

A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial

*Tereza Fachada Levy Cardoso**

No Brasil, as fronteiras, ainda que tênues, entre o público e o privado foram sendo construídas, ao longo do século XIX, a partir, principalmente, de alguns marcos fundamentais da história política brasileira: quando deixamos de ser América portuguesa para sermos país independente em regime monárquico, em 1822, e depois em regime republicano, em 1889.

O presente artigo pretende contribuir para uma reflexão sobre essa questão ainda em aberto da vida brasileira, pelo viés da escola pública no Rio de Janeiro imperial, buscando subsídios em diferentes instâncias de análise como a legislação, as aulas ministradas nas casas dos professores, a construção de prédios para as escolas públicas e a participação das comunidades.

Propõe também apresentar as características que marcaram a trajetória do sistema de ensino público, especialmente na sua criação, com o advento das Aulas Régias e posteriormente ao Ato Adicional de 1834.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; ESCOLA PÚBLICA; AULAS RÉGIAS.

In Brazil, the borders between the public and the private, however tenuous they may seem, were being built along the 19th century, mainly from some fundamental marks of the brazilian political history: when it stopped being a Portuguese America to become an independent country under a monarchical regime, in 1822, and later under a republican regime, in 1889.

Such an article intends to contribute for a reflection on that still open issue of the brazilian life, through the public school in the imperial Rio de Janeiro, looking for subsidies in different levels of analysis such as the legislation, the classes taught at the teachers' houses, the construction of buildings for the public schools and the communities' participation.

This article also intends to present the characteristics that marked the path of the public educational system, especially when it was created, with the coming of the Aulas Régias, and after the Additional Act in 1834.

HISTORY OF EDUCATION; PUBLIC SCHOOL; AULAS RÉGIAS.

* Tereza Fachada Levy Cardoso é doutora em história (IFCS/UF RJ) e professora do mestrado em tecnologia do Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). *E-mail:* tereza@levycardoso.com.br

No Brasil, as fronteiras, ainda que tênues, entre o público e o privado foram sendo construídas, ao longo do século XIX, a partir, principalmente, de alguns marcos fundamentais da história política brasileira: quando deixamos de ser América portuguesa para sermos país independente em regime monárquico e depois em regime republicano.

Segundo Novais (1997, p. 10) “se entendermos os marcos divisórios como ‘momentos de transição’, estamos absolutamente convencidos de que os dois momentos (fim do século XVIII e início do XIX e fim do XIX e início do XX) configuram de fato pontos de inflexão em nossa história”.

Ou seja, tanto o início do século, que testemunhou a Independência (1822), quanto o fim, que proclamou a República (1889), foram marcantes pelas implicações que geraram na construção e delimitação do público e do privado em nossa história.

O presente artigo pretende contribuir para uma reflexão sobre essa questão ainda em aberto, pelo viés da escola pública no Rio de Janeiro imperial, buscando subsídios em diferentes instâncias de análise, como a legislação, as aulas ministradas nas casas dos professores, a construção de prédios para as escolas públicas e a participação das comunidades.

Rio de Janeiro: o centro do poder político

O Rio de Janeiro, sede do vice-reinado desde 1763, era uma cidade com um porto ativo e um comércio internacional intenso, onde havia, por exemplo, 22 oficiais livreiros atuantes entre 1754 e 1799, que comercializavam com regularidade edições vindas de diferentes países europeus com os quais os livreiros mantinham relação direta. Além disso, constituiu-se no grande centro distribuidor de produções variadas, como livros ou calendários (Cavalcanti, 1997, p. 228).

Evidentemente havia uma censura imposta pela metrópole em relação aos impressos que circulavam em sua mais importante colônia, principalmente quanto aos livros proibidos por divulgarem os “abomináveis princípios franceses”, de matriz iluminista, que aqui chegavam, por contrabando, trazidos pelas embarcações estrangeiras que aportavam na cidade.

