Reunião Anual da ANPEd, 23, 2000, Trabalho – GT2. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.PDF>> Acesso em: 12/08/2007.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. Evolução da instituição escolar. In: MENESES, João G. de Carvalho; et. al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 36-58.

OAKESHOTT, Michael. The rule of law. In: OAKESHOTT, Michael. **On history and other essays**. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1995. 187f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PAES DE ANDRADE, Paulo Bonavides. **História constitucional do Brasil**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- PIRES DE ALMEIDA, J. R. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP/MEC, 1989.
- PONTES DE MIRANDA, Francisco. Direito à educação. **Coleção dos Cinco Direitos do Homem**. Rio de Janeiro, 1933. v. 3.
- PRICE WATERHOUSE. **A Constituição do Brasil 1988 comparada com a Constituição de 1967 e comentada**. São Paulo: Price Waterhouse, 1989.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: UNB, 1971.
- REALE, Miguel. **Teoria do direito e do Estado**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.
- RIBEIRO, J. Querino. A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos estudos na capitania de São Paulo. **Boletim**. São Paulo: FFLCH-USP, 1943. n. 53.
- RODRIGUES, Celso. **Assembléia Constituinte de 1823**. Idéias políticas na Fundação do Império Brasileiro. Curitiba: Juruá Editora, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SLEMIAN, Andréa. **Sob o Império das leis: constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834)**. 2006. 339f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SUANO, Helenir. A educação nas Constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli (Coord.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 170-184.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.

ANEXOS

ANEXO A - Lei de 15 de outubro de 1827³⁰

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1^o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2^o Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3^o Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação.

Art. 4^o As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5^o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6^o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da

³⁰ BRASIL. Coleção das Leis e Decretos do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1828. Tomo 2, p. 16-17

religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6^o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

ANEXO B - O Ato Adicional, Lei de 12 de agosto de 1834³¹

A Regência permanente, em nome do imperador o Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Império, nos termos da carta de lei de 12 de outubro de 1832, decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição:

Art. 1: O direito reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição será exercido pelas Câmaras dos distritos e pelas Assembléias que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de Assembléias Legislativas Provinciais.

A autoridade da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte não compreenderá a mesma corte, nem o seu município.

Art. 2: Cada uma das Assembléias Legislativas Provinciais constará de 36 membros nas províncias de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas e São Paulo; de 28, nas do Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Sul; e de 20, em todas as outras. Este número é alterável por lei geral.

Art. 3: O Poder Legislativo Geral poderá decretar a organização de uma segunda Câmara Legislativa para qualquer província, a pedido de sua Assembléia, podendo esta segunda Câmara ter maior duração do que a primeira.

Art. 4: A eleição destas Assembléias far-se-á da mesma maneira que se fizer a dos deputados à Assembléia Geral Legislativa e pelos mesmos eleitores, mas cada legislatura durará só dois anos, podendo os membros de uma ser reeleitos para as seguintes. Imediatamente depois de publicada esta reforma proceder-se-á em cada uma das províncias à eleição dos membros das suas primeiras Assembléias Legislativas Provinciais, as quais entrarão logo em exercício e durarão até o fim do ano de 1837.

Art. 5: A sua primeira reunião far-se-á nas capitais das províncias, e as seguintes nos lugares que forem designados por atos legislativos provinciais; o lugar, porém, da primeira reunião da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte será designado pelo governo.

³¹ PAES DE ANDRADE, Paulo Bonavides. **História constitucional do Brasil**. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 593-600.

Art. 6: A nomeação dos respectivos presidentes, vice-presidentes e secretários, verificação dos poderes de seus membros, juramento, e sua polícia e economia interna, far-se-ão na forma dos regulamentos e interinamente na forma do regimento dos Conselhos Gerais da província.

Art. 7: Todos os anos haverá sessão, que durará dois meses, podendo ser prorrogada quando o julgar conveniente o presidente da província.

Art. 8: O presidente da província assistirá à instalação da Assembléia Provincial, que se fará, à exceção da primeira vez, no dia que ele marcar; terá assento igual ao do presidente dela e à sua direita; e aí dirigirá à mesma Assembléia a sua fala, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a província para seu melhoramento.

Art. 9: Compete às Assembléias Legislativas Provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10: Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 1º: Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva província e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier.

§ 2º: Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

§ 3º: Sobre os casos e a forma por que pode ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

§ 4º: Sobre a polícia e economia municipal, precedendo propostas das câmaras.

