**EDUCAÇÃO E ESCOLA NO PERÍODO IMPERIAL: ALGUMAS NOTAS NECESSÁRIAS**

*Adriele Aparecida Franco[[1]](#footnote-1)*

*Cláudia Regina dos Santos[[2]](#footnote-2)*

# RESUMO

Este estudo busca traçar algumas das medidas tomadas em relação à escola e à educação no período imperial brasileiro, apoiando-se nas políticas dirigidas ao ensino primário, secundário e superior, junto com os desdobramentos da primeira Constituição brasileira de 1824. A metodologia empregada baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Educação. Império. Política pública.

***ABSTRACT***

This study seeks to trace some of the measures taken in relation to school and education in the Brazilian imperial period, drawing on policies directed at primary, secondary and higher education, along with the developments of the first Brazilian Constitution of 1824. The methodology employed was based on bibliographic and documentary research.

***Keywords:*** Education. Empire. Public policy.

**1 INTRODUÇÃO**

No período imperial, 1822 a 1889, o debate intelectual e político em torno da educação apresentou alguns avanços, ainda que tenha herdado a estrutura educacional da colônia que demarcou o acesso à educação formal apenas a minoria. Não se pode obliterar das iniciativas do governo central que constituíram a base sobre a qual, a partir do regime republicano, foi se moldando progressivamente o modelo educacional brasileiro. Nessa direção, procuraremos tecer a seguir sobre algumas das medidas tomadas em relação à escola e à educação nos limites da atuação desse, pautando-nos nas políticas dirigidas ao ensino primário, secundário e superior junto com os desdobramentos da primeira Constituição brasileira de 1824.

**2 EDUCAÇÃO E ESCOLA NO SÉCULO XIX**

Conforme Caio Prado Jr. (1994), a independência política e a construção de Estado chamado Brasil não começa propriamente em 1822, mas, anteriormente, com a vinda da Família Real em sua fuga de Napoleão Bonaparte em 1808. A partir de então as críticas e as cobranças das elites locais por mudanças no âmbito político, econômico e cultural foram se sistematizando até se chegar ao ponto em que a independência do jugo da Coroa portuguesa era inevitável. Durante o primeiro império a estrutura socioeconômica escravocrata e patriarcal, herdada da colônia, permaneceu intocada. No país que se formava, o sentido de nação, enquanto um conjunto de indivíduos vinculados econômica e socialmente, que se identificam com um passado em comum e compartilham um mesmo espaço territorial (GUIMARÃES, 2008), ainda estava por ser processada, dados os interesses divergentes entre liberais e conservadores pela organização do Estado e pelos levantes e revoltas regionais que dividiam o país.

Uma vez costurados os acordos entre as elites, ainda que provisoriamente, o discurso e as práticas políticas de cunho liberal passaram a compor as diretrizes governamentais. Há que ressaltarmos que nesse processo a política liberal então defendida não correspondia inteiramente ao pressuposto doutrinário que lhe dera origem, oriundo das revoluções burguesas europeias e estadunidense. A primeira Constituição brasileira, de 1824, ainda que inspirada nos princípios do liberalismo político europeu, possui um caráter fortemente centralista, o que legitimava todos os desmandos do Imperador em nome da “ordem”. Numa sociedade marcadamente autoritária e apoiada no escravismo, a igualdade jurídica e política era defendida apenas do ponto de vista formal (aliás, algo que ainda perdura) e somente a uma classe, a dos chamados cidadãos, cuja concepção era bastante restrita. Exemplificando, o direito ao voto estava assegurado somente aos “iguais entre si”, ou seja, homens livres que tivessem renda superior a 200 mil réis anuais. Quanto à educação, embora na Constituição se referisse à ideia de “gratuidade da instrução primária para todos” (BRASIL,1824), a realidade assistida estava longe de promover qualquer ideal de isonomia entre a população do país.

Nesse período, os professores da escola elementar ou da escola das “primeiras letras” deveriam ensinar a “ler, escrever e contar”, o que foi determinado pela Lei de 15 de outubro de 1827. Com essa chamada “Lei das Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2013), a primeira do Brasil pós-independência política, o ideário liberal se manifestava na defesa de uma instrução elementar garantida a todos os povoados, vilas e cidades. Além das noções básicas da leitura, escrita e das quatro operações aritméticas, o conteúdo curricular contava com a doutrina católica e com os princípios da moral do cristianismo, o que era bastante compreensível uma vez que a Igreja Católica havia sido outorgada como religião oficial do Império. Princípios básicos das ciências da sociedade (geografia e história) e de ciências naturais ficaram de fora (SAVIANI, 2013).

