



As primeiras legislações educacionais do Brasil: uma leitura decolonial¹

Elvis Rezende Messias

Introdução

As legislações educacionais tratadas neste artigo são aquelas publicadas durante o período imperial do Brasil (1822-1889). Tratam-se, portanto, dos marcos legais que vieram a público entre os anos de 1824, com a primeira Constituição do país, a 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho.

A fim de melhor visualizar alguns elementos marcantes da educação brasileira no período imperial, convém considerar as subdivisões desse turbulento momento de nossa história. O Império teve duração de 67 anos, todos transcorridos no século XIX, e se subdivide em três fases políticas gerais: 1) *primeiro reinado*, de 1822 a 1831, quando reinou D. Pedro I; 2) *período regencial*, de 1831 a 1840, quando D. Pedro I abdica do trono brasileiro e volta para Portugal, aqui deixando como sucessor Pedro de Alcântara ainda criança, fato que levou o Brasil a ser governado por regências até ser decretada a maioridade do novo imperador; 3) *segundo reinado*, de 1840 a 1889, quando reinou D. Pedro II até ocorrer sua deposição com a proclamação da República.

Com o presente artigo, procuro apresentar parte do percurso histórico-filosófico da educação brasileira durante o regime imperial, com foco nos seus principais marcos legais, levantando alguns indícios de marcas de colonialidade cultural herdadas por nossa historicidade educacional e que insistem em se fazer presentes como uma espécie de contínuo colonial entre nós.

¹ Este artigo traz e complementa excertos da tese *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*, PPG/UNINOVE (Messias, 2023).

A Constituição de 1824: o lugar da educação na “carta magna” do Império do Brasil

O primeiro grande marco legal da educação brasileira é a *Constituição do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. No entanto, essa primeira carta magna do país praticamente se silencia acerca da educação, havendo apenas duas menções dentro do seu artigo 179. Assim está escrito:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824²).

Chama a atenção a compreensão de que a educação é elemento que garante direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Mas quem a Constituição de 1824 considerava cidadão do Brasil? Conforme seu artigo 6º:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (Brasil, 1824).

Como explica Cury (2011),

O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania. É verdade que a Constituição Imperial, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, faz menção explícita à

² Está preservada a grafia original de todos os documentos citados neste artigo.

educação escolar no art. 179. Mas é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro. Primeiramente, pode-se dizer quem não é. Não é cidadão o escravo. Aliás, a Constituição permanece e muda a esse respeito. [...] O negro escravo [...] não passava de propriedade material do senhor. Ele não era considerado brasileiro nem estrangeiro. (Cury, 2011, p. 19-20).

Na verdade, é relativamente ampla ou genérica a noção de “cidadão” brasileiro, embora não se mencione diretamente nem indígenas nem negros. Em geral, pode ser que estejam incluídos na compreensão geral de nascidos no Brasil, sejam “ingênuos” ou “libertos”, isto é, sejam os naturalmente livres ou aqueles que conquistarem a liberdade. Todavia, entre o texto da lei e a efetivação prática havia longas lacunas, tendo em vista que o acesso à educação permanece elitizado ao longo da história do país. No caso das pessoas escravizadas, a julgar pela forma como eram tratadas, nem eram tidas, concretamente, como humanas. O silêncio generalizado da Constituição sobre elas é reflexo do silenciamento existencial do qual eram vítimas.

Embora sejam apenas dois os incisos do artigo 179 da Constituição que se referem diretamente à educação, um deles se destaca pelas ideias de *gratuidade* e de *universalidade* da instrução primária: “gratuita a todos”, diz o inciso 32. Uma boa intenção, mas que não se efetivou convenientemente, mantendo-se a distância entre o texto legal e a prática social. Entretanto, ressalta Vieira (2008) que pelo menos a ideia de *gratuidade* não será contemplada nem pela Lei de 15 de outubro de 1827 nem pela Constituição de 1891, a primeira do período republicano. Em suas palavras (Vieira, 2008, p. 18), “não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia”.

O inciso 33, por sua vez, também genérico e objetivo, faz menção às etapas secundária e superior do ensino, com um breve indicativo de que, ao que parece, deveriam estar relativamente abertos às novidades científicas de então – materializando os ventos iluministas que circulavam entre os intelectuais do período pombalino-joanino – e também ao espírito literário humanista europeu, que, mesmo após as reformas pombalinas, não foi de todo excluído da vivência educacional brasileira.

Em linhas gerais, cinco importantes ideias se destacam sobre a educação no texto constitucional de 1824:

- 1) A compreensão do papel da educação na garantia de direitos civis e políticos.
- 2) A expectativa de gratuidade da instrução primária.
- 3) A expectativa de universalidade da instrução primária.
- 4) A sutil abertura à ciência moderna.

5) A sutil manutenção da tradição humanista.

Todavia, são incipientes e muito objetivas as proposições, o que lhes confere um singular estatuto de desimportância e negligência por parte da Constituição do nascente Império brasileiro. Nas palavras de Vieira (2008, p. 18), “o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apenas de esta não ter se efetivado na prática”.

A Lei de escolas de primeiras letras: 15 de outubro de 1827

Temos, ainda, um segundo marco legal sobre a educação do período imperial no primeiro reinado, que é a *Lei de 15 de outubro de 1827*, também conhecida como *Lei de escolas de primeiras letras*. Ela se destacou por regular “carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império” (Cury, 2011, p. 20)³.

Essa Lei de 1827 é, na verdade, decorrente de alguns aspectos do amplo projeto de reforma proposto em 1826 “pelo cônego Januário da Cunha Barbosa e outros” (Cury, 2011, p. 66). Isso porque, no lugar da reforma de Januário Barbosa, que previa uma substancial regulação de “todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus” (Saviani, 2019, p. 124), a Lei de 1827 “preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar⁴” (Saviani, 2019, p. 126).

Segundo Saviani (2019, p. 124), os quatro graus “eram assim denominados: *1º grau*: pedagogias; *2º grau*: liceus; *3º grau*: ginásios; *4º grau*: academias”. Explica, ainda, que o *primeiro grau* “abrangeia os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão” (Saviani, 2019, p. 124, *itálicos meus*). O *segundo grau* “voltava-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio” (Saviani, 2019, p. 125). O *terceiro grau* “compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de ‘todo gênero de erudição’” (Saviani, 2019, p. 125). E o *quarto grau*, por fim, “destinava-se ao ensino das ‘ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social [...]’” (Saviani, 2019, p. 125).

A Lei de 1827 mandava criar “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, segundo consta em sua própria apresentação (Brasil, 1827). Chama a

³ Com algum grau de inspiração nessa lei, o dia 15 de outubro foi estabelecido como Dia do Professor no Brasil, em 1963, através do Decreto nº 52.682 (Brasil, 1963), baixado pelo então presidente João Goulart.

