

LOURDES MARGARETH CALVI

**AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DOS
PROJETOS DE REFORMA EDUCACIONAL E DOS RELATÓRIOS MINISTERIAIS
DE 1868 A 1879 NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Maria Cristina Gomes Machado.

**MARINGÁ
2003**

LOURDES MARGARETH CALVI

**AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DOS
PROJETOS DE REFORMA EDUCACIONAL E DOS RELATÓRIOS MINISTERIAIS
DE 1868 A 1879 NO BRASIL**

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora Amélia Kimiko Noma

Professor Doutor Marcus Levy Albino Bencostta

Professora Doutora Maria Cristina Gomes Machado
(Orientadora)

Ao Sergio, pelo amor, dedicação
e companheirismo vividos em
todos os momentos de nossa
vida em comum.

À Naiara, por compreender
as horas roubadas de
nossos passeios.

À ambos, por valorizarem o esforço
que empreendi neste estudo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da escola pública que me formaram, desde a professora Emília, que me ensinou a “soletrar letra redonda”, até a professora doutora Maria Cristina, que orientou esta pesquisa para compreender a “letra redonda”.

Aos meus irmãos pelo apoio, especialmente à minha mãe que é um exemplo de força, de luta, de perseverança e com isso mostra-me como continuar, mesmo quando há dificuldades no caminho.

À Analete, além de amiga, minha primeira mestra em pesquisa, pelo grande apoio e carinho recebidos durante este trajeto.

Aos amigos, que mesmo distantes fisicamente, estiveram presentes em pensamento nestes dois anos de muito trabalho.

Às companheiras de viagem, Meire e Rubia, com as quais dividia a admiração do por do sol na volta para casa, renovando as energias, após um longo dia de aulas.

À Ivone Bertonha, pelas dicas em relação aos “áridos Relatórios” dos Ministros do Império.

Aos funcionários e professores do Instituto de Educação Estadual de Maringá que dividiram comigo a alegria de cada etapa vencida nesse meu projeto de vida, sempre acreditando em mim e colaborando ao máximo para o êxito deste trabalho.

Aos alunos, funcionários e professores do Mestrado em Educação, pela dedicação.

Aos professores doutores, Amélia Kimiko Noma, Celina Midori Murasse e Marcus Levy Albino Bencostta, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições e pelo respeito acadêmico demonstrado no exame de qualificação.

É especial o agradecimento à professora e orientadora Maria Cristina Gomes Machado, pelo estímulo, respeito, dedicação e segurança demonstrados no processo de orientação deste trabalho.

RESUMO

Este estudo se define por buscar compreender quais as questões sociais, políticas e econômicas que influenciaram os discursos oficiais e a elaboração de propostas de reformas destinadas à instrução pública no Brasil, no período compreendido entre 1868 e 1879. O estudo focaliza a necessidade que se colocava para a sociedade brasileira, de instruir o povo, criada pelas alterações nas relações de trabalho, impulsionadas pela reorganização do capital em sua fase industrial. As fontes utilizadas para esse estudo foram os Relatórios dos Ministros do Império Paulino José Soares de Souza, João Alfredo Corrêa de Oliveira e Carlos Leôncio de Carvalho, bem como seus Projetos de Reforma, oferecidos à Assembléia Geral Legislativa visando desenvolver a instrução pública brasileira. Em seus Relatórios, esses Ministros do Império vislumbravam na educação o elemento de moralização e progresso do país. Para tanto, entendiam ser necessário que a instrução primária se generalizasse, sem mais protelações, pelo país, ensinando a cada indivíduo os rudimentos da arte de ler, escrever e contar. Embora a instrução do povo fosse considerada, nos discursos dos homens da época, como um instrumento importante para o desenvolvimento do país rumo à modernização pretendida, as reformas projetadas não ocorreram e o Sistema Nacional de Ensino não se efetivou no século XIX. Outras questões se sobrepujaram à educação nas discussões no Parlamento brasileiro nesse período, como a Lei do Ventre Livre, a reforma eleitoral, a luta pela industrialização do país, dentre outras. O Brasil ainda estava produzindo as condições de modernização exigidas pelo capital para que a instrução do povo se consubstanciasse numa necessidade.

Palavras-chave: educação pública; projetos de reforma; Estado e educação.

ABSTRACT

This study has the aim to understand which are the social, political and economic problems that influenced official speech and the drawn proposal of reform to the public brazilian instruction, from 1868 to 1879. The study has the focus on needs from society in Brazil, to teach people about the alternations of relations of work made by the re-organization from capital in its industrial period. The resources to do this job were: the report from “Ministro do Império” Paulino José Soares de Souza, João Alfredo Corrêa de Oliveira e Carlos Leôncio de Carvalho and their Projects about Reform offered to “Assembléia Legislativa” with the objective to develop public brazilian teaching. In their reports, these “Ministros do Império” realized the education had the elements of morality and progress of the country. Because of this, they discovered that was necessary to have a global primary teaching, without waiting more time by the country, giving the opportunity for each individual to learn how to read, write and count. Although the teaching of the people were considered in that period as an important instrument to the country development straight to the modernization which they wanted, the suggested reforms didn't happen and the “Sistema Nacional de Ensino” didn't occur in the 19th century. Other problems that stuck up to the education during the discussion in “Parlamento brasileiro” in that period, just like: “Lei do Ventre Livre”, “Reforma Eleitoral”, and the fight by the industrialization for the country and so on. Brazil was still producing the conditions of modernization demanded by the capital so that people could have their right and needs.

Key words: Public Education, Projects of Reforms, State and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PARTE I - AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS EM CURSO: A ABOLIÇÃO, AS ELEIÇÕES E A INDUSTRIALIZAÇÃO	15
1 A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: A MÃO-DE-OBRA COMO QUESTÃO FUNDAMENTAL	17
2 A REORGANIZAÇÃO POLÍTICA: AS DISCUSSÕES SOBRE AS ELEIÇÕES	37
3 A LUTA PELA MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE: O DESEJO PELA INDUSTRIALIZAÇÃO DO PAÍS	54
PARTE II – OS PROJETOS DE REFORMA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA E OS RELATÓRIOS MINISTERIAIS DE 1868 A 1879 NO BRASIL	75
4 OS PROJETOS DE REFORMA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE PAULINO DE SOUZA E DE JOÃO ALFREDO: A INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO ELEMENTO DE MORALIZAÇÃO	78
4.1 A Instrução Primária nos Relatórios	84
4.2 Instrução Secundária e Superior	106
5 O DECRETO DE LEÔNICIO DE CARVALHO: DA INTENÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO	119
5.1 O Debate em Tomo da Organização da Instrução Pública	120
5.2 Dificuldades e Percalços na Organização da Escola Pública	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender quais as questões sociais, políticas e econômicas que influenciaram os discursos oficiais e a elaboração de propostas de reforma destinadas à instrução pública no Brasil, no período compreendido entre 1868 a 1879. Para tanto, ter-se-á como ponto de partida a necessidade que se colocava para a sociedade brasileira de instruir o povo, exigida pelas alterações nas relações de trabalho. Como fontes primárias de análise, foram utilizados os Relatórios dos Ministros do Império e os seus projetos de reforma para a instrução pública, apresentados no referido período.

