

# A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL IMPERIAL: 1850 A 1889

Susan Brodhage Sant'Anna<sup>1</sup>

Celina Midori Murasse Mizuta<sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de um estudo documental e bibliográfico de caráter histórico sobre o desenvolvimento da instrução pública primária no período de 1850 a 1889, no município do Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil. Utilizou como fonte primária os relatórios do Ministério do Império. As obras de autores do século XIX, XX e XXI constituíram as fontes secundárias. Essa investigação propiciou o aprofundamento de conhecimento acerca da história da educação brasileira na segunda metade do século XIX.

**Palavras-chave:** educação-Brasil-séc. XIX; instrução pública primária; Relatório do Ministério do Império.

---

<sup>1</sup>Acadêmica formanda em 2010 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Bolsista da Fundação Araucária para o Programa de Iniciação Científica (Regência 20092010) da Faculdade de Artes do Paraná, Grupo de Estudo e Pesquisa da História da Educação Oitocentista (GEPHEO), orientada pela Professora Dra. Celina Murasse Mizuta. susanbsantanna@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Unicamp, professora do Colegiado do curso de Dança, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Oitocentista. celinafap@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A instrução pública no Brasil Imperial foi tema de vários estudos, porém poucos utilizaram os Relatórios do Ministério do Império como fonte documental primária. Estes relatórios registram, em geral, os dados das instituições públicas e de todo o mais tido como relevante no desenvolvimento da sociedade brasileira daquela época, principalmente no município do Rio de Janeiro, sede do Governo Central. Esses documentos contêm informações sobre as demais províncias do Império, as quais não serão objeto dessa investigação.

Do conjunto de dados fornecidos pelos Relatórios do Ministério do Império, esse estudo efetuou uma seleção de registros que trataram da instrução primária na capital do Império do Brasil. Os elementos assim obtidos foram posteriormente confrontados com os escritos de autores do século XIX que versaram sobre a mesma problemática, tais como José Liberato Barroso, Antonio de Almeida Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida, a fim de verificar as congruências e as incongruências acerca da situação da instrução pública primária no Império do Brasil. Esse exercício possibilitou a ampliação do conhecimento sobre a questão investigada.

A pesquisa fez um recorte histórico, abrangendo o período de 1850 a 1889 no qual estava em vigência o Ato Adicional de 1834, considerado como grande marco das medidas descentralizadoras do período regencial (1831–1840). O Ato Adicional atingiu a área educacional e culminou na descentralização do ensino público no Brasil a qual instituiu a divisão de responsabilidades: o Governo Central ficou

responsável pelo ensino superior em todo o território nacional e, pelos ensinos primário, secundário e profissional apenas no município do Rio de Janeiro; os governos provinciais, por sua vez, ficaram responsáveis, desde então, pela administração e legislação dos ensinos primário, secundário e profissional, dentro dos seus limites territoriais.

Justamente naquele período a educação começou a ser vista como meio de promover o desenvolvimento econômico do país, por meio da instrução elementar e da qualificação da mão de obra. No contexto histórico da segunda metade do século XIX algumas associações civis, como por exemplo, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, desenvolveram ações de apoio ao desenvolvimento da indústria nacional e assim promoveram a modernização e o crescimento do país. Entre as ações desenvolvidas pela associação está a fundação, em 1867, da primeira escola noturna de educação primária para jovens e adultos que prepararia os alunos para ingressar, posteriormente, na escola industrial. Esse acontecimento também está registrado no Relatório do Ministério do Império.

Isso tudo faz parte da trajetória da instrução pública primária no Brasil dos oitocentos.

### **1.1. A instrução pública primária do ponto de vista de intelectuais do século XIX: José Liberato Barroso, Antônio de Almeida Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida.**

Ao observar o discurso de políticos do século XIX que se propuseram tratar da educação, tais como José Liberato Barroso e

Antônio de Almeida de Oliveira, é possível perceber uma preocupação com a educação para todos, termo este tão em voga na atualidade.

José Liberato Barroso foi um político de destaque na consolidação do Estado Imperial e é assim apresentado por Elomar Tambara e Eduardo Arriada: deputado geral, deputado provincial, ministro do Império no gabinete de 31 de agosto de 1864, conselheiro do Imperador, advogado nos auditórios da Corte. Doutor em direito, foi lente substituto da Faculdade de Direito do Recife onde se formou e lente catedrático da Faculdade Livre de Ciências Sociais e Jurídicas do Recife. Foi agraciado com a Gran Cruz da Ordem Ernestina da Casa Ducal da Saxônia. Além disso, foi eleito e escolhido senador do Ceará; porém não assumiu o mandato por ter sido anulada a eleição. (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 5-12)

A relevância deste autor que realizou um dos mais importantes estudos sobre a educação no período imperial é indiscutível. O livro “A instrução pública no Brasil” foi editado pela primeira vez em 1867 e reeditado em 2005. Suas considerações representam um pensamento em defesa da educação pública e obrigatória no Brasil na segunda metade do século XIX. Barroso considerava a educação elementar como a base moral da sociedade. (BARROSO, 2005, p. 62)

Antônio Almeida de Oliveira teve participação ativa na estruturação política da sociedade imperial e na área educacional. Em seu discurso, Oliveira aponta a importância da educação como meio edificante para a formação do homem, não somente como trabalhador, mas como

indivíduo: “Ninguém pode ser feliz na ignorância, na irreflexão, e na ociosidade.” (OLIVEIRA, 2003, p.41)

Em relação ao ensino primário, Oliveira defendia-o como um direito do Governo, e seu discurso indica-o como uma necessidade legal, social e de desenvolvimento da nação, além de sua relevância na formação moral da sociedade. Verifica-se aqui uma posição semelhante à de Barroso. Naquela época a educação primária, em sua prática era focada apenas na capacitação da leitura, escrita e dos cálculos, na maior parte do Período Regencial,

o que se considerava o mínimo essencial de conhecimento para a formação de um cidadão.