Em 1808, com a transferência da corte para o Brasil, o Rio de Janeiro transformou-se na nova sede da metrópole portuguesa. Motivada pela invasão de Portugal, pelas tropas francesas de Napoleão, essa mudança, estratégica para preservar a monarquia, as suas colônias e a integridade do império luso, tornou a cidade capital do Império e também o centro polarizador de todo o processo político. Pessoas de todo o país eram atraídas para a cidade, além dos estrangeiros que vinham como pesquisadores, naturalistas, comerciantes, professores, médicos ou mercenários nas tropas militares, estimulados pelas possibilidades de ganho, pela curiosidade científica e também pelo exótico e pelo diferente.

O ambiente cultural da cidade renovou-se, em decorrência dessas mudanças e da política promovida por D. João VI, que se preocupou em transformar a nova sede da corte num centro de cultura, com acesso a um mundo de conhecimento e produção intelectual antes muito controlado pela metrópole.

De acordo com Lyra:

É certo que a distinção clássica entre o público e o privado começou a se delinear com mais clareza no Brasil a partir da transferência e resultante instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, quando o funcionamento das instituições públicas começou a refletir o peso interno do aparato centralizador do Estado monárquico. E quando a chegada de novos contingentes populacionais com hábitos e costumes inovadores, tanto quanto a abertura dos portos ao comércio exterior, influenciou no traçado mais nítido da vida privada [Lyra, 1999, p. 284].

Deve-se enfatizar, contudo, que em termos de educação essa questão é anterior, porque desde a segunda metade do século XVIII já existia a distinção entre educação pública, implantada pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas ou ainda por particulares leigos.

Nesse contexto de transferência da Corte, a educação ganhou maior prestígio. Entretanto, o acesso aos estudos continuava prioritário para aqueles que, por sua posição na sociedade, podiam vir a ocupar cargos na administração pública, uma vez que as oportunidades de trabalho se ampliaram com a necessidade de formar funcionários na nova sede do

Império. O interesse do Estado monárquico, no reinado de D. João VI, direcionou-se para a formação de quadros dirigentes para a Administração e o Exército. Os cursos instalados pelo príncipe regente revestiram-se de cunho formativo-profissional exclusivo, pois a tarefa de edificação do novo império requeria a formação de técnicos.

Entretanto, a situação política do reinado mudou de forma radical em 1820, quando eclodiu em Portugal a Revolução do Porto, de caráter liberal. Esse acontecimento provocou grandes debates na corte, mas também espalhou-se pelas ruas do Rio de Janeiro, por meio de panfletos, pelos editoriais dos jornais e na forma de manifestações públicas, gerando um clima de intensa efervescência política, observado também nas principais cidades do Brasil, atingindo um público mais amplo, e não necessariamente vinculado às esferas de poder do Estado ou dos grandes senhores de terra e escravos, o que demonstrava a intensa atividade pública então existente e que esteve bastante presente na conjuntura de estruturação do Estado liberal brasileiro durante a primeira metade do século XIX, quando

as discussões políticas e intelectuais, antes realizadas em recintos fechados e em conversas secretas ou reuniões ocultas, alcançam as ruas das cidades mais populosas, sob o impulso do ideal de liberdade do homem e do anseio de participação nas diretrizes da sociedade que se organizava. [...] Tais manifestações envolveram parcela considerável da população urbana, seja em festividades religiosas ou celebrações dinásticas, seja engajada na vida política propriamente dita, aí considerada como vida pública, através de associações e/ou movimentos reivindicatórios [Lyra, 1999, pp. 287 e 289].

