



SEÇÃO LIVRE

Das Disposições Legais: uma breve análise das leis educacionais do Império (1827-1854)

Gleidson Santos da Silva

Resumo

A presente pesquisa busca analisar os dispositivos normativos que contribuíram para a configuração da instrução no Império a partir das disposições legais. Para tanto, são abordados os aspectos legais que normatizaram a instrução pública primária no Império, passando pela Lei de 15 de outubro de 1827, o Ato Adicional de 1834 e a Reforma Couto Ferraz de 1854. As Leis Gerais e o regulamento da instrução do Município da Corte de 1854 influenciaram a configuração da instrução pública primária no Império por determinar os parâmetros legais para o cumprimento do projeto de nação pensado para o Brasil naquele contexto.

Palavras-chave: Instrução Pública; Legislação; Período Imperial.

185



* Licenciado em História na Universidade Tiradentes. Mestre em Educação pela UNIT. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes, com bolsa PROCAPS/UNIT. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas. Áreas afins: História do Brasil Imperial e Colonial, História da Educação, Instrução Pública Primária, Inspeção da Instrução Pública Primária, Organização da Instrução Pública Oitocentista.

On Legal Provisions: a brief analysis of the educational laws of the Empire (1827-1854)

Sobre disposiciones legales: un breve análisis de las leyes educativas del Imperio (1827-1854)

Abstract

This research seeks to analyze the normative devices that contributed to the configuration of instruction in the Empire based on legal provisions. Therefore, the legal aspects that regulated primary public education in the Empire are addressed, through the Law of October 15, 1827, the Additional Act of 1834 and the Couto Ferraz Reform of 1854. The General Laws and the regulation of instruction in the Municipality of the Court of 1854 influenced the configuration of primary public education in the Empire by determining the legal parameters for the fulfillment of the project of nation conceived for Brazil in that context.

Keywords: Public Instruction; Legislation; Imperial Period.

Resumen

Esta investigación busca analizar los dispositivos normativos que contribuyeron a la configuración de la instrucción en el Imperio a partir de disposiciones legales. Por tanto, los aspectos legales que reglamentaron la educación pública primaria en el Imperio se abordan, a través de la Ley del 15 de octubre de 1827, la Ley Adicional de 1834 y la Reforma Couto Ferraz de 1854. Las Leyes Generales y el reglamento de instrucción en el Municipio de la Corte de 1854 influyó en la configuración de la educación primaria pública en el Imperio al determinar los parámetros legales para el cumplimiento del proyecto de nación concebido para Brasil en ese contexto.

Palabras clave: Instrucción pública; Legislación; Período Imperial.



Introdução

A presente pesquisa busca analisar os dispositivos normativos que contribuíram para a configuração da instrução no Império a partir das disposições legais. Para tanto, são abordados os aspectos legais que normatizaram a instrução pública primária no Império, passando pela Lei de 15 de outubro de 1827, o Ato Adicional de 1834 e a Reforma Couto Ferraz de 1854. Assim, busca-se, nas produções de Castanha (2013), Gondra e Shueler (2008), Saviani (2006; 2011) por apontamentos das dimensões da legislação educacional.

Ao compreender a legislação como fontes para a pesquisa em História da Educação, Faria Filho (1998) observa que a produção da legislação, como *corpus* documental, implica em um triplo movimento que permeia a crítica da concepção mecânica da lei, ao compreender que a lei não é um mero instrumento dos interesses das classes dominantes em sua dinamicidade e dimensões do fazer pedagógico, distinguindo o movimento da produção da lei e o movimento da sua realização, bem como a dimensão ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais. Desse modo, deve-se ressaltar também que:

[...] a lei não funciona como espelho da realidade, nem a realidade se constitui em reflexo da lei. A efetivação das normas se encontra associada a forças diversas que terminam por definir possibilidades, limites e ajustes a que a vontade do poder central se vê submetida (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 56).

Assim, a legislação pode ser compreendida dentro de uma teia de inter-relações e de um contexto que revele os indivíduos interligados à sua criação, aplicação e suas relações de poder dentro da uma trama político-social. Leva-se em consideração que a legislação tem caráter normalizador, e não é apenas expressão da vontade de determinado grupo sobre outro.

As definições de leis e suas funções no século XIX, mais precisamente no Brasil, apontadas por Castanha (2013), buscam dar conta da manutenção da ordem e a normalização de práticas segundo

uma razão natural e esclarecida, chegando a essa definição a partir da produção de juristas¹ do período. Eles compreendiam a lei dentro de uma dimensão natural e positiva, no que diz respeito à sua origem, do mesmo modo que as leis possuíam dimensões proibitivas ou facultativas, segundo as regras estabelecidas.

o pressuposto fundamental para a intervenção legal esteve ligado à preocupação de garantir que as classes populares se mantivessem sob controle. Tendo em vista esta perspectiva, a instrução serviria enquanto mecanismo disciplinar do Estado, buscando difundir os rudimentos da civilidade pelas classes populares, possuindo a prerrogativa de promover o progresso do país.

A Lei da instrução pública primária de 1827

188

Buscando cumprir o inciso XXXII, do Art. 179, da Carta de Lei de 25 de março de 1824, foi aprovado pela Câmara dos Deputados um projeto que previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, pela Lei de 15 de outubro de 1827.

Composta por 17 artigos, essa Lei se configurou como a primeira lei da instrução pública do Brasil Independente. Ao prever a instrução para os indivíduos² nos lugares com maior densidade demográfica no Império, tornou-se responsável por estabelecer as bases para a organização da instrução nas Províncias. Para além disso, a Lei de 15 de outubro de 1827 pretendia contribuir com o processo civilizatório da população ao inculcar novos padrões culturais na formação de uma identidade nacional.

1 Marquês de São Vicente José Antônio Pimenta Bueno (1803-1878) e o Lourenço Trigo de Loureiro (1792-1870).

2 “O estatuto de ‘escolar’ se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados. O primeiro caso, trata-se de uma medida que colabora para a manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber. Nos dois últimos, trata-se de uma política à qual a escola se vê associada, de prevenir e evitar a propagação de doenças, sobretudo em que se supunha contato direto e continuado em pequenos aglomerados. Portanto, a escola é convertida em lugar para livres e sãos, daí as exclusões previstas” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 53-54).