A partir do Ato Institucional de agosto de 1834, de acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (2000, p. 396), passou a ser da alçada das assembleias constitucionais provinciais, legislar sobre a instrução primária e secundária em seus territórios. Isto promoveu a descentralização do ensino, “[...] e o que andava mal, passou a sofrer com a falta de um direcionamento comum”. Desta forma, como descreve Maria Luisa Santos Ribeiro (2007, p. 49): “[...tais níveis de instrução – primária e secundária – sofrem as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias].”

O que parecia apropriado na contribuição do desenvolvimento do Império, não passou de uma omissão por parte do governo central em relação a tais responsabilidades. Esta mudança fez com que instantaneamente cada província promulgasse uma série de leis e

medidas a respeito da educação em seus limites territoriais que, de acordo com José Ricardo Pires de Almeida (1989, p. 65), traduziu-se em uma diversidade ridícula e absurda, que se percebe nos inúmeros relatórios dos Presidentes de Província deste período.

Voltando a tratar da sede do Império, o município do Rio de Janeiro, no contexto das décadas de 50 e 60 do século XIX, segundo José Ricardo Pires de Almeida (1989), pretendia-se que os colégios e os métodos neles adotados servissem de modelo para as demais províncias. Porém, muito do que se pretendia, e que se registrava através da escrita, não passavam de letra morta. A educação ainda era bem vista nas instituições particulares, que atendiam aos desejos de quem as contratava. A educação pública não era considerada suficiente, principalmente para a classe mais abastada, cujo propósito era obter uma formação em um curso superior, principalmente se fosse concluída fora do Brasil, na antiga Metrópole. Por outro lado, as classes emergentes viam na educação um meio de ascensão social e, desse modo, seu interesse deslocou-se também para o ensino superior.

A função humanizadora da escola se perde, transformando a maioria dos colégios secundários em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, incluindo aí o então Colégio D. Pedro II, que pretendia ser o modelo para a educação Imperial, mas que não resistiu e passou a funcionar como mais um curso preparatório. Porém, a qualidade dos alunos que chegavam ao nível superior era desastrosa, já que era resultado da péssima qualidade de ensino dos anos anteriores.

No ensino primário o nível de procura era baixo, se fosse considerado a população total, fato este compreensível ao analisarmos a sociedade da época, em que a maioria da população era constituída por escravos, mestiços e por uma classe média emergente, a burguesia, que se desenvolvia à medida em que o Brasil passava de uma sociedade agrária-exportadora dependente para agrário-comercial dependente. Esta transição solicitara uma nova sociedade, que só poderia ser estabelecida através da educação desta nova classe, e dos novos trabalhadores que aos poucos se tornavam necessários, já que a eficiência destes dependia muitas vezes de conhecimentos técnicos e específicos para a manipulação das novas tecnologias e dos novos meios de produção. (RIBEIRO, 2007, p. 51)

Justifica-se então os intensos esforços em prol da educação a partir de 1850. É neste mesmo ano que se dá o fim do tráfico negreiro, através da Lei de Euzébio de Queiroz, e que o Brasil ganhava destaque no cenário mundial com o novo produto agrícola nacional, o café. Isso resultou na elevação do capital interno, que antes era usado para aquisição dos escravos; por outro lado houve o aumento de empréstimos internacionais vindos especialmente da Inglaterra, grande interessada no desenvolvimento do Brasil.

A organização econômica do Brasil sempre esteve subordinada a um sistema capitalista internacional, desde o período colonial, afirma Ribeiro (2007, p. 53). No entanto, o que muda com a modernização desta organização é a localização do poder e da possibilidade de autonomia do país que busca, gradativamente, sua emancipação política e econômica. Porém deve-se considerar que uma economia

internacionalmente dependente, sofre com as limitações dos mercados internacionais já que não se torna interessante criar um pólo comercial concorrente, mas sim um facilitador econômico com autonomia limitada e para tanto a modernização torna-se imprescindível.

Percebe-se, portanto, que desde o início da história do Brasil a educação esteve a serviço do sistema político econômico da sociedade na qual está inserida. Suas limitações e avanços dependem das conveniências apropriadas para tal modelo. No contexto do Brasil Imperial, assim como em qualquer outro período, podemos listar estas limitações e a partir delas estabelecer parâmetros comparativos para se constatar a finalidade da educação naquela época.

Uma das principais características da educação do período pós Ato Adicional de 1834, é a reivindicação da educação obrigatória, e a discussão dos termos aplicáveis a ela, tal como a gratuidade do ensino, a livre educação e a secularização do ensino como observamos nos textos de Oliveira (2003) e Barroso (2005). Ainda a respeito da obrigatoriedade da educação encontramos em Almeida, (1989, p. 80) o seguinte trecho: “A partir de 1840 os relatórios ministeriais consideram como uma necessidade o estabelecimento da instrução obrigatória, que o regulamento de 1854 chegou a estabelecer, mas de um modo tão impreciso que se pode dizer que o ensino não é obrigatório no Brasil.” Portanto estes termos se tornam assunto de reivindicações que provém de vários setores da sociedade.