A propósito, vale lembrar que em 1821, por instância da população do Rio de Janeiro, foi mais uma vez instalada uma escola, no prédio do Seminário de São Joaquim. Dessa vez com caráter profissionalizante, incluindo no plano de estudos as cadeiras de desenho e geometria e também a construção de oficinas, dentro das características já apontadas para o reinado joanino. Desde o período colonial, os seminários tiveram papel importante para a educação dos filhos de famílias ricas, mas também recebiam meninos, órfãos ou não, originários de famílias de pou-

cas posses que, muitas vezes, vislumbravam na carreira religiosa uma possibilidade de ascensão social. Os Seminários de São Joaquim e São José, ambos criados em 1739, eram os mais prestigiados da cidade, posição que foram perdendo ao longo do tempo, até que em 1818, D. João VI destinou o prédio do Seminário de São Joaquim para o aquartelamento de tropas, transferindo os alunos para o de São José. Em 1821, após a mobilização popular que o reabilitou como estabelecimento escolar, recebeu o nome de Seminário Imperial e ficou sob a administração da Câmara Municipal. Pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, foi transformado em estabelecimento de ensino secundário, com o nome de Colégio de Pedro II (Ribeiro, 1873, t. IV pp. 356 e 357; Haidar, 1972, p. 22).

Em 1822, foi instituído o Estado Brasileiro na forma de Império liberal e a pauta de debates públicos incluiu temas como, por exemplo, a constitucionalidade da monarquia e a definição da nacionalidade brasileira. Numa sociedade escravista, como a nossa, parece paradoxal vincular educação e cidadania, entretanto, ao longo de 1823, a Assembléia Nacional Constituinte discutiu amplamente essa questão e, de modo geral, os deputados participantes dos debates sobre a educação nacional concordavam quanto à situação de penúria em que se encontrava o ensino público e quanto à necessidade de se expandirem as luzes aos cidadãos brasileiros, via educação (Cardoso, 2002, p. 191).

Nos debates em torno da definição de quem seria ou não cidadão brasileiro, os constituintes estabeleceram algumas condições, como, por exemplo, a distinção entre cidadãos ativos, que seriam detentores de direitos políticos e civis, e os cidadãos passivos, que teriam direitos civis mas não políticos. A diferença entre essas duas categorias seria exercida pelo voto. Entretanto, como a propriedade era o fundamento da cidadania, seria possível se tornar cidadão ao se tornar proprietário.

Ficava excluída assim, da sociedade política brasileira, grande parte da população, formada por escravos e por homens livres pobres, como também do acesso à educação, porque a Constituição de 1824, em seu art. 179, parágrafo 32, só garantia educação gratuita aos cidadãos.

É possível inferir naquele contexto legislativo a intenção de ampliar o universo dos estudantes que freqüentavam as escolas, notadamente os do ensino primário, embora no texto do projeto constitucional não cons-

tasse a garantia da gratuidade do ensino e a matéria necessitasse ainda de posterior regulamentação, o que na prática não alterava, significativamente, o panorama que já existia na área escolar.

Entretanto, o setor mais radical e conservador da política soube travar as propostas liberais que avançavam na questão das conquistas sociais e da cidadania. O fechamento da Assembléia Constituinte, em 1824, exemplifica essa ação.

A escola pública no início de século XIX

A escola pública brasileira, em sua forma e função, foi concebida em Portugal, em consequência da política reformista ilustrada levada a efeito no reinado de D. José I (1750-1777) e capitaneada por seu poderoso ministro, o Marquês de Pombal.

Implementada em todo o reino luso com o advento das Aulas Régias, a partir do alvará de 28 de junho de 1759, extinguiu o sistema de ensino baseado nos princípios sustentados pela Companhia de Jesus, que vigoravam havia dois séculos, tornando obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes e pagar os professores, subordinados todos a uma política fortemente centralizadora. A partir de então a educação tornava-se leiga, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais na diretriz dos jesuítas, sem, contudo, abolir o ensino da religião católica nas escolas, que permaneceu obrigatório.

O segundo momento da reforma dos estudos, termo utilizado oficialmente, ocorreu através da lei de 6 de novembro de 1772, destinada à reforma da universidade e também com o intuito de sanar vários problemas ocorridos na implementação da etapa anterior.