⁴ Na verdade, houve a publicação também da chamada *Lei de 11 de agosto de 1827*, voltada para o ensino superior, dispondo “sobre a criação de ‘dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda’” (Vieira, 2008, p. 67).

atenção o fato de ser direcionada, sobretudo, a “lugares mais populosos”, dando, ao mesmo tempo, certa ideia de atendimento a um número elevado de pessoas e também de exclusão dos rincões menos populosos do Brasil aos olhos do Império. Ora, lugares menos populosos podem ser negligenciados pelo governo no oferecimento de educação? Isso ainda acontece?

Não obstante, o critério economicista implícito no público-alvo do texto da Lei de 1827 se explicita no seu artigo 4º, que diz: “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” (Brasil, 1827). É explícito o uso do método também conhecido como lancasteriano⁵. Como explica Saviani (2019, p. 126), “essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época” – certo grau de iluminismo –, nisso também se encaixando o ensino mútuo, “com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (Saviani, 2019, p. 128). Daí, então, que, através dessa Lei, “esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país” (Saviani, 2019, p. 128).

Um outro elemento da Lei de 1827 a ser destacado é o que se encontra disposto no seu artigo 5º. Ali se afirma que os custos com os edifícios e utensílios necessários para as escolas de ensino mútuo ficariam sob a responsabilidade do Estado, mas aqueles referentes à formação dos professores deveriam ser arcados pelos próprios docentes. O texto assim diz:

Art. 5º 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. (Brasil, 1827).

Ora, não estamos aí diante de uma histórica marca de colonialidade cultural, que é a desvalorização, exploração e sucateamento do trabalho docente? Como pode o Estado impor oficialmente um método de ensino e não possibilitar que seus docentes sejam devidamente preparados para atuarem

⁵ Em 1816, no período colonial, D. João VI ordenou que fosse elaborado um projeto sobre a instrução pública, com alguma atenção às escolas de primeiras letras, sob a perspectiva do método lancasteriano, tendo em vista que era um mais econômico. Esse método foi proposto pelos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell. No Brasil, teve suas primeiras aplicações a partir de meados da segunda década do século XIX, com a ordem de D. João VI, se oficializando com “o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827” (Bastos, 2014, p. 41). Segundo explica Saviani (2012, p. 164), o método lancasteriano é marcadamente monitorial, pois “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. [...] os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores”. Chamo atenção, ainda, para o uso do termo “escola” no trecho citado. Naquele contexto, cada turma específica era também uma escola, conforme o modelo de aulas régias instituído pelas reformas pombalinas (Messias, 2023).

de acordo com ele? O texto impõe que esses professores se instruem “em curto prazo” e também “à custa dos seus ordenados”. Dizendo claramente, deveriam eles mesmos financiar, com seus poucos recursos docentes, suas viagens às “escolas das capitais”, tomadas como centro de referência. Exige-se instrução, mas praticamente nada se faz para que os professores pudessem se instruir. Pagar mal a quem se dedica à profissão docente parece ser uma marca histórica do Brasil. Já no contexto das aulas régias e do subsídio literário, instaurados com as reformas pombalinas, as queixas de mal pagamento, atraso ou mesmo de não pagamento eram recorrentes e são identificadas como exemplos das dificuldades enfrentadas pelo projeto de Pombal (Fonseca, 2014). Um problema, portanto, existente lá no Brasil Colônia e, com as devidas proporções, intensamente presente também na educação brasileira de hoje. Uma marca histórica.

No que se encontra disposto no artigo 6º, por sua vez, há um dado curricular que também encontra alguma correspondência com a atualidade. Trata-se da delimitação de um currículo que, no geral, se consagrou como “fundamental da escola primária” (Saviani, 2019, p. 126). Ali diz:

Art. 6º 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 religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827).

Nota-se, desse modo, o lugar de destaque para a língua portuguesa (ler, escrever, gramática), seguida da matemática em geral (as quatro operações aritméticas, frações – “prática de quebrados” –, decimais, proporções e geometria), do ensino religioso (moral e doutrina cristã católica), ambos sob a perspectiva do espírito do nacionalismo patriótico (ler, preferencialmente, a Constituição Imperial e a História do Brasil), já que, naquela época, houve todo um esforço para que se constituísse um espírito nacional entre os membros do novo país que surgia (Reis, 1999).

Destaca-se, ainda, o fato de que o currículo proposto no artigo 6º se delimitava exclusivamente aos homens, revelando o sexismo patriarcal – estratificação social por sexo – da época. Isso fica mais claro ao considerarmos o que se encontra disposto nos artigos 11 e 12. Neles se diz:

Art. 11. Haverão 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. (Brasil, 1827).

Ao passo que o artigo 11 possibilita a existência de “escolas de meninas”, embora separadas das escolas de meninos e condicionadas a um pretense juízo de necessidade feito por homens, o artigo 12, por sua vez, reafirma a proposta curricular disposta no artigo 6º. Todavia, impõe uma limitação no que tange ao ensino de matemática para o gênero feminino: não deve haver estudo de “noções de geometria” e a parte aritmética deveria se ater somente às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

As justificativas que circularam no senado brasileiro na época das discussões sobre o objeto que daria origem, posteriormente, à Lei de 1827, revelam o sexismo e, em alguns casos, até mesmo a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, que dão sustentação à colonialidade de gênero, colocando a mulher como inferior existencial e intelectualmente diante do homem. Diante do problema se as meninas deveriam receber o mesmo grau de instrução que os meninos, o senador Visconde de Cayru responde da seguinte forma:

Tal não creio. Para elas, *acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar.* (...) Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] *as quatro espécies*, que não estão *fora do seu alcance* e *lhes podem ser de constante uso na vida*. Não sejamos excêntricos e singulares. *Deus deu barbas ao homem, não à mulher.* (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

O Marquês de Caravelas, por sua vez, argumenta de modo semelhante, apelando até mesmo para uma suposta inferioridade da *natureza* feminina em relação à natureza masculina:

Em geral, as meninas *não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos*, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma *natureza* repugna o trabalho árduo e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber *ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética*. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, *prendas que vão aumentar a sua beleza*. (Caravelas *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

E o Marquês de Maricá, por fim, reforça as mesmas ideias:

Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a *ler, escrever, contar e gramática portuguesa*, porque *não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações* que não são usuais. (...) *A mulher é um*

ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a ele inerentes, para que se façam boas mães de família. (Maricá *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Uma voz dissonante, contudo, apareceu. Foi a do Marquês de Santo Amaro, que, sob uma *perspectiva iluminista estrangeirista* em desacordo com a dos demais, argumentou que seus companheiros políticos estavam presos a um passado que não fazia mais sentido naquela época. Assim diz:

Não me parece conforme *as luzes* do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas *as nações cultas* se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática. (Santo Amaro *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Todavia, a argumentação do Marquês de Santo Amaro não teve êxito naquele contexto, já que para os demais colegas fazia todo sentido prático a manutenção do *status quo* sexista. A resposta veio do já citado Marquês de Cayru:

Não nego que tem havido *mulheres de capacidade varonil*. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarina, mas são *raridades da espécie*. Todavia, *não foram famosas em moral*. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são *raridades da espécie*. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. *Não se têm visto bons resultados*. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*. Ela foi *condenada por adúltera*. (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Note-se, na citação acima, o arraigado sexismo patriarcal na argumentação de Cayru, que, mesmo quando reconhece alguma capacidade nas mulheres, a masculiniza. A expressão por ele utilizada no início de sua fala é “mulheres de *capacidade varonil*”. Ora, o termo “varonil” vem de “varão”, palavra sinônima de “homem”. Era praticamente o mesmo que dizer “mulheres de *capacidade masculina*”, “mulheres que, milagrosamente, têm alguma virtude mais destacada como os homens”. Mas, tão logo, já trata de considerar uma pretensa raridade desse tipo de mulher e de desmoralizar tais mulheres: “[...] são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral”, é o que ressalva o senador. O discurso moralista é um recurso sexista e, não raro, ainda se faz presente em nossos dias como marca de colonialidade.

Conforme a mentalidade da época e as funções de cunho marcadamente doméstico que se atribuíam às mulheres, não parecia – aos olhos dos homens – necessário que as meninas avançassem nos estudos. Um marcante pragmatismo se destaca aqui em companhia ao já evidente sexismo patriarcal, uma vez que o texto da lei deixa entrever uma compreensão reprodutora da sociedade por parte da escola. Isso significa que ela deve ensinar o que era considerado mais imediatamente útil e prático para a manutenção do estado social vigente. Como enfatiza o artigo 12, deviam ser ensinadas “as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827).

Nas discussões feitas na Câmara, o deputado Diogo Antônio Feijó argumenta que “a educação das meninas não se faz tão necessária, nem as mulheres impõem tanto como os homens, na sociedade” (Feijó *apud* Castanha, 2013, p. 61-62). Uma voz contrária a esse argumento também se levantou, mas igualmente sem sucesso. Segundo relata Castanha:

[...] o deputado Baptista Pereira se posicionou favorável à instrução feminina. Segundo ele, era preciso acabar com o “despotismo, que o sexo masculino” tem exercido “sobre o feminino” e concluiu: “Essas ideias estão já inteiramente proscritas. Sem haver instrução, não pode haver costumes, e sem bons costumes não pode haver virtude, por consequência tanto direito às despesas que faz a nação, tem o sexo feminino como o sexo masculino”. Das várias emendas apresentadas, apenas a do deputado Ferreira França, que sugeriu a substituição dos termos “coser e bordar” por economia doméstica foi aprovada. (Castanha, 2013, p. 62).

É a expressão que, como vimos, se encontra no marcante pragmatismo sexista do artigo 12 da *Lei de 15 de outubro de 1827* e que – agora sabemos – se trata de uma expressão de abrandamento, já que substituiu os termos explícitos “coser e bordar”. Onde se lê: “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* [...]” (Brasil, 1827, *itálicos meus*), leia-se: “As Mestras [...] ensinarão também as prendas que servem *ao coser e bordar*”.

No texto da mesma Lei, entretanto, apareceu um avanço que, embora tenha sido uma conquista textual, ainda é uma luta travada pelas mulheres nos dias de hoje em diversos setores profissionais nos quais atuam. Trata-se da equiparação salarial entre homens e mulheres que exerciam a docência, conforme disposto no artigo 13: “As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827).

Como se vê, a temática educacional se faz presente de modo complexo no primeiro reinado do Império, marcando-se com alguma boa intenção de mudanças e também com elementos de

permanência do estado social oriundo do período colonial. É possível notar também a presença de situações de contraponto decolonial às colonialidades que persistiam, mormente às do ser, do saber, de gênero e cultural. Marcas do passado colonial, àquela época um passado cronologicamente recente, eram carregadas por vários dos atores político-educacionais destacados do Império – o que é de certo modo compreensível pelo curto lapso temporal que separava o Brasil independente do Brasil colônia, bem como pela estrutura colonizada de poder que se erigiu naquele contexto – e também algumas marcas se estendem aos dias de hoje.

Esse exercício de apreensão de alguns aspectos de nosso histórico político-educacional tem se revelado fundamental para o trabalho de ampliação de nossa consciência nacional, oferecendo indicativos reflexivos que poderão se converter em alguma contribuição e inspiração concretas de transformação à educação brasileira contemporânea. Vejamos, então, alguns elementos do Brasil Império, nas duas subdivisões internas que ainda lhe restam: período regencial e segundo reinado.

Uma emenda à Constituição: o Ato adicional de 1834

A educação, em termos de sua aplicação geral ao país, também se faz presente no período regencial, com uma legislação a ser destacada. Sob esse regime, foi “promulgado o Ato Adicional de 1834, que, embora não sendo um instrumento especificamente educacional, é de interesse para a área por apresentar dispositivos referentes ao campo e pelas implicações dele advindas” (Vieira, 2008, p. 66). O Ato era uma emenda à Constituição de 1824 e foi aprovado como *Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834* (Brasil, 1834).

Sob influência do político Bernardo Pereira de Vasconcelos, que se encontrava ainda em sua fase liberal – mesmo que tenha se tornado mais conhecido em sua fase regressista, isto é, quando regressou ao matiz conservador (Carvalho, 1999) –, o Ato de 1834 foi resultado “dos acordos políticos e das concessões realizadas em nome da unidade nacional e da manutenção da ordem, que ampliou a autonomia político-administrativa conferida às províncias em detrimento do centralismo excessivo da Corte” (Cabral, 2014, n.p), realizando, então, uma reforma política de “aspirações federalistas” (Cabral, 2014, n.p).

No que tange à educação mais especificamente, o primeiro destaque vai para o fato de que o Ato cria as assembleias legislativas provinciais em substituição aos antigos conselhos gerais das províncias, dando a elas o poder de legislar, dentre outras coisas, sobre a instrução pública. Dessa forma, “colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias” (Saviani, 2012, p. 12), fato esse que é ainda característico da educação brasileira nos dias de hoje, já que são os Estados os

responsáveis primeiros pela condução da educação básica, descentralizando a organização educacional do país (Vecchia, 2014).

Sobre a formação de docentes, adotou-se o modelo europeu das chamadas Escolas Normais ou via normalista, “a via que vinha sendo seguida nos países europeus” (Saviani, 2012, p. 12). Segundo Saviani (2012, p. 13), o que predominou nelas foi uma preocupação de cunho mais conteudista, pressupondo-se “que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática”.