Como já vimos, alguns autores do período engajaram-se em tratar do tema, tais como Oliveira (2003) e Barroso (2005), além deles a



instrução passa a ser um interesse geral da classe burguesa a qual passa a financiar investimentos na educação. Há ainda aqueles que se opunham à obrigatoriedade da educação, como a Igreja católica, por ser um princípio da corrente protestante que ameaçava os dogmas católicos, e os produtores da antiga agricultura, que procuravam preservar traços tradicionais e segurar o desenvolvimento industrial, além da população rural sem instrução que não via vantagens em tirar seus filhos do trabalho para encaminhá-los à escola, e a situação se agrava mais ao examinar a situação das meninas.

A partir da década de 1860, o desenvolvimento industrial do Brasil ganha impulso e atinge seu auge em meados dos anos 1870. Elza Nadai e Joana Neves (1980, p. 162-163) afirmam que este crescimento acelerou ainda mais com o final da Guerra do Paraguai, um exemplo disso é o aumento de número de patentes industriais expedidas, num total de 61 entre os anos de 1871/75, e que saltou para 294 no período de 1876/80 e 955 patentes entre 1881/89.

Neste mesmo período a iniciativa privada ganhou força e surgiram cada vez mais instituições interessadas na educação e principalmente no desenvolvimento do país, de acordo com Werebe (1985, p. 381), nas nações em que a industrialização se processava intensamente, o problema da educação assumia um novo aspecto: “[...] tiveram significação política e econômica porque, nelas, a educação representava fator indispensável para garantir o seu desenvolvimento econômico”. Por outro lado, ainda nas palavras de Werebe (1985, p. 381-382), a exemplo da França, a expansão do ensino primário às camadas populares constituía, ao mesmo tempo, uma ameaça para a

manutenção dos privilégios das classes dominantes. Ao observarmos os relatórios do Ministério do Império, poderemos acompanhar o desenvolvimento da educação primária do Brasil, respondendo a estes aspectos políticos e econômicos que se tornaram determinantes no país neste período de 1850 a 1889.

## **1.2. A instrução pública primária do ponto de vista oficial: os Relatórios do Ministério do Império**

Os relatórios do Ministério do Império referentes a estes anos apresentam reduzidas informações específicas sobre o estado da educação no Império Brasileiro. Por vezes, trazem apenas dados estatísticos e não descrevem, de fato, o funcionamento do sistema educacional.

Ministro do Império, Visconde de Mont’Alegre (José da Costa Carvalho), em seu relatório referente ao ano de 1850, lamenta o estado da Educação Geral no Império. Porém, quando trata da educação Primária na Corte, considera que houve sensíveis avanços e esboça os principais problemas encontrados em seu desenvolvimento. Muitas dessas questões permaneceram sem solução até o fim do Império:

A instrução pública primária tem melhorado no município da Corte, e mais sensíveis teriam sido seus progressos se houvessem extirpado as diversas causas de que há muito entorpecem o seu desenvolvimento, as quais principalmente consistem na deficiência de pessoal habilitado para este gênero de instrução; mesquinha remuneração e nenhum futuro dos Professores; na falta de edificios apropriados para o

ensino, e na falta de inspeção nas escolas das Freguesias mais distantes. (BRASI, 1851, p.5)

Essas constatações deram abertura para uma série de medidas que resultaram na criação e organização da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e na Primeira Reforma da Educação do Império em 1854.

O Relatório de 1851 registra os decretos de nº 608 e 630 de 16 de agosto e de 17 de setembro do ano de 1850 que autorizava o Governo a elaborar os novos estatutos para os cursos de Direito e Medicina, assim como os regulamentos e instruções que dariam nova forma à Instrução Primária e Secundária no município da Corte. No entanto decorreram ainda 4 anos para que começassem a tomar as medidas necessárias para elaboração de tal regulamento.(BRASIL, 1852, p.6)

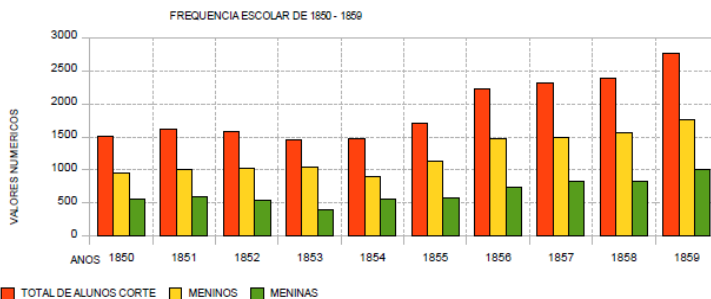
O ato que desencadeia todo o processo da Reforma é o Decreto nº1331 A de 17 de fevereiro de 1854, que pretendia atender todas as necessidades do ensino público e primário, com soluções adequadas às circunstâncias brasileiras, mas orientadas pelas experiências de países considerados ilustres, de acordo com o Ministro Luis Pedreira do Couto Ferraz.

A Reforma resultou, através do art. 3, na aprovação de um Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária. Esse Regimento estabelecia as normas de funcionamento para as escolas além dos deveres, dos professores e dos alunos.