Deve-se ressaltar que a educação não era obrigatória e que seu destino não era a população em geral, partindo o governo do princípio de que era “impraticável” montar uma rede escolar em todos os territórios lusos e, portanto, visando o bem do “interesse público”, é que se classificavam os súditos em grupos diversos: aqueles aos quais as “instruções dos párocos” seriam suficientes e que, portanto, permaneceriam dentro da cul-

tura oral; aqueles aos quais bastaria saber os “exercícios de ler, escrever e contar”; aqueles que chegariam “à precisa instrução da Língua Latina”, destinando-se, por fim, ao menor número deles a universidade, ou seja, “as Faculdades Acadêmicas que fazem figurar os homens nos Estados” (Cardoso, 2002, pp. 152-153).

As Aulas Régias foram o caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar Portugal, preservando a monarquia absolutista. Suas características marcantes eram o seu caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica, a existência de dois níveis de ensino – Estudos Menores e Estudos Maiores – e o acesso à educação restrito a uma parcela da população, evidenciando seu caráter excludente. Entretanto, foram um avanço em sua época, por procurar contemplar novos referenciais dentro de uma perspectiva que o universo filosófico de seu tempo reclamava.

A denominação de Aulas Régias para as escolas públicas predominou entre 1759 e 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo também utilizada a denominação de Escola Nacional em alguns documentos posteriores a 1827.

A designação de Estudos Menores, ou ainda a de Escolas Menores e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, aqueles oferecidos pela universidade. Só mais tarde, após a Independência do Brasil, é que os Estudos Menores aparecem separados, nos documentos oficiais, em dois níveis distintos, o primeiro com o título de *ensino primário ou instrução primária* e o segundo, referente à educação secundária, como *ensino das humanidades* ou *aulas de estudos menores*, mantendo a denominação original. No Brasil, foi a partir de 1835 que o ensino secundário passou a reunir as aulas, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução secundária denominados de liceus (Cardoso, 2002, p. 113).

A escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo *escola* era utilizado com o mesmo sentido de *cadeira*, ou seja, uma aula régia de gramática latina ou uma aula de primeiras letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno freqüentava as *aulas* que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas.

As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento para local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse.

Portanto a escola, enquanto *locus* privilegiado de educação, era na casa do professor, onde o espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado e onde o Estado, apesar de produzir uma legislação normativa minuciosa sobre o funcionamento escolar, na prática não chegava com tanta facilidade.

Entretanto, na década de 1840, a necessidade de se erguerem prédios públicos escolares já aparecia em manifestações de autoridades, como por exemplo, do ministro Araújo Viana, para quem a conjuntura política da Maioridade não permitia ao governo dar a devida atenção ao problema do ensino, mas reconhecia que “além do regulamento, um dos primeiros passos a dar é levantar planos e fazer orçamentos de edifícios escolares, ao menos nas freguesias da cidade do Rio de Janeiro”. Três anos depois, o mesmo ministro afirmava que “as plantas para os edifícios escolares acham-se prontas com os respectivos orçamentos e a designação dos lugares onde devem levantar os sobreditos edifícios nas quatro freguesias mais centrais da cidade” (Moacyr, 1938, pp. 522-523).

A idéia, contudo, não se concretizou e em 1846 foi a vez do ministro Almeida Torres pedir fundos para construir prédios escolares ao parlamento, que se arrastou nas discussões e não liberou verba alguma.

Foi só na segunda metade do século XIX que edifícios começaram a ser construídos para funcionarem como escolas públicas no Brasil. De acordo com Baltar (2001), as primeiras escolas construídas no país, a partir da década de 1870, estavam no Rio de Janeiro, localizadas nas freguesias urbanas mais importantes e populosas, como Santana, Santa Rita, Santo Antonio, São José e Glória (Schueler, 2001, p. 99).