Nesse contexto também foi criado o Colégio Imperial Pedro II, no ano de 1837, ainda antes do segundo imperador do Brasil assumir o trono. Embora a educação básica – primária e secundária – estivesse sob a responsabilidade das províncias, o Colégio Pedro II era uma iniciativa do poder geral, sob projeto de Bernardo Pereira de Vasconcelos, e foi criado como instituição de ensino secundário que pudesse “servir de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império” (Vecchia, 2014, p. 83).

A finalidade do Colégio Pedro II era marcadamente elitista. Segundo Vecchia (2014, p. 83), “educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira” é o que objetivava o imperial colégio, com um projeto pedagógico destacadamente formalista, já que “62% da carga horária total do plano de estudos era atribuída aos estudos humanísticos e, desses, 50% era atribuído ao estudo de Latim e Grego” (Vecchia, 2014, p. 84).

Sua inspiração ideológica era eurocentrada, tendo em seu estatuto cópias literais dos “estatutos dos liceus franceses” (Vecchia, 2014, p. 84), donde o ecletismo de Victor Cousin vai marcar-se como filosofia oficial do colégio imperial e, de alguma forma, do próprio Império (Abrão, 2004), mormente a partir da fase do segundo reinado (Paim, 1991). Nas palavras de Paim (1991, p. 40), no decorrer dos anos do Império tornou-se “obrigatória a adoção (*sic*) pelos Liceus Estaduais dos programas e compêndios do Colégio Pedro II”, de tal modo que “a Escola Eclética fez-se presente em todas as províncias”⁶.

Fato é, entretanto, que os poucos avanços ventilados com a perspectiva descentralizadora dos três primeiros anos do período regencial vão encontrar resistência. Os liberais moderados vão se movimentar regressivamente ao conservadorismo, entendendo-o como fundamental para a restituição da “ordem” no Brasil. O primeiro liberalismo brasileiro, já com faceta eclética e conservadora, será substituído mesmo pelo que Hilsdorf (2017, p. 45) denominará de “O Império

⁶ Destaque-se, porém, que as feições e orientações do Colégio Pedro II passaram por significativas transformações ao longo dos anos imperiais (Vecchia, 2014).

Conservador”. Esse momento também será conhecido como “tempo saquarema”, já que “a origem geossocial desses liberais moderados que se tornam depois conservadores era a região de Saquarema, na província do Rio de Janeiro” (Hilsdorf, 2017, p. 46).

Num perene recomeço de práticas centralizadoras que visavam manter inalterado o poderio dos latifundiários escravistas do país, o que estava em jogo era manter “a hierarquia dos ‘três reinos’ do povo, da plebe e das coisas, promover mudanças na sociedade brasileira que consigam preservar a ordem [...] e difundir a civilização” (Hilsdorf, 2017, p. 46).

Vale destacar que, conforme explicitado pela própria Hilsdorf (2017, p. 44), no contexto da Constituição do Império, “quem é ‘coisa’ não tem direitos, quem é ‘povo’ ou ‘plebe’ tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda”, de tal modo que, como se pode notar, “povo” é uma categoria bastante restrita, não se referindo à população em geral nem, muito menos, à classe mais simples e subalternizada por uma determinada elite. No contexto imperial, destaca-se que a Constituição de 1824 “é uma lei liberal moderada que constitui como **povo** brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida” (Hilsdorf, 2017, p. 44, negrito do original).

Como sintetiza a autora:

Ainda que a Lei de 1834 [...] permitia que as Assembleias Provinciais criassem novas escolas elementares, secundárias e superiores, os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), vão praticar uma **partilha** das competências entre a Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada. De que modo? Deixando a cargo das Assembleias Provinciais o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de seus professores, e sob o controle da Assembleia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior em geral e as aulas da própria capital do país; e, promovendo em relação ao secundário, como mostrou M. de Lourdes Mariotto Haidar, uma pseudodescentralização, isto é, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central. Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. (Hilsdorf, 2017, p. 46-47, negrito do original).

Desse modo, o matiz da chamada *modernização conservadora* seguiu revelando sua força e presença na história educacional e sociopolítica do Brasil, tornando lentos o movimento nacional de escolarização e o caminho para que alguma transformação que realmente significasse maior desenlace com o espírito colonial pudesse, de fato, ser visto na estrutura conservadora, centralizadora e elitista do país.

O Decreto n. 1331-A de 1854: Reforma Couto Ferraz

Quanto à *Reforma Couto Ferraz*, trata-se do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, baixado pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, “que aprovou o ‘Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte’⁷” (Saviani, 2019, p. 130). Segundo expressou o próprio Couto Ferraz no seu *Relatório* de 1854 à Assembleia Geral Legislativa, os objetivos do Decreto eram os seguintes:

Vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do governo os colégios e estabelecimentos de educação da capital do império. (Brasil, 1854, p. 62 *apud* Castanha, 2013, p. 113).

A perspectiva era a de universalização da educação pública, atentando-se para alguns cuidados urgentes, tais como o preparo de docentes, a regulação do funcionamento das escolas particulares e a inspetoria dos estabelecimentos educativos, com certa tonalidade centralizadora, sobretudo conforme atestado pelo papel de destaque da inspeção geral (Saviani, 2019).

Universalização e centralização da educação parecem absorver, ao estilo brasileiro, um tom filosófico iluminista, no sentido de que a *Reforma Couto Ferraz* demonstra alguma expectativa no “derramamento das luzes por todos os habitantes do país” (Saviani, 2019, p. 132) e “a obrigatoriedade, para as crianças [livres]⁸, de frequência às escolas” (Saviani, 2019, p. 132). Ainda

⁷ Essa expressão designava, a partir do Ato Adicional de 1834, a capital do Império – Rio de Janeiro – e que estava ligada diretamente ao poder central, e não a um poder provincial específico, como era o caso da Província do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, antiga Vila Real da Praia Grande.

⁸ O artigo 69 do Decreto 1331-A diz que “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos” (Brasil, 1854). Chama-nos a atenção também a exclusão de pessoas não vacinadas. Isto é, quem não comprovasse vacinação contra algumas das moléstias contagiosas da época – “varíola, febre amarela, tuberculose, lepra, sarampo, entre outras” (Castanha, 2013, p. 150) – não poderia frequentar a escola. No seu *Relatório* do ano de 1854 – e que foi publicado em 1855 –, Couto Ferraz fala sobre as vacinas, que ele chama de “util preservativo” (Brasil, 1855b, p. 11), e queixa-se da pouca adesão popular que estava tendo a ela, dizendo ser isso o fruto de uma mentalidade que “não alcança apreciar os

que tal obrigatoriedade já fosse uma instituição legal do regulamento de Minas Gerais em 1835 (Castanha, 2013), vai ganhar mais fôlego a partir da década de 1850, quando também vão circular maiores discussões acerca do direito civil brasileiro, sob inspiração liberal, e na década de 1860, com discursos de nuance progressista retornando à cena brasileira, abrindo as portas para aquilo que Hilsdorf (2017, p. 49) denominará de “segundo liberalismo” dentro do período imperial.