Essa Lei demonstrou a preocupação que as autoridades brasileiras tinham quanto à remodelação do modelo educacional que vigorava até então, tendo como meta incutir novos padrões e culturais que dessem ao povo brasileiro uma nova identidade. Assim, era preciso educar e instruir essa jovem nação e a Lei de Instrução de 15 de outubro de 1827 foi um dos instrumentos utilizados para alcançar tal objetivo (AMORIM, 2013, p. 42)

Sob essa perspectiva, a construção da identidade nacional passou a formação das classes menos abastadas. E a instrução pública primária, provida pelo Estado, tornou-se o instrumento fundamental no empreendimento civilizatório da população livre e pobre do Brasil.

Segundo Saviani (2011), a Lei de 15 de outubro de 1827 emana do espírito da época, já que o seu Art. 1º garantiu a difusão das luzes sobre todos os povoados, determinando o acesso aos conhecimentos considerados indispensáveis, pelas sociedades modernas da época, para afastar a ignorância e o obscurantismo as camadas populares. O espírito da época reverberou também, na adoção do método mútuo (método lancasteriano ou monitorial), que tinha como premissa a difusão do ensino a vários alunos, rapidamente, e com baixo custo.

O método mútuo teve, por idealizadores, o pastor anglicano Andrew Bell³ e Joseph Lancaster⁴, da seita Quakers. Ambos contribuíram para a formação do método que tinha como propósito o ensino das classes populares na Inglaterra. Esse método tinha como

3 “Bell, Médico e pastor anglicano, aplicou princípios do método nas Índias Inglesas, em Madras, onde dirigiu um orfanato de 1787 a 1794. Não podendo contar com mestres capacitados, teve a ideia de utilizar os melhores alunos – os monitores – para transmitir aos demais alunos os conhecimentos que haviam aprendido com o professor. Com esse método, instruía em torno de duas centenas de alunos” (BASTOS, 2014, p. 35).

4 “[...] Lancaster, da seita Quackers, criou uma escola para crianças pobres em Londres (oitocentos meninos e trezentas meninas), em 1798. Diante do problema de instruir gratuitamente grande número de alunos sem utilizar muitos professores, decidiu dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior aos dos outros alunos e sob direção imediata do professor. Lancaster percebeu que, por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de quinhentos e até mil alunos” (Ibid., p. 35).

preceitos o silêncio, a disciplina (horários e atividade) e a aplicação de castigos morais.

O monitorial system ou méthode mutuelle, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, então reunidos num vasto local que é denominado pela mesa do professor, esta sob um estrato. Na sala então enfileiradas classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro negro (BASTOS, 2014, p. 36, grifo do autor).

Para Foucault (2014), a disciplina não deve ser atribuída a uma instituição ou a determinado mecanismo. Mas deve ser compreendida como uma espécie de poder, ou melhor, uma modalidade de exercer tal poder, comportando, assim, um conjunto de instrumentos, procedimentos, técnicas, níveis de aplicação e propósito. Nesse sentido, a disciplina pode ser compreendida enquanto uma tecnologia do poder.

Vale ressaltar que o método mútuo tinha como principal agente do ensino os próprios alunos, na figura do monitor. Os monitores eram selecionados entre os alunos mais adiantados para auxiliar o professor a ensinar as numerosas classes, divididas segundo o grau de conhecimento.

Nesse sentido, professor era o “maestro” do ensino no método mútuo. Recaiá sobre ele a responsabilidade de transmitir, previamente, os comandos e as atividades que seriam desenvolvidas pelos monitores. Assim, um único professor, com o auxílio de 10 monitores, daria conta de instruir a mais de 100 alunos em uma escola. Por essa razão, o salário desses professores, previsto no Art. 3º, da Lei de 15 de outubro de 1827, era estabelecido pelo Presidente em Conselho com valores que variavam entre 200\$000 a 500\$000 mil réis anuais, fato que elevou esses profissionais à categoria de cidadão ativo eleitor, segundo o Art. 94, inciso I, da Carta de Lei de 25 de março de 1824. Vale salientar que, em Sergipe, segundo Nunes (2008), os vencimentos anuais dos professores ficaram previstos

entre 200\$000 a 250\$000 mil réis, conforme Ato de 30 de março de 1829, do Presidente Inácio José Fonseca.

Entretanto, Gondra e Schueler (2008) afirmam que as pretenções propostas pela Lei de 15 de outubro de 1827, de fixar o valor mínimo ao pagamento dos professores, não era uma uniformidade entre as Províncias, citando, como exemplo, os vencimentos anuais pagos aos professores de Santa Catarina e Pernambuco, que foram estabelecidos em 150\$000 mil réis.

Já o Art. 4º previa que as escolas deveriam ser do ensino mútuo, nas capitais das Províncias, assim como nas vilas e lugares populosos em que seja considerado preciso estabelecer escola.

[...] a determinação do método a ser praticado nas escolas de primeiras letras visava legitimar e homogeneizar a maneira como os professores deveriam ensinar a seus alunos, de forma que o Governo da Província pudesse acompanhar rigorosamente as exigências da Lei (FERREIRA, 2016, p. 32).

Sob essa perspectiva, o método mútuo proposto pela Lei de 15 de outubro de 1827 teria o propósito de homogeneizar a instrução primária, ao substituir o método individual⁵, e tinha na figura do professor o vetor dessa homogeneização, estando esses professores submetidos ao olhar fiscalizador do Governo da Província, segundo a exigência da legislação.

A capacidade de ensinar vários alunos de uma única vez e a ideia de baixo custo tornou sedutora a escolha do método mútuo pelo poder público, que almejava difundir os rudimentos do saber moderno por todo Império. Assim, com apenas um professor, auxiliado por monitores, era possível, segundo o método, empreender a instrução de todos os jovens nas cidades, vilas e lugares mais habitados do Império.

O currículo proposto no Art. 6º, da Lei de 15 de outubro de 1827, definia os assuntos que deveriam ser ensinados nas escolas.

5 “O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que, quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor dedica poucos minutos a cada aluno” (BASTOS, 2014, p. 34).

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostotica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. 72).

A composição curricular previa, para o ensino dos meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações básicas, cálculo e geometria; além da gramática da língua pátria e a religião oficial do Império, tendo como preferência para a prática de leitura a Carta Lei de 25 de março de 1824 e a História do Brasil. Com isso, o Estado buscava “[...] unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a igreja católica e criar uma história para o Brasil [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 54).