§ 5º: Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do estado. As câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios.

§ 6º: Sobre a repartição da contribuição direta pelos municípios da província e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas de sua receita e despesa. As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do presidente da província, e as municipais sobre orçamento das respectivas câmaras.

§ 7º: Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados.

São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos municípios e províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de presidente de província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo.

§ 8º: Sobre obras públicas, estradas e navegação no interior da respectiva província que não pertençam à administração geral do estado.

§ 9º: Sobre construção de casas de prisão, trabalho, correição e regime delas.

§ 10º: Sobre casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas.

§ 11º: Sobre os casos e a forma por que poderão os presidentes das províncias nomear, suspender e ainda mesmo demitir os empregados provinciais.

Art. 11: Também compete às Assembléias Legislativas Provinciais:

§ 1º: Organizar os regimentos internos sobre as seguintes bases: 1ª) nenhum projeto de lei ou resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia pelo menos 24 horas antes; 2ª) cada projeto de lei ou resolução passará, pelo menos, por três discussões; 3ª) de uma a outra discussão não poderá haver menos intervalo do que 24 horas.

§ 2º: Fixar, sobre informação do presidente da província, a força policial respectiva.

§ 3º: Autorizar as câmaras municipais e o governo provincial para contrair empréstimos com que ocorram às suas respectivas despesas.

§ 4º: Regular a administração dos bens provinciais. Uma lei geral marcará o que são bens provinciais.

§ 5º: Promover, cumulativamente com a assembléia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

§ 6º: Decidir quando tiver sido pronunciado o presidente da província, ou quem suas funções fizer, se o processo deva continuar, e ele ser ou não suspenso do exercício de suas funções, nos casos em que pelas leis tem lugar a suspensão.

§ 7º: Decretar a suspensão e ainda mesmo a demissão do magistrado contra quem houver queixa de responsabilidade, sendo ele ouvido, e dando-se-lhe lugar à defesa.

§ 8º: Exercer, cumulativamente com o governo geral, nos casos e pela forma marcados no § 35 do art. 179 da Constituição, o direito que esta concede ao mesmo governo geral.

§ 9º: Velar na guarda da Constituição e das leis na sua província, e representar à Assembléia e ao governo geral contra as leis de outras províncias que ofenderem os seus direitos.

Art. 12: As Assembléias Provinciais não poderão legislar sobre impostos de importação, nem sobre objetos não compreendidos nos dois precedentes artigos.

Art. 13: As leis e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais sobre os objetos especificados nos Arts. 10 e 11 serão enviadas diretamente ao presidente da província a quem compete sancioná-las.

Excetua-se as leis e resoluções que versarem sobre os objetos compreendidos no Art. 10, §§ 4º, 5º e 6º na parte relativa à receita e despesa municipal, e § 7º, na parte relativa aos empregos municipais, e no Art. 11, §§ 1º, 6º, 7º e 9º, as quais serão decretadas pelas mesmas Assembléias, sem dependência da sanção do presidente.

Art. 14: Se o presidente entender que deve sancionar a lei ou resolução, o fará pela seguinte fórmula, assinada de seu punho: "Sanciono, e publique-se, como lei".

Art. 15: Se o presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a lei ou resolução não convém aos interesses da província, o fará por esta fórmula: "Volte à Assembléia Legislativa Provincial", expondo debaixo de sua assinatura as razões em que se fundou. Neste caso, será o projeto submetido a nova discussão; e se for adotado tal qual, ou modificado no sentido das razões pelo presidente alegadas, por dois terços dos votos dos membros da Assembléia, será reenviado ao presidente da província, que o sancionará. Se não for adotado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão.

Art. 16: Quando, porém, o presidente negar sanção por entender que o projeto ofende os direitos de alguma outra província, nos casos declarados no §8o do art. 10, ou os tratados feitos com as nações estrangeiras, e a Assembléa Provincial julgar o contrário por dois terços dos votos, como no artigo precedente, será o projeto, com as razões alegadas pelo presidente da província, levado ao conhecimento do governo e assembléa geral, para esta definitivamente decidir se ele deve ser ou não sancionado.

Art. 17: Não se achando nesse tempo reunida a assembléa geral e julgando o governo que o projeto deve ser sancionado, poderá mandar que ele seja provisoriamente executado, até definitiva decisão da assembléa geral.