Quanto ao corpo docente, a admissão ao cargo de professor era feita por concurso público, sendo que o primeiro realizado no Brasil foi em Recife, em 20 de março de 1760. Menos de dois meses depois, em 7 de maio, o Rio de Janeiro realizou os seus primeiros exames, para professores régios de gramática latina, na residência do recém nomeado comissário, o desembargador João Castelo Branco. Todavia, o início oficial das

Aulas Régias no Rio de Janeiro só aconteceu em 28 de junho de 1774, marcado solenemente pela abertura da aula de filosofia racional e moral, do professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates.

Havia então se passado exatamente 15 anos desde o alvará de 28 de junho de 1759, que implantou o novo sistema público de ensino em todo o reino português. Naquele tempo, os habitantes da cidade, bem como os demais da América Portuguesa, recorreram às aulas particulares ou à generosidade alheia para suprirem esse aspecto da ausência do Estado.

Não havia disputa entre a escola pública e a particular, nesse contexto, o que não deixa de ser um paradoxo, porque a Coroa portuguesa teve um grande empenho em elaborar uma legislação bastante restritiva, minuciosa, comprometida com uma idéia de progresso e de civilização, voltada tanto para a implantação da escola pública quanto para o funcionamento da particular, sem no entanto promover condições reais de aplicabilidade da mesma. Sequer durante o Império brasileiro se observa essa disputa, uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era complementar e não concorrente.

Aliás, merece registro que tanto no Rio de Janeiro quanto no Brasil em geral, havia um incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular, tanto no período em que ainda era América Portuguesa ou já como país independente, durante o Império. Traduzia-se essa política por diferentes meios, como por exemplo o descaso e a omissão quanto aos assuntos da educação pública, a necessidade de dividir a tarefa com a sociedade, a prática das subscrições populares para arrecadar fundos, o incentivo e a parceria com as sociedades e associações voltadas para a promoção da instrução.

Ilustrativo a esse respeito é o decreto de 30 de junho de 1821, que deve ser compreendido com base nas mudanças liberalizantes desencadeadas pela Revolução do Porto e no qual “a Regência do Reino em nome de El-rei o Senhor D. João VI faz saber que as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa” permitiram a qualquer cidadão o acesso ao ensino e a abertura de escola de primeiras letras, independente de exame e licença, estimulando a liberdade de organização do ensino fundamental, tendo em vista que para o governo não era

possível bancar “escolas em todos os lugares deste Reino” e também porque desejava “assegurar a liberdade que todo Cidadão tem de fazer o devido uso dos seus talentos, não se seguindo daí prejuízos públicos”. Assim, decretavam:

Que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e abertura de Escolas de primeiras letras em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença. A Regência do Reino o tenha assim entendido e faça executar [Decreto de 30 de junho de 1821].

Ou seja, o decreto das Cortes isentava o Estado de responsabilidade apenas quanto ao ensino fundamental, em nome da liberdade do cidadão de fazer suas escolhas, como se a grande massa da população pobre que habitava o Brasil pudesse dispor, como regra geral, de qualquer educação custeada por seus próprios meios. No entanto, era esse o teor do discurso liberal.

Após a Independência, a Constituição promulgada em 1824 garantia, no art. 179, parágrafo 32, “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, esse parágrafo só seria aplicado após a publicação, pela Assembléia Legislativa, da lei de 15 de outubro de 1827, em consequência das discussões travadas na Assembléia Legislativa em 1826, sobre o projeto apresentado pelo cônego, deputado e também professor público de filosofia racional e moral, Januário da Cunha Barbosa. Dentro da política de ensino em termos de projeto nacional, a lei de 1827 instituiu um mesmo programa de estudos para todo o país nos estabelecimentos de primeiras letras, moldando uma escola nacional, mas ainda não obrigatória, além de criar uma escola em cada freguesia do Rio de Janeiro.

Portanto, educação pública não significava educação popular, comprometida com a cidadania e a constituição da nacionalidade.

A mudança do sistema de ensino

As Aulas Régias abrangeram um período importante, durante o qual a política do reformismo ilustrado se firmou em Portugal, o Rio de Janeiro

assumiu a posição de sede do vice-reinado em 1763 e consolidou-se no cenário político-cultural brasileiro, passando à condição de sede da monarquia portuguesa em 1808. Em 1822, quando o Brasil tornou-se nação independente, constituindo-se em Estado imperial e constitucional, a cidade continuou a ser o centro mais importante de poder. Nesse quadro conjuntural destaca-se, ainda, a abdicação do imperador D. Pedro I, em 1831, em favor do imperador menino, D. Pedro II, além da instalação dos governos regenciais, quando o Brasil passava, pela primeira vez, a ser governado por brasileiros natos.

Trata-se, portanto, de um longo período que abarca diferentes conjunturas, durante o qual o sistema de ensino público, inaugurado com as Aulas Régias, se manteve quase inalterado em suas características essenciais e, por isso mesmo, manteve um conjunto de elementos que funcionaram com uma estrutura organizada, pressupondo uma unicidade, caracterizando-se como um sistema.

A alteração desse sistema de ensino público, implantado com as Aulas Régias, só ocorreu em 1834, com a lei de 12 de agosto, que o substituiu por um outro sistema de ensino, caracterizado pela descentralização, uma vez que tanto o ensino fundamental de ler, escrever e contar, quanto o ensino médio das humanidades ficaram a cargo das Assembléias Legislativas provinciais, como pode ser apreendido com base no texto do art. 10, parágrafo 2º, do citado Ato Adicional à Constituição do Império, segundo o qual competia às mesmas Assembléias legislar

sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.

Dessa forma, o poder central limitava-se a promover a educação no Rio de Janeiro, então município neutro e a educação superior.

A conjuntura política brasileira desse período regencial é fortemente marcada pelas disputas entre os partidários da descentralização e os que defendiam a centralização política. Em 1840, em nome da garantia da preservação do Estado imperial, ocorre a antecipação da maioria do

imperador, que assumiu o trono como D. Pedro II, simbolizando a autoridade que asseguraria a permanência e a unidade do Estado imperial brasileiro. A centralização do poder envolvia a definição de todas as questões da administração civil e militar e a aplicação da justiça, aliada à concentração das rendas públicas, que

desvirtuou o sentido do exercício da política nas áreas municipais e provinciais distantes da capital do Império. O governo imperial dirigia tudo, controlava tudo, e todos os anseios dependiam da decisão dos agentes da autoridade máxima, o imperador, que atuava segundo as regras estabelecidas na Constituição e nas leis aditivas, criadas e reformuladas sempre que se fez necessário fortalecer a autoridade do Estado imperial e constitucional [Lyra, 2000, p. 118].

Apesar da historiografia registrar diferentes pontos de vista quanto ao efeito que a descentralização advinda do Ato Adicional provocou na educação, não se pode imputar a essa nova característica constitucional a responsabilidade pelo fracasso da instrução primária no Império. Como mostra Sucupira (1996, p. 66), quando mostra que não faltaram apelos para que o governo central participasse mais efetivamente da educação, no entanto: “O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular”.

O controle da escola

Por outro lado, até 1834, o Estado pretendia exercer um controle rígido sobre os professores, prevendo claramente as sanções a que estavam sujeitos os mesmos, que em última instância, seriam agentes dessa política centralizadora e estatizante. Sendo assim, era preciso inspecionar alunos e professores. De que maneira?

Quanto aos alunos, a primeira determinação legal referente à obrigatoriedade de exames públicos para a avaliação do rendimento escolar encontra-se no decreto de 6 de julho de 1832. Até então, as pesquisas indicam que essa responsabilidade ficava a cargo exclusivamente do professor.

Quanto à avaliação de desempenho dos professores, para conferir o cumprimento de suas obrigações, até a Independência, a preocupação, em geral, era observar apenas a sua conduta pessoal. Nesse caso, o pároco, o chefe de polícia e os pais dos alunos eram as principais fontes de informação de que dispunha o poder do Estado.

Como no Rio de Janeiro as aulas efetivamente só começaram em 1774, o órgão responsável pela administração dos Estudos das Escolas Menores era a Real Mesa Censória. Depois da Independência, essa responsabilidade passou a ser das Câmaras Municipais, que continuaram responsáveis por essa tarefa, principalmente depois de 1834, quando o sistema descentralizado de ensino foi implantado.

Na tentativa de padronizar os procedimentos de avaliação destinados não só às escolas públicas, mas também às particulares, foi elaborada uma lei específica sobre a matéria, a lei de 1º de outubro de 1828, reforçada posteriormente por outras medidas legais que visavam manter o cumprimento dos interesses públicos que o Estado representava, dentro da escola-residência, local da vida privada do professor, de sua família e por vezes até de alunos que, vindos de outras localidades, moravam em pensões que alguns professores mantinham na mesma residência.

Entretanto, após a mudança de orientação política, em consequência da descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 e, embora o ensino do município neutro estivesse a cargo do governo imperial, esses mecanismos de controle não eram eficazes, como reconheceu em 1840 o ministro Araújo Viana.

Com o objetivo de reverter esse quadro, o ministro indica que uma providência a ser tomada pelo governo é o direito de inspeção “sobre todas as aulas e colégios particulares”, principalmente aqueles “que são dedicados à instrução primária” e justifica assim essa necessidade:

É porventura a educação da mocidade objeto de tão pequena monta que se consinta na existência de uma multidão de casas daquela natureza sem que o governo tenha mui particular conhecimento do cabeça de cada uma dessas casas, das habilitações de seus professores, das matérias de ensino, da pureza de suas doutrinas e da maneira por que tanto o diretor do estabelecimento, como os mesmos professores desempenham as obrigações para com as pessoas que lhes

confiam os seus filhos ou tutelados? Parece incrível, mas é uma triste verdade que tudo isto se ignora nesta capital do Império [Moacyr, 1938, p. 522].

Em 1847, o governo nomeou uma comissão de cidadãos “distintos”, com a tarefa de visitar as escolas públicas “para conhecerem exatamente o seu estado”, mas além disso também visitar os estabelecimentos particulares. Era a primeira vez que o Estado se intrometia no ensino privado, após a descentralização do ensino em 1834. Pires de Almeida registra que esta autorização ministerial

deu lugar a polêmicas muito vivas nos jornais, que viam nisso uma grave transgressão da lei. Sustentava-se que o governo não tinha nada a ver com a instrução particular, quando na realidade a moralidade pública exigia há tempo esta intervenção; porque, chegara-se a tal ponto que cada um podia abrir o curso que lhe aprouvesse, sem informar qualquer autoridade seja policial, administrativa ou municipal, e havia instrutores ou professores que infligiam aos seus discípulos punições muito rigorosas. A Câmara Municipal, estimulada pelos avisos sucessivos do Ministério do Império, tentou um novo esforço para manter a disciplina escolar e recuperar sua própria força moral. Retirou de seus agentes fiscais a vigilância das escolas e confiou-a aos curas das paróquias e aos juízes de paz [1989, p. 81].

Ou seja, retomava-se a prática colonial de fiscalizar a escola através de outras instâncias de poder, além daquelas nomeadas especificamente para tal fim pela Câmara Municipal, como era o caso dos fiscais. Note-se como essa questão reflete ainda a construção dos limites do Estado, gestor da vida pública, portanto da escola pública, e o que seria pertinente ao setor privado, no caso, a escola particular.

Mesmo na fase final do Império, após 1870, as instâncias do público e do privado *mescravavam-se* e *confundiam-se* ora em projetos comuns, alianças, ora disputando interesses diferentes, observando-se, todavia, sua relação com as propostas que eram discutidas tanto no âmbito do governo imperial quanto no da sociedade, como por exemplo a obrigatoriedade do ensino primário, o desenvolvimento do ensino profissional, a alfabetização de adultos em cursos noturnos, entre outras (Schueler, 2001, p. 112).

Para a segunda metade do século XIX, deve-se registrar que a legislação sobre educação foi pródiga quanto a regulamentos – por exemplo o da Instrução Primária e Secundária da Corte, elaborada pelo Barão do Bom Retiro em 1854 e reformas como a proposta em 1859, passando pela de Paulino de Souza, Reforma João Alfredo, Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, Almeida de Oliveira e Barão de Mamoré. Essa onda reformista continuou durante os primeiros anos da República, com as Reformas Benjamin Constant (1890-1892), o Código Fernando Lobo (1892-1899), o Código Eptácio Pessoa (1900-1910) e a Reforma Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924).

Apesar disso, a situação do ensino público elementar ou secundário continuava precária, como se depreende dos discursos parlamentares do período. Isso se evidencia, por exemplo, na Reforma Rui Barbosa, quando Rui levanta as grandes mazelas do ensino nacional e expõe a situação de absoluta miséria do ensino popular, secundário e dos incipientes estudos superiores, além do problema das despesas com a instrução pública.

A Proclamação da República, em 1889, e a conseqüente Constituição da República de 1891, instituíram o sistema federativo de governo e consagraram tanto a descentralização do ensino quanto a dualidade de sistemas, herança do Império, uma vez que pelo artigo 35, itens 3 e 4, era prerrogativa da União “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, delegando aos estados a competência sobre a educação primária. Assim, oficializava-se a “distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (Romanelli, 1983, p. 41).

Também Fernando de Azevedo (1950, p. 75) considerou que a descentralização do ensino fundamental, em 1834, característica mantida pela República, “não permitiu, durante um século, edificar, sobre a base sólida e larga da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distância intelectual entre as camadas inferiores e as elites do país”.

O tradicional descaso do governo com o ensino público no Brasil, que desponta ontem e hoje como um problema em termos de conquista

da cidadania, evidencia a importância da análise feita por Anísio Teixeira sobre o tema, que reproduzimos como uma síntese final deste trabalho:

a educação em todo esse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual formal de constituição e liberdade. Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico [apud Sucupira, 1996, p. 66].

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da educação pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo, INEP/PUC-SP.
- AZEVEDO, Fernando de (1950). *A cultura brasileira*. 3 vols. São Paulo, Melhoramentos.
- BALTAR, Francisca Maria Teresa dos Reis (2001). “Arquiteturas de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.10, pp. 53-84, out.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759-1834*. Bragança Paulista, EDUSF.
- CAVALCANTI, Nireu de Oliveira (1997). *A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro: as muralhas, sua gente, os construtores (1710-1810)*. Tese (Doutorado) – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto (1972). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, Grijalbo/EDUSP.

- LYRA, Maria de Lourdes Viana (1999). “O público e o privado no Brasil Imperial”. In: SIMPÓSIO DA ANPUH – HISTÓRIA: FRONTEIRAS, 10., *Anais...* São Paulo, Humanistas/FFLCH/USP, pp. 283-194.
- _____. (2000). *O Império em construção: Primeiro Reinado e regências*. São Paulo, Atual.
- MOACYR, Primitivo (1936-1938). *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. 3 vols. São Paulo, Cia Editora Nacional.
- _____. (1938). A instrução primária e secundária no minicípio da Corte na regência e maioridade. *Revista do IHGB*, tomo especial, III C. H. N., vol. 5, pp. 50-334.
- _____. (1941-1942). *A instrução e a República*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- NOVAIS, Fernando (1997). “Prefácio e condições da privacidade na colônia”. In: *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 1, pp. 7-39.
- RIBEIRO, José Silvestre (1873). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia*. t. IV. Lisboa, Academia de Ciências.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1983). *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- SCHUELER, Alessandra F. M. de (2001). “A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX”. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, jul./dez.
- SUCUPIRA, Newton (1996). “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas, Autores Associados.