Estava em voga também a adoção do método lancasteriano ou monitorial, conhecido também como “ensino mútuo”, que desde 1808 já vinha sendo veiculado no país. Sua aplicação consistia no aproveitamento dos alunos que, com melhor desempenho, ajudariam o professor a ensinar, como se tivessem uma função docente. Munido de um rígido sistema de disciplinamento, ao mestre cabia a observação dos monitores em uma cadeira alta e disposta numa das extremidades da sala. Importado da Inglaterra, esperava-se a partir da implementação desse método, a difusão acelerada do ensino a um grande número de discentes e a baixo custo orçamentário. Todavia, segundo Almeida (1989), em pouco tempo, as autoridades reconheceram seu fracasso em função da infraestrutura inadequada, bem como da má qualificação dos docentes.

Saviani (2013) considera que se a lei de 1827 referente à instalação das Escolas das Primeiras Letras em todo o país tivesse de fato sido concretizada, poderia ter surgido um “sistema nacional de instrução pública”. Isso não só não aconteceu, como o Ato Adicional, criado em 1834, acabou por permitir ao governo central a desobrigação de manter e legislar sobre as escolas secundárias e primárias, tendo ficado estas a cargo então dos governos provinciais. Essa descentralização, para uma grande parte da historiografia educacional (AZEVEDO, 1996; ALMEIDA, 1989; HOLANDA, 1987; WEREBE, 1985; SANTOS, 1970; CHAIA, 1965; dentre outros), significou um completo desastre às políticas direcionadas ao ensino, uma vez que a ideia de uma estrutura orgânica e que unificasse o sistema educacional ficou ainda mais remota. Entretanto, conforme observa Saviani (2013), não foi o Ato que impossibilitou a edificação desse sistema, pois as carências no plano da educação em virtude da omissão do governo central já se evidenciavam desde antes da promulgação do documento legal. Faria Filho (2000) também discorda da interpretação que atribui ao Ato a ausência de um projeto nacional de educação no século XIX, pois, segundo ele, foi o modo diverso e desigual atrelado ao percurso da escola primária no Brasil imperial o empecilho para o desenvolvimento do ensino primário, não tendo relação portanto com a aprovação do Ato. Cabe notar ainda a observação de Newton Sucupira, o qual afirma que essa interpretação historiográfica não tem apoio algum nos textos legais, sendo que o dispositivo do Ato em relação à competência conferida ao ensino primário um caráter concorrente e não privativo (SAVIANI, 2013).

Já em relação à educação secundária, como desdobramento do Ato, implementou-se um sistema dual para esse ensino: o irregular, no qual constavam os chamados “cursos preparatórios” que possibilitavam o acesso ao ensino superior por meio da aprovação em exames parcelados; e o regular seriado, ofertado no Colégio Pedro II (do qual falaremos adiante), nos liceus das províncias e em algumas instituições particulares. (ZOTTI, 2005)

A propósito do Colégio Pedro II, sua criação pelo governo central na capital do Império em dezembro de 1837, demonstra que, em que tenha pesado a descentralização, o mesmo não deixou de exercer determinado controle sobre o ensino nas províncias. Isto porque, sob a incumbência da Coroa, essa escola, além de destinada a educar a elite carioca, deveria servir de modelo curricular aos demais liceus do país (ZOTTI, 2005). A instituição era ainda a única autorizada a realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel, requisito exigido para a inscrição nos cursos superiores. Possuía assim uma clara função seletiva, com o objetivo de privilegiar uma classe social, em detrimento da maioria da população, carente em termos econômicos.

