

## DIREITO E EDUCAÇÃO NO BRASIL DESDE AS REFORMAS POMBALINAS NO PERÍODO COLONIAL ATÉ O BRASIL IMPERIAL: A IMPOSIÇÃO FÍSICA E IDEOLÓGICA DE UMA ORDEM SOCIAL

Rodrigo Maia Solidade<sup>1</sup>

Edna Raquel Rodrigues Santos Hogemann<sup>2</sup>

### Resumo

O ensaio busca explicitar o papel da escolarização no Brasil imperial como processo institucionalizado sob a responsabilidade do Estado. Parte da análise da Reforma Pombalina da Educação como doutrinação para a implantação de um novo modelo de Estado e pela introdução do método lancasteriano nas escolas do Império com o intuito de formar cidadãos obedientes e úteis ao Estado e às elites locais, bem como pela Reforma Coutto Ferraz que estabelecia políticas escolares voltadas para a reprodução da sociedade imperial brasileira. Por fim, revela como a instituição da Lei do Ventre Livre repercutiu na vida escolar, profissional e pessoal dos jovens escravos. Para tal, por meio do método histórico-dialético, busca-se demarcar até que ponto essas iniciativas fizeram parte efetivamente de um processo educacional e em que medida serviram meramente como um instrumento de controle e reprodução social, impostas pelo Direito vigente e segundo as concepções de (in)justiça dominantes, sem perder de vista experiências libertárias que indicam a possibilidade de utilizar a escola também como ferramenta de conscientização e emancipação.

**Palavras-chave:** Escolarização. Educação. Império. Controle Social. Reprodução Social.

### INTRODUÇÃO

A história da humanidade tem-se demonstrado uma constante luta por poder, territórios e riquezas, produzindo fatos que se caracterizam por uma permanente tensão entre dominação e libertação nas mais diversas sociedades e épocas. Utilizando argumentos como predestinação divina e/ou hereditária, governantes embaciavam, conscientemente ou não, e convenciam seus súditos da sua prerrogativa ao trono; quando não simplesmente subjugavam povos pela força dos seus exércitos e armas; ou mesmo quando impunham padrões de

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2014). Graduando em História pela UNIRIO. E-mail: rd-maia@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Direito pela Universidade Gama Filho - UGF (2006). Professora Adjunta I do Curso de Direito, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, em Direito, da Universidade Estácio de Sá - UNESA/RJ. Membro da Law and Society Association. E-mail: ershogemann@gmail.com

conduta voltados para garantir seus próprios interesses, mediante dogmas morais ou através da força coercitiva da lei.

Por outro lado, as contradições entre os interesses de dominadores e dominados, na medida em que se tornavam mais evidentes, levaram muitos povos a se insurgirem contra senhores e instituições, seja por conscientização própria dos seus legítimos membros ou cooptados por ideologias de classes e grupos emergentes.

No Brasil, especificamente, a história não foi diferente: primeiro com a invasão europeia no início do século XVI que dizimou grande parte da população nativa – os índios –, especialmente aqueles que ousaram não se submeter aos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica<sup>3</sup>; posteriormente com a exploração da mão-de-obra negra pela aristocracia luso-brasileira em ascensão, quando os navios negreiros aqui aportavam com milhares de escravos, geralmente provenientes de colônias portuguesas no continente africano; depois, o constituinte da recém proclamada República, retira do texto da primeira constituição republicana o direito à educação e aos socorros públicos, legando ao Brasil a pecha de vir a ser a nação recordista mundial em analfabetismo, mitigada por políticas populistas inauguradas na Era Vargas. E no transcurso do século XX, com os mais de vinte anos de ditadura militar, que sob o pretexto de defender o país do “fantasma comunista” e de promover o desenvolvimento nacional omitia os reais objetivos – garantir os interesses das elites brasileiras que viam seus privilégios ameaçados por iniciativas de políticas públicas populares (reformas de base), bem como os da burguesia internacional através do endividamento externo; e, finalmente, com a paralela submissão ao sistema econômico global, que ainda hoje subjuga corpos e mentes, doutrinando crianças, explorando trabalhadores e usurpando seu poder social.

Diante desses contextos, cabe, no presente trabalho, explicitar o papel da escolarização enquanto processo institucionalizado ao longo do período imperial no Brasil, demarcando até que ponto se tratou efetivamente de um processo meramente educacional e em que medida também serviu como um instrumento de controle social – adestramento à ordem vigente e uniformização cultural eurocêntrica –, alicerçado em fundamentos jurídicos impostos e segundo as concepções de (in)justiça vigentes, sem perder de vista a possibilidade de utilizá-la também, em alguma medida, como ferramenta de conscientização e emancipação.

Para tanto, delimita-se um recorte histórico que se estende desde a implementação da Reforma Pombalina, ainda durante a Colônia, até a queda do Império, resumindo os momentos que se considera mais significativos no processo de escolarização brasileiro do período, sempre buscando apontar como os

<sup>3</sup> Interesses econômicos, principalmente, por parte de Portugal, a partir da expropriação dos saberes culturais indígenas – com destaque para o artesanato e o conhecimento do território e de propriedades terapêuticas e gastronômicas da flora nativa; da extração das riquezas naturais, enviadas ao Velho Mundo como matérias-primas a serem manufaturadas nas suas recentes fábricas; e da exploração da mão-de-obra indígena para a extração dessas riquezas. Já a Igreja estava mais preocupada com a colonização das mentes dos jovens índios para a propagação da fé católica no Novo Mundo, mormente com a perda de espaço na Europa, eufórica com a Reforma Protestante de Martinho Lutero.

ordenamentos jurídicos oficiais vigorantes e as ideologias dominantes sustentavam um sistema escolar opressor e reprimiam iniciativas educacionais emancipadoras propostas ou implementadas por pensadores e grupos organizados da sociedade.

Cumprir esclarecer que a transição temporal do período colonial para o imperial não coincide com a transição paradigmática do método pedagógico, tendo em vista que a Reforma Pombalina da Educação ocorre durante os últimos anos do sistema colonial, mas se identifica muito mais com o modelo pedagógico desenvolvido durante o Império. Na maior parte da era colonial, a Igreja Católica era responsável pela educação e a pedagogia adotada voltava-se para a satisfação dos interesses do clero e da própria Instituição religiosa; com o advento da Reforma Pombalina, o processo educacional passa a ser de responsabilidade do Estado, com o objetivo de atender aos interesses dos dirigentes do próprio Estado, bem como daqueles relacionados às classes sociais emergentes: a aristocracia e a pequena burguesia luso-brasileiras.