Art. 18: Sancionada a lei ou resolução, a mandará o presidente publicar pela forma seguinte: "F....., presidente da província de....., faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei, a lei ou resolução seguinte: (a íntegra da lei nas suas disposições somente); mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei ou resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O secretário da província a faça imprimir, publicar e correr".

Assinada pelo presidente da província a lei ou resolução, e selada com o selo do Império, guardar-se-á o original no arquivo público, e enviar-se-ão exemplares delas a todas as câmaras e tribunais e mais lugares da província onde convenha fazer-se pública.

Art. 19: O presidente dará ou negará a sanção no prazo de dez dias, e não o fazendo, ficará entendido que a deu.

Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a lei como determina o Art. 15, recusar sancioná-la, a Assembléa Legislativa Provincial a mandará publicar com esta declaração, devendo então assiná-la o presidente da mesma assembléa.

Art. 20: O presidente da província enviará à Assembléa e governo geral cópias autênticas de todos os atos legislativos provinciais que tiverem sido promulgados, a fim de se examinar se ofendem à Constituição, os impostos gerais, os direitos de outras províncias ou tratados, casos únicos em que o poder legislativo geral os poderá revogar.

Art. 21: Os membros das Assembléas Provinciais serão invioláveis pelas opiniões que emitirem no exercício de suas funções.

Art. 22: Os membros das Assembléias Provinciais vencerão diariamente, durante o tempo das sessões ordinárias, extraordinárias, e das prorrogações, um subsídio pecuniário marcado pela Assembléia Provincial na primeira sessão da legislatura antecedente. Terão também, quando morarem fora do lugar da sua reunião, uma indenização anual para as despesas de ida e volta marcada pelo mesmo modo e proporcionada à extensão da viagem. Na primeira legislatura, tanto o subsídio como a indenização, serão marcados pelo presidente da província.

Art. 23: Os membros das Assembléias Provinciais que forem empregados públicos não poderão, durante as sessões, exercer o seu emprego nem acumular ordenados; tendo, porém, opção entre o ordenado do emprego e o subsídio que lhes competir como membros das ditas assembléias.

Art. 24: Além das atribuições que por lei competirem aos presidentes das províncias, compete-lhes também:

§ 1º: Convocar a nova Assembléia Provincial, da maneira que possa reunir-se no prazo marcado para suas sessões.

Não a tendo o presidente convocado seis meses antes deste prazo, será a convocação feita pela Câmara Municipal da capital da província.

§ 2º: Convocar a nova Assembléia Provincial extraordinariamente prorrogá-la e adiá-la, quando assim o exigir o bem da província, contanto, porém, que em nenhum dos anos deixe de haver sessão.

§ 3º: Suspender a publicação das leis provinciais, nos casos e pela forma marcados nos Arts. 15 e 16.

§ 4º: Expedir ordens, instruções e regulamentos adequados à boa execução das leis provinciais.

Art. 25: No caso de dúvida sobre a inteligência de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretá-lo.

Art. 26: Se o imperador não tiver parente algum que reúna as qualidades exigidas no art. 122 da Constituição, será o Império governado, durante a sua menoridade, por um regente eletivo e temporário, cujo cargo durará quatro anos; renovando-se para esse fim a eleição de quatro em quatro anos.

Art. 27: Esta eleição será feita pelos eleitores da respectiva legislatura, os quais, reunidos nos seus colégios, votarão por escrutínio secreto em dois cidadãos brasileiros, dos quais um não será nascido na província a que pertencem os colégios, e nenhum deles será cidadão naturalizado. Apurados os votos, lavrar-se-ão três atas do mesmo teor que contenham os nomes de todos os votados e o número exato de votos que cada um tiver. Assinadas estas atas pelos eleitores e seladas, serão enviadas, uma à Câmara Municipal a que pertencer o colégio, outra ao governo geral por intermédio do presidente da província, e a terceira diretamente ao presidente do Senado.

Art. 28: O presidente do Senado, tendo recebido as atas de todos os colégios, abri-las-á em Assembléia Geral, reunidas ambas as Câmaras, e fará contar os votos; o cidadão que obtiver a maioria destes será o regente. Se houver empate, por terem obtido o mesmo número de votos dois ou mais cidadãos, entre eles decidirá a sorte.

Art. 29: O Governo Geral marcará um mesmo dia para esta eleição em todas as províncias do Império.

Art. 30: Enquanto o regente não tomar posse, e na sua falta e impedimentos, governará o ministro de Estado do Império, e na falta ou impedimento deste, o da Justiça.