Criou-se, também uma Inspeção “forte e sistemática”, segundo Ferraz, para todos os estabelecimentos tanto públicos, quanto privados, de instrução primária e secundária, a “Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”.

Em 10 de setembro de 1855, tomou posse como Inspetor Geral, o Conselheiro Euzébio de Queiroz Mattozo Câmara, em substituição ao Conselheiro Visconde de Itaboraahy, e a partir de então nota-se um diferencial na organização do Relatório, e no aprofundamento das questões. Queiroz faz uma série de mudanças estruturais na Inspetoria Geral, modificando cargos, fazendo nomeações, agregando pessoal e exigindo orçamentos adequados. Cobra o cumprimento da execução expressa no regulamento de 1854, em que se sugeria realização de conferências com os delegados e os professores de seu distrito, com a presença do Inspetor Geral para que se possam discutir as questões, dificuldades enfrentadas em seu trabalho, propondo melhorias em conjunto. (BRASIL, 1856, p.2 -17)

Para ilustrar melhor as melhorias alcançadas desde a reforma de 1854, podemos analisar um levantamento da Frequência e Número de escolas criadas desde 1854, comparando com os mesmos dados de antes da reforma:



De 1855 a 1863, Euzébio de Queiroz luta principalmente pela valorização do professorado, cobra rigorosamente os delegados dos distritos, a inspeção e a apresentação dos relatórios referentes a tal, e implora pela construção de estabelecimentos de ensino apropriados.

A partir do sexto decênio do século XIX, afirma Caio Prado Junior, o Império brasileiro (1961, p. 92) passou a sofrer com conflitos de interesse. De um lado a classe em ascensão, defensora dos ideais progressistas e liberais, de outro os proprietários de terra, conservadores e retrógrados. A maioria dos membros do Conselho de Estado e do Senado vitalício era conservadora. Desta forma justifica-se, em parte, a lentidão dos progressos necessários.

Por outro lado, passamos a compreender a reação da instrução primária a partir de 1870, quando o Governo se viu pressionado a reagir ante a iniciativa privada, que representava a força liberal, e que se desenvolveu aceleradamente como já pudemos observar anteriormente.

Em 1860, um dos principais problemas tratados era a falta de mão de obra, ou seja, de professores. Com o crescimento da população, a abertura de novas escolas e a ausência de um sistema eficaz de formação de professores, a quantidade de regentes para assumir as novas cadeiras

de Instrução Primária era insuficiente. Estas, por sua vez, foram assumidas pela categoria de Professores adjuntos, resultantes do método de ensino mútuo<sup>3</sup>, que elegia alunos mestres para auxiliar no contingente das turmas, e que depois de concluir sua formação primária, tinha o direito de concorrer às vagas como Professores Adjuntos. (BRASIL, 1861, p.15)

Em 1864, pouco se via em prática as determinações da reforma de 1854. Os esforços do Governo eram percebidos principalmente no aumento das escolas, como já demonstrado no gráfico anterior. Em 13 de maio de 1864, baixou-se um aviso que proibiu a criação de novas escolas por falta de orçamento apropriado. Com isto, duas escolas particulares passaram a receber gratificações do governo para que recebessem gratuitamente meninos pobres. Mais tarde este tipo de procedimento se tornara comum, e essas escolas passam a ser denominadas Escolas Subvencionadas<sup>4</sup>, termo que aparece pela primeira vez no Relatório de 1869.(BRASIL, 1870, p.38)

---

<sup>3</sup> O método mútuo é conhecido também como método Lancasteriano , por ter sua formulação inicial elaborada pelo educador inglês Joseph Lancaster, e tem como característica principal a utilização dos próprios alunos como auxiliares do professor. (FARIA FILHO, 200, p. 141)

<sup>4</sup> Recurso encontrado pelo governo para suprir o insuficiente número de escolas em algumas freguesias mesmo depois do aviso de 13 de maio de 1864, que vigorou naquele ano, proibindo a criação de mais escolas. O Governo passou a oferecer gratificações a escolas particulares para darem instrução primária gratuita a crianças pobres, a essas escolas particulares se atribui o termo Subvencionada.

Pedro Araújo Lima, o Marquês de Olinda, assumiu o Ministério do Império em 1865 e em seu relatório anual indicou as medidas que lhe pareceram urgentes e compatíveis com os recursos que o Governo dispunha. Estas Considerações, porém, não resultaram em medidas Legislativas e a Instrução Primária permaneceu no mesmo patamar enfrentando as mesmas dificuldades da década de 1850.

Em 1870, o Ministro João Alfredo Correia de Oliveira assumiu o Ministério dos Negócios do Império, e declarou que, tendo em vista os relatórios de seus antecessores, seus posicionamentos e suas análises sobre a instrução primária, ele próprio se engajara na elaboração de um projeto de lei que apresentaria à Assembléia Legislativa, com o propósito de aumentar o comprometimento do Estado com esse ramo da educação.