No que compete ao ensino das meninas, o Art. 11 garantia a instrução nas cidades e vilas mais populosas de acordo com a decisão dos Presidentes⁶, em Conselho. Com mudanças no currículo, como previa o Art. 12, ao limitar o ensino de aritmética as quatro operações e acrescentar ao currículo feminino “[...] as prendas que servem à economia doméstica” (BRASIL, 1827, p. 72).

Para o ensino das meninas foram indicadas professoras que, assim como os professores, deveriam ser avaliadas perante o Presidente da Província, em Conselho, conforme estabelecia o Art. 7º, da Lei de 15 de outubro de 1827. Além disso, as professoras deveriam também atestar sua “reconhecida honestidade”. Por outro lado, o Art. 13, desta mesma Lei, determinou que as professoras teriam os mesmos vencimentos e gratificações concedidas aos professores. Pode-se, então, inferir que a Lei de 15 de outubro de 1827 “[...] representou um avanço para a educação feminina, pois

6 Em Sergipe, “O governo provincial, nesse primeiro momento, privilegiou os lugares de maior concentração econômica e social, como São Cristóvão, Estância, Propriá e Laranjeiras, o que reflete uma ação estratégica no que se refere à criação das cadeiras públicas para o sexo feminino, pois esta iniciativa inibida deixou de fora várias outras vilas que careciam de instrução pública para meninas” (SANTANA, 2015, p. 39).

com ela a mulher ganhou o direito legal à educação pública” (SANTANA, 2015, p. 38).

O Art. 14, da supracitada Lei, determinou o provimento de professores e professoras ao exercício do magistério de forma vitalícia, competindo ao Presidente, em Conselho, o papel de fiscalizar as escolas, além das prerrogativas de suspender, exonerar e substituir interinamente qualquer professor na Província.

Quanto às formas de castigos disciplinares nas escolas do ensino mútuo, o Art. 15 prescrevia que os castigos aplicados deveriam seguir o estabelecido pelo método lancasteriano⁷, por este vectar “[...] os aviltos físicos e enaltecia os castigos morais para punir ações inadequadas” (ARAGÃO; FREITAS, 2016, p. 137).

O Art. 16, da Lei de 15 de outubro de 1827, previa que o Ministro do Império⁸ teria a responsabilidade de organizar e fiscalizar a instrução na Província onde estava situada a Corte, o que nas demais Províncias do Império ficava a cargo dos Presidentes das Províncias em Conselho.

Segundo Castanha (2013), algumas ponderações sobre o contexto de criação da Lei de 15 de outubro de 1827 devem ser revisitadas, primeiramente quanto à afirmação de que a adesão do método mútuo seria por questões econômicas. O referido autor contesta essa tese com base nas discussões registradas nos anais do Senado e da Câmara dos Deputados.

Assim, ao contrário do que se propagou na historiografia recente, sobre a sua implantação do método mútuo no Brasil, dentro da proposta universal do Artigo 1º, da Lei de 15 de outubro de 1827, seria muito dispendioso aos cofres da fazenda pública a criação

7 “Os castigos corporais foram amplamente criticados, todavia eles não foram eliminados com a adoção do sistema de Lancaster. A violência física continuou a existir nas escolas” (CASTANHA, op. cit., p. 74).

8 “A lei responsabilizou o Ministro do Império pela criação, extinção, exames dos professores e fiscalização das escolas na Província do Rio de Janeiro. Antes de 1827, tal tarefa também era exercida pelo Ministério da Guerra. Em 1834, o Ato Adicional separou a Província, da cidade do Rio de Janeiro, criando o município neutro. No momento dos debates, alguns deputados e senadores argumentaram que o Ministro do Império não deveria se ocupar de tais tarefas, e sugeriram que se criasse o cargo de Diretor Geral dos Estudos” (CASTANHA, op. cit., p. 74).

dessas escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos com os edifícios e materiais necessários para o desenvolvimento do método mútuo (CASTANHA, 2013).

Essa afirmação corrobora com as evidências encontradas anos depois, presente nos relatórios dos Ministros do Império e dos Presidentes das Províncias, em que a precariedade do ensino esteve ligada ao fato de que não havia “[...] orçamento específico e nem suficiente para fazer frente às demandas populares de uma escola pública gratuita e universal fez com que a execução da Lei de 1827 fosse insuficiente para a demanda” (SANTANA, 2015, p. 39-40).

Outra questão importante suscitada por Castanha (2013), tem relação à profundidade dos conteúdos previstos no currículo da Lei de 15 de outubro de 1827, ao afirmar que, nos debates na Câmara dos Deputados e no Senado, houve parlamentares que acreditavam que os professores primários não possuíam os conhecimentos mínimos para ensinar segundo previsto no método.

A falta de conhecimentos científicos para o exercício e cumprimento do currículo proposto para as escolas do ensino mútuo não impediu a sua aprovação, tanto na Câmara dos Deputados, como no Senado. Assim, o ler, o escrever, o contar e os valores morais e cristãos se tornariam, segundo essa perspectiva, os conhecimentos realmente difundidos nas escolas primárias.

Ao que compete à formação dos professores, Castanha (2013) afirma que não houve deliberação sobre esse tema nos debates da Câmara dos deputados e do Senado. Por mais que fosse garantido pela Lei uma boa remuneração aos professores do ensino mútuo, os mecanismos de classificação não foram estabelecidos, ficando a cargo dos próprios professores buscar a formação pela prática nas escolas do método nas capitais das Províncias, paga com seus próprios vencimentos, como previa a segunda parte do art. 5º da supracitada Lei.

A Lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia, em linhas gerais, que a criação, extinção e provimento das cadeiras, e o estabelecimento dos salários pagos aos professores da instrução ficariam a cargo dos Presidentes das Províncias, submetidos à resolução da

Assembleia Geral. Já a lista dos professores que deveriam ocupar as cadeiras, por intermédio de concurso público prestado, era encaminhada pelos Presidentes das Províncias ao Ministro do Império para devidas nomeações.

Alterações na situação das cadeiras públicas do ensino primário estavam submetidas, em última instância, às decisões da Assembleia Geral e que poderiam alterar os salários, o provimento das cadeiras e as condições dos professores interinos ou provisórios. Os professores providos anteriormente à Lei de 15 de outubro de 1827 foram mantidos em suas respectivas cadeiras, sendo obrigados a se submeter, ao que previa o Art. 7º, apenas os candidatos às novas cadeiras e os professores provisórios.

A criação das cadeiras era responsabilidade dos Presidentes das Províncias, em Conselho, que deveriam consultar as Câmaras Municipais sobre as necessidades das vilas e freguesias. Desse modo, os Presidentes não deveriam criar cadeiras sem a devida deliberação, pois estariam infringindo o Art. 2º, no que diz respeito à resolução final da Assembleia Geral.