Contudo, o que se encontra disposto na *Reforma Couto Ferraz* padecerá, uma vez mais, de organização social para sua efetiva aplicação prática. Segundo Castanha (2013), o inspetor Eusébio de Queiroz, nove anos após a publicação do Decreto 1331-A de Couto Ferraz, apresenta claras queixas de que a universalização da instrução pública ainda não havia chegado à consciência coletiva e era contrariada em sua aplicabilidade prática. Muito lentamente o Estado brasileiro foi conseguindo impor “aos pais a obrigação de instruir os filhos” (Castanha, 2013, p. 150).

Destaco, ainda, a intensa preocupação que o Decreto de Couto Ferraz demonstra em relação aos docentes. O documento detalha:

- Condições para o magistério público, nomeação, demissão e vantagens das professoras e dos professores da instrução pública primária (artigos 12 a 33) e secundária (artigos 96 e 97).
- Condições para professores adjuntos e substituição nas escolas primárias (artigos 34 a 46).
- Prêmios a docentes que compusessem ou traduzissem compêndios ou obras para usos nas escolas primárias e secundárias (artigo 56 e 95).
- Obrigações de docentes do ensino privado primário e secundário (artigo 104).
- O processo disciplinar de docentes de escolas públicas e privadas (artigos 115 a 133).

À vista do exposto, surgiram queixas de docentes acerca do descumprimento, da parte do governo, de dispositivos do Decreto. Na seção sobre a educação no primeiro reinado, vimos a questão da exigência de instrução e da falta de apoio para que os docentes se instruísem, conforme a *Lei* de 1827. Com a *Reforma de Couto Ferraz*, há todo um detalhamento sobre a vida profissional e moral das professoras e dos professores, com fortes cobranças e vigilâncias. Isso se dava porque

Os professores públicos eram agentes do Estado, que se constituíam em instrumentos para a difusão de determinados valores sociais, culturais, políticos, morais, religiosos,

seus benéficos efeitos, e se deixa dominar por fantásticos receios” (Brasil, 1855b, p. 11). Estamos diante das raízes do negacionismo anti-vacina do Brasil? É preciso verificar. Os grafias originais dos documentos citados estão preservadas.

enfim caracterizavam-se como agentes da ordem. Daí a grande preocupação do Estado em mantê-los sob rédeas curtas. [...] o foco central do regulamento de 1854 estava centrado no controle do trabalho dos professores públicos e particulares. O Estado criou instrumentos adequados para fazer do professor um agente da ordem e civilização. Tais mecanismos e instrumentos disciplinares foram incorporados rapidamente nos regulamentos elaborados pelas províncias, posteriormente. (Castanha, 2013, p. 153).

Todavia, a contrapartida do Estado nem sempre parecia ser cumprida, diante do que a manifestação docente também foi ganhando corpo a partir de então⁹.

O Decreto nº 7.247 de 1879: Reforma Leôncio de Carvalho

A chamada *Reforma Leôncio de Carvalho* ganhou notório destaque através de sua segunda medida, que veio a público pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879). Esta lei instituiu a reforma dos ensinos primário e secundário no Município da Corte e do ensino superior em todo o Império. Foi uma reforma que vislumbrou significativas perspectivas de mudança, inspirando diversos outros movimentos reformistas da educação brasileira a partir de então, como os pareceres/projetos de Rui Barbosa em 1882 e em 1883 (Machado, 2006) e algumas iniciativas republicanas posteriores (Vieira, 2008).

O Decreto de 1879 possui 29 artigos, muitos deles encorpados com vários parágrafos e incisos, tornando o documento longo. Assina-o Carlos Leôncio de Carvalho, então ministro e secretário de Estado dos negócios do Império, com a rubrica e chancela de D. Pedro II.

Já no artigo 1º temos “a essência da Reforma” (Saviani, 2019, p. 136): a liberdade dos ensinos primário, secundário e superior e o higienismo. Assim diz o Decreto: “É completamente livre o

⁹ Essas manifestações não são objeto de estudo do presente artigo. Todavia, considerado importante mencionar que foi publicado em julho de 1871 o *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte*. É um documento símbolo das lutas docentes por condições dignas de trabalho em nosso país, dos primeiros movimentos organizados de associativismo docente, abrindo portas para a futura organização sindical. Através do *Manifesto*, podemos notar marcas que ainda seguem nos marcando nos dias de hoje, denunciadas por sujeitos cujo *locus* de enunciação era a própria experiência de vulnerabilidade profissional, marcando para a sociedade a situação deplorável na qual viviam os docentes do país. Chama a atenção a alcunha de “ignorantes”, frequentemente atribuída aos docentes do Brasil, associada à acusação de que tinham pouco “zelo” no exercício da profissão. O documento expressa indignação pelos insucessos da educação pública, problema oriundo do descaso do governo com a educação geral e com a valorização e formação de professores; enumera alguns descumprimentos do Decreto da *Reforma Couto Ferraz*. Compromissos legais não cumpridos, salários baixos, bonificações não incorporadas ao vencimento básico, acúmulo de cargos para melhoria de renda, manobras para prejudicar a aposentadoria de docentes, são algumas das denúncias presentes no *Manifesto*. Para um maior detalhamento, ver Messias (2023, p. 208-215).

ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” (Brasil, 1879).

O princípio da liberdade de ensino estabelecia que a criação de escolas de educação primária e secundária era livre, desde que seus professores e diretores comunicassem à Inspetoria Geral e se submetessem à sua avaliação para convalidação da abertura do estabelecimento. Parece possível também a interpretação de que se instituía a liberdade de ideias, sobretudo porque o artigo 1º garantia aos professores abrirem e manterem aulas, o que gerava, inclusive, concorrência entre eles. Tal como comenta Valdemarin (2000):

Entendida ora como liberdade de abrir escolas, ora como liberdade de pensamento e expressão, ora, ainda, como não interferência do Estado, a liberdade de ensino se apresenta ao debate como uma questão importante, dada sua centralidade ao liberalismo, esbarrando, contudo, nessa imprecisão. Ao definir no Decreto uma das interpretações possíveis, registra-se documentalmente uma das vertentes, possibilitando a análise de seus fundamentos e tornando mais concreto o debate da questão. (Valdemarin, 2000, p. 64).