Ainda no Documento Imperial referente ao ano de 1870, o Anexo D do Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, apresentou o resultado em relação à educação, do primeiro senso que efetuou o levantamento da população Livre do Município da Corte. Este levantamento foi dividido em faixas etárias da seguinte forma: maiores de 21 anos, menores de 21 anos, menores de 14 e menores de 7 anos. Para a faixa de menores de 14 anos ficou registrado 12.177 do sexo masculino e 10.910 do sexo feminino, totalizando 23.087 crianças menores de 14 anos e maiores de 7 anos em toda a Corte. O relatório traz dados referentes à população em idade

escolar (indivíduos entre 7 e 14 anos) de cada freguesia<sup>5</sup> de dentro e de fora da cidade.

Nas freguesias da cidade 9.211 crianças estavam fora da Instrução primária, de um total de 18.693. Nas freguesias de fora da cidade 3.761 era o número de crianças sem receber instrução primária, para um total de 4.390 em idade escolar primária.

Estes números podem ser atribuídos em parte ao não cumprimento do Art. 64 da Reforma de 1854 quanto a obrigatoriedade do ensino, visto que a Corte não contava com os recursos necessários, seja em relação à quantidade de escolas públicas, seja de professores devidamente habilitados. Além disso, muitas das crianças em idade escolar com moradia fora da cidade, habitavam em lugares longínquos das escolas já existentes, e atender a essa parcela da população nunca deixou de ser um problema para a organização escolar Imperial.

O Ministro João Alfredo Correia de Oliveira, atuante de 1870 a 1875, toma como exemplo do cumprimento do Art. 64 da reforma, a respeito da obrigatoriedade do ensino, países como Alemanha, Bélgica, Suíça, Holanda, Itália e Portugal. Em relação à proporção de escolas para o número de alunos fez a seguinte comparação: a França conta com 1 escola para cada 500 habitantes; na Suíça 1 para cada 300 habitantes; na Alemanha e Estados Unidos 1 para cada 160 habitantes e no Brasil

---

<sup>5</sup> Freguesia é o nome que tem, em Portugal e no antigo Império Português, a menor divisão administrativa. No Brasil Imperial eram divididos os territórios pertencentes ao município neutro, sede do império, estes eram denominadas Freguesias de dentro da cidade. Aquelas divisões administrativas pertencentes as áreas periféricas eram então chamadas, Freguesias de fora da cidade.



esta proporção é de 1:1046 escola/habitantes, situação realmente divergente dos demais.( BRASIL, 1872, p.20)

O governo também se mostrava mais ativo em relação à educação e vários assuntos começaram a ser amplamente discutidos e isso resultou em providências legislativas e administrativas, como a aprovação das Instruções Especiais para as Conferências Pedagógicas<sup>6</sup>. Essas Conferências estavam previstas no Art. 70 do Regulamento de 1854 e o Conselheiro Euzébio de Queiroz pedia por sua execução desde 1855, por julgar essencial para o desenvolvimento da Educação.(BRASIL, 1873, p. 1-6)

A necessidade da formação de professores se tornava cada vez mais premente e, em 1874, foi fundada uma Escola de Ensino Normal na Corte, porém de iniciativa particular com a Direção do Conselheiro Manuel Francisco Correia e vice-direção de Dr. Antonio Feliz Martins. Esta escola apresentava uma grade bem sucinta, que se estabeleceu da seguinte forma, Primeiro Ano: Português, Aritmética, Desenho, Pedagogia, Musica, História Sagrada e Segundo Ano, Pedagogia, Física E Química, Geografia, Aritmética e Português. (BRASIL, 1875, p. 15)

Apesar do Decreto nº 6 379 de novembro de 1876, que regulamentava a situação das Escolas Normais criadas pelo Governo, elas não chegaram a funcionar e, de fato, a primeira Escola Normal da

---

<sup>6</sup> Este tipo de ação de acordo com Oliveira, (2003, p.218-219), é o primeiro passo para a boa formação de professores, afirma que as conferências pedagógicas são para a escola, o que é o parlamento para o Estado.

Corte seria fundada em 1880, com seu devido Regulamento, de regime misto, porém situada em prédio alugado. (Decreto N° 7684 de 6 de março de 1880, In.: BRASIL, 1880)

Em 1878, mais uma importante medida foi tomada. O Sr. Ministro Carlos Leoncio de Carvalho, redigiu um relatório em 1877 no qual propunha reformas na organização de ensino da Corte. Este relatório resultou no decreto do ano seguinte n° 7247 de 19 de abril de 1883, que reformou, novamente, a instrução primária e secundária no Município da Corte. Todas as medidas sugeridas por Carlos Leoncio de Carvalho foram acatadas, mas destaco a importância do Art. 2 que afirma que até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituíam o programa das escolas primárias de 1° grau, eram obrigados a frequentá-las, no município da corte os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade. (Decreto n°7247 de 19 de abril de 1879. In: BRASIL, 1880)

No §1° ficou então determinado que, todos aqueles que tivessem em sua guarda meninos ou meninas de idade em torno de 7 a 15 anos e não os encaminhassem para receber a instrução pública, receberiam uma multa de 20 a 100.000 contos de reis. A mesma pena seria infligida àqueles que apresentassem pouca frequência. Desta forma foi instituído o ensino obrigatório no município da Corte, com as devidas punições que asseguravam o cumprimento da Lei. Outro ato desta Reforma é o Art. 4 § 3° que autorizava as escolas de sexo feminino a matricular meninos menores de 10 anos, o que deu início à co-educação dos sexos.

### 1.3. O professorado e a instrução pública na corte.

A Reforma de 1883 seria a última modificação regulamentar do ensino público primário realizada no período imperial, os anos que se sucederam até 1889, não apresentaram grandes mudanças no quadro geral da Educação Pública Primária.