Com a abdicação do Imperador D. Pedro I, em 1831, em favor do seu filho Pedro de Alcântara, foi instaurado o regime Regencial⁹, até que o herdeiro do trono alcançasse a maior idade. As décadas de 1830-1840 foram marcadas por rebeliões que iam na contramão das propostas do Governo Central. Foi criada¹⁰, ainda na década de 1830, a Guarda Nacional, que tinha a atribuição de defender a Constituição, a tranquilidade pública, a integridade do Império e auxiliar o exército nas linhas de defesa das fronteiras e costa.

Nesse mesmo contexto, o campo político esteve marcado pelo embate entre conservadores e liberais. Em meio às disputas políti-

9 A regência esteve prevista na Carta de Lei de 25 de março de 1824 no Título 5º, Capítulo V, Artigos 121 a 130. O período regencial está dividido em: Regência Provisória composta por Francisco de Lima e Silva, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro e José Joaquim Carneiro de Campos; Regência Trina composta por José da Costa Carvalho, João Bráulio Moniz e Francisco de Lima e Silva (1831-1834); e as Regências Unas do Padre Diogo Antônio Feijó (1835-1837) e Pedro de Araújo Lima (1838-1840).

10 Mais precisamente pela lei de 18 de agosto de 1831, que autorizou a criação de uma guarda nacional em substituição às milícias, guardas municipais e ordenações militares.

cas no Período Regencial (1831-1840), o Ato Adicional resultou em alterações significativas na Constituição Imperial (Carta de Lei de 25 de março de 1824), representando uma trégua entre liberais e conservadores. Assim, as alterações na Constituição Imperial representaram uma conciliação, mesmo que temporária, entre os interesses partidários.

Essas modificações, promovidas pelo Ato Adicional à Constituição, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832, que, além de promover a descentralização do legislativo com a aprovação de criação das Assembleias Legislativas nas Províncias, delegou aos Presidentes de Províncias a responsabilidade de gerir e promover a instrução pública primária e secundária.

Conforme previsto no Art. 1º, da Carta de Lei de 12 de agosto de 1834, foi autorizada a criação de Câmaras Distritais e Assembleias, estas, sob o nome de Assembleia Legislativa Provincial, em cada Província, em substituição aos Conselhos Gerais. Com isso, as Províncias passariam a ter a prerrogativa de criar leis e decretos, bem como garantir o cumprimento dos princípios constitucionais.

Ao que compete à instrução pública, o Art. 10, Inciso 2, transmitiu o direito de legislar sobre a instrução e seus estabelecimentos promotores para as Assembleias Legislativas Provinciais, que, por sua vez, limitavam-se a promover o ensino primário e secundário e seus respectivos estabelecimentos, enquanto que o ensino superior continuava sob responsabilidade do Governo Central. Essa prerrogativa possibilitou que as Assembleias constituíssem leis e decretos para normalizar a instrução nas Províncias.

Entretanto, os registros das falas e relatórios dos Presidentes das Províncias e dos Ministros do Império, naquele período, evidenciam que a instrução pública não melhorou com a divisão de responsabilidades de prover a instrução nas Províncias.

Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do Império evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade

pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria (SAVIANI, 2006, p. 16).

Assim, o provimento e a organização da instrução pública passaram a ser responsabilidade dos Presidentes das Províncias, sendo o ensino primário e o secundário mantidos com recursos próprios da Fazenda Provincial. Este fato representou pesadas despesas para os governos provinciais garantirem os princípios prescritos pela Lei de 15 de outubro de 1827.

A década de 1830 foi marcada também pela abertura das Escolas Normais, segundo o modelo da Escola Normal proposto em Niterói, em 1835, nas Províncias do Império. Tinham o intuito de formar professores com os conhecimentos necessários e com o domínio do ensino mútuo proposto pela Lei de 15 de outubro de 1827. Contudo, na década 1840, marcou-se também o fechamento¹¹ de diversos desses estabelecimentos de formação de professores, por serem considerados ineficientes ou altamente dispendiosos aos cofres públicos.

Mesmo apacando os interesses políticos, as conturbações separatistas eram um problema para o Governo Central. Assim, a medida encontrada foi o reconhecimento da maior idade do herdeiro ao trono, em 1840, então com 14 anos. Esta manobra inconstitucional ficou conhecida como Golpe da Maioridade. Com isso, buscou-se centralizar, na figura do Imperador, o símbolo de uma reunificação pela integralidade da Nação.

A instrução pública esteve a serviço dos interesses do Governo Central por possibilitar a construção da necessidade na unidade do Império, sob a criação de uma história comum que edificasse uma identidade nacional. Essa medida pode ser creditada à corrente conservadora, que buscou consolidar um Estado forte e centralizado na figura do Imperador.

¹¹ Em Sergipe, segundo Nunes (2008), a primeira Escola Normal foi pensada em 1838, sob decreto nº 15 de março daquele ano. Entretanto, a falta de recursos orçamentários inviabilizou a sua implantação, sendo efetivamente aberta somente em 1870.

A sede do Governo Central se concentrou no Município da Corte, cidade do Rio de Janeiro, que passou a exercer o papel de modelo para medidas administrativas. Mesmo gozando de independência para legislar sobre a instrução pública, os Governos Provinciais tomaram as medidas de organização e administração realizadas no Município da Corte como parâmetros a serem reproduzidas, ou adaptadas, em suas respectivas Províncias.

Entretanto, foi sob o predomínio da corrente Saquarema¹² (conservadores), que medidas para organização do Estado Nacional foram efetivamente tomadas, o que não significa dizer que foi um movimento tranquilo e sem resistência. Pelo contrário, foi um período evidenciado por entraves e avanços no empreendimento de construção da identidade nacional e da forjadura da Unidade do Império, sendo a Província Fluminense, mais precisamente a partir do Município da Corte, constituída como o marco zero da política de controle do Império (MATTOS, 1987).

Os Saquaremas buscaram, então, empreender medidas de cunho administrativo, tendo como propósito criar mecanismos que auxiliassem o Governo Geral a manter os princípios constitucionais, a ordem, a segurança e a tranquilidade pública.

[...] a Província fluminense cumpria o papel de um laboratório, no qual os saquaremas tanto testavam medidas e avaliavam ações que buscavam estender à administração geral, quanto aplicavam decisões do Governo-Geral, sempre com a finalidade última de consolidar a ordem no Império (MATTOS, 1987, p. 252-253).