Assim sendo, pode-se dizer que o modelo educacional que permeia todo o período imperial é decorrente do desenvolvimento das propostas idealizadas na gestão do Marquês de Pombal, ou seja, antes mesmo da instituição do Império, mas segundo os mesmos objetivos. Por essas razões, a opção por organizar este ensaio de acordo com a transição pedagógica, incluindo a Reforma Pombalina como a introdução do modelo educacional que viria a se desenvolver durante o Império.

Além de livros e artigos pertinentes a essa temática, a pesquisa realizada também levou em consideração impressos e revistas veiculados pela imprensa à época, bem como as diversas normas legais e/ou morais referentes às iniciativas de escolarização no período.

Veja-se, então, de forma mais aprofundada, como foi possível fazer funcionar em terras imperiais brasileiras a instituição Escola, revelando os objetivos do processo escolarizador, impostos coercitivamente pelo Direito oficial e ideologicamente segundo os interesses e padrões culturais das classes e grupos dominantes que, não coincidentemente, são os mesmos que outorgam o Direito.

## A REFORMA POMBALINA DA EDUCAÇÃO COMO DOUTRINAÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ESTADO

As experiências pedagógicas que se desenvolveriam no Brasil Império começam de fato a serem implementadas ainda durante o período colonial, mais especificamente a partir da gestão do Marquês de Pombal, enquanto Ministro da Fazenda, no decorrer do reinado de D. José I (1750-1777). O modelo pedagógico proposto por Pombal repercutiria ainda no reinado de D. João VI (1808-1821) antes de influenciar os sistemas educacionais propostos ao longo do período imperial (1822-1889).

A chamada Reforma Pombalina da Educação tem como marco inicial o alvará régio de 28 de junho de 1759, por meio do qual foram suprimidas as escolas jesuíticas do Reino de Portugal, incluindo aquelas localizadas em todas as suas colônias. Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por finalidade servir aos interesses da fé, Pombal pensou em instituir uma escola voltada para garantir os interesses do Estado. Em contrapartida, o ensino passava a ser uma responsabilidade da Coroa.

Segundo MACIEL E NETO (2006, p. 26):

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei.

Efetivamente, à época havia uma tendência em atribuir à Ordem dos jesuítas todos os problemas educacionais, seja na metrópole ou nas colônias, imputando a eles total responsabilidade pela decadência cultural e educacional da sociedade portuguesa. Daí decorria uma oposição entre o antigo e antimoderno, relacionado à pedagogia jesuítica, que deveria ser superado pelo novo e moderno, representado pelas reformas implementadas por Pombal, que, dentre outras inovações, instituía uma escola pública e laica.

O referido alvará de 28 de junho de 1759, também conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores, já no seu preâmbulo explicitava críticas ao método pedagógico da Companhia de Jesus, alegando a necessidade de se restituir o sistema educacional consagrado pela Universidade de Coimbra, “que fez os Portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os Religiosos Jesuítas se intrometessem a ensiná-los: Abolindo inteiramente as Classes, e Escolas dos mesmos Religiosos” (PORTUGAL, 1758).

As críticas ao ensino ministrado pelos jesuítas irradiam por toda a exposição de motivos da citada Lei, até porque seu objetivo é substituir aquele sistema considerado ultrapassado, senão vejamos:

[...] Tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraram sustenta-lo contra a evidência das sólidas verdades, que lhe descobriram os defeitos, e os prejuízos [...] sem nunca já mais cederem, nem a invencível força do exemplo dos maiores homens de todas as Nações civilizadas [...] (livres das preocupações, com que os mesmos religiosos pretenderam alucinar os meus vassalos, distraíndo-os na sobredita forma, do progresso das suas aplicações, para que, criando-os, e prolongando-os na ignorância, lhe conservassem uma subordinação, e dependência tão injustas, como perniciosas) [...] E atendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Método dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos Meninos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiência por fatos decisivos, e exclusivos de toda a tergiversação, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos Religiosos faz dar aos Alunos das suas Classes, e Escolas sinistramente ordenada a urina não só das Artes e Ciências, mas ate da mesma Monarquia, e da Religião, que nos meus Reinos e Domínios devo sustentar com a

minha Real, e indefectível proteção:[...] Abolindo ate a memória das mesmas Classes e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Domínios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos (PORTUGAL, 1758).

As principais medidas implementadas pela Lei Geral dos Estudos Menores foram: a completa supressão do método pedagógico jesuíta em todas as posses do Reino de Portugal; a criação do cargo de Diretor de estudos, ao qual caberia a administração do ensino; a instituição do ensino das línguas e disciplinas clássicas, dentre as quais gramática latina, grego e retórica; a implantação das aulas régias<sup>4</sup>, equivalentes ao curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; a realização de concurso para a escolha dos professores responsáveis por ministrar essas aulas; e o estabelecimento das aulas de comércio. Além disso, a legislação indicava determinados livros e proibia outros.

Até então a Coroa portuguesa demonstrava grande desinteresse pela disseminação do conhecimento, limitando a instrução pública aos membros da nobreza e da burguesia. Na verdade, a Coroa se mostrava avessa a qualquer tipo de mudança, ainda apegada a Instituições e modelos administrativos seculares. Por outro lado, Pombal visava transformar de forma radical a nação portuguesa, e, para tanto, deveria primeiramente fortalecer o Estado e o poder do Rei, já que tais mudanças iriam afetar diretamente os privilégios de classes e grupos influentes, especialmente da nobreza e do clero. No Brasil, especificamente, pretendia-se também reprimir o ímpeto nacionalista que começava a aflorar entre a população local.

Permeada por ideais iluministas, a sociedade almejada exigia um novo homem que só poderia ser formado através de um novo modelo educacional. Essa modernização incluía a preocupação com a proteção e o desenvolvimento de uma indústria nacional e do que Avellar denomina “sua programática educacional”, contemplando a necessária retomada dos estudos “menores e superiores”, capazes de impulsionar o ensino profissional, com aulas de comércio e artilharia, assim como o “seu breviário social, libertar o negro no Reino e o índio no ultramar, salvando, com a erradicação da administração comunal jesuítica no Estado do Maranhão, a unidade linguística do Brasil, como vários autores já proclamaram”. (AVELLAR, 1983, p. 12).

Por seu turno, AZEVEDO (apud MACIEL e NETO, 2006) indica que com essa transição, que se revela verdadeiro divisor de águas no que diz respeito à relação entre a pedagogia jesuítica e a nova orientação constante nos parâmetros estabelecidos nos estatutos de Pombal (1759), surgem indicativos do período que está por vir no século XIX, no qual duas disposições principais se enfrentam:

Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração

<sup>4</sup> A instituição das aulas régias dá origem ao ensino público oficial e laico, tendo em vista que, até esse momento, a promoção da educação formal, em todos os seus níveis, estava sob a incumbência da Igreja Católica, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura em geral, como as artes e a impressão de livros.

progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução.