Devemos assinalar que em menos de um ano após a criação do Colégio Pedro II, em outubro de 1838, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com o propósito de assegurar o conhecimento das disciplinas história e geografia por meio das instituições públicas e assim construir uma ideia de nação, apoiando-se em exemplos do passado. O IHGB representava assim um órgão de divulgação cultural, mas com um claro objetivo de educar em termos formais, já que os intelectuais que compunham se quadro, interferiam diretamente nos conteúdos curriculares, utilizados no Colégio Pedro II. Enquanto pertencentes da elite do Rio de Janeiro, esses intelectuais ocupavam cargos da burocracia do Estado ou eram políticos de prestígio. Podiam ser advogados, literatos, engenheiros, militares, médicos, menos a profissão que lhes atribuiria o saber pertinente para a produção histórica: historiadores no sentido atual da palavra (CALLARI, 2001). Como dito, estava em questão um projeto nacional que exaltasse a Monarquia Bragança, o catolicismo e a colonização portuguesa. Para o alcance dessa meta, tornando o país “civilizado” ou “europeizado”, a educação era concebida como crucial. E neste ponto justamente se interliga o propósito do IHGB ao Colégio Pedro II. A ideia de nação pretendida pelos integrantes do órgão, dentre os quais, muitos eram docentes na escola secundária, deveria ser divulgada por meio dos livros então produzidos. Livros estes coadunados com o projeto de se escrever a biografia de uma nação supostamente branca e cristã, e que, em sua precocidade, necessitava de discursos que legitimassem as diretrizes impostas por seus governantes, a despeito da exclusão da diversidade e pluralidade étnica característica do Brasil.

 No decorrer do século XIX, transitaram também ideias pedagógicas que se desdobraram em práticas educativas importantes para o desenvolvimento educacional do país. A Reforma Couto Ferraz e a Reforma Leôncio de Carvalho foram bastante significativas nesse sentido, dados seus desdobramentos mesmo após a instituição do regime republicano no país. A primeira se refere ao Decreto n. 1.331-A, de fevereiro de 1854, baixado pelo ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Aprovado como “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário” (SAVIANI, 2013), embora o documento fosse direcionado ao município da Corte, como se intentasse respaldar o Ato Adicional de 1834 em seu caráter concorrente e não privativo, o mesmo buscava uma maior intervenção do governo central na instrução pública também das províncias. Nesse sentido, pode-se afirmar, conforme Pontes (2009), que a partir desse decreto procurou-se não somente institucionalizar a instrução secundária e primária, mas consagrar o papel do Estado imperial enquanto regulador e promotor dos efeitos dessa iniciativa. A regulação do ensino particular, o regime disciplinar de diretores e professores; as condições e regime da escola pública; a criação de um órgão de inspeção e controle dos estabelecimentos públicos e privados no ensino primário e secundário; são alguns dos temas tratados pela Reforma, dentre os quais, comentaremos alguns a seguir.

Em seu artigo 64, a Reforma estabelece a obrigatoriedade do ensino elementar que, se não cumprida, teriam os pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos de idade pagar uma multa entre 20 e 100 mil réis, prevendo, após verificação a cada seis meses, a multa em dobro no caso de reincidência. Esse princípio da obrigatoriedade conjugado à tarefa atribuída à inspeção escolar na corte e nas províncias do país, conforme Saviani (2013), esboça a ideia de um sistema nacional de ensino, algo que se havia tentado anteriormente.

No que se refere à organização dos estudos, preconiza o seguinte: a escola primária dividida em “escolas de instrução elementar” ou “escolas de primeiro grau”; e “instrução primária superior” ou “escolas de segundo grau”. Ainda, a instrução secundária no Colégio Pedro II, nas aulas avulsas e com a duração de sete anos; e o agrupamento dos discentes em turma, a partir do regime seriado e o “ensino simultâneo” (SAVIANI, 2013).

No currículo básico das escolas primárias, constavam: aritmética com aplicações práticas; textos dos Evangelhos e da história sagrada; princípios da história natural e das ciências físicas; desenho linear; exercícios de canto. ginástica; sistema de pesos e medidas; história e geografia, com ênfase na do Brasil; dentre outros (MATTOS, 2000).

Há ainda que mencionarmos o capítulo inteiro do Decreto dedicado à formação dos professores. Segundo Saviani (2013), Couto Ferraz, enquanto presidente da província do Rio de Janeiro, já se mostrara pessimista em relação à Escola Normal, ocasião em que fechou a instituição em Niterói (reaberta posteriormente). Daí sua ideia em substitui-la pelo professores adjuntos. Estes seriam admitidos mediante um concurso para as escolas públicas, devendo, se contratados, atuarem como auxiliares do professor em exercício. Dessa maneira, segundo o ministro, seria dispensada a implementação de Escolas Normais. Esse tipo de formação docente associado ao perfil do ensino que então deveria ser ministrado demonstra, no parecer de Saviani (2013), a essência prática ou instrumental da educação que então se pretendia. Isso, sob a ótica das elites dirigentes do país, era o almejado por, nesta segunda metade do século XIX, haver uma preocupação crescente com a disponibilização e formação de uma mão de obra “educada”, capaz de ser absorvida economicamente diante de um futuro incerto anunciado pelo fim do tráfico, por conseguinte, pelos limites da manutenção de escravizados (MATTOS,1990).