Desse modo, a Província serviu de laboratório no qual os saquaremas colocaram à prova medidas na obtenção de resultados junto à administração geral, tendo sempre como objetivo a manutenção da ordem e segurança dos princípios constitucionais, buscando, para isso, a construção de um governo forte e centralizado.

12 Segundo Mattos (1987) a sucessão de presidentes da corrente conservadora na Província fluminense entre 1834 até a década de 1870 ficou conhecida como Tempo Saquarema.

Segundo Mattos (1987), ocorria naquele contexto uma disputa entre poderes: o poder fraco, caracterizado pelas paixões partidárias, sob influência de interesses locais, e demarcado por conflitos entre famílias; e o poder forte, que poderia oferecer garantias à ordem pública e à defesa da liberdade política, estando apto a atender às necessidades públicas. O poder fraco esteve associado ao Governo da Casa¹³, enquanto que o poder forte esteve vinculado aos interesses comuns e gerais da sociedade, logo ao Governo do Estado¹⁴.

Essa disputa pelo poder, entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, tinha, na instrução, um ponto de convergência, pois ela figurou como “[...] uma das maneiras, por vezes a mais significativa, de construir a relação entre o Estado e a Casa e de forjar a Unidade do Império” (MATTOS, 1987, p. 258). A instrução exercia, então, o papel de interligar o universo público ao particular, através do espaço escolar. Era nesse lugar que se aprendia não somente as obrigações dos negócios domésticos, mas também o desempenho dos deveres enquanto cidadão.

No entendimento de Vasconcelos (2004), as relações estabelecidas entre o Governo do Estado e o Governo da Casa eram dialéticas, já que estar no Governo da Casa, em diversas situações, também significava participar do Governo do Estado. Dessa forma, a autora afirma que as relações entre essas esferas não eram dicotômicas ou opositivas, mas campos que se completavam, ao passo



- 13 “Governar a Casa era sobretudo governar a família, e nesta se incluíam os próprios escravos [...] Governar a escravaria consistia em não apenas fiscalizar o trabalho da massa de escravos [...] mas sobretudo em criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem escravista fossem vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes dominadores ou dominados. Governar a Casa era exercer, em toda a sua latitude, o monopólio da violência no âmbito daquilo que a historiografia de fundo liberal convencionou denominar de poder privado.” (ibid., p. 119-120).
- 14 “Governar o Estado consistia, pois, em não só coibir as exagerações daqueles que governavam a Casa, tanto no que diz respeito ao mundo do governo quanto no que tange ao mundo do trabalho, mas em sobretudo empreender as tarefas que eram entendidas como transcendentais às possibilidades daqueles, entre as quais avultava a de propiciar a continuidade dos monopólios que fundavam a classe. Governar o Estado era, no fundo e no essencial, elevar cada um dos governantes da Casa à concepção de vida estatal” (ibid., p. 120).

que desse processo emergiu a delimitação de atuação dos poderes, entre o público e privado, através da centralização empreendida pelo Estado, mas consentida pela Casa.

Nessa perspectiva, para efetivar o projeto centralizador do Estado, a forma encontrada consistiu tanto na constituição de um corpo de funcionários, quanto na redefinição das relações do Estado com outras instituições sociais, entre elas, a Igreja, e, especialmente, a 'Casa'. Era preciso reeditar as relações entre a Casa e o Estado, nas quais, sem romper com os limites contextuais impostos, a Casa aceitasse e reconhecesse a interferência do Estado (VASCONCELOS, 2004, p. 269).

As relações de poder entre o espaço público e o privado contribuíram para a configuração da instrução pública, ao passo de que o Estado, dentro de um projeto centralizador, buscou tomar para si a responsabilidade de prover a instrução, tendo como propósito capacitar os indivíduos a responder, primeiramente, aos interesses do Estado, em detrimento aos da Casa.

A década de 1850 ficou marcada por medidas administrativas e legais que visavam a garantir a estabilidade do Império e a defesa dos interesses públicos com a aprovação da Lei de Terras (1850), o fim do Tráfico Atlântico de Escravos (1850) e a criação do Código Comercial (1850). Tais medidas impulsionaram reformas nos diversos setores da sociedade, gerando resultados significativos para o progresso do Império.

Decreto Couto Ferraz de 1854.

A ascensão do gabinete da conciliação (1853-1857) representou, mesmo que temporariamente, o fim dos conflitos políticos em prol da manutenção do Império. Foi sob a responsabilidade desse ministério que ocorreu a reforma das instruções primária e secundária no Município da Corte. Teve a sua germinação no Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, e floresceu no regimento da instrução das escolas do Município da Corte, sob o Decreto de Lei 1331^a, de 17

de fevereiro de 1854, promovido pelo então secretário do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz¹⁵.

O regulamento das instruções primária e secundária no Município da Corte chama atenção pela ação fiscalizadora de funcionários do Estado para o funcionamento da instrução¹⁶, estabelecimento de um currículo básico e complementar para o ensino primário e a formação de professores pela prática com a institucionalização dos professores adjuntos.

Embora o regulamento esteja dirigido ao município da Corte, zona de atuação direta do ministro do Império, como que a respaldar a interpretação de que o dispositivo do Ato adicional de 1834 não tinha caráter privativo, mas concorrente, a Reforma Couto Ferraz contém normas alusivas, também, a jurisdição das províncias. Assim, além do efeito-demonstração e do caráter de modelo que, durante todo o Império, a Legislação do Município da Corte teve para as províncias, o regulamento de 1854 explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial [...] (SAVIANI, 2006, p. 19).

Assim, esse regulamento se tornou significativo por servir de base para as reformas da instrução nas demais Províncias que compunham o Império. Estabeleceu parâmetros para o controle da instrução particular, a criação de currículo básico e suplementar para escolas, formação dos professores pela prática, criação de fundo para manutenção da instrução pública, instituição do método si-

15 “Iniciou sua carreira política como deputado na Assembleia da Província do Rio de Janeiro em 1845, com 27 anos de idade, já em 1846 Couto Ferraz se tornou presidente da Província do Espírito Santo. Nomeado presidente da Província do Rio de Janeiro em 1848, exerceu esse cargo até assumir o posto de Ministro do Império em 6 de setembro de 1853, que lhe facultou baixar o regulamento que ficou conhecido como ‘Reforma Couto Ferraz’” (SAVIANI, *op. cit.*, p. 18).