Essa mudança de paradigma, com a introdução de novos valores e padrões, visava, em última instância, a instituição de uma nova ordem social, fundada no sistema de produção pré-capitalista, seguindo o caminho traçado e percorrido pela Inglaterra. Nesse interim, a escola tinha o condão de servir como um instrumento de doutrinação ideológica e capacitação profissional para a aceitação e a construção dessa nova ordem, porém esbarrava na carência de professores qualificados para o ensino, tanto na metrópole quanto nas colônias.

Outra medida constante da Reforma Pombalina da Educação foi a criação da Real Mesa Censória, instituída pelo alvará de 5 de abril de 1768, o qual transferia da Igreja para o Estado a censura de livros e publicações supostamente perturbadoras nos âmbitos civil, político e religioso do Reino, bem como a imposição de penas físicas e/ou pecuniárias a quem transgredisse essas regras. Tal função era até então exercida pelos inquisidores do Tribunal do Santo Ofício, pelo Desembargo do Paço e pelo Clero Ordinário. Não obstante, o presidente da Mesa e um dos sete deputados que a compunham eram inquisidores do Santo Ofício<sup>5</sup>.

A Real Mesa Censória era responsável, ainda, pela concessão de licenças de comercialização, impressão, reimpressão e encadernação de livros ou papéis avulsos, assim como de autorizações para posse e leitura de livros proibidos. Ademais, em 4 de Junho de 1771, foi publicado um alvará que atribuía à Mesa a administração das escolas de Estudos Menores do Reino, incluindo o Colégio dos Nobres, sendo instituído um novo imposto para gerir as despesas, designado por subsídio literário.

Em decorrência desses atos, foram criadas, no Brasil, 17 aulas de ler e escrever (aulas régias), mas as escolas com cursos graduados e sistematizados foram implantadas apenas a partir de 1776, ou seja, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas. A demora na oferta de um sistema educacional formal se deveu, em parte, pela opção do Estado português em suprimir totalmente a organização educacional jesuítica, em vez de aproveitá-la, na medida do possível, de acordo com seus interesses. De tal modo, nota-se uma descontinuidade entre as políticas pedagógicas do início e do final do período colonial, peculiaridade que marca não apenas este como outros momentos do processo histórico de escolarização no Brasil.

TEIXEIRA SOARES (1961, p. 218) cita o alvará de 06 de novembro de 1772, que:

[...] determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica ('civildade'). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês. Ao mesmo tempo em que cuidava do ensino popular, fundou o 'Colégio dos Nobres', seminário dedicado à educação de filhos da nobreza; e, para manter o equilíbrio social e educacional, fundou também o

<sup>5</sup> O alvará de 22 de abril de 1768 designou como presidente da Real Mesa Censória o arcebispo de Évora, D. Frei José de Nossa Senhora da Porta, conselheiro de Estado, regedor da Justiça e, posteriormente (1770), Inquisidor-geral do Santo Ofício.

Colégio de Mafra, destinado à educação dos plebeus, com programa idêntico ao reservado aos filhos da nobreza.

Constata-se, portanto, uma tentativa de reduzir as atribuições do Estado no que tange à promoção da educação, na medida em que contemplavam o ensino particular, ainda que apoiado pelo Estado; além disso, nota-se o isolamento entre ricos e pobres, mediante a criação de escolas específicas para cada uma dessas classes sociais: uma para os filhos da nobreza e burguesia, e outra para os grupos sociais menos abastados.

Contudo, é importante ressaltar que, não obstante as propostas formais criadas pelas reformas pombalinas, elas nunca chegaram de fato a serem implementadas na prática, acarretando um longo período (1759 a 1808) de atraso, desorganização e decadência da educação na Colônia, especialmente se levadas em consideração sua abrangência territorial, literária/intelectual e mesmo humana. Desse modo:

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. (MACIEL e NETO, 2006).

## A PRIMEIRA TENTATIVA DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL: O MÉTODO LANCASTERIANO E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS OBEDIENTES E ÚTEIS AO ESTADO E ÀS ELITES LOCAIS

A partir de 1808, com a transferência da Corte para o Brasil, D. João VI (1767-1826) adotou importantes medidas no que tange ao sistema educacional, destacando-se a criação dos cursos superiores de Medicina e de Direito, além da Academia Real Militar. Além disso, houve um aumento do número de aulas régias em todas as capitânias.

O Almanaque da cidade do Rio de Janeiro para o ano de 1811 (1969, p. 97) informa que em cada freguesia havia aulas de primeiras letras e, na sede da Corte, aulas de lógica, grego, latim, português, retórica e francês. No almanaque de 1816 aparecem as aulas de gramática latina, filosofia, desenho e figura. Existiu, ainda, nesse período, uma cadeira de aritmética, álgebra e trigonometria (1965, p. 179).

Proclamada a Independência, no ano de 1822, novas escolas de primeiras letras foram criadas, sendo a primeira localizada no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro e destinada ao ensino dos operários. Logo em seguida foi implantada outra, voltada para militares e súditos em geral.

Ainda assim, mais uma vez as medidas tomadas não foram suficientes para alterar o quadro educacional brasileiro. Nos anos que se seguem até o início da Primeira República, perpassando todo o período imperial, a experiência educacional no Brasil foi praticamente nula, limitando-se ao plano teórico, porém sem repercussões práticas, quando muito abrangendo uma minoria privilegiada.

Nesse sentido, OLIVEIRA LIMA (1974, p. 33-35) alega que:

Se examinarmos as peripécias do ‘sistema’ de educação nacional facilmente verificamos que o que sempre se chamou de ‘sistema’ de educação no Brasil foi um cerimonial destinado à iniciação cívico-mercantil de pequenas elites de comerciantes e latifundiários. [...] O ‘sistema’ educacional, pois, nunca foi destinado ao povo, ao longo de nossa história.

Todavia, com o progressivo abandono das escolas de ler e escrever<sup>6</sup>, até a elite da Colônia deixa de ter escola, sendo forçada a ir estudar em Portugal. Nessas classes mais abastadas, também era comum a contratação de um(a) preceptor(a), geralmente estrangeiro(a), para educar suas crianças<sup>7</sup>. Por outro lado, essa não era uma opção possível para as classes mais pobres. Na verdade, sempre houve óbices “[...] para que os mestiços não ascendessem na pirâmide escolar: para as elites o ‘sistema’; para o povo os ‘exames’: a idéia de primitivo, menor, imaturo, monge, mendigo, analfabeto... sempre está presente quando se trata do exercício dos direitos da cidadania”. (OLIVEIRA E LIMA, 1974, p. 33-35).