Nota-se que o desenvolvimento econômico do Brasil incentivava a iniciativa privada, como em 1884, quando foi criada a Primeira Escola Noturna Feminina de Instrução Primária, por iniciativa particular do Vice Reitor do Externato do Colégio D. Pedro II, e que apresentava um currículo feminino bastante amplo, para o período. As matérias lecionadas eram: Português, Italiano, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Matemáticas Elementares, Geografia, História Geral, Cartografia do Brasil, História do Brasil, Retórica e Poética, História Literária, Literatura Novo-Latina, Literatura Nacional, Gramática Histórica da Língua Portuguesa, Filosofia Racional e Moral, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Economia Doméstica, Legislação Usual e Pedagogia. (BRASIL, 1887, p. 37. cap. IV)

Além disso, em 1888, a Escola Normal da Corte, passou por uma Reforma Regulamentar que objetivava assegurar a organização escolar já estabelecida em 1876. Todavia, ainda faltavam as escolas primárias públicas anexas para a prática pedagógica dos alunos do ensino Normal. O Art. 6 do novo regulamento decretou a regularidade das escolas anexas e o Art. 7 determinou que se fundassem Jardins de Infância junto às Escolas Normais, seguindo os modelos alemães. No entanto, como o

recorte desta pesquisa tem fim no ano de 1889, não posso afirmar se estas resoluções tiveram ou não o efeito esperado.

Estas evoluções no ensino, permitem-nos relacioná-las ao período político do Brasil, cujo pensamento Liberal e progressista ganhava força e a Monarquia encontrava-se à beira de sua decadência.

Maria José Garcia Werebe (1985, p. 382), ao falar sobre o ensino no fim do Império, afirma que no município da Corte havia 211 escolas de ensino primário, das quais 95 públicas<sup>7</sup> e 116 particulares com 12 mil alunos. Considerando que a população do Município Neutro era calculada em 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos sem direito à instrução, os alunos constituíam apenas 5% da população livre. Além disso, conclui que a República encontrou uma educação primária não somente com uma deficiência quantitativa, mas principalmente qualitativa, referindo-se à rede escolar precária, “com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz.”(WEREBE, 1985, p. 382)

É evidente que um dos principais problemas do Ensino Público no Município da Corte era a falta de professores e de qualificação dos mesmos, já que não havia nenhuma instituição de formação profissional ou superior que atendesse a esse ramo de atividade assalariada até a última década do século XIX.

---

<sup>7</sup> Faço uma pequena ressalva considerando que no relatório do ano de 1888, publicado em 1889, último relatório presente na coleção de Conde D’eu, utilizado nessa pesquisa, consta que o número de escolas públicas em 1888, era de 94 e não de 95 como descreve Werebe.

Como se não bastasse, muitos textos dos Relatórios indicam que a condição de professor era encarada como um sacerdócio, um exercício de vocação, com seus respectivos sacrifícios. Nesse aspecto, concordo com Oliveira (2003, p. 212), ao afirmar que havia dois requisitos necessários para qualquer profissão e que não se pode “dispensar o professor”: a vocação para o ofício e a prática dele. Contudo, o fato é que o Professor no Império Brasileiro, de maneira geral era formado pela prática e pela vontade, exatamente como descreve Oliveira neste trecho, no entanto, somente esta prática não poderia ser considerada suficiente para a formação de um bom professor.

Sendo o Magistério uma profissão como qualquer outra, que exige os conhecimentos necessários para tal, o problema era que, por muito tempo, esse conhecimento inerente ao exercício do professorado era tido como o domínio eficaz das matérias a serem ensinadas. Ou seja, para o ensino Primário, tomando como exemplo o plano de ensino da escola Municipal de S. Sebastião em 1874, as aulas diurnas compreendiam para ambos os sexos: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; elementos de aritmética; o sistema decimal e os pesos e medidas; noções de desenho linear; cosmografia; geografia nacional; música vocal.

Para as meninas havia também o aprendizado dos trabalhos de agulha e para os meninos música instrumental. Este era o conhecimento necessário para se tornar professor, na maioria dos casos. Nessa questão, tanto Oliveira (2003) como Barroso (2005) argumentam que a verdadeira formação do professor deveria acontecer na Escola Normal e a matéria fundamental que guiaria esta formação era a Pedagogia uma

vez que a “Pedagogia é a educação dos educadores ou a educação elevada a potencia, como lhe chamaram os americanos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 211).

A Escola Normal é citada, sugerida e proposta desde 1851, no decreto nº 630 de 1851, mas condenada pelo Ministro José da Costa Carvalho (Visconde de Mont’Alegre), que defendia a formação dos professores dentro do ensino público, através do método do ensino mútuo, baseada na experiência da Alemanha, Holanda e parte da França, “corrigida”, através da forte inspeção e programa de exames anuais, que procurava transformar os alunos monitores em professores adjuntos e futuramente capazes de assumir suas próprias cadeiras (aulas). Em 1859, Euzébio de Queiroz, cansado de tanto pleitear pela melhoria de condição salarial dos professores, redigiu um texto demonstrando toda sua indignação. No mesmo relatório ressalta que “a instituição dos professores adjuntos, ou alunos-mestres é, na forma do regulamento de 17 de fevereiro de 1854 , a única sementeira dos futuros educadores da sociedade.” Diante disso, exigiu que Escolas Normais fossem criadas no Município da Corte.