16 Previa a criação de cargos como o de Inspetor Geral, Secretário e Delegados de instrução que atuariam na fiscalização da instrução.

multâneo¹⁷ para as escolas e a determinação de punições para os professores que cometessem infrações.

O referido regulamento estabelecido pelo Decreto de 17 de fevereiro de 1854 era composto por 135 artigos, distribuídos em cinco títulos: o primeiro esteve voltado para a inspeção das escolas públicas e particulares dos ensinos primário e secundário; o segundo título regulamentou a instrução pública primária e está dividido em três capítulos que tratam, respectivamente, sobre as condições para o magistério, dos professores adjuntos, a substituição dos professores titulares e as escolas públicas com suas condições e regimentos. O terceiro título versou sobre a instrução secundária. O quarto se limitou a regular o ensino particular primário e secundário. E o quinto título detalhou as faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares.

202

O que chama atenção no primeiro Título do regulamento é a construção de uma hierarquia disciplinar sobre a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares dos dois níveis do ensino, ao determinar, em seu Art. 1º, que a instrução deveria ser inspecionada pelo Ministro do Império, com auxílio dos cargos intermediários. Esses cargos seriam exercidos pelo Inspetor Geral, Conselho de Inspeção e Delegados de Distrito.

Esses cargos intermediários faziam parte de uma cadeia de indivíduos que estavam interligados a uma hierarquia administrativa que buscou centralizar e burocratizar a instrução como mecanismo de controle, fazendo dos professores o elo mais frágil dessa cadeia, pois tinham que se submeter a esse mecanismo para conseguir legitimar o seu trabalho.

Segundo Foucault (2014), a criação de uma vigilância hierarquizada tem relação com a organização de um poder múltiplo, de forma automática e anônima. Seu funcionamento está diretamente vinculado a uma teia de relações que envolvem os diversos indi-

17 “Este método consiste em o professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira mais ou menos homogêneas, de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos” (BASTOS, 2014, p. 35).

víduos interligados, direta ou indiretamente, com a fiscalização. Nesse sentido, a teia de relações que mantém o conjunto, e o perpassa, é também responsável por vigiar as ações dos envolvidos na fiscalização.

O currículo ensinado nas escolas públicas ficou estabelecido pelo Art. 47 do regulamento, que garantia a aplicação de um currículo básico e um complementar para o ensino primário. O básico compreendia a instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da gramática, princípios elementares da aritmética e o sistema de pesos e medidas do município.

Já o currículo complementar compreendia o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, leitura aplicada dos evangelhos e “notícia” da história sagrada, elementos da história e geografia, princípios das ciências físicas e da história natural, aplicáveis ao uso da vida; além da geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, estudos mais desenvolvidos do sistema de pesos e medidas do Império e das nações que mantêm relações comerciais com o Brasil.

Ao comparar o currículo das escolas primárias, proposto pelo Art. 6º, da Lei de 15 de outubro de 1827 com a primeira parte do Art. 47, do regulamento de 1854, apresentados no **quadro 1**, pode-se apontar similitudes e diferenças. As semelhanças se encontram ancoradas nos rudimentos da leitura, escrita, aritmética, moral cristã e doutrina da religião. Estes seriam os conhecimentos rudimentares para a formação dos indivíduos, segundo a proposta de nação construída para o Brasil na Pós-Independência. Por outro lado, nota-se que o currículo proposto pelo regulamento de 1854 propõe o sistema de pesos e medidas da Corte como diferencial elementar na formação rudimentar dos indivíduos.

Já o currículo complementar promovia a compreensão dos rudimentos das artes, dos ofícios, da história e da geografia, além do aprofundamento nas práticas de leitura, da aritmética e dos conhecimentos sobre os pesos e medidas aplicados nas Províncias e nos países que mantinham relações de comércio com o Brasil naquele período.



Quadro 1: Disciplinas curriculares previstas na Lei de 15 de outubro de 1827 e no Decreto nº 1331ª, de 17 de fevereiro de 1854

Currículo das escolas	
Lei de 15 de outubro de 1827	Decreto nº 1331ª de 17 de fevereiro de 1854
<p>Ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.</p>	<p>A instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, O sistema de pesos e medidas do município.</p> <p>Pôde compreender também: o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida, a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.</p>

Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>
Acesso em: 27 set. 2017

Ressalta-se que o principal parceiro comercial era a Inglaterra. Contudo, o Brasil mantinha relações comerciais com os Estados Unidos, Argentina, Uruguai, além de países europeus como França e Portugal. Segundo o anexo de n.º 2, do relatório do Ministro das relações exteriores, Antônio Paulino Limpo de Abreu (Visconde de Abaeté), apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1855, o Brasil mantinha relações diplomáticas com os seguintes Estados americanos: Chile, Confederação Argentina, Estados Unidos, Peru, República Oriental do Uruguai. Da mesma forma com Estados europeus: França, Inglaterra, Áustria, Bélgica, Duas Sicílias, Estados Pontificados e Toscana, Espanha, Holanda, Portugal, Prússia, Rússia, Sardenha, Suécia, Noruega e Dinamarca. (BRASIL, 1854).

Conforme os Art. 48 e 49, do regulamento de 1854, o ensino primário deveria ser dividido em dois graus: ensino elementar¹⁸, chamado de primeiro grau; e instrução primária superior, chamada de segundo grau. Sendo o currículo das escolas de primeiro grau limitado ao currículo básico. Enquanto que as escolas do segundo grau compreendiam o currículo básico e o currículo complementar. Contudo, a decisão de quais dos conhecimentos do currículo complementar deveriam ser aplicados nas escolas do segundo grau cabia ao Governo que recebia do Inspetor Geral, em deliberação junto ao Conselho Diretor, as informações para decidir quando era necessário adotar.

O ensino das meninas recebia o acréscimo dos trabalhos com agulhas e bordados, não havendo restrições no currículo das escolas para meninas, como previa o Art. 12, da Lei de 15 de outubro de 1827, podendo até frequentar escolas do segundo grau que o Governo designasse. Porém era preciso seguir sempre a proposta do Inspetor Geral, com audiência com o Conselho Diretor, conforme o Art. 50 do regulamento.