Um exemplo disso está na Constituição do Império, de 1824, que elenca no seu Título 8º, dentre os direitos civis dos cidadãos, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (art. 179, XXXII) e o estabelecimento de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (art. 179, XXXIII), porém exclui do seletor grupo de cidadãos brasileiros os escravos<sup>8</sup>.

No mesmo sentido, Tavares (2000, p. 45-46) destaca que as escolas mantidas pelo governo na cidade do Rio de Janeiro: “Freqüentadas pelos filhos de lojistas e pessoas do ramo, estavam abertas aos cidadãos respeitáveis pertencentes a todas as raças, exceto pobres e escravos, embora fossem gratuitas”.

Em 15 de novembro de 1827, D. Pedro I promulga aquela que pode ser considerada a primeira lei (stricto sensu) brasileira sobre escolarização, a qual prescrevia a obrigação de “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (art. 1º) (TAVARES, 2000, p. 77). Essas escolas eram destinadas tanto aos meninos quanto às meninas, porém nota-se uma nítida diferenciação entre os objetivos do

<sup>6</sup> “Das 720 escolas primárias que os dados oficiais indicavam estar espalhadas por todo Reino, em 1779, [...] em sua maioria, ou não funcionava nunca ou jamais puderam contar com mestres eficientes e capazes, simplesmente porque não os havia em número suficiente.” (CARRATO apud OLIVEIRA LIMA, 1974, p. 24).

<sup>7</sup> Esses educadores estrangeiros, valendo-se de pedagogias dirigidas por padrões de conduta europeus, envolviam essas crianças em um simulacro cultural permeado por ensinamentos alheios às peculiaridades do povo brasileiro, ou seja, desconectados do cotidiano e das experiências vivenciadas por essas crianças.

<sup>8</sup> Segundo a Constituição de 1824, em seu Título 2º: “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 serviço 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 naturalização”.



ensino de acordo com o gênero dos seus destinatários, ficando os homens encarregados das Ciências, enquanto às mulheres eram atribuídos dotes artísticos e domésticos, conforme se pode extrair dos seguintes artigos:

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. [...]

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; [...].

Segundo Leite:

A educação de uma brasileira está completa desde que saiba ler e escrever corretamente, manejar o chicote, fazer doces e cantar, acompanhando-se ao piano [...] As moças ricas são mandadas para uma escola da moda, dirigidas por estrangeiros. (apud TAVARES, 2000, p. 45).

Não obstante o destaque conferido a algumas habilidades manuais como o bordado, o tricô e a culinária, também era considerado um dote social para as mulheres a fluência em idiomas estrangeiros, especialmente o francês e o inglês.

Vale, ainda, destacar outra limitação imposta pela Lei ao ensino de meninas, já que este somente seria necessário quando e onde os Presidentes em Conselho assim julgassem<sup>9</sup>. Logo, embora o texto legal tenha finalmente contemplado as meninas com uma oportunidade educacional, deixou uma significativa margem discricionária para um Conselho que poderia excluí-las desse processo.

Resta clara, também, nos textos legais apresentados, a intenção de conformação à ordem vigente, a partir da doutrinação da religião oficial – no caso a católica –, bem como do estudo da Carta Magna, visando assegurar o respeito à organização política vigente pelos futuros cidadãos, e da aceitação da versão oficial da História do Brasil, contada pelos “conquistadores”, então no poder.

Com relação à Constituição do Império, convém dedicar algumas linhas para explicitar determinados dogmas políticos e sociais que eram embutidos nas jovens mentes através do seu estudo nas escolas, a começar pelo estabelecimento de um governo “Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo” (art. 3º); da dinastia de Dom Pedro I como imperante, perpétua (art. 4º e art. 116) e de observância obrigatória nos casos de sucessão (art. 15, III e art. 117); e pela adoção do catolicismo como religião oficial do Império: “Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo”.

<sup>9</sup> É o que se entende da leitura do art. 11 da Lei de 15 de novembro de 1827, segundo o qual: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

Conforme visto, os escravos não foram elencados no rol dos cidadãos brasileiros (vide nota 11); logicamente, por essa razão, eles estavam impedidos de votar e de exercer cargos políticos e eletivos<sup>10</sup>, inclusive os libertos<sup>11</sup>.

Não obstante, no que tange às pessoas aptas a votar nas eleições de Deputados e Senadores dentre outros cargos políticos, bem como exercê-los, havia outras limitações em função de questões religiosas e financeiras, a saber:

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes. [...]

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. [...]

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se:

I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórmula dos Arts. 92 e 94. [...]

III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Outro ponto que merece destaque é criação do Poder Moderador, ao lado, ou melhor, acima dos três Poderes Políticos clássicos (Legislativo, Executivo e Judiciário). O Poder Moderador, além de garantir ao Imperador controle absoluto sobre os outros Poderes, lhe atribui total irresponsabilidade em virtude dos seus atos<sup>12</sup>.

Por outro lado, o Título 8º da Constituição do Império elenca diversas garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que até hoje vigoram, tendo sido consagradas nas Constituições seguintes, embora algumas tenham sido suprimidas ou simplesmente ignoradas em diversos momentos, sobretudo durante a ditadura militar. Podemos citar como exemplos de garantias outorgadas pela Carta de 1824: o princípio da legalidade (art. 179, I), a liberdade de expressão (art. 179, IV), a liberdade religiosa (art. 179, V), a inviolabilidade do domicílio (art. 179, VII) e das correspondências (art. 179, XXVII), o princípio da igualdade (art. 179, XIII), a proibição da tortura e de outras penas cruéis (art. 179, XIX), o princípio da personalidade da pena (art. 179, XX), o direito de propriedade (art. 179, XXII) e o direito à instrução primária e gratuita (art. 179, XXXII). Nesse

<sup>10</sup> “Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes. [...]

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

<sup>11</sup> Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se: [...]

II. Os Libertos”.

<sup>12</sup> “Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma”.

aspecto, o estudo da Constituição também poderia configurar um elemento de conscientização de direitos, e não apenas de observação e cumprimento de deveres.

Todavia, para consagrar um modelo de escolarização voltado para a conformação do statu quo, com a formação de sujeitos acríticos e obedientes aos dogmas do Estado, a citada Lei de 15 de novembro de 1827 instituiu o método lancasteriano para reger o ensino oficial nas escolas do Império, conforme se pode observar em seu artigo 1º, o qual prescreve que: “Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”.

O método lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial, surgiu na Inglaterra, nos últimos anos do século XVIII; em seguida foi adotado em outros países da Europa, chegando à América Latina na primeira metade do século XIX. Foi criado pelo Quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1832), influenciado pela obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832).