Foram estudados os **Relatórios dos Ministros do Império Paulino José Soares de Souza de 1870** (BRASIL, 1870), de **João Alfredo Corrêa de Oliveira de 1871** (BRASIL, 1871) e **1875** (BRASIL, 1875) e de **Carlos Leôncio de Carvalho de 1878** (BRASIL, 1878)¹; o **Projeto de Reforma nº 183** de Paulino de Souza de 1870 (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 320-324), **Projeto de Reforma nº 73-A** de João Alfredo de 1874 (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 339-347) e o **Decreto-Lei nº 7247** de Leôncio de Carvalho de 1879 (BRASIL, Decreto-Lei nº 7247, 1879).

O interesse por esta investigação surgiu quando estudamos a obra de Primitivo Moacyr, **A Instrução e o Império**, organizada em três volumes, na qual o autor transcreveu excertos de Relatórios de Ministros do Império, projetos de reforma, planos e sugestões para a melhoria da instrução pública no Brasil de 1823 a 1889.

¹ Os Relatórios Ministeriais eram apresentados à Assembléia Geral Legislativa em maio de cada ano, referentes ao ano anterior. Assim, o Relatório de 1870 referia-se ao ano de 1869, o de 1871 referia-se ao ano de 1870, o de 1875 referia-se a 1874 e o de 1878, a 1877.

Durante o estudo da obra, vários fatores chamaram a atenção para o período de 1868 a 1879. O primeiro fator foi que a última reforma para a instrução pública tinha se efetivado em 1854 – reforma apresentada pelo deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz² – portanto, o projeto de reforma de Paulino de Souza, em 1870, foi o primeiro a ser elaborado para esse fim após dezesseis anos. O segundo foi que, nesse período, relativamente curto se comparado ao anterior, três projetos de reforma para a instrução pública brasileira foram elaborados e oferecidos à Assembléia Geral Legislativa, por três diferentes Ministros do Império. O terceiro diz respeito ao encaminhamento dado aos projetos. O projeto de reforma de 1870, mesmo tendo sido elaborado pelo Ministro do Império Paulino José Soares de Souza, não foi discutido em plenário. A reforma de João Alfredo Corrêa de Oliveira, de 1874, foi discutida no Parlamento, mas, segundo Primitivo Moacyr (1937), não consta nos anais o andamento da referida reforma depois que o seu autor deixou o governo. Já o projeto de reforma de Carlos Leôncio de Carvalho não seguiu os trâmites normais de discussão na Assembléia, sendo, entretanto, decretada. É preciso ressaltar, porém, que apenas foram implementados alguns pontos dessa reforma, aqueles que não dependiam de aprovação da Câmara dos Deputados.

Estes fatores, aliados aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos entre 1868 a 1879, possibilitam inferir a importância histórica desse período e justificam, acredita-se, serem objeto de estudo mais pormenorizado. O ano de 1868 marcou a polêmica mudança de gabinete no Governo Imperial, quando Paulino de Souza assumiu a pasta do Ministério do Império, e o de 1879 foi o ano em que Leôncio de Carvalho decretou a reforma de ensino e deixou o Ministério meses depois. Nesse período, ocorreram situações, de cunho econômico, político e sociais, determinantes na definição dos rumos da história do Brasil, tais como: o fim da Guerra do

² Em 1851, a Assembléia Geral Legislativa aprovou, sem debate, em quinze dias, as bases de uma reforma de ensino apresentada pelo deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Em fevereiro de 1854, quando Couto Ferraz era Ministro do Império, foi expedido o Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte. Esta reforma ficou conhecida como Regulamento de 1854 (MOACYR, 1937).

Paraguai (iniciada em 1864), a publicação do Manifesto do Partido Republicano (1870), a Lei do Ventre Livre (1871), o apogeu nas exportações do café, as discussões sobre a reforma eleitoral, a escravidão e a imigração, a crise financeira de 1875, os Congressos Agrícolas, dentre outros.

Aliados a essas questões nacionais há que se considerar vários problemas internacionais oriundos da crise do capital explicitada na superprodução de mercadorias na Europa no século XIX, quando a substituição crescente do trabalho vivo pela máquina tomou inevitável a demissão em massa e o aumento da miséria do trabalhador. A burguesia se deparou, naquele período, com a constituição da classe trabalhadora como revolucionária. Na França, o levante de 1848 e a Comuna de Paris de 1871, foram expressões do fortalecimento do movimento operário e o acirramento do confronto entre as classes. O movimento socialista pressionava para a transformação social e a burguesia, por sua vez, procurava conter esse movimento. Para tanto, estimulava a imigração, procurava regulamentar a jornada de trabalho, estabelecia salário mínimo e concedia o sufrágio universal e a escola pública, entre outras mudanças.

É importante que seja considerado esse quadro mundial para a compreensão das dificuldades enfrentadas no Brasil para a implantação da escola para o povo, escola esta gratuita, obrigatória e laica sob tutela do Estado. Além disso, o período apontado anteriormente, do ponto de vista da história da educação, ofereceu vários projetos de reforma de ensino pouco estudados pela historiografia educacional brasileira e pouco citados nos manuais de história da educação.

Para a análise das fontes levantadas, considera-se o fenômeno educativo como resultado das lutas humanas travadas na produção da vida material. Essas lutas revelam o esforço empreendido pelos homens para as transformações sociais, extrapolando os próprios resultados expressos na forma de relatórios e projetos. Para tanto, este estudo não se restringirá às reformas educacionais propostas, pois se considera que elas, isoladamente, são insuficientes para a compreensão da

mobilização dos homens frente às necessidades da sociedade brasileira de modernizar-se. Essa luta pode ser acompanhada, em parte, pelos esforços desses Ministros do Império que, como governantes, tinham como tarefa mobilizar a sociedade nessa direção.

No Governo Imperial não havia uma pasta exclusiva para a educação, por isso a instrução pública era tratada pelo Ministério do Império, juntamente com os vários negócios públicos como: administração do Estado, Províncias e Municípios da Corte; eleições; naturalizações; estatística; registro civil; casamento por ato civil; associações e estabelecimentos científicos, literários e artísticos; Institutos de meninos cegos e surdos-mudos; negócios eclesiásticos; saúde e socorros públicos; estabelecimentos de caridade; secretaria de Estado; montepio dos servidores públicos; créditos e orçamentos. Nesses Relatórios, os Ministros enfatizavam uma ou várias questões da época que exigiam reformas urgentes para garantir o desenvolvimento do país e a estabilidade política da Monarquia. A educação, segundo os autores estudados, podia contribuir para a efetivação das mudanças que se faziam necessárias, por isso propunham reformas na instrução pública.