A primeira escola Normal do Império foi criada em Minas no ano de 1835, de acordo com Ministro Antonio da Costa Pinto e Silva, (BRASIL, 1878, p. 65). Em 1878 havia 13 Escolas Normais em todo Brasil. Porém em 1867, Barroso (2005, p. 208) afirmava que, além de seus defeitos de organização, alguns desses estabelecimentos ressentiam da falta de uma direção conveniente, de pessoal habilitado e da exiguidade de recursos, não produzindo estes estabelecimentos nenhum resultado notável.

No Município da Corte, o primeiro decreto que criou 2 escolas normais, uma feminina e outra masculina, foi o decreto nº 6379 de 30 de novembro de 1875. Porém, mesmo sendo regulamentada pelo decreto nº 6379 de 30 de novembro de 1876. Estas escolas não chegaram a ser inauguradas.

A inauguração da 1º Escola Normal da Corte, organizada pelo decreto de nº 7684 de 6 de março de 1880, ocorreu em 8 de abril. Ela foi reformada pelo decreto nº 8025 de 26 de março de 1881, que definiu a Escola Normal do Município da Corte da seguinte forma, de acordo com o Art.1º : “A escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º grau; O ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos e compreenderá dois cursos: o de ciências e letras e o de artes.” ( ANEXO C. In.:BRASIL, 1882, , p. 1-15)

O Inspetor Geral Antonio Herculano Bandeira Filho declarou, em 1883, que essa instituição apresentava graves problemas metodológicos e organizacionais. O mais grave talvez fosse que ao concluir o 2º ano do ensino normal, os alunos recebiam o diploma, através da prestação dos devidos exames da própria instituição, de professores de ensino primário, mas em dois anos eles não haviam recebido a instrução da disciplina de ciências físicas e naturais, fato que o Inspetor Geral julgava indispensável na aplicação do método de Lição das Coisas<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> Lição das *Cousas*, ou das coisas, no português contemporâneo. Assim era chamada a primeira etapa do método conhecido como Intuitivo, citado na maioria dos relatórios e nos discursos dos autores do século XIX. Tem esta denominação, segundo Luciano Mendes Faria Filho (2000, p.143) pela importância dada à faculdade da observação como ferramenta insubstituível da aprendizagem humana, inspirado nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, que foram apropriados e divulgados por Pestalozzi.

aprovado em 1884 como mais apropriado ao ensino primário. Ou seja, a formação Normal não atendia ao programa de Ensino vigente para as Escolas Primárias da Corte. (BRASIL,1884, p. 19)

Além dos problemas de formação dos professores, outro problema recorrente por todo o período era a insuficiente condição salarial. Euzébio de Queiroz, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte no período de 1854 a 1863, e Conselheiro do Estado, lutou incansavelmente pela melhoria das condições salariais destes profissionais. Euzébio de Queiroz concluiu que as remunerações eram insuficientes à subsistência dos professores. De fato, a consequência desta má remuneração era a falta de candidatos para ocupar as vagas disponíveis nas escolas públicas primárias, estas por sua vez acabam sendo ocupadas por Professores Adjuntos que, com o passar dos anos, assumiram a regência das cadeiras.

Há evidências que a situação não apresentou melhorias. Desde 1854, com o decreto 1331 A de 17 de fevereiro, pelo Artigo 48 da Reforma instituída, o ensino primário ficou dividido em dois graus, com matérias distintas e complementares. Porém, até 1872 nada havia sido feito para o cumprimento de tal decreto. No entanto, o aviso de 29 de fevereiro de 1872 elevou à categoria de escolas primárias de 2º grau, 6 escolas que até então não haviam conseguido a elevação por falta de professores habilitados.

Um aviso de 2 de abril de 1872, permitiu que os professores de 1º grau realizassem exames para provar suas aptidões para lecionar as matérias de segundo grau. Os professores responderam a tal aviso



alegando que os honorários não eram convidativos para mais trabalho e outros que necessitavam de tempo para se prepararem para tais exames. Por aviso de 26 de abril de 1872, foi concedido o tempo de 6 meses para a abertura de concurso para essas cadeiras. Este prazo se estendeu para 9 meses e, no prazo determinado, só apareceu um candidato. O aviso de 9 de outubro de 1874 ordenou que se convidasse por meio de editais públicos quaisquer professores que comprovassem por meio de documentos as aptidões para exercer a regência das escolas primárias elevadas ao 2º grau. Nove candidatos apareceram, mas até o ano de 1877 nenhuma providência o Governo havia tomado para a contratação desses professores.

Oliveira (2003) dedica uma extensa parte de seu livro à questão do Magistério. No capítulo sexto que recebe o subtítulo “*Das Vantagens do Professor*”, afirma que sem esperanças de bons proventos ninguém se sujeitará “ao tirocínio da Escola Normal”, porém com vantajosas retribuições o ensino público poderia estar nas mãos de homens superiores. ( OLIVEIRA, 2003, p. 222).