Já o Decreto n. 7.247 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, dá continuidade a alguns dos dispositivos da Reforma Couto Ferraz, como o caráter obrigatório do ensino primário para a faixa etária entre 7 e 14 anos; a tarefa de inspeção; a assistência estatal aos alunos de baixa renda, e a organização escolar do ensino primário em dois graus e constituído de currículo similar, embora levemente acrescentado. Mas rompe ao regulamentar a estruturação das Escolas Normais, fixando a direção, o pagamento dos funcionários e a nomeação dos professores. A inovação consiste na previsão do caixa escolar; museus e bibliotecas nos estabelecimentos escolares; subvenção às instituições particulares; implantação de jardins de infância para as crianças com idade entre 3 e 7 anos; faculdades de medicina e direito; escolas voltadas à formação profissional; equiparação ao Colégio Pedro II os estabelecimentos particulares secundários, e às Escolas Normais oficiais as particulares; museus e bibliotecas educacionais e escolas profissionais em locais em houver Escola Normal; possibilidade de particulares implementarem cursos livres (ou seja, liberdade na implementação de ideias e métodos de ensino) em edifícios de faculdades ou escolas estatais; regulamentação do nível superior de ensino, abarcando a associação de instituições particulares (SAVIANI, 2013).

No primeiro artigo do documento, enfatiza-se a liberdade de ensino primário e secundário na então capital, Rio de Janeiro, bem como no superior em todo o país. Porém é feita uma ressalva em relação a essa liberdade: “salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2013, p. 136). Notarmos então um elemento central que ocupava lugar nos discursos veiculados pelas elites dirigentes do Segundo Império, estendendo-se, inclusive, para a Primeira República: o “higienismo”, uma pretensa forma de “civilizar” e curar “as doenças da sociedade”. Essa manifestação se configurava no país desde 1840 nos trabalhos monográficos dos médicos formandos, que orientavam desde o modo de se construir escolas, indicando os locais apropriados, até exercícios físicos voltados à estética e à saúde do aluno (GONDRA, 2004). Quando a medicina se torna uma área autônoma no decorrer do Oitocentos, o discurso médico-higienista ganha ênfase, passando os currículos escolares a incorporar cuidados com a higiene, ao mesmo tempo em que as cidades sofriam intervenções de inspetores. Assim, o discurso médico, apropriado por educadores, metamorfoseia-se num discurso pedagógico de teor higienista, demonstrando o caráter “civilizador” que pretendia a Reforma.

Ao lado desse destaque no Decreto, há que citarmos seu artigo nono e quarto, os quais preconizam como procedimento pedagógico, no lugar do método simultâneo indicado pela Reforma Couto Ferraz, o método intuitivo, também chamado de “lições de coisa”. Tendo se generalizado nos EUA e na Europa, o método chega ao Brasil por meio de debates educacionais, da imprensa e da legislação a partir de 1870, embora já fosse conhecido por aqui. Veiculado como a forma mais adequada de ensino às classes populares, o método apresentava-se como um componente que renovaria o ensino diante das exigências que a Revolução Industrial, surgida em fins do século XVIII, processara. Ao se contrapor ao ensino livresco, o intuitivo parte do pressuposto de que a educação dos sentidos é o passo preliminar à obtenção do conhecimento. As crianças, nos jardins de infância e no ensino primário, devem ser estimuladas a ver, sentir, tocar, comparar, medir, ou seja, exercitar seus sentidos com objetos, figuras de animais e outros materiais didáticos, para então conhecer. Num segundo momento, seu raciocínio deve ser estimulado, por meio da reflexão e abstração, o que permitirá que ultrapasse a “intuição sensível”. Já na terceira etapa, a criança deve ser educada em termos sociais e morais (SCHELBAUER,2006). A pedagogia desse método permaneceu como referência durante a Primeira República, configurando-se num dos principais instrumentos de escolarização até a década de 1920, quando então o movimento da Escola Nova propiciará novas mudanças, ainda que em confronto com a posição hegemônica da Igreja Católica (SAVIANI, 2013).