É bem verdade que a proposta se justificava diante da ausência de professores, já que a principal característica do método era a criação de agentes multiplicadores, os monitores, que ficavam responsáveis por auxiliar um grupo de dez alunos (os decúrias) a adquirir o conhecimento. Esses monitores eram oriundos das classes mais avançadas, sendo orientados diretamente pelo professor. Contudo, com a adoção deste método:

[...] não havia gastos com a formação dos mestres. O que se exigia somente era um investimento para a compra de materiais escolares, como: sala de aula de grandes dimensões, quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiro e estrado para monitores, campainhas, matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para o treino da escrita, ardósias e quadro negro. Fazia-se uso ainda de quadros e tabelas ilustradas, silabários, quadros de leitura e cálculo e quadro negro. (INOUE, 2006, p. 65).

A prática pedagógica consistia em um ensino oral e mecanizado, voltado para a repetição e a memorização, em detrimento da originalidade, da fluência verbal e da elucubração intelectual, pois se acreditava que desta forma inibia-se a preguiça e a ociosidade, e estimulava-se a quietude, disciplinando o corpo e a mente. Dessa forma, conversas paralelas não eram admitidas, podendo acarretar punições severas que variavam de castigos físicos a morais<sup>13</sup>; o silêncio era considerado indispensável para o aprendizado, até porque, como foi dito, o método privilegiava a passividade. Os livros, por sua vez, eram dispensáveis e não poderiam estar em uso durante as aulas. Os estudantes deveriam estar hábeis a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas em oito meses.

Os locais onde se ministravam as aulas eram retangulares, espaçosos, arejados, com as mesas e cadeiras destinadas aos alunos enfileiradas, sendo reservado ao mestre uma espécie de púlpito, situado à frente da classe, de

<sup>13</sup> Em 1829, foi publicado em Ouro Preto, um livro denominado “Castigos Lancasterianos”, com o intuito de pautar minuciosamente as punições colocadas em prática pelos professores. A lista de castigos revelou as características do método mútuo visando a busca de regularidade, ordem e disciplina no processo educativo escolar. Cf. INACIO, M. S.; FILHO, L. M. F. O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no sec. XIX. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

modo que ele pudesse visualizar todo o ambiente – e que todos os alunos pudessem visualiza-lo à frente e acima. Periodicamente, o professor emitia ordens através de sinetas, apitos ou bastões e fiscalizava o controle dos movimentos dos alunos como entrada, saída e mudança de exercícios. O tempo era algo extremamente valioso, pois cada exercício tinha o tempo contado no relógio para sua resolução. Nesse aspecto, mais do que procedimentos educacionais, esse método faz lembrar técnicas de adestramento de animais, que surgiram, posteriormente, com Ivan Pavlov (1849-1936) e seus continuadores, no desenvolvimento de um ramo da Psicologia que viria a ser denominado Behaviorismo, ou Comportamentalismo, segundo o qual as respostas dos indivíduos podem ser condicionadas a partir de estímulos, sejam positivos (os prêmios), para as respostas desejadas; ou negativos (os castigos), para aquelas indesejadas.

A aplicação da metodologia de Lancaster no Brasil Imperial até pode ser entendida como uma tentativa de instrumentalizar o maior número de alunos em um curto espaço de tempo e com baixo investimento pecuniário, mas sem perder de vista os objetivos dos detentores do poder político e social. À escola caberia formar sujeitos acríticos, passivos, socialmente disciplinados e obedientes aos seus deveres, projetando uma sociedade condicionada a promover os interesses das elites e do Estado.

Entretanto, a despeito das citadas determinações legais, essa primeira iniciativa de criação da escola pública no Brasil não criou, na verdade, nenhuma escola. A escola pública foi, assim, “criada” quase um século e meio antes de sua materialização em um sistema público de ensino, que ocorre efetivamente com a Lei 5.692/71. (CORRÊA, 2000, p. 61).

De fato, o primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, comprova essa afirmação. Segundo os dados levantados, apenas 18% dos jovens de 6 a 15 anos frequentavam a escola, dentre os quais 54% do sexo feminino, o que surpreende se levar em consideração a menor oferta de escolas para meninas. Foi registrado que quase 84% dos brasileiros eram analfabetos e apenas 1403 escravos eram alfabetizados (0,1% do total) (CORRÊA, 2000, p. 68). O censo declarou, ainda, que 0% dos escravos frequentava a escola, o que somente confirma que estes estavam excluídos do processo de escolarização, assim como do exercício de todos os outros direitos da cidadania.

No entanto, cabe registrar que passada a fase de apologia do método de Lancaster e sua oficialização na legislação, iniciou-se a fase de crítica. Seguem alguns relatos:

[...] Os professores, geralmente falando, são hábeis, assíduos, e zelosos. Todavia os resultados do Sistema Lecasteriano não correspondem à expectativa pública, quer no tempo, quer na perfeição.

E não é só no nosso país que isto se observa: na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados, e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste Sistema, acontece o mesmo. [...] É sabido que o método Lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira, por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade, e não se estende ao apuro, à delicadeza, à correção, e ao cálculo, que na Gramática, na Religião, em os outros conhecimentos, a civilização hoje exige na instrução primária de todas as classes superiores aquela, as quais, pelo inverso do que acontece na Europa, abrange toda a nossa

população. Seja como for, o Governo está disposto a não estabelecer escola alguma de Ensino Mútuo, senão quando tiver um edifício com todas as proporções necessárias para ela se montar rigorosamente no plano do sistema (Brasil, Relatório do Ministro Bernardo Pereira Vasconcelhos, 1838, p.18).

A partir de então como aponta Castanha (2012, p. 7) tendo por base o relatório do ministro dos Negócios do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, o sistema lancasteriano ou mútuo não se revelava em correspondência à expectativa gerada em torno dele, e tal ocorria não somente no Brasil, mas nos países que adotaram esse método, de tal modo que esse método de ensino vinha sendo substituído por outros, em especial o denominado método Simultâneo<sup>14</sup>, havendo a necessidade de os professores se especializarem nesses outros métodos de instrução primária. A partir de 1847 passa a aparecer nos regulamentos o método Simultâneo substitutivo ao método mútuo. No entanto, ainda segundo Castanha (2012, p. 8), o método de Lancaster permaneceu sendo praticado depois dessas mudanças, contudo não era mais estimulado oficialmente.