Já o princípio higienista, intimamente vinculado ao moralismo vigente e a certo espírito salvacionista, é, para Saviani (2019, p. 136), “um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Reinado e ao longo da Primeira República”. Esse ideário já circulava no Império na década de 1870, antes da publicação do Decreto 7247, e transporta às ideias pedagógicas parte do discurso médico que circulava na época (Saviani, 2019). Sua síntese pode ser encontrada no que foi enunciado pelo Dr. Luiz Correa de Azevedo à Academia Imperial de Medicina em 1871, conforme explica Saviani (2019), apoiando-se em José Gonçalves Gondra:

“Ergamos à maior altura a instrução e a educação; formemos legiões lealmente civilizadas; façamos uma humanidade robusta, e conjuremos assim esse futuro medonho de debilidade e apatia” (GONDRA, 1998a, p. 64). Conforme José Gonçalves Gondra, trata-se de uma “pregação salvacionista, civilizatória e eugênica que, no limite, se confunde com o próprio estatuto de que a ciência médica queria ser elevada” (Saviani, 2019, p. 137).

O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2022), por sua vez, chama a atenção para o perigo de um “racismo científico” que circula no Brasil desde o período imperial, e que, no imaginário geral, foi ganhando tons de “verdade científica” inquestionável. Segundo explica, há um grande poder envolto à ciência na história do Brasil, de tal modo que temos a construção de uma “ciência elitista”

que se inclina a ser “dominante e convencer praticamente todos” (Souza, 2022, p. 10). Tal ciência tem sido conduzida por intelectuais defensores de privilégios restritos e que

[...] são talentosos e inteligentes o bastante para travestir e mascarar essas ideias como se fossem críticas de interesse de todos [...] Nesses casos, se cria uma espécie de “racismo científico”, extremamente eficiente, onde os preconceitos contra os pobres, os negros, os humilhados e abandonados são produzidos como se fosse “ciência crítica”. (Souza, 2022, p. 11).

Ora, na visão deste autor, esse ideário teve presença no coração do Império brasileiro, já que um de seus grandes teóricos, o conde Arthur Gobineau, “morou alguns anos no Brasil e exerceu uma influência considerável sobre os intelectuais da época, inclusive o próprio imperador D. Pedro II” (Souza, 2022, p. 19). Suas ideias, então, circularam entre a elite imperial e deram corpo a

[...] uma tese que teria enorme peso na vida brasileira. Gobineau via o povo brasileiro como uma espécie de “lata de lixo” da história. Isso se devia ao caráter “mestiço” da população. [...] Para Gobineau, os brasileiros não eram apenas feios como os macacos, mas também “mestiços degenerados” condenados à extinção. (Souza, 2022, p. 19).

Havia, contudo, uma pequena “pitada de esperança”, conforme a expressão irônica de Souza (2022, p. 20), que seria o trabalho de certa europeização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação imperial poderia produzir certa “higienização” cultural – que é também uma colonialidade cultural – através da importação de ideais europeus, como “o discurso liberal iluminista” presente na própria “expressão particular do discurso médico” do qual falou Saviani (2019, p. 137). E também através da difusão de uma política de “branqueamento” da sociedade brasileira, que é, nas palavras de Souza (2022, p. 20), “a lei social” que se tornará “mais permanente do Brasil”, posteriormente, no período republicano, mormente com sua política de “imigração europeia”.

No segundo reinado do período imperial, especificamente, explica Saviani (2019, p. 137) que o “discurso pedagógico de teor médico-higienista” vai encontrar conformidade em

[...] enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportam o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. (Saviani, 2019, p. 137).

Como se pode notar, a educação e a ciência não são realidades confiáveis por si mesmas e vão ser, não raramente, transformadas em *mitos civilizatórios* sob o espírito formativo da modernidade/colonialidade. Como importantes instâncias da vida social de nosso país, devem ser compreendidas de modo crítico e atento às instrumentalizações grupais às quais são postas a serviço. A simples exaltação da importância da educação e da ciência num corpo teórico e num dispositivo legal ou mesmo em discursos políticos e acadêmicos não as exime de serem utilizadas como instrumentos de opressão, subalternidade e indignidade humana e social.

Para além da periodização com foco em marcos político-econômicos, vê-se que, de fato, a educação se encontra orbitando entre os valores do período imperial e do período republicano, configurando-se gradativamente naquilo que, já no contexto específico das ideias pedagógicas republicanas, Jorge Nagle chamará de “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974 *apud* Saviani, 2019, p. 177). Isso fica claro especialmente quando compreendemos que a história é processo, de tal modo que o que acontece efetivamente com o 15 de novembro de 1889, quando é proclamada a República do Brasil, foi sendo lentamente engendrado em partes do período anterior.

Daí que Hilsdorf (2017, p. 57) vai considerar o período entre 1870 e 1920 um momento no qual, complexamente, “a diacronia republicana pode ser percebida coexistindo, cooperando e conflitando com a monárquica”, e também a perspectiva de certos elementos do Império “persiste nas primeiras décadas do século XX, já que entre os republicanos há liberais radicais e democratas, mas também muitos liberais não abolicionistas e mesmo homens de mentalidade conservadora”.

Dentre as várias transformações desse período, a autora também chama a atenção para a presença marcante de ideários estrangeiros, “a intensa circulação de novas tendências de pensamento – um ‘bando de idéias (*sic*) novas que, nascidas no além-mar atravessam o Atlântico’, como dizia Sílvio Romero” (Hilsdorf, 2017, p. 58). E cita o positivismo, o industrialismo e o ruralismo, dialogicamente concomitantes.

Mas voltando ao texto da *Reforma Leôncio de Carvalho*, destaca-se no artigo 2º a afirmação da obrigatoriedade do estudo primário de primeiro grau para crianças de 7 a 14 anos (meninos e meninas), sujeitando à pena de multa os pais que não as matriculassem nas escolas públicas ou privadas ou que não comprovassem que elas receberam a instrução primária nas suas próprias casas. O documento enfatiza, inclusive, que a multa também se aplicaria caso as crianças matriculadas fossem reiteradamente infrequentes. O parágrafo 3º desse artigo acrescenta, ainda, que a situação de pobreza não seria aceita como justificativa para a não matrícula ou infrequência nas escolas públicas primárias de primeiro grau, impondo ao próprio Estado que fornecesse “vestuário decente e simples, livros e mais objectos indispensáveis ao estudo” (Brasil, 1879).

Como se vê, o movimento para que houvesse maior universalização do acesso à educação estava, de fato, ganhando corpo, sob um misto eclético de liberalismo, iluminismo e positivismo, vendo o avanço educacional como condição fundamental para o almejado “progresso” da nação.

Quanto ao currículo, o artigo 4º demonstra que havia semelhança e sequencialidade entre o primeiro e o segundo graus, com pequenos acréscimos disciplinares no segundo grau.

O currículo base do primeiro grau previa o seguinte: alfabetização; noções de coisas¹⁰; noções fundamentais de língua portuguesa, de matemática geral (aritmética e sistemas de pesos e medidas), de história e geografia do Brasil, de desenho linear, de música (com exercício de solfejo e canto), ginástica e costura simples (para as meninas); além de instrução moral e instrução religiosa (católica). Conforme disposto no parágrafo 1º do artigo 4º, esta última deveria ocorrer em dia fixo da semana em horário extra, antes ou depois dos horários das demais disciplinas, por causa da novidade que dispensava estudantes não católicos de participarem dessa aula.