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Isso posto, devemos acrescentar que Leôncio de Carvalho, ao reformular o ensino público secundário e primário no Município da Corte, bem como o superior em todo o país, possibilitou o surgimento dos Pareceres/Projetos de Rui Barbosa denominados Reforma do Ensino Secundário e Superior em 1882, e Reforma do Ensino Primário, e, ainda, diversas Instituições Complementares da Instrução Pública em 1883. Com isso, ficava o governo central autorizado de auxiliar as províncias na criação de cursos, nos quais poderiam os escravizados frequentar, e a alfabetização de adultos, como meio destes serem empregados nas oficinas estatais (MACHADO, 2006).

Conforme Azevedo (1971), essas importantes medidas no âmbito educacional iam ao encontro das primeiras atividades industriais do país, que, impactado pelos desdobramentos da Revolução industrial na Europa, passou a fomentar a imigração e a implementar políticas de organização do trabalho livre, como forma de lidar com os efeitos da iminente abolição da mão de obra escravizada que se efetiva concretamente em 1888.

Nesse contexto, ideais positivistas e liberais proliferavam em todos os setores, incidindo diretamente nas reformas que se exigiam para que o sistema educacional atendesse as demandas de um país que se pretendia modernizar, ainda que majoritariamente sustentado por uma economia agrária-exportadora. A intervenção governamental fazia-se então urgente. E a educação era um setor-chave para atender as demandas do transformações em andamento. Dados oficiais de 1877 indicam que somente 1.563.078 sabiam leitura e escrita em meio a uma população livre de 6.858.594. O número de escolas primárias correspondiam a 70% do mínimo desejável. Já as instituições secundárias, excetuando alguns poucos colégios, eram restritas a aulas avulsas. Como numa cadeia em crescendo, os cursos superiores, com alunos de fraco desempenho, apresentavam uma estrutura precária e que atendia a uma parcela ínfima da população em busca de um título, não tanto para se profissionalizar, e sim para reafirmar os privilégios obtidos com o diploma (VALDEMARIN, 2000, apud MELO; MACHADO, 2009). Daí a importância do supracitado Decreto como uma tentativa do governo central de expandir a escola primária, secundária, assim como o ensino superior em todo o Império.

Diante do exposto, restam delineadas, acreditamos, as questões mais relevantes acerca da escola e da educação durante o período imperial brasileiro, do ponto de vista das políticas públicas, salientando, por conclusão, que, em que pesem as leis e as iniciativas citadas, o legado à Primeira República foi extremamente deficitário. Ao fracasso da tentativa de se implantar um sistema nacional de ensino, dada a falta de investimento e a infraestrutura precária, a organização do ensino em todos os níveis não atendia devidamente a população, da qual alguns poucos privilegiados chegavam a se formar no primário, no secundário \e, ainda menos, no superior. Caberia então à República o enfrentamento dessas deficiências quantitativas e qualitativas, tema este a ser debatido numa nova exposição teórica.

**REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 5. Ed., revista e ampliada. São Paulo: Melhoramento, Editora da USP, 1971.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição política do Império do Brazil.** Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http//:www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: jun. 2019.

CALLARI, Claudia Regina. Os Institutos Históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes**. Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 21, nº 40, p. 59-83. 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Lopes Teixeira et al. (Orgs.).**500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62 (2008). Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a10v2262.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Carlos Leôncio de Carvalho.** Navegando na história da educação brasileira, UNICAMP, 2006. Disponível em: <http//:histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2019.

MATTOS, S. R. de. **O Brasil em lições** – a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Acces, 2000.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: considerações acerca do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34>>. Acesso em: ago. 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil:** Colônia e império. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. Artigos. Navegando na História da Educação Brasileira. **Revista** **HISTEDBR**, 2006. Disponível em: <http//:www.histedbr.fae.unicamp.br> . Acesso em: ago. 2019.

VALDEMARIN, Vera Tereza. O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: <Histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\_18>. Acesso em: ago. 2019.

1. - Discente do curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – campus Ituiutaba.- email: adrielefranco987@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)
2. - Orientadora. Professora Doutora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – campus Ituiutaba - email: claudinhaja@yahoo.com.br. [↑](#footnote-ref-2)