## A REFORMA COUTTO FERRAZ: POLÍTICAS ESCOLARES VOLTADAS PARA A REPRODUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MACHISTA, ESCRAVOCRATA E ESTRATIFICADA

Em 17 de fevereiro de 1854, sob a rubrica do então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (1818-1886), entra em vigor o Decreto nº 1331-A, instituindo uma série de reformas nos ensinos primário e secundário. A chamada Reforma Coutto Ferraz manteve muitas características das dinâmicas anteriores, como o ensino do catolicismo (art. 45), a diferenciação do ensino dispensado a meninos e meninas (art. 50), e a separação destes em escolas distintas (art. 51).

Com relação ao tratamento diferenciado destinado a homens e mulheres, comum não apenas no processo de escolarização, mas nas mais diversas áreas da vida social do Império, chama atenção nesse pacote de reformas alguns requisitos exigidos para a admissão de professoras, os quais podem ser observados no dispositivo abaixo transcrito:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.

As mulheres, que ao longo da infância estavam sujeitas ao poder paternal, mesmo na idade adulta poderiam ser constrangidas a apresentar um “aval” do pai para exercerem seu direito de lecionar, isso quando não estivessem relacionadas ao poder conjugal (casadas, viúvas, desquitadas), situação que lhes exigiria apresentar

<sup>14</sup> Sobre o ensino simultâneo, Lesage (1999, p. 10) explica: “É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo”.

documentos que as ligassem aos maridos. De qualquer modo, elas deveriam estar submetidas ao poder de um homem, o chefe da sociedade familiar, bem como da conjugal, sempre de alguma forma, ainda que involuntária, determinando os seus “destinos”.

A Reforma Coutto Ferraz também instituiu a divisão das escolas públicas primárias em duas classes, sendo a instrução elementar denominada de escola de primeiro grau, e a instrução primária superior denominada de segundo grau (art. 48). Havia, ainda, a instrução secundária, que deveria ser ministrada no Imperial Colégio de Pedro II, criado em 1837. Por outro lado, mais uma vez a lei privou os escravos da participação no processo de escolarização, colocando-os no rol daqueles impedidos de frequentar as escolas, ao lado das crianças acometidas por doenças contagiosas e das que não tivessem sido devidamente vacinadas, assim sugerindo a escravidão como moléstia.

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Diante de fatos como estes até aqui apresentados – omissões, restrições, preconceitos, discriminações, etc. –, o processo de escolarização no período em questão vai se delineando, na verdade, como um processo de aculturação e adestramento à ordem, visando reproduzir uma sociedade patriarcal, escravocrata e estratificada em classes espoliadoras e espoliadas. Geralmente, os objetivos de dominação pretendidos são ocultados pelos dirigentes do Estado, porém, eventualmente, alguns os revelam, seja de forma explícita e intencional, ou de forma inconsciente e contraditória.

O então Diretor de Instrução da Província da Bahia, Abílio César Borges, em relatório sobre a situação da instrução pública em sua província, tendo como referência o ano de 1856, revela seu posicionamento, aparentemente de modo intencional, já que veiculada em um documento público:

[...] Ninguém dirá por certo que para os indivíduos das primeiras camadas sociais a instrução elementar tal como se dá em nossas escolas não seja suficiente. Ninguém dirá, porém, que este rudimento da instrução baste para os indivíduos da classe média que, não podendo seguir as carreiras liberais ou a instrução, têm de se integrar às indústrias diversas e a outros misteres sociais que demandam uma cultura maior de inteligência e até alguns conhecimentos especiais que constituem a instrução média. [...] tem a instrução nacional diversos limites assinados a cada uma das classes sociais: compete pois à autoridade superior vedar, quanto puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária alcancem a média, e que, os que com esta, avancem à secundária, a qual principalmente deve ser mais dificultada àqueles que já pela classe a que pertencem já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas. [...] distribuído com muita profusão e pouco discernimento o ensino secundário inspira aos mancebos das classes inferiores o desprezo dos seus iguais e o desgosto do seu estado granjeando-lhes uma espécie de enganadora superioridade que mais lhes não permite contentarem [...] (MATTOS, 2000).

Nessa passagem, fica evidenciada uma postura voltada para a manutenção do statu quo, já que o citado Diretor defende não apenas a estratificação da sociedade em classes (ou castas), como também que os membros das classes mais baixas não possam ascender às classes mais altas através da educação.

Dessa forma, o processo educacional, que deveria figurar como uma escada onde cada degrau correspondesse a um novo nível de aprendizado, conhecimento e consciência, rumo à emancipação, acaba por revelar-se um óbice à ascensão profissional e intelectual dos jovens das classes trabalhadoras e subalternas. O topo da “escada educacional” fica reservado àqueles predestinados a exercer as funções de comando na sociedade, enquanto os pobres, “burros”, deveriam contentar-se apenas com os primeiros degraus, suficientes, segundo políticas e políticos, para a realização dos trabalhos que desempenhariam: braçais, mecânicos e subordinados.

## A LEI DO VENTRE LIVRE E A PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE DOS JOVENS ESCRAVOS

Digna de menção, também, é a criticada Lei do Ventre Livre, de 1871, que “obrigava” o senhor a oferecer aos seus jovens escravos o aprendizado de um ofício. De acordo com essa lei:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Caso o proprietário dos jovens escravos oferecesse a eles o aprendizado de um ofício, quando contassem de 8 a 12 anos, seu “direito de posse” se estendia por mais quatro anos. Assim, o senhor poderia utilizar-se dos serviços desses escravos até completarem 25 anos de idade.

Todavia, dados que apontam para o aumento do abandono de crianças pardas e negras no Rio de Janeiro após o ano de 1871<sup>15</sup>, combinados com outros que indicam a prática de alugar e vender escravas recém-paridas como amas-de-leite<sup>16</sup>, parecem evidenciar que esses senhores preferiam os lucros imediatos proporcionados por essa tática, a esperar o retorno em trabalho dos filhos das escravas, os quais deveriam

<sup>15</sup> No período de 1831-1850, cerca de 45% das crianças abandonadas na Roda dos Expostos de Salvador eram pardas e negras; já no período de 1871-1890, pardos e negros representavam aproximadamente 90% das crianças deixadas nessa Instituição. Cf. MARCÍLIO, M. L. A Etnodemografia da criança abandonada na História do Brasil: séculos 18 e 19. In: Latin American Population History Bulletin. n. 28. Minnesota, 1998. Disponível em: <<http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/laphb/28fall98/laphb28a.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

<sup>16</sup> Tavares (2000, p. 31) cita exemplos de anúncios de aluguel e venda de escravas como amas-de-leite: “Na rua do Espírito Santo há uma ama-de-leite para alugar, parida de oito dias, sem pensão do filho (Jornal do Commercio, 24 de fevereiro de 1850); Aluga-se uma preta, para ama com muito bom leite, de 40 dias e do primeiro parto, é muito carinhosa para crianças, não tem vício algum e é muito sadia e também se vende a cria (Jornal do Commercio, 3 de agosto de 1850); Vende-se um preta da nação, com bastante leite e da primeira barriga, sem cria, mui vistosa e rapariga (Diário do Rio de Janeiro, 4 de julho de 1850)”.

sustentar durante seus oito primeiros anos de vida, levando em consideração também o risco atrelado à alta taxa de mortalidade infantil à época<sup>17</sup>.