A garantia legal da instrução para meninas esteve ligada a uma concepção ideológica, na qual a mulher, em especial das camadas médias ou superiores, deveria ter além dos conhecimentos formais da instrução, deveria também receber os conhecimentos necessários para o governo do universo doméstico. Entretanto, como ressalta Gondra e Shueler (2008), para as meninas das camadas populares, a aprendizagem dos trabalhos com agulhas poderia representar um meio de preparação para o universo de ofícios remunerados. Assim, a inserção das mulheres no magistério perpassou pela sua aprendizagem dos requisitos para o exercício do ofício docente. Neste sentido:

18 “A palavra *elementar*, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o ‘princípio básico, O elemento primeiro’, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social” (FARIA FILHO, 2016, p. 138-139).



[...] é preciso considerar também que um dos modelos de aprendizagem do ofício docente então vigente implicava o recrutamento de aprendizes, alunos e alunas das próprias escolas que, na condição de monitores(as), auxiliares e professores(as) adjuntos(as), eram formados(as) pela prática, por meio de processos de transmissão direta dos saberes do ofício (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 206).

Sob essa ótica, a formação das professoras para o magistério primário esteve vinculada à transmissão direta dos saberes do ofício, segundo o modelo de aprendizagem imposto pelo Governo na forma de Lei. Contudo, pode-se salientar aqui que a aquisição dos saberes da profissão docente não se deu apenas, ou exclusivamente, pela inserção das mulheres nos processos de escolarização, tendo-se como pressuposto o fato de que muitas dessas mulheres tiveram a possibilidade de exercer o magistério por terem recebido educação doméstica ministrada por preceptora, mestres ou professor particular (VASCONCELOS, 2004).

O princípio da difusão dos conhecimentos considerados fundamentais para a difusão das luzes sobre todos os habitantes livres no Império esteve presente no Art. 51, ao determinar que, em cada localidade do município da Corte, deveria existir, ao menos, uma escola de primeiro grau para os meninos e para as meninas.

Isso se dava pelo fato de que o Governo da Corte detinha o controle sobre a organização das escolas em seus dois graus, estabelecendo, por intermédio do Conselho Diretor, a localização das escolas de primeiro e segundo graus, o programa de ensino e a aprovação de novos professores para as escolas do primeiro grau, que, segundo o Art. 53, só aconteceria mediante avaliação dos conhecimentos referentes às disciplinas acrescentadas às que já foram aprovadas para o magistério do ensino primário elementar.

Pretendia-se, dessa forma, manter o controle sobre a formação dos indivíduos, segundo a sua posição social e localização no Município da Corte, estando sempre de acordo com a necessidade de cada localidade. Da mesma forma, o Governo da Corte buscou garantir que os professores tivessem o domínio das matérias para



o provimento das cadeiras, verificando por intermédio da avaliação dos conhecimentos acrescidos ao currículo das escolas de instrução primária elementar.

Para Foucault (2014, p. 188), o exame se encontra no centro do processo que constitui o indivíduo como efeito e objeto de poder, ou como efeito e objeto de saber. Ao combinar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, o exame é responsável por realizar funções disciplinares de “[...] repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões”.

Outro aspecto a ser salientado foi que o Art. 34, do regulamento, previa a instituição dos professores adjuntos e os meios de substituir os professores primários no Município da Corte. Tal proposição representou um viés ideológico pela preferência da formação de professores pela prática, em vez da criação de Escola Normal.

A formação dos professores, nos primeiros anos Pós-Independência, era vista pelo Estado como a maneira de diferenciar esse profissional, enquanto funcionário do Estado, daqueles que se ocupavam da educação doméstica. Para isso, a criação da Escola Normal de Niterói se fazia necessária dentro de uma proposta de controle e centralização do governo do Estado em detrimento aos “exageros da Casa” (VASCONCELOS, 2004). Ainda segundo essa mesma autora, foram estabelecidos parâmetros para o exercício do magistério público, dentre eles, o impedimento de estrangeiros de frequentarem a Escola Normal, utilizando-se do argumento de que esses indivíduos estiveram ligados ao ensino doméstico enquanto professores particulares e preceptores e, por essa razão, o governo do Estado buscou contingenciar suas matrículas na Escola Normal.

Assim, o governo do Estado buscava, com essa medida, impedir que a formação dos professores públicos sofresse interferência do Governo da Casa ou que a instrução ministrada por esses funcionários da máquina pública se tornasse análoga à educação promovida no âmbito doméstico (VASCONCELOS, 2004).

Entretanto, o idealizador do referido regulamento da instrução no município da Corte, o Ministro Couto Ferraz, defendia a ideia

de que as escolas normais eram “[...] muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam” (SAVIANI, 2006, p. 21). O ministro Couto Ferraz, que também foi Presidente da Província do Rio de Janeiro, entre 1848-1853, buscou fechar a Escola Normal de Niterói, pois não acreditava na sua eficiência para formar os professores. Defendia que a formação pela prática, sob o regime de professores adjuntos, era mais efetiva e menos dispendiosa aos cofres públicos.

Assim, dedicou um capítulo do regulamento para o detalhamento dos professores adjuntos e os meios de atuação para substituir professores. O Art. 35, do regulamento de 1854, instituiu a criação de uma turma formada por alunos acima dos 12 anos, que tivessem se destacado nos exames anuais, demonstrando bom comportamento e propensão para o magistério, sendo sempre preferíveis os filhos de pais professores ou alunos pobres.

Desse modo, o magistério primário seria formado a partir dos alunos selecionados entre as escolas públicas da Corte, que estivessem enquadrados nesses pré-requisitos, sendo sempre preferíveis os filhos de pais já professores ou pobres, para formarem uma turma de aprendizes, o que pode ser compreendido como uma forma de promover ascensão dos alunos pobres ou a perpetuação de um ramo familiar.

A nomeação dos professores adjuntos, de acordo com o Art. 36, deveria ocorrer por portaria do Ministro do Império, seguindo propostas do Inspetor Geral e ouvindo o Conselho Diretor. Ao serem admitidos como professores adjuntos, receberiam uma gratificação anual progressiva nos primeiros três primeiros anos, sendo mantido o valor de 360\$000 mil réis a partir do terceiro ano de sua nomeação, conforme estabelecia o Art. 37.

O papel desses adjuntos era auxiliar o professor nas escolas, conforme previsto no Art. 38. Essa ajuda era convertida no aperfeiçoamento das matérias práticas de ensino, já que o Art. 39 determinava a avaliação desses professores adjuntos pelo Inspetor Geral e dois outros indivíduos indicados pelo governo no fim de cada ano,



sendo que a avaliação do terceiro ano tinha foco na prática do ensino, nos métodos e no sistema prático de dirigir uma escola. Se o adjunto fosse aprovado nesse exame, receberia um título de capacidade profissional.