Já *o currículo do segundo grau* contava com: acréscimos na área de matemática (álgebra e geometria); noções de física, química e história natural (ambas voltadas a aplicações à indústria e ao cotidiano prático); noções de civismo, organização política do império, lavoura, horticultura, economia social (para os meninos), economia doméstica (para as meninas), prática manual de ofícios (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

Nota-se um currículo que busca estar atento aos avanços da economia capitalista industrial e do positivismo científico e moral, tendo em vista que se volta à preocupação com a harmonia nacional e à tentativa de manutenção da ordem valorativa, moral e familiar como condições de possibilidade para um maior “progresso” socioeconômico do país. Ilustra essa atenção a marcante ênfase dada a disciplinas de instrução moral e religiosa, de noções de civismo, de economia social e doméstica, de história e geografia do Brasil, de organização política do Império, somadas à preocupação com a aplicabilidade prática do estudo à indústria e à pragmática cotidiana. Como explica Hilsdorf (2017, p. 58), o positivismo, no quadro temporal de 1870 a 1920, “teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas por seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como ainda pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum”.

¹⁰ Esse termo refere-se à prática do método intuitivo, também chamado de “lições de cousas”, conforme o disposto para o currículo da Escola Normal no artigo 9º, parágrafo 1º do próprio Decreto 7247 (Brasil, 1879). Ele previa um ensino mais voltado às coisas concretas, partindo para as abstrações apenas posteriormente, em perspectiva mais empírica mesmo, como “um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo” (Saviani, 2012, p. 163). Tal método seguiu sendo referência na Primeira República (Saviani, 2019).

O Decreto procura garantir também, ao menos no texto da Lei: a existência de jardins de infância para crianças (meninos e meninas) de 3 a 7 anos (Art. 5º), confiados exclusivamente a professoras; pequenas bibliotecas e museus escolares em distritos (Art. 7º) e em lugares onde existissem Escolas Normais (Art. 8º, 10); contratação de professores particulares itinerantes (Art. 8º, 3º) que pudessem percorrer localidades distintas para ensinarem as primeiras letras; curso de alfabetização de adultos (Art. 8º, 4º); criação e auxílio estatal às Escolas Normais nas províncias (Art. 8º, 5º), tendo em vista a formação docente, com aulas à tarde e à noite (Art. 9º, § 6º); dentre várias outras imposições curriculares sobre cursos Normais, de Direito, de Medicina e de Farmácia e indicações de vencimentos básicos, prêmios por produtividades e processos de contratação.

Sabemos que D. Pedro II recebeu, no período regencial, uma educação esmerada. Como imperador, chegou a confessar ideias de que o rumo da instrução devesse ser o “secular [...] livre, ainda que sujeito à inspeção da autoridade” (Pedro II, 1999, p. 156). Todavia, em termos práticos, ao longo de todo seu exercício imperial, ele mesmo pouco fez pela educação pública do Brasil em todos os níveis de ensino. Tal como expressa Schwarcz (1998, p. 155), “a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país” naquela época. Pedro II (1999, p. 156) considerava até mesmo que “seria útil a criação de uma universidade na Corte, conservando as escolas superiores das províncias”. Contudo, não se tem notícia da existência da instituição universitária no país antes do século XX, mas somente de cursos superiores isolados (Cunha, 2007; Domingues, 2017; Sousa, 2021). Segundo Domingues (2017, p. 376), intentos de se criar uma universidade no Brasil

[...] foram registrados desde o Segundo Reinado, quando um certo Paulino de Sousa propôs em 1870 a criação da Imperial Universidade Pedro II, nucleada por quatro faculdades: direito, medicina, ciência matemáticas e naturais, e teologia. Embora contasse com a simpatia e o apoio do Imperador, o certo é que o projeto não vingou, tendo sido alvo dos ataques dos positivistas, com Teixeira Mendes à frente, que eram favoráveis à educação do povo, não à criação de universidades.

Temos, assim, com o que fora tratado até aqui, o fim das principais legislações educacionais que vieram a público durante o período imperial brasileiro.

Considerações finais

O histórico educacional brasileiro é complexo, e isso não é diferente no que tange às suas legislações educacionais. Nota-se que os marcos legais da educação até possuem indicativos teóricos dignos de consideração e mesmo de relativa ousadia em termos de perspectiva formativa. Entretanto, um contexto maior de colonialidade cultural segue atuando e impede um avanço

destacado para a estruturação de uma sociedade mais equitativa, justa e criticamente emancipada. Os grilhões do sistema colonial seguiram produzindo prisões simbólicas e concretas.

A estrutura social do Império não rompeu com a ordem subalternizante do período colonial, donde se pode dizer que “os anseios de autonomia convivem com ideias advindas da antiga Colônia” (Vieira, 2008, p. 17). O caráter elitista se manteve e a base da economia seguiu sendo o regime escravocrata.

A Igreja Católica, por sua vez, continuou exercendo seu poderio cultural-religioso, sendo oficialmente assumida como a religião do Brasil imperial. E, no caso da educação, as alterações foram poucas, carentes de sistematização, e sob a prerrogativa de formar quadros úteis à manutenção do *status quo*.

Durante o período do primeiro reinado, o Império brasileiro foi governado por um imperador português, D. Pedro I, e que era o sucessor direto ao trono de Portugal após a morte de seu pai, D. João VI. O reinado de Pedro teve poucos destaques práticos para a educação, mesmo com os dois marcos legais que mereceram nossa atenção.

Já no período regencial, as estruturas do Império pareceram mais dedicadas ao desenvolvimento formativo do futuro imperador, Pedro II. Embora o espírito de uma formação humanística e técnica tivesse circulado bastante na corte imperial, em vistas de uma cultura universalista do sucessor do trono, o que foi proposto, em termos legais, para a educação brasileira como um todo durante o período das regências uma vez mais deixou a desejar no projeto de descentralização educacional.

Adiantada a proclamação da maioria de D. Pedro II no dia 23 de julho de 1840, que ainda não contava com 15 anos completos de idade, teve-se início, dentro do período imperial brasileiro, a fase do chamado segundo reinado. Nela, houve um ambiente no qual circularam algumas inspirações educacionais mais inovadoras, especialmente no âmbito das províncias. Faltou, contudo, na nação que se consolidava, um projeto que nacionalizasse sistematicamente a educação brasileira, tendo aquela pretensa descentralização educacional do Ato Adicional de 1834 significado, na prática, uma sistemática falta de cuidado para que um sistema nacional educativo se efetivasse no país (Saviani, 2012; 2019). Nesse sentido, o contexto marcou-se por tentativas de reformas educacionais de cunho mais regionalizado ao Município da Corte do que nacionalizado para todo o país, embora tivessem normativas que também se aplicassem às províncias, justamente por serem propostas à capital do Império, servindo de modelo ao restante do Brasil.