Euzébio de Queiroz acreditava que a baixa remuneração dos professores, estava diretamente ligada à vasta área territorial do Brasil que exigia uma grande quantidade desses profissionais que atendessem de forma proporcional a população do país. Como solução para esse problema Queiroz (BRASIL,1860), Oliveira (2003), e Barroso (2005), concordam que o Governo deveria conceder liberdade e autonomia suficientes ao ensino particular, para que este pudesse suprir as necessidades que o ensino público não conseguia atender. Diante dessa situação é que, em 1865, o Inspetor Geral de Instrução, Joaquim

Caetano da Silva, defendeu a liberdade de ensino e propôs que o município da Corte fosse o primeiro a dar o exemplo: “Já que o governo não pode, que não ate as mãos aos que podem, ou antes, aos que poderiam.” (BRASIL, 1865, p. 19). Considerando os conflitos políticos vigentes, isso confirmaria a incapacidade do Império de resolver os problemas nacionais (PRADO JUNIOR, 1961, p. 93), fortalecendo as forças progressistas.

Esse cenário revela, assim, que o desenvolvimento das capacidades intelectuais, científicas e humanas necessárias para a formação e manutenção de um professor era uma tarefa difícil de ser cumprida, ao menos pela iniciativa do governo Imperial.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O período compreendido entre 1850 e 1889, é um período de transição de uma economia monopolizada pelo cultivo agro-pecuário para uma economia mista de crescente industrialização.

A educação primária se desenvolveu de acordo com a necessidade da sociedade à qual estava vinculada e passou a atender à nova classe emergente: a burguesia industrial. Apesar de considerada como um dever do Governo e um direito do cidadão, andou em passos lentos, como quaisquer outras medidas que contribuíssem para o desenvolvimento do país.

Os estudiosos do século XIX que publicaram trabalhos sobre a educação de seu período, estavam imbuídos de ideais próprios e

defendiam pontos de vista particulares. As questões mais debatidas entre eles, tais como a obrigatoriedade de ensino, o ensino livre e a condição do professor, eram temas frequentes dos Relatórios do Ministério do Império.

Porém, apesar de todos os Ministros e Inspetores da Instrução assumirem e constatarem os problemas da educação e pleitearem as resoluções para as mesmas, poucos foram ouvidos pela Assembléia Legislativa. Euzébio de Queiroz foi um excelente exemplo de notáveis discursos em defesa do professorado, sem nunca ter sido atendido de maneira satisfatória.

Para compreender a dinâmica legislativa do Governo Imperial, ao tratar da educação, foi necessário o estudo da história política e econômica do período. Com o apoio dos textos de Caio Prado Junior (1961), Elza Nadai (1980) e Werebe (1985), foi possível concluir que a condição Monárquica sustentava uma política retrógrada, procurando conter qualquer medida em prol do desenvolvimento do país, que caminhava de maneira cada vez mais acelerada para uma condição econômica industrial livre, ameaçando os interesses monopolizadores do Império.

Somente na década de 1870, vemos respostas mais ágeis do Governo à iniciativa privada, que oferecia cada vez mais e melhor a instrução primária e profissional à população.

A condição dos professores e a sua formação também não obtiveram grandes avanços, ora por parte do Governo, em não dar o auxílio e a valorização devidos a essa profissão, ora por falta de meios

para promover a adequada formação. Entretanto, muitas vezes o próprio professor se conformava com a sua situação, acomodando-se aos padrões e métodos já conhecidos, rejeitando adaptar-se às mudanças necessárias, e muitas vezes não cumprindo os novos regulamentos de Instrução Primária.

Da mesma forma, deve-se considerar a falta de interesse da população em enviar seus filhos à escola, situação que preocupava tanto os Inspectores Gerais e que deu origem às inúmeras discussões a respeito da obrigatoriedade do ensino, era resultado de uma cultura escravista, que muitas vezes não encarava a Instrução elementar como uma necessidade.

Essa situação de déficit qualitativo e quantitativo na passagem do regime Monárquico para a República é confirmada pelas constatações de Werebe (1985), com as quais estou de acordo, especialmente ao apontar que a República encontrou a Instituição Escolar Pública, desvalorizada, com mais problemas do que soluções.

Hoje, ao olhar o estado da educação brasileira é possível perceber que, em muitos aspectos, ainda permanecemos ligados às heranças estruturais da organização escolar que pude pesquisar analisando os Relatórios Oficiais do Ministério do Império, o período crítico de decadência da monarquia brasileira. Desse modo, reafirmo a minha convicção na importância da Formação do bom Professor e do desenvolvimento especial da educação primária que é a base essencial para a qualidade exigida nos demais níveis.

### 3. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUCA; Brasília, DF: INEP/ MEC, 1989.

BARROSO, J. L. **A instrução pública no Brasil**. Organização: Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ Laemmert, 1850-1889.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES,

E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

NADAI, E.; NEVES, J. **História do Brasil: da colônia a república**. São Paulo: Saraiva, 1980.

OLIVEIRA, A. A. de. **O ensino público**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

RIOS FILHO, A. M. de los. A Instrução. In: \_\_\_\_\_. **O Rio de Janeiro Imperial**. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. Cap.7, p.391-447.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. BARROSO, J. L. José Liberato Barroso e a história da educação brasileira: Aspectos introdutórios. In: BARROSO, J. L. **A Instrução Pública no Brasil**. Organização: Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.p.-5-12.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação. In: CAMPOS, Pedro Moacyr; HOLANDA, Sérgio Buarque de (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1985. T. II: O Brasil Monárquico. V. 4: Declínio e Queda do Império. Cap. 3, p. 365-381.