Dessa forma, objetiva-se estudar os projetos de reforma da instrução pública não como uma legislação oriunda de cabeças pensantes iluminadas ou de gênios e heróis que estavam pessoalmente envolvidos na defesa da escola pública ou, até mesmo, antecipados no tempo, tratando a educação isolada dos acontecimentos sociais.

Para evitar tratar a educação por ela mesma e fazer uma leitura parcial das questões colocadas no período pelos Ministros do Império, procurar-se-á analisar os projetos de reforma da educação em conjunto com o projeto mais amplo de transformação social, política e econômica da sociedade brasileira a partir do reconhecimento dos problemas enfrentados pelos homens incumbidos de levar adiante a construção da sociedade que se desejava, empurrados pelo

movimento histórico do capital. Este forçava cada localidade, para além de suas especificidades, a estar em consonância com o movimento universal da sociedade burguesa.

De acordo com Marx e Engels, em **A Ideologia Alemã**, a partir da grande indústria a concorrência se universalizou, foram estabelecidos os meios de comunicação modernos, acelerou-se o desenvolvimento das forças produtivas, foi intensificada a exploração do trabalho assalariado de forma a aumentar a produção de mercadorias, impulsionando a ampliação do mercado. Foram também criadas novas necessidades universais de consumo e nas palavras desses autores a indústria, “através da concorrência universal, obrigou todos os indivíduos ao mais intenso emprego de suas energias. Destruiu, onde foi possível, a ideologia, a religião, a moral, etc., e onde não pode fazê-lo converteu-as em mentiras palpáveis. Foi ela que engendrou a história mundial”(MARX; ENGELS, 1989, p. 94).

Esse movimento se estendeu pelo globo e obrigou todos os países a produzirem para a troca sob a relação de assalariamento, exigindo o desenvolvimento da indústria e a modernização da produção agrícola. Produziu também novas idéias, as quais impeliram a modernização das relações políticas e sociais que exigiram novas formas de se conceber o homem, a sociedade e a educação.

O desenvolvimento material se manifestava na Europa, Estados Unidos e no Brasil de forma diferenciada, mas fazia parte do mesmo movimento do capital, isto é, eram faces da mesma moeda. Desenvolvimento e subdesenvolvimento, riqueza e pobreza, modo de vida local e global não podiam ser tratados em separado.

Na luta que os homens desse período travaram para modernizar a sociedade brasileira, as reformas se faziam necessárias. Para possibilitar o desenvolvimento do país, segundo as ordens

capitalistas, havia a necessidade de serem realizadas grandes reformas que encontravam obstáculos de toda ordem. A educação passou a ser vista como necessária para ajudar a levar o país rumo ao progresso pretendido.

Os discursos sobre educação para o povo no Brasil foram produzidos no processo de universalização das relações que regiam o capital no século XIX, mas ao mesmo tempo, destinavam-se a atender às necessidades de modernização da economia e instituições do país. É a partir desta relação entre as manifestações singulares e universais do capital que podem ser entendidos os discursos oficiais contidos nos Relatórios Ministeriais ligados às manifestações européias quanto à proposta educacional e o fato desta proposta ser defendida para atender problemas diferentes.

Entende-se que, a partir de tais reflexões, este trabalho poderá contribuir com novas análises sobre a historiografia educacional, fazendo a leitura das questões histórico-educacionais vividas pelos homens em um determinado período da história na luta pela modernização da sociedade e pela construção dos Sistemas Nacionais de Ensino no Brasil. Para acompanhar e sistematizar as discussões no Parlamento brasileiro sobre estas reformas foi organizada a **Parte I** desta dissertação, a qual divide-se em três capítulos. Nesta parte, buscam-se os elementos fundamentais que se colocavam como problemas para a sociedade resolver, entendendo-se que a superação dos mesmos possibilitaria atingir a modernização nas esferas administrativa, política e econômica exigidas pelo capital. No capítulo um, discorre-se sobre a reorganização do trabalho no Brasil, fazendo relações com a crise de superprodução nos países europeus industrializados que desencadearam a busca por novos mercados, o processo imigratório e a pressão internacional pela substituição do trabalho servil pelo livre nas novas repúblicas. O capítulo dois trata das eleições e, tem como objetivo apresentar o longo caminho percorrido pelos homens do século XIX nas discussões acerca do voto livre, buscando a democratização da política brasileira. O capítulo três

aborda a luta dos homens da época para romper com as barreiras rumo à modernização, através da industrialização. A indústria brasileira desenvolveu-se a partir do capital cafeeiro e foi beneficiada pelas transformações que se processaram no país com o apogeu do café como parte das novas formas de acumulação de capital no país, baseadas no trabalho livre.

A **parte II** da dissertação trata das transformações sociais que estavam ocorrendo no Brasil e o papel que a educação deveria desempenhar de acordo com a concepção dos Ministros do Império no período de 1868 a 1879. No capítulo quatro, são apresentados os Relatórios e projetos de reforma dos Ministros Paulino José Soares de Souza e João Alfredo Corrêa de Oliveira. Esses Ministros atribuíam à educação do povo o papel de elemento de moralização e progresso material da sociedade. Baseados nisso eles propunham que a instrução primária se universalizasse no país. No capítulo cinco, são destacados o Relatório do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho de 1878 e o Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, nos quais ele propunha a liberdade de ensino, a generalização das escolas primárias, a criação das escolas profissionais e escolas noturnas para os adultos analfabetos, visando atender às mudanças que estavam ocorrendo na organização do trabalho.

PARTE I

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS EM CURSO: A ABOLIÇÃO, AS ELEIÇÕES E A INDUSTRIALIZAÇÃO

No século XIX, a sociedade burguesa na Europa atingiu, de forma crescente, o seu objetivo com o desenvolvimento industrial e tecnológico - a produção de mercadorias em grande escala para obtenção de maior taxa de lucro – que, para se manter, exigia a ampliação do mercado. Os avanços tecnológico e industrial conquistados não beneficiaram apenas os capitalistas industriais com a introdução da maquinaria, mas também promoveram progressos nos meios de comunicação e transporte, fazendo com que o mercado ampliasse as relações mundiais.

O fenômeno universalizante da grande indústria fez circular não apenas mercadorias, mas idéias. As relações de produção foram sendo mudadas, levando as nações a assumirem as relações e interesses universais ditados pelo capital em seu estágio mais avançado. Mesmo os países como o Brasil, atrasados industrialmente em relação à Europa e aos Estados Unidos, foram envolvidos por este caráter universalizante do capital, impulsionado pela concorrência. O Brasil já participava do comércio mundial através da exportação de alguns produtos agrícolas e da importação de produtos industrializados e gêneros alimentícios de primeira necessidade. Para continuar participando desse processo com competitividade e se manter na marcha do capital, deveria mudar suas relações de produção.