Posteriormente, a educação no período republicano – que não foi objeto de estudo deste artigo – tem sido permeada de muitos elementos, legislações, embates e mesclas ideológicas, movimentações, pedagogias etc. Várias reformas aconteceram, especialmente durante a primeira

República, distribuídas entre 1890 e 1930, concentradas mais nos Estados do que na União (Nagle, 1990). O cenário vai ser de entusiasmo educacional cada vez mais marcante, vendo a educação escolar, sob as lentes do positivismo, como fonte primaz de uma pretensa salvação nacional (Nagle, 1990). Daí a ênfase na obrigatoriedade, gratuidade e pragmaticidade do ensino proposto nas reformas.

Nesse contexto, a educação se torna um grande mote para o movimento republicano inicial e tal perspectiva segue nos marcando até os dias de hoje sob a espécie de um *mito da educação*. Foi ganhando espaço a ideia do salvacionismo educacional, colocando a educação genérica e discursivamente como a instância de redenção do país, como a salvação da nação, a garantidora de “progresso com ordem”, de avanço moderno-conservador. Isso acaba permeando o fenômeno educacional de uma percepção romântica, acreditando que ele é o fator primordial de regeneração do ser humano e da sociedade (Nagle, 1990). O problema é que esse discurso, embora gere paixões pela educação, também parece gerar certa inação educacional, o que significa que os sofríveis avanços práticos contrastam com as disputas retóricas inflamadas sobre a educabilidade nacional.

Hilsdorf (2017, p. 61-62) destaca, ainda, quatro traços característicos do que os republicanos buscavam para a educação: 1) “ser oferta antecipatória”, como parte da resposta adiantada de um projeto político às reivindicações sociais; 2) “ser dualista”, distinguindo o tipo de educação que se devia oferecer a diferentes estratos da sociedade, mesmo que o acesso à educação devesse ser universalizado; 3) “ser preocupada com a extensão da escola elementar”, respondendo ao anseio de massificação da alfabetização; 4) ser preocupada “com a qualidade” da educação, ainda que, junto com isso, se pensasse numa escola dualista, pois, segundo a concepção republicanista, “para nenhum dos grupos se tratava de uma escola qualquer” (Hilsdorf, 2017, p. 62).

Como se pode notar, se revela, uma vez mais, a faceta colonizadora da modernização conservadora na trilha histórico-filosófica da educação brasileira, já que há sempre um projeto societário elitista e excludente antecipando-se e sustentando algum projeto educacional de pretensão universalizante.

As resistências críticas e decoloniais, contudo, também acontecem. A ação decolonial é tão inerente ao mundo moderno/colonial quanto as suas colonialidades. Daí que a luta pela universalização do acesso à educação ganha tonalidade crítico-popular, no sentido de que, reivindicada pela majoritária população carente, o traço educacional dualista é cada vez mais desnudado e denunciado, anunciando-se, entre os trabalhadores, por exemplo, que “a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana” (Hilsdorf, 2017, p. 71). Ora, se ao longo dos séculos XX e XXI tivemos a constante presença de projetos educacionais e pedagógicos excludentes, elitistas e

reacionários – haja vista todo o espectro ditatorial que se efetivou e segue rondando o Brasil desde a década de 1930 –, também ocorreram lutas através das quais as demandas populares foram ganhando cada vez mais corpo e visibilidade. Daí que foram desenvolvidos diversos projetos pedagógicos que, segundo Saviani (2019), podem ser denominados de “contra-hegemônicos”.

Não é de se estranhar, portanto, que os projetos e as propostas educacionais da história mais recente do Brasil também sejam paradoxais, conflitando ideologias e sustentações teóricas. Essa é, na verdade, uma importante marca de nossa educação contemporânea, a convivência de muitas pedagogias conflitantes, contraditórias, perpetuando a inexistência de um projeto de Estado e/ou um sistema nacional de educação no Brasil (Saviani, 2019). Menos que um projeto de Estado, inúmeras propostas educacionais vão surgindo no país sob a perspectiva de projeto de governo, que muda junto com a mudança/sucessão de novos governos, tornando, de algum modo, a descontinuidade de projetos um contínuo educacional na história brasileira (Cury, 2010). Contra isso precisamos combater.

O exercício de decolonizar a educação brasileira continua acontecendo e é um imperativo irrenunciável trabalhar sistematicamente para que ele se efetive de modo pleno entre nós.

Bibliografia

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil. **Constituição política do Imperio do Brazil**: outorgada em 25 de março de 1824. [Rio de Janeiro]: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 25 mar. 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei de 15 de outubro de 1827**: manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio)

[1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**: faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854:** aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministerio do Imperio. **Relatorio do anno de 1854 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da nona legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio Luiz Pedreira de Coutto Ferraz.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1854_00001.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879:** reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963:** declara feriado escolar o dia do professor. [Brasília]: Presidência da República, 14 out. 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

CABRAL, Dilma. **Ato Adicional.** 05 maio 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 26 maio 2024.

CARVALHO, José Murilo de (Org.). **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã:** da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In:* STEPHANOU, Maria.

BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. III. 4. ed. Petrópolis, 2011.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil:** legados e perspectivas. Ensaios metafisológicos. São Paulo: EdUnesp, 2017.

DOMINGUES, Joelza Ester. **A mulher e a educação pública no Brasil Império**. 8 out. 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio/#2>. Acesso em: 26 maio 2024.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação na América portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 60, p. 15-38, jan./jun. 2014.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho. *In*: HISTEDBR. **Glossário**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 26 maio 2024.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. III: o Brasil republicano. 2. Sociedade e instituições. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PAIM, Antônio. **A filosofia brasileira**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.

PEDRO II. 31 de dezembro de 1861. *In*: BEDIAGA, Begonha (Org.). **Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)** [versão e-book]. Petrópolis: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Di%C3%A1rios-de-D.-Pedro-II-TODOS-OS-VOLUMES-convertido.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

REIS, José Carlos. **As identidades dos Brasil: de Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos**. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior: v. 2**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

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

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis de reforma da educação no Brasil**: Império e República. Brasília: INEP, 2008. (Coleção Documentos da Educação Brasileira)

Autor

Elvis Rezende Messias

Filósofo e teólogo. Doutor em Educação pela UNINOVE (bolsista CAPES) e mestre em Educação pela UNIFAL-MG, com pesquisas concentradas em Filosofia da Educação. Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelos Claretianos e em Doutrina Social da Igreja pela PUC-GO. Docente-pesquisador e vice-diretor da UEMG Campanha. Associado da ANPEd (GT 17) e membro do GRUPEFE (CNPq, UNINOVE).

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411412202303140>