Ao estarem habilitados, e no cumprimento dos devidos pré-requisitos¹⁹ para o magistério público, os professores adjuntos poderiam atuar na substituição dos professores titulares que estivessem no impedimento das suas funções. Chegando a ocupar cadeiras interinamente, caso alguma cadeira vagasse, conforme previa o Art. 41.

Embora os requisitos demarcados para o exercício do magistério pelo Art. 12, do regulamento, refiram-se apenas a “cidadão brasileiro”, o magistério feminino seria exercido por mulheres, que teriam uma turma de professoras adjuntas, seguindo os mesmos princípios aplicados à formação e avaliação da turma de professores adjuntos. Sendo garantidas, pelo Art. 46, as mesmas obrigações e vantagens.

Vale salientar que o Art. 43 garantia ao Governo o direito de promover nomeações fora dos parâmetros do regulamento por intermédio de concurso. Assim, caso fosse necessário, até 10 indivíduos atuariam nas escolas públicas como substitutos, e teriam as mesmas obrigações e vantagens, até que fosse organizada definitivamente a classe dos adjuntos.

Considerações finais

A criação da Lei de Instrução de 1827 se configura como a primeira Lei da Instrução Pública do período imperial, ficando expressa a concepção de instrução, o método para uso das escolas e os conhecimentos considerados elementares. É significativo lembrar que o momento de sua publicação foi caracterizado pela necessidade de implementar e normatizar o ensino primário nos quatro can-

19 Segundo o previsto nos artigos 12º, 13º e 14º do mesmo regulamento só poderiam exercer o magistério os cidadãos brasileiros que provassem ser maior de idade, ter boa moralidade e ter capacidades profissionais. Sendo a maioria comprovado junto ao Inspetor Geral por meio de certidão ou declaração de identidade. A comprovação da moralidade deveria ser apresentada também ao Inspetor Geral por meio de ficha corrida dos lugares onde já residiu e atestados paroquiais dos respectivos lugares. A capacidade profissional era comprovada a partir de exame escrito e oral sobre os conhecimentos respectivos a grau de ensino (BRASIL, 1854).

tos do Império, sob a égide de derramar sobre todos os habitantes, livres e libertos, os rudimentos para civilidade.

Contudo, tal medida se tornou inviável, segundo o proposto pela Lei que previa a criação de escolas do ensino mútuo nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos. Na prática, essa ação resultaria em avultosas despesas com a criação de tais escolas. O método mútuo precisaria de edifícios específicos e de uma materialidade escolar incompatível com a realidade das escolas primárias da época.

Ao passo em que a instrução pública primária passou a ser responsabilidade de cada Província, pela prerrogativa garantida pelo Ato adicional de 1834, o Governo Central buscou garantir os parâmetros para o desenvolvimento da instrução pública nas Províncias, enquanto mecanismo de controle. Para tanto, a corrente conservadora empreendeu diversas medidas de cunho administrativo no Município da Corte e que tinham o objetivo de servir de modelo para as Províncias.

A ascensão do Ministério da Conciliação, já na década de 1850, configurou-se então como uma trégua entre conservadores e liberais, sendo marcante, nesse contexto, a inversão de valores ideológicos entre os partidos, chegando ao ponto de que o nome do partido passou a ser apenas uma nomenclatura, mas que, na verdade, não havia diferenças significativas sem seus procedimentos.

Nesse período, o Governo Central buscou empreender, sobre a instrução pública, uma relação de fiscalização mais atuante com a criação de uma hierarquia fiscalizadora, tendo como um dos marcos legais a reforma da instrução pública no Município da Corte de 1854.

Vale salientar que não foi a primeira lei nesse sentido. Antes dela já existia na Corte o Regulamento da Instrução de 1849, criado durante a Gestão do Couto Ferras na Província do Rio de Janeiro. Neste documento, mais precisamente no seu Art. 90, ficou determinado que a inspeção das escolas seria exercida pelo Presidente da Província, pelo Inspetor Geral e pelos Inspetores e conselhos municipais. Este fato já demonstrava construção de uma estrutura fiscalizadora e hierarquizada sobre a inspeção normalizada por meio de instrumento legal, o regulamento.



Tal configuração, constituída pelas relações de poder atuantes sobre a instrução pública primária, esteve diretamente ligada à construção normativa de dispositivos legais. Neste sentido, as leis e regulamentos para instrução são produtos das tensões, ou da interdependência, entre os poderes existentes na conjuntura de sua criação e/ou aprovação em plenário.

Assim, as Leis Gerais e o regulamento da instrução do Município da Corte de 1854 influenciaram a configuração da instrução pública primária no Império por determinar os parâmetros legais para o cumprimento do projeto de nação pensado para o Brasil naquele contexto. Deste modo, é possível pensar a instrução dentro de uma teia de relações entre indivíduos que, de certa forma, representam instâncias de poder que tencionam e são tencionados pelo poder passando a exercer papéis bem determinados dentro de uma rede de interdependências.

Referências

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do Trabalho Docente: a Instrução Primária em Sergipe no Século XIX (1826-1889)**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 2v.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. In: Coleção das Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, v. 1, 1878. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html > Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições a constituição política do Império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832**. Coleção de Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, vol. 1, 1834. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis> > Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte**.

Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>> Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Anexo A, n.º 2. In: **Relatório da repartição dos negócios estrangeiros apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 9ª legislatura pelo respectivo ministro e secretário do Estado o Visconde de Abaeté**. Rio de Janeiro: tipografia Universal de Laemmert, 1855. p. 4-5. Disponível em: < http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/rela%C3%A7oes_exteriores> Acesso em: 14 ago. 2021.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta [et. al.] (org.). **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERREIRA, Akistenia Elza Santos. **A institucionalização dos concursos gerais para professores de primeiras letras na província sergipana (1832-1858)**. 2016. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão: tradução de Raquel Ramallete**. 42. ed. Patropolis, Rio de Janeiro: vozes, 2014. p. 133-219.

GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. Educação. **Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. 2. ed. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

SANTANA, Leyla Menezes de. **Os professores primários em Sergipe: rupturas e permanências no ofício docente (1827-1838)**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed., rev. 1. reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval (et. al.) **O Legado educacional do século XIX**. 2 ed. Campina, SP: Autores Associados, 2006.



VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos.** 2004. 336f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4624@1> Acesso em: 25 ago. 2021.