Em meados do século XIX, a crise de superprodução nos países europeus exigiu que as colônias e recentes repúblicas do mundo abolissem seus escravos e desenvolvessem as relações de trabalho

assalariado. Supunha-se que essa forma de trabalho, ao mesmo tempo, absorveria a mão-de-obra excedente da Europa e criaria um novo mercado consumidor. As mudanças pretendidas na forma de trabalho implicavam em modernização nas esferas administrativa, política e econômica para tentar atingir o mesmo grau de civilização dos países com relações capitalistas mais desenvolvidas.

O Brasil fazia parte das repúblicas que eram pressionadas para libertarem seus escravos. Com a transmigração da família imperial para o Brasil, em 1808, este país passou a sofrer pressões internacionais para abolir o regime de escravidão. Essa questão tornou-se o cerne das discussões no Parlamento brasileiro, juntamente com a reforma eleitoral, que significava a revitalização do sistema representativo do país. Eram duas questões ameaçadoras para os homens da época e que ocuparam o cenário político durante todo o segundo reinado, juntamente com as discussões que colocavam em cena a necessidade de industrialização do país. Estas principais questões políticas econômicas e sociais são tratadas nesta primeira parte da dissertação, dividida em três capítulos.

CAPÍTULO 1

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: A MÃO-DE-OBRA COMO QUESTÃO FUNDAMENTAL

Durante a primeira metade do século XIX, a plantação do café brasileiro se desenvolveu tendo como base o trabalho escravo e a África tornou-se a principal fonte dessa mão-de-obra, motivo pelo qual o Brasil, desde o início do século, passou a sofrer pressões da Inglaterra³. Esse país exigia que o Brasil interrompesse o tráfico internacional de escravos. Um acordo assinado entre eles estipulava o ano de 1830 para que fosse interditado o tráfico. Este acordo não foi cumprido e, em 1845, o Parlamento britânico aprovou uma Lei, conhecida como Bill Aberdeen, que autorizava a marinha de seu país a fiscalizar qualquer navio suspeito de traficar escravos, podendo prender os traficantes para serem julgados pela justiça militar britânica, acusando-os de crime de pirataria.

Este capítulo destina-se a compreender as pressões abolicionistas do século XIX, tendo a Inglaterra como líder desse movimento, relacionando o processo de reordenação do capital na busca por novos mercados. O movimento imigratório e as transformações que se processavam no

³ Aléxis de Tocqueville, em **A Emancipação dos Escravos**, referindo-se à abolição dos escravos nas colônias inglesas, escreve sobre o comportamento dos ingleses acerca da escravidão: “Seguramente não foi por pura filantropia que eles manifestaram este ardor infatigável para obstar o tráfico em todos os mares e prejudicar, desta maneira, o desenvolvimento dos países que ainda mantinham a escravidão. Quando os ingleses aboliram seus escravos foram privados de algumas vantagens e não queriam que países que ainda mantinham a escravidão continuassem a usufruí-las, para isso eles empregavam todos os meios, ora usavam a violência, ora a astúcia, freqüentemente a hipocrisia e a dubiedade. Seja como for estes fatos são subseqüentes à abolição e nada impede que um sentimento filantrópico e, sobretudo um sentimento cristão, tenha produzido este grande acontecimento” (1994, p. 93). Estas palavras ilustram os motivos pelos quais a Inglaterra era movida em relação à escravidão no mundo. Pode-se afirmar, com isso, que a bandeira abolicionista, empunhada pelo continente europeu e liderada pela Inglaterra (a mais rica das nações e, também, a mais pressionada pela produção de excedentes), esteve menos voltada a sentimentos filantrópicos e mais aos interesses do capital.

velho mundo desencadearam a pressão pela substituição do trabalho servil pelo livre nas antigas colônias.

O que acontecia na Europa também dizia respeito às Américas. O capital necessitava criar um intercâmbio universal, conquistando novos mercados. A burguesia européia nos séculos XVII e XVIII rompeu com as relações feudais, criando um mercado mundial que produziu riquezas nunca vistas antes e, em meados do século XIX, colhia as contradições desse processo avassalador.

O desenvolvimento da manufatura na Europa, no século XIX, que culminou na grande indústria, possibilitou o aumento da produção e da troca. O desenvolvimento da indústria e a riqueza produzida nesse período foram grandes, porém a maioria da sociedade não usufruía desse benefício. Era evidente a miséria da classe trabalhadora, mesmo estando o mercado com superprodução de mercadorias. As horas excessivas de trabalho, salários baixos e o desemprego impulsionavam esta classe a uma convulsão social evidenciando a contradição fundamental do capitalismo – a produção social do produto e a apropriação individual pelo capitalista. De acordo com Engels (s.d., p. 335), dessa contradição fundamental “derivam todas as contradições em que se move a sociedade atual e que a grande indústria evidencia claramente”. A produção social e a apropriação individual como a contradição fundamental do sistema capitalista expunha o antagonismo existente entre as classes sociais – burguesia e proletariado. A burguesia como dona dos meios de produção e o proletariado vendedor de sua força de trabalho por salário.

O desenvolvimento da maquinaria substituiu o trabalho manual pelas máquinas e desempregou grande parte dos trabalhadores, aumentando o exército industrial de reserva e a miséria do proletariado. Com a melhoria da maquinaria houve um aumento na produção levando a uma

superprodução no mercado. A miséria do proletariado europeu expressava essa contradição de que quanto mais a sociedade produzia, mais aumentava a pobreza da classe trabalhadora.

A crise econômica⁴ que atingiu os países desenvolvidos da Europa, principalmente a Inglaterra, exigia soluções urgentes e obrigava estes países a procurarem novos mercados para suas mercadorias, ocasionando constantes guerras comerciais. Conquistar novos mercados e escoar a classe trabalhadora excessiva e revolucionária implicava em abolir a escravidão nas colônias do mundo e implantar ali o trabalho assalariado. Tais procedimentos possibilitariam, ao mesmo tempo, criar novos mercados consumidores e empregar a mão-de-obra européia assalariada e disponível. Portanto, não se deu ao acaso a pressão que a Inglaterra exerceu sobre o Brasil para que fosse abolida a escravidão. Diante desse quadro, o Brasil viu-se obrigado a discutir e aprovar uma lei que proibia o tráfico. Em 4 de setembro de 1850, com a aprovação da Lei Euzébio de Queiroz, a interdição do tráfico de escravos efetivou-se. A partir dessa aprovação, intensificou-se, no país, a discussão sempre em pauta da abolição progressiva da escravidão.