De acordo com BINZER (apud TAVARES, 2000, p. 41), preceptora alemã que relatou sua experiência educacional no Brasil: “Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão”.

Não obstante, alguns poucos escravos foram beneficiados com a aprendizagem de um ofício, sempre correspondentes a trabalhos manuais, como confecção de trajes, sapatos, obras de tapeçaria, bordados, etc. De fato, apesar de vigorar por quase duas décadas, a lei do Ventre Livre foi alvo de constantes burlas, beneficiando apenas uma ínfima minoria com a aprendizagem de um ofício. Em uma análise relativa ao período de 1860-1879, avaliando a situação de 58 crianças filhas de escravos, o resultado obtido indica que “[...] das 29 crianças do sexo masculino, com idade de sete a 12 anos, somente sete tinham trabalho qualificado; quanto às do sexo feminino, das 29 crianças, cinco eram domésticas e duas aprendizes de costureira”. (MATTOSO apud DEL PRIORE, 1995, p. 90-91).

Para DEL PRIORE (1995, p. 184), o adestramento de meninos e meninas por volta da idade de 12 anos contribui para sua precoce profissionalização, já que desde muito cedo suas vidas iam sendo guiadas nesse sentido<sup>18</sup>.

Contudo, vale lembrar que as Ordenações Filipinas, vigente durante praticamente todo o século XIX, firmava a maioridade civil para as meninas aos 12 anos de idade e para os meninos aos 14 anos completos<sup>19</sup>. Como os escravos não eram considerados cidadãos, lhes eram negados direitos civis, sociais e políticos, logo não há como atribuir essa regra sobre a maioridade civil a eles; todavia, vale destacar que os meninos escravos eram submetidos ao mundo do trabalho antes mesmo de atingirem temporalmente essa maioridade. Nota-se, também, que as crianças livres estavam sujeitas ao cumprimento de algumas normas semelhantes àquelas impostas às escravas, porém com uma diferença essencial: “a criança branca poderia ter seu prazo de ingresso na vida adulta prorrogado, enquanto que a negra ou mestiça era imediatamente usada como força de trabalho para seus donos”. (TAVARES, 2000, p. 25).

<sup>17</sup> Dentre as crianças abandonadas nas Rodas dos Expostos, as taxas de mortalidade infantil eram ainda mais elevadas, superando as de todos os segmentos da sociedade, inclusive dos escravos: aproximadamente 1/3 dos infelizes que eram largados na Roda não chegavam à idade de 7 anos. Em 1892, os dados oficiais da Casa da Roda de São Paulo registravam que a taxa de mortalidade das crianças de 0 a 1 ano de idade era de 61%. Em outras instituições, essa taxa chegou a 90%. Cf. MARCÍLIO, M. L. op. cit., 1998.

<sup>18</sup> Cf. DEL PRIORE, 1995, p. 184. Ainda segundo a autora, era comum essas crianças, posteriormente, trazerem por sobrenome o ofício que lhes incumbia (ex.: Ana Mucama, Manuel Pastor, Rosa Costureira, entre outros).

<sup>19</sup> A maioridade civil nas Ordenações Filipinas é deduzida a partir da exigência de uma idade mínima para o pleno gozo de diversos direitos. A título de exemplo, podemos citar o título LXXXI, do livro IV, que trata: “Das pessoas, a que não he permitido fazer testamento”, prescrevendo que: “O Varão menor de quatorze annos, ou a fêmea menor de doze (1), não podem fazer testamento [...]”. Em nota, sinaliza que: “(1) Para fazer testamento he indispensavel capacidade natural e civil”.



Ainda assim, em regra, enquanto aos jovens escravos era negada uma educação formal e mesmo profissional, sendo esta última determinada por lei, como aprendizes, “os meninos da aristocracia cafeeicultora imperial e da elite urbana iam para a escola aos sete anos de idade, devendo terminar sua instrução com um diploma de doutor, geralmente optando pelo curso de Direito”. (TAVARES, 2000, p. 43).

As famílias mais ricas poderiam, ainda, enviar seus filhos para estudar em Universidades europeias, de modo a aperfeiçoarem seu desempenho intelectual; os filhos de comerciantes, após a conclusão dos seus estudos nas escolas gratuitas, seriam submetidos a avaliações para ingressarem nas Academias brasileiras; já os filhos de pobres e escravos dificilmente atingiriam esse êxito, simplesmente porque não havia escolas para eles.

Todo esse sistema se mostra destinado a impor aos pobres e escravos apenas o mundo do trabalho, em princípio como mão-de obra escravizada e, posteriormente, como trabalhadores assalariados explorados, incapazes de enxergar o porquê das suas mazelas, impostas coercitivamente e/ou ideologicamente a partir de dogmas jurídicos e morais voltados para construir essa realidade, sobretudo pela exclusão destes de um processo educacional emancipador, que lhes permitisse tomar consciência da sua condição para, então, questioná-la. Para as elites, a educação para a gestão do Estado; para os pobres a alienação do processo educacional para a submissão ao Estado e às elites.

## CONCLUSÃO

Levando-se em consideração os aspectos relativos ao processo de escolarização no Brasil, durante o período analisado, é possível concluir que foi praticamente nulo se considerar sua abrangência territorial, intelectual e humana, não obstante a idealização de diversos projetos voltados para a promoção da educação, por meio de planejamentos, leis e reformas que não tiveram uma efetiva aplicação prática. Basta ver que em 1890, ou seja, logo após a Proclamação da República, 82,6% da população brasileira era constituída de analfabetos, segundo dados do Recenseamento Geral do Brasil<sup>20</sup>.

As iniciativas educacionais, tanto na fase colonial quanto na imperial, foram direcionadas para a iniciação cívico-mercantil das pequenas elites de comerciantes e latifundiários, negando às camadas mais pobres da sociedade, especialmente os escravos, o acesso à educação. Quando muito, era oferecido o aprendizado de um ofício aos escravos, não para que estes fossem beneficiados com uma valorização profissional em função dessa qualificação, mas para que servissem da melhor forma às aristocracias que os possuíam.

Ademais, ainda que os projetos educacionais idealizados tivessem saído do papel, suas matrizes pedagógicas refletiam propostas voltadas para a conformação dos alunos à ordem social, e não para a sua emancipação a partir do desenvolvimento da consciência de si e do sistema político-social.