Art. 31: A atual Regência governará até que tenha sido eleito e tomado posse o regente de que trata o art. 26.

Art. 32: Fica suprimido o Conselho de Estado de que trata o título 5o, capítulo 7o da Constituição.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e adições pertencer, que as cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nelas se contém.

O secretário de Estado dos Negócios do Império as faça juntar à Constituição, imprimir, promulgar e correr.

[Ass.] Francisco Lima e Silva, João Bráulio Moniz, Antônio Pinto Chichorro da Gama.

ANEXO C - Lei de Interpretação do Ato Adicional³²

O regente, em nome do imperador o Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os súditos que a Assembléia Geral Legislativa decretou, e ele sancionou, a lei seguinte:

Art. 1: A palavra municipal, do art. 10, §4º, do Ato Adicional, compreende ambas as anteriores polícia e economia, e a ambas estas se refere a cláusula final do mesmo artigo precedendo propostas das câmaras. A palavra polícia compreende a polícia municipal e a administrativa somente, e não a polícia judiciária. (?)

Art. 2: A faculdade de criar e suprimir empregos municipais e provinciais concedida às assembléias de província pelo §7º do Art. 10 do Ato Adicional somente diz respeito ao número dos mesmos empregos, sem alteração da sua natureza e atribuições quando forem estabelecidos por leis gerais a objetos sobre os quais não podem legislar as referidas assembléias.

Art. 3: O §11 do mesmo Art. 10 somente compreende aqueles empregados provinciais cujas funções são relativas a objetos sobre os quais podem legislar as assembléias legislativas da província, e por maneira nenhuma aqueles são criados por leis gerais relativas a objetos da competência do poder legislativo geral.

Art. 4: Na palavra magistrado, de que usa o Art. 11, §7º, do Ato Adicional, não se compreendem os membros das relações e tribunais superiores.

Art. 5: Na decretação da suspensão ou demissão dos magistrados procedem as assembléias provinciais como tribunal de justiça. Somente podem, portanto, impor tais penas em virtude de queixa, por crime de responsabilidade, a que elas estão impostas por leis criminais anteriores, observando a forma de processo, para tais casos anteriormente estabelecida.

Art. 6: O decreto de suspensão ou demissão deverá conter:

§1º: O relatório do fato.

§2º: A criação da lei em que o magistrado está incurso.

§3º: Uma sucinta exposição dos fundamentos capitais da decisão tomada.

³² PAES DE ANDRADE, Paulo Bonavides. **História constitucional do Brasil**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991, p. 630-631.

Art. 7: O Art. 16 do Ato Adicional compreende implicitamente o caso em que o presidente da província negue a sanção a um projeto por entender que ofende a Constituição do Império.

Art. 8: As leis provinciais que forem opostas à interpretação dada nos artigos precedentes, não se entendem revogadas pela promulgação desta lei sem que expressamente o sejam por atos do Poder Legislativo Geral.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. O secretário de Estado dos Negócios da Justiça, encarregado inteiramente dos do Império, a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 12 de maio de 1840, 19º da Independência e do Império.

Pedro de Araújo Lima

Francisco Ramiro de Assis Coelho.

ANEXO D – Total de estabelecimentos públicos e matrículas, por sexo – Províncias do Brasil – 1870

Província	Total de alunos em escolas públicas	Sexo masculino	Sexo feminino	Total de escolas
Alagoas	5.234	3.492	1.742	104
Amazonas	627	488	139	31
Bahia	9.635	7.637	1.998	274
Ceará	7.603	5.301	2.304	174
Espírito Santo	897	777	125	51
Goyaz	1.153	313	840	69
Maranhão	4.459	3.339	1.120	101
Mato Grosso	549	–	–	15
Minas Gerais	12.709	11.139	1.570	378
Pará	4.710	3.844	866	106
Paraíba	2.958	2.375	583	103
Paraná	1.571	1.078	493	48
Pernambuco	9.323	6.239	3.084	236
Piauí	1.174	827	347	47
Rio de Janeiro	6.865	4.754	2.111	191
Rio Grande do Norte	1.871	1.326	515	56
Rio Grande do Sul	6.514	4.071	2.443	203
Santa Catharina	2.448	1.704	744	73
São Paulo	5.693	3.445	2.248	240
Sergipe	4.121	2.588	1.533	100
Total	90.114	64.737	24.805	2.600

Fonte: MOACYR, 1939a, p. 541