O teor dos debates que marcaram as décadas finais do século XIX, no Brasil, girava em torno da transição do trabalho escravo para o livre. A grande questão colocada era de que forma essa transição poderia se efetuar, sem colocar em risco os interesses da grande propriedade de uma sociedade sustentada pela mão-de-obra escrava. Embora a pressão internacional para a emancipação dos escravos brasileiros viesse ocorrendo de longa data e os elogios ao desenvolvimento europeu baseado no trabalho livre fossem muitos, também as manifestações anti-escravistas brasileiras defendiam sua emancipação gradual.

⁴ Paulo Sandroni no **Novíssimo Dicionário de Economia**, conceitua a crise econômica da seguinte forma: “Nas economias pré-capitalistas, as crises derivavam da escassez súbita no abastecimento de bens, provocada por fenômenos naturais (secas, inundações, epidemia, etc.) ou por acontecimentos sociais como guerras e insurreições. Na economia capitalista, embora também possam ocorrer perturbações derivadas da escassez, as crises econômicas do sistema são as de superprodução. Essas crises constituem uma fase regular do ciclo econômico, caracterizada pelo excesso geral da produção sobre a demanda, primeiro no setor de bens de capital e, em seguida, no setor de bens de consumo. Em consequência, há queda brusca na produção, falência de empresas, desemprego em massa, redução de salários, lucros e preços, etc.” (2002, p. 142).

A partir da segunda metade do século XIX, as mudanças inerentes ao processo de produção, principalmente na agricultura, passaram a requerer a implementação de novas políticas governamentais. Essas políticas deveriam garantir a entrada no país de mão-de-obra estrangeira e definir uma nova política fundiária que garantisse a compra da terra bem como a solução do problema da mão-de-obra.

A cafeicultura, como novo pólo da economia brasileira, ativou as correntes do tráfico interno, atraindo a população escrava dispersa nos antigos núcleos de agricultura diversificada para a lavoura do Sudeste. Nas províncias do Nordeste, conforme afirmação feita por Ivone Bertonha, em **O emancipacionismo dos liberais e a economia brasileira no último terço do Império**, principalmente nas maiores produtoras de açúcar, a população escrava ficou reduzida a menos da metade em vinte anos e continuou decrescendo nos anos que precederam a abolição, pois essas províncias tornaram-se centros de fornecimento de mão-de-obra para o tráfico interprovincial. Em consequência desse tráfico, na região Sudeste, entre 1864 e 1874, ocorreu um significativo aumento de escravos devido a elevação da produção de café (BERTONHA, 2001, p. 24). Assim, no período em que o regime passou a ser o alvo dos questionamentos das nações do mundo moderno que haviam abolido a escravidão em suas colônias, a estruturação da cafeicultura brasileira fundou-se na intensa exploração do trabalho escravo disponível. A cafeicultura não tinha mão-de-obra escrava em quantidade necessária para acompanhar o aumento da produção de café. Portanto, a mão-de-obra assalariada excedente no continente europeu, era necessária na lavoura brasileira.

A introdução do trabalho livre na agricultura paulista deu-se num período em que ocorria grande desenvolvimento agrícola, com escassa oferta de mão-de-obra. O principal obstáculo que se colocava para os fazendeiros, nesse período, era a organização e controle do trabalho livre. Sabiam que deveriam substituir ou pelo menos suplementar o trabalho escravo e, na ausência de

uma reserva de mão-de-obra local disponível, os fazendeiros paulistas recorriam aos trabalhadores imigrantes. O que impulsionou os fazendeiros a introduzirem o trabalho livre na lavoura foi a consciência de que a escravidão seria extinta mais dia menos dia.

Os esforços para substituir escravos por imigrantes livres começaram ainda em 1840, através da iniciativa particular do Senador Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Este senador recebeu em sua fazenda Ibicaba, próxima à cidade de Limeira, na província de São Paulo, camponeses provenientes do Minho. Essa experiência pioneira foi prejudicada pela revolução de 1842, em São Paulo, na qual Vergueiro estava envolvido. De acordo com Emília Viotti da Costa em seu livro **Da Monarquia à República**, no ano de 1845, o Senador Vergueiro apresentou ao Senado uma emenda no Orçamento pela qual o governo ficava autorizado a despender até duzentos contos com a importação de colonos (Lei 18 de setembro de 1845). Quando a emenda foi aprovada, o governo provincial designou Vergueiro para receber os colonos e assumir a responsabilidade das despesas de transporte dos mesmos (COSTA, 1994, p. 170). Vários fazendeiros recrutaram e empregaram europeus, mas foi o senador Nicolau Vergueiro quem se empenhou com mais afinco nessa experiência de importação de imigrantes europeus para a lavoura cafeeira de São Paulo, a partir de 1847, através de sua empresa de imigração, a Vergueiro e Cia.

O Estado financiou algumas dessas iniciativas, mas a grande maioria delas foi custeada pelos próprios fazendeiros. O sistema adotado pelo Senador pareceu, a alguns fazendeiros, capaz de ajudar a resolver o problema de braços para a lavoura. Uma vez que esse problema tornava-se mais grave à medida que se expandiam as plantações de café; abriam-se novas fazendas ou transformavam-se antigas fazendas de cana em fazendas de café, nas quais a necessidade de mão-de-obra era maior.

De acordo com Verena Stolcke, em seu livro **Cafeicultura, homens, mulheres e capital**, “inicialmente, parece terem-se oferecido aos imigrantes dois tipos de contrato: a parceria e o contrato de locação de serviços, mas optaram pelo primeiro” (1986, p. 19-20). O sistema de parceria que fixava os imigrantes nas fazendas foi fundado a partir de 1852-1853 e aumentou consideravelmente até 1857. Os resultados vantajosos obtidos nos primeiros tempos, na fazenda de Ibicaba, encorajaram outros fazendeiros a seguir o exemplo de Vergueiro, contratando colonos no regime de parceria.

O sistema de parceria consistia no pagamento por parte do fazendeiro dos custos de transporte do imigrante e sua família da Europa até o Brasil. O imigrante recebia do fazendeiro uma quantia em dinheiro para que pudesse sobreviver até a colheita de alimentos nos lotes de terra que lhe eram destinados para o cultivo do café. A quantia desembolsada pelo proprietário das terras para custear a viagem e o adiantamento recebido pelo imigrante na sua chegada, passavam a constituir a dívida deste com o fazendeiro e deveria ser saldada num prazo determinado em contrato. Sobre o montante da dívida que não era saldada, incidiam-se os juros. A cada imigrante era concedida uma quantidade de cafezais para o cultivo, cuja colheita ele deveria repassar ao dono da fazenda. O trabalhador recebia metade do lucro líquido da venda final do café cultivado por ele. Ao imigrante era destinada uma casa pela qual às vezes era cobrado aluguel e uma área para o cultivo de produtos de subsistência e criação de animais domésticos. Ao fazendeiro era destinada também metade dessa cultura de subsistência (HOLLOWAY, 1984, p. 112).

Através do sistema de parceria, muitos imigrantes foram introduzidos no Brasil, principalmente nas fazendas do Oeste Paulista. Ao mesmo tempo em que se iniciaram estas experiências com imigrantes no regime de parceria, também ganharam corpo as discussões sobre propriedade e exploração do território nacional. A Lei de Terras, aprovada em 1850, fazia parte das medidas que contribuiriam para regular a constituição da mão-de-obra para a agricultura. Esta lei

consolidava os direitos da propriedade privada com o propósito de dificultar que os imigrantes se tornassem proprietários ao se estabelecerem em terras públicas. A existência de vasta extensão de territórios não ocupados colocava-se como um sério obstáculo no emprego da população nacional, dispersa em trabalhadores livres, os quais nunca constituíram uma parcela significativa da força de trabalho das fazendas do século XIX.

O poder dos fazendeiros de controlar o trabalho livre e impor um nível satisfatório de produtividade no cultivo do café era limitado pela ausência de uma reserva local de mão-de-obra. Após a insurreição dos colonos em Ibicaba em 1857, de acordo com Costa (1994), o sistema de parceria perdeu rapidamente o prestígio e foi gradativamente abandonado em São Paulo. Os relatórios enviados à Europa, sobre as dificuldades dos imigrantes que viviam aqui fizeram com que alguns governos suspendessem a imigração para o Brasil.

Muitos fazendeiros continuavam a experimentar sistemas alternativos de trabalho e a exigir do Governo Imperial a aprovação de leis que permitissem o cumprimento efetivo dos contratos e o pagamento das dívidas. Com o objetivo de resolver os problemas referentes ao controle da produtividade e amortização das dívidas, a parceria foi gradualmente substituída por um contrato de locação de serviços. Nesse contrato, ao invés de uma parcela do valor da produção, os trabalhadores recebiam um preço pré-estabelecido por medida de café colhido. Alegava-se que, dessa forma, reduzindo a incerteza sobre os ganhos e eliminando os longos atrasos no pagamento, os trabalhadores teriam maior empenho no cultivo do café. Para Stolcke (1986, p. 33-34), outra razão para que os fazendeiros preferissem o contrato de locação de serviços era a utilização de sanções penais mais severas, contidas na Lei de Locação de Serviços, de 1837⁵.

⁵ Sobre a Lei de Locação de Serviços nº 108 de 1837, consultar Lamounier, 1988, p. 56-75.

As propriedades que ainda utilizavam trabalhadores livres, no final da década de 1860, introduziram gradualmente outros ajustes no contrato de trabalho. Os trabalhadores livres continuaram a ser contratados para a lavoura em escala limitada, embora os programas financiados a nível privado tivessem perdido grande parte de seu atrativo. Além disso, a fé dos fazendeiros nesse sistema de imigração foi abalada por uma nova explosão de conflitos trabalhistas em algumas fazendas que operavam com contrato de trabalho livre. Ao mesmo tempo, crescia a agitação abolicionista, especialmente depois do Programa do Partido Liberal, de 1868, que clamava pelo fim da escravidão, aumentando as reivindicações dos cafeicultores ao Governo Imperial por uma solução para o problema da mão-de-obra.

A escassez da mão-de-obra estava vinculada ao da propriedade fundiária e encontrava-se presente nos planos dos políticos, constituindo-se no centro dos debates parlamentares. Assim, nos quadros do governo, os representantes dos proprietários de terras estiveram empenhados na definição de mudanças nas relações de trabalho desde que o tráfico de escravos foi extinto, buscando a garantia de que a produção não fosse afetada. Essa preocupação norteava a política emancipacionista por meio de mecanismos legais que impedissem a desorganização da produção.

No início da década de 1870, com o fim da guerra do Paraguai, o país viu-se pressionado pelos países desenvolvidos no sentido de libertar seus escravos e priorizar o trabalho assalariado, bem como realizar as reformas administrativas e judiciárias que possibilitassem o pleno desenvolvimento do capital.

A emancipação foi eleita como prioridade pelo Imperador, nesse período, para dar uma satisfação aos governos de outros países que já haviam abolido seus escravos e para acalmar o movimento emancipacionista que crescia no Brasil. O Imperador incumbiu o Gabinete Rio Branco de encaminhar a discussão sobre a emancipação na Assembléia Legislativa.

O gabinete de Rio Branco assumiu o poder no dia 7 de março de 1871⁶ e foi o mais longo do Império, durou quatro anos e três meses. Na Fala do Trono, lida na abertura dos trabalhos da Assembléia Geral, em 3 de maio de 1871, encontrava-se mais uma vez a solicitação do Imperador para que fossem reformadas a legislação judiciária, a lei eleitoral, a Guarda Nacional, o recrutamento militar, e a mais urgente para o Império devido às pressões internacionais, o elemento servil:

Considerações da maior importância aconselham que a reforma da legislação sobre o estado servil não continue a ser uma aspiração nacional indefinida e incerta. É tempo de resolver esta questão, e nossa esclarecida prudência saberá conciliar o respeito à propriedade existente com esse melhoramento social que requerem nossa civilização e até o interesse dos proprietários (BRASIL, 1872, p. 629).

Esse gabinete tinha pressa em apresentar a proposta de emancipação dos nascituros⁷. No dia 12 de maio de 1871, o Ministro da Agricultura Teodoro Machado apresentou o projeto de emancipação, e no dia 15 foi nomeada a comissão incumbida de dar parecer sobre o projeto.

Os debates acerca do projeto da Lei do Ventre Livre, na Câmara dos Deputados, foram calorosos, tornando-se Lei de nº 2.040, em 28 de setembro de 1871. Porém, as discussões sobre a emancipação dos escravos haviam percorrido um longo caminho até chegar à Lei do Ventre Livre. Vários projetos foram apresentados à Assembléia Legislativa tratando do elemento servil.

⁶ Em substituição ao Ministério de Itaboraí, o conservador Visconde de São Vicente assumiu o governo, em 29 de setembro de 1870. Em seu programa de governo, dentre as reformas indispensáveis para o país, a do elemento servil estava em primeiro lugar, porém, os ministros se opunham a algumas dessas reformas. Um exemplo disso era o Ministro do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira que tinha reservas sobre a forma como o Presidente se propôs a conduzir a reforma judiciária, um ponto importante do programa. A Câmara constituída no Ministério de Itaboraí dificultaria a aprovação de qualquer reforma emancipatória, mas o Ministério de São Vicente tomou posse dia 29 de setembro e a Câmara encerrava seus trabalhos em 1º de outubro, adiando, portanto, o embate para maio de 1871. Sobrepondo ao confronto com a Câmara havia a falta de coesão no Ministério. Em pouco tempo São Vicente se convenceu de que o gabinete não tinha a coesão necessária para realizar as reformas. José Maria Paranhos foi o nome indicado para assumir essa tarefa. Tendo sido nomeado, em 20 de outubro de 1870, membro do Conselho de Estado e em 3 de novembro recebido o título de Visconde do Rio Branco, esse conservador formou um Ministério composto de elementos novos do partido, decididos a executar um programa de reformas dentre as quais se incluía a do elemento servil.

⁷ Os que estão por nascer.

A partir de 1864 intensificaram-se as discussões para a emancipação dos escravos. A Junta Francesa de Emancipação enviou um memorial ao Imperador solicitando o fim da escravidão. As Falas do Trono do ano de 1867 e 1868 trataram do assunto. Na esfera governamental, as divergências entre os conselheiros do Estado esbarravam na forma de implementar a emancipação - gradual ou imediata. Os debates que aconteceram no Conselho de Estado sobre os projetos apresentados por Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente, no ano de 1866, para a emancipação dos escravos, levaram o Conselho a instaurar uma comissão para tratar do assunto.

De acordo com Maria Lucia Lamounier, em seu livro **Da escravidão ao trabalho livre**, em abril de 1867, o Conselho de Estado nomeou uma comissão para formular um projeto sobre a reforma do elemento servil. O projeto da comissão, que tinha Nabuco de Araújo como presidente e relator, foi apresentado ao Conselho em 1868. Após as discussões e algumas alterações⁸, tornou-se o projeto do Conselho. Para essa autora, o projeto da comissão de 1868 sofreria alterações nos anos seguintes, mas em linhas gerais permaneceu no texto da lei de 1871 (1988, p. 113).

Nesse período, estava na presidência do Ministério, o liberal Zacarias de Góis e Vasconcelos, que também ocupava a pasta de Ministro da Fazenda, portanto seria possível a implementação de políticas emancipacionistas. Porém, o golpe que depôs Zacarias e dissolveu a Câmara onde o Partido Liberal era maioria comprometeu o projeto de emancipação na esfera oficial. A presidência do Ministério foi assumida pelo Visconde de Itaboraá, do Partido Conservador, que não aceitava tratar da questão servil.

O projeto de emancipação ficou estagnado nas esferas governamentais devido às pressões do Ministério da Guerra, que requeria maior orçamento enquanto durasse a Guerra do Paraguai, bem

⁸ De acordo com Lamounier: “O texto do projeto da comissão inicial e o parecer que o precede, onde estão expostas as razões para cada medida aceita ou rejeitada pela comissão, foram publicados como *Trabalho sobre a Extinção da Escravatura*. Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1868. Nabuco de Araújo consultou vários trabalhos para redigir o projeto, entre os quais os trabalhos de São Vicente, Perdígão Malheiro, as leis portuguesas, os trabalhos das comissões inglesas e francesas, etc.” (1988, p. 113, grifo da autora).

como a forte resistência de setores escravocratas que tinham representantes no governo. Nesse período, os liberais utilizavam como estratégia mobilizar a sociedade civil em torno de seu programa de reformas, centrado no fortalecimento da monarquia, por meio da política emancipacionista, e da representatividade parlamentar.

Embora estivessem afastados do poder, os liberais conseguiram apoio de alguns senadores e conselheiros de Estado que se identificavam com o projeto emancipacionista. Assim, encaminharam um projeto propondo o desencadeamento gradual da emancipação, respeitando os tradicionais direitos de propriedade e de organização do trabalho, como forma de preservar a estrutura de produção e assegurar a lucratividade da empresa agrícola. Consideravam que o êxito do programa dependia, em grande, parte da adoção de uma reforma eleitoral que garantisse novos espaços para os setores emergentes, representantes dos segmentos mais dinâmicos da sociedade.

Para a divulgação de tais idéias, lançaram mão de um órgão fundado em 1868, O Centro Liberal, ao destacar a emancipação como uma das mais importantes questões da sociedade brasileira, de repercussão internacional, pois não dizia respeito apenas às elites proprietárias, defendia que fosse feita por meio de um processo gradual e com indenização aos proprietários de escravos. O primeiro passo seria a concessão de liberdade aos nascituros e a implementação de mecanismos de alforrias para o restante da massa escrava.

O programa de emancipação dos escravos organizado pelos liberais e divulgado em instituições, entidades, partidos e representações de classe ganhava adeptos. Os debates entre os parlamentares ficavam cada vez mais acirrados. De acordo com Ivone Bertonha (2001, p. 91), conquistar o apoio de segmentos dos proprietários, principalmente dos cafeicultores, foi uma das estratégias utilizadas pelos liberais. O Centro Liberal manteve correspondência com fazendeiros,

associações, quadros políticos das elites proprietárias, promovendo o diálogo que deveria sustentar futuras negociações do programa emancipacionista a ser implementado pelo Estado.

Em abril de 1869, José Thomaz Nabuco de Araújo, seguindo a estratégia dos liberais de divulgação dos seus projetos e aglutinação de adeptos, enviou à Sociedade Democrática Constitucional Limeirense, presidida pelo Senador José Vergueiro, uma carta aos fazendeiros de Limeira. A carta consistia num parecer crítico de Nabuco de Araújo ao projeto de emancipação elaborado pela referida Associação. Nesse projeto, o início da emancipação era postergado para 1880, com o término previsto para 1901, mediante indenização dos proprietários que nessa data ainda tivessem escravos. Em seu parecer Nabuco de Araújo discorreu sobre o assunto alegando que: “se a patriótica Associação de Limeira adota o grande pensamento de por termo à escravidão, não se pode sem contradição adiar para 1880 a liberdade das gerações futuras” (ARAÚJO, 1979, p. 119).

Ainda sobre a emancipação das gerações futuras, Nabuco de Araújo afirmava que o adiamento era uma violação do direito que todos reconheciam, não sendo necessário envolver na escravidão os homens que nasceriam nos próximos dez anos e que o sacrifício do Estado seria agravado com a indenização dos que nascessem nesse período. Não concordava também com o dispositivo do projeto que encarregava os proprietários a criarem os filhos dos escravos somente até oito anos, recebendo, para isso, uma apólice de 500 mil réis. Após esta idade, as crianças seriam recolhidas aos estabelecimentos agrícolas e industriais. Nabuco de Araújo alertava que essa idéia era prejudicial ao Estado, ao proprietário e ao filho da escrava: “não será melhor que os senhores se encarreguem da criação dos filhos dos escravos, ficando com o direito aos seus serviços gratuitos até os 21 anos? Assim são compensadas as despesas dos primeiros anos com os serviços dos últimos anos” (ARAÚJO, 1979, p. 120).

Em relação às gerações presentes, Nabuco de Araújo contestou a data de 1901, afirmando que: “tão logo prefixado solenemente pela lei alude a expectativa do mundo civilizado, desengana absolutamente as esperanças inspiradas aos escravos pelo exemplo dos outros países; **é uma imobilidade incompatível com o movimento deste século**” (ARAÚJO, 1979, p. 121, grifo nosso).

O autor ainda salientava que, ao reconhecer o direito à liberdade pelas gerações futuras, era preciso fazer alguma coisa pelas existentes sob pena de correr os riscos de revoltas. O propósito era não marcar data para o término e sim tomar medidas indiretas que concorressem para o fim da escravidão, como as alforrias anuais, por meio de um fundo de emancipação, e as alforrias forçadas por meio do pecúlio do escravo. Finalizava a carta dizendo que concordava com as medidas relativas à matrícula dos escravos, bem como com a liberdade legal do escravo não matriculado.

Segundo Bertonha (2001, p. 92), o parecer crítico de Nabuco de Araújo a esse projeto dos proprietários de Limeira constituiu o esboço da futura Lei do Ventre Livre de 1871, a qual, ao prover a indenização e o processo gradual de emancipação, contemplava os vivos interesses das elites proprietárias.

A citada Carta de Nabuco de Araújo à Sociedade Democrática Constitucional Limeirense, o Projeto elaborado pelo Senado e as discussões que ocorriam no Parlamento e na sociedade civil sobre a emancipação dos escravos demonstravam que já havia um acúmulo de propostas para a libertação dos filhos das escravas quando Rio Branco assumiu a presidência do Ministério, em março de 1871, e promulgou a Lei nº 2040, em 28 de setembro, a Lei do Ventre Livre.

A Lei do Ventre Livre⁹ tornava livres os filhos de escravas que nascessem no Império a partir daquela data. As crianças ficariam até a idade de oito anos em poder dos senhores de sua mãe que, a partir dessa idade, poderiam entregá-las ao Estado mediante a indenização de 600 mil réis ou utilizar-se dos serviços dos menores até a idade de 21 anos.

O governo poderia entregar às associações por ele autorizadas os filhos de escravas nascidos desde a data da promulgação da referida lei que tivessem sido cedidos, abandonados ou sofressem maus tratos pelos senhores. Essas associações teriam direito ao trabalho dos menores até a idade de 21 anos e poderiam alugar seus serviços. Entretanto, deveriam criá-los, constituir para eles um pecúlio, procurar uma colocação para os mesmos ao completarem 21 anos. As associações seriam fiscalizadas por juízes de órfãos. O governo poderia também recolher esses menores em estabelecimentos públicos ou destiná-los às pessoas que se encarregariam de sua educação na falta das associações ou dos estabelecimentos criados para esse fim.

Ficava também estabelecido que as cotas de alforrias anuais ocorreriam conforme o fundo destinado para a emancipação dos escravos, formado por taxas e impostos. O escravo podia formar um pecúlio para sua alforria e as sociedades de emancipação também seriam inspecionadas pelos juízes de órfãos.

Os escravos libertos seriam inspecionados pelo governo durante cinco anos, sendo obrigados a venderem os seus serviços, sob pena de serem constrangidos a trabalharem nos estabelecimentos públicos, se vivessem como vadios. O constrangimento cessaria se o liberto exibisse contrato de serviço. O governo mandaria proceder a matrícula especial de todos os escravos existentes no Império.

⁹ A Lei do Ventre Livre de 1871 encontra-se na íntegra no livro **A Abolição no Parlamento: 65 anos de luta – 1823-1888** (BRASIL, 1988, p. 486-491).

O debate no Parlamento para a aprovação da Lei do Ventre Livre causou um embate entre o Governo Imperial e os representantes dos grandes proprietários agrícolas e levou à dissolução da Assembléia Geral Legislativa em maio de 1872¹⁰, embora a Câmara tivesse sido eleita unanimemente a favor das políticas desse Ministério. O Ministério Rio Branco, após a aprovação da Lei do Ventre Livre, implementou políticas visando restabelecer o equilíbrio político entre o Estado e os proprietários de terras. Algumas concessões de créditos agrícolas e investimentos estatais em infra-estruturas, como a modernização dos portos e construção de estradas de ferro, foram medidas essenciais ao desenvolvimento econômico do país. Estas medidas funcionavam como compensação ao desencadeamento do processo emancipacionista.

Apesar de ter implementado algumas políticas de concessão à agricultura, as mesmas não atingiram a todos os segmentos, permanecendo os desafios de longa data que os homens deveriam enfrentar, como a falta de mão-de-obra, o crédito agrícola, a reforma eleitoral e a instrução adequada para desenvolver o amor ao trabalho. O gabinete liberal herdou estas questões, que ainda aguardavam a aprovação no Parlamento,

A ascensão do gabinete liberal se deu em 1878, com João Lins Cansansão de Sinimbu na Presidência do Ministério e na pasta de Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Esse Ministério estabeleceu um diálogo direto com os empresários agrícolas e convocou oficialmente um congresso para discutir os problemas da agricultura. O Congresso Agrícola do Rio de Janeiro aconteceu de 08 a 12 de julho de 1878 e foi convocado pelo Imperador, através do Ministro Sinimbu. Reuniu os proprietários de terras das províncias da região Sudeste, que lideravam a produção de mercadorias para exportação. Os produtores das províncias do Nordeste reagiram a

¹⁰ Pedro Calmon, em seu livro **História do Brasil** – Século XIX – O Império e a Ordem Liberal, assim referiu-se a esse Ministério: “Em 1871 adiantara-se, usurpando aos liberais o programa emancipacionista, assim realizado pela dissidência conservadora. Em 1872 estava suficientemente forte para revestir o ministério – bem plantado na sua vitória – de mandato inquestionável. Permitiu-lhe o Imperador a dissolução da Câmara (20 de maio), e as eleições subsequentes lhe deram uma quase unanimidade. O vício das eleições! Por toda parte, a exclusão dos adversários, a ‘derrubada’, o monopólio ministerial. ‘Ou pólvora e bala, ou abstenção, sintetizou Nabuco” (1959, p.1779).

essa atitude do Governo Imperial e convocaram, através da Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco, um Congresso que realizou-se em Recife, de 16 a 13 de outubro de 1878, com o mesmo programa sugerido pelo Ministério da Agricultura para o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro.

De acordo com José Murilo de Carvalho, na introdução que escreveu para a publicação da edição fac-similar, em 1988, do **Congresso Agrícola do Rio de Janeiro**, o momento em que ocorreram os Congressos era particularmente difícil por razões financeiras e políticas. As razões financeiras preocupavam, devido aos gastos com a guerra do Paraguai, agravada pela seca de 1878 nas províncias do Norte. Os motivos políticos aconselhavam medidas que atenuassem o choque causado pela Lei do Ventre Livre e