<sup>20</sup> BRASIL, Recenseamento Geral do Brasil 1920, v. IV, 4ª parte – População.

De fato, ao longo do período imperial a escolarização ocultava objetivos de dominação, porém não mais cooptando os jovens para defender os interesses da Igreja Católica, como ocorria durante a maior parte do período colonial, e sim para servir ao Império e às classes ascendentes, fortalecendo o Estado, agora nacional, e preparando o terreno para a adequação à nova ordem social que surgia com a vitória das revoluções burguesas, fundada no modo de produção pré-capitalista e na ideologia liberal.

O sistema educacional do período efetivamente se revelava voltado para a reprodução da sociedade imperial, estabelecendo limitações para o acesso de mulheres, pobres e escravos à escola e a uma educação de qualidade. Às mulheres restava apenas o mundo doméstico, com a submissão ao pai e posteriormente ao marido; e aos pobres e escravos apenas o mundo do trabalho, com a submissão aos senhores e patrões. Se por um lado as crianças e jovens das elites dispunham de uma educação de qualidade, seja no Brasil ou na Europa, aquelas minorias (que eram maioria) se encontravam impossibilitadas de tomar consciência da sua própria condição, sobretudo pela ausência de uma educação de qualidade, questionadora, reveladora e emancipatória. Dessa forma, pode-se dizer que havia uma educação destinada às elites, que era voltada para a gestão da sociedade, enquanto mulheres, pobres e escravos eram de alguma forma alienados do processo educacional para garantir a submissão ao Estado e às classes dirigentes, o que incluía a reprodução dos dogmas sociais.

Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer alguns avanços decorrentes das políticas educacionais adotadas, notadamente no que tange ao aparato logístico legado, com a construção de Colégios, Bibliotecas, Academias e Universidades.

No Brasil Imperial, sobressaem-se as leis que concretizaram o direito à educação pública, gratuita e laica, ainda que no decorrer do período esse benefício não tenha sido estendido aos escravos. Outra proposta potencialmente emancipadora foi a disseminação do ensino jurídico nas escolas imperiais, a partir do estudo da Constituição de 1824, pois, apesar do foco nos deveres, visando a adequação dos futuros cidadãos à organização política e social vigente, também contemplava direitos e garantias que poderiam, então, ser conscientizados.

Refletir com atenção sobre o papel da escolarização nesse período histórico, analisando erros e acertos, é fundamental para a construção de um modelo pedagógico libertador, que se volte para o desenvolvimento das potencialidades das nossas crianças e jovens, respeitando a individualidade de cada um, e reparando as injustiças causadas àqueles que historicamente foram excluídos do acesso à escola e a uma educação de qualidade, sem descuidar da consolidação de uma estrutura escolar que viabilize um aprendizado emancipador. Portanto, trata-se de uma reflexão voltada para a participação ativa e conjunta de pedagogos, professores e alunos na construção desse novo modelo educacional, verificando o que mudou e o que permaneceu no processo histórico de escolarização no Brasil, da Colônia aos dias atuais, revelando grillhões e velas, para agir no que ainda precisa ser alterado, de modo a garantir o cumprimento da função social da educação.

Sendo assim, embora a escola, enquanto instituição, tenha se configurado ao longo desses anos como um instrumento de reprodução da dominação, a educação é e sempre será o melhor caminho para o desenvolvimento de uma consciência, individual e coletiva, capaz de gerar responsabilidade, valorizando a liberdade e, conseqüentemente, conduzindo à emancipação e à justiça social.

## LAW AND EDUCATION IN BRAZIL SINCE REFORMS IN COLONIAL PERIOD POMBAL TO THE IMPERIAL BRAZIL: PHYSICAL AND IDEOLOGICAL LEVY OF A SOCIAL ORDER

### Abstract

The essay seeks to clarify the role of education in the imperial Brazil as a process institutionalized under state responsibility. Part of the analysis of Education Pombal Reform as indoctrination for the implementation of a new model of State and the introduction of Lancasterian method in Empire of schools in order to form obedient and useful citizens to the state and local elites as well as the Reformation Coutto Ferraz that established school policies for playing the Brazilian imperial society. Finally, it reveals how the institution of the Free Womb Law reflected in school life and professional staff of young slaves. Thus, through the historical and dialectical method, we seek to demarcate the extent to which these initiatives were effectively part of an educational process and to what extent merely served as an instrument of control and social reproduction, imposed by current law and according to the concepts of (in) justice dominant, without losing sight of libertarian experiences that indicate the possibility of using the school as well as awareness and empowerment tool.

**Keywords:** Schooling. Education. Empire. Social Control. Social Reproduction.

### REFERÊNCIAS

ALMANAQUE do Rio de Janeiro para o ano de 1811. In: **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 282, p. 97-236, 1969. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. (1816). In: **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 268, p. 179-330, 1965. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ALMEIDA, Candido Mendes de (editor). **Ordenações Filipinas**: Livros I a V. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985. Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>>. Acesso em: 30 maio 2014.

AVELLAR, H. de A. **História administrativa do Brasil**: a administração pombalina. 2. ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

BRAZIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 (Reforma Coutto Ferraz). Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos.** Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre).** Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leishistoricas.htm>>. Acesso em 12 jun. 2014.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a Escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da Escola no Brasil.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 51-84.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil:** história e historiografia. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012. p. 1-16.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1995.

INACIO, Marcilaine Soares; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no sec. XIX.** [S.l., s.n.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

INOUE, Cristina. **O Seminário de Santana:** o cotidiano da vida e da escola. [S.l., s.n.], 2006. Disponível em: <[http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Monografia\\_Inoue\\_Cristina.pdf](http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Monografia_Inoue_Cristina.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, pp. 465-476, set./dez. 2006.

MARCÍLIO, Maria Luisa. A Etnodemografia da criança abandonada na História do Brasil: séculos 18 e 19. In: **Latin American Population History Bulletin.** Minnesota, n. 28, 1998. Disponível em: <<http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/laphb/28fall98/laphb28a.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **Ordenar, civilizar e instruir.** [S.l., s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0007.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.

OLIVEIRA LIMA, Lauro de. **Estórias da educação no Brasil:** de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, 1974.

PORTUGAL. **Alvará de 28 de junho de 1759.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 02 out. 2014.

TAVARES, Isabel Cristina. **As crianças brasileiras:** um pouco da sua história. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da Escola no Brasil.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 11-49.

TEIXEIRA SOARES, Á. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1961.

*Trabalho enviado em 31 de julho de 2015.*

*Aceito em 28 de setembro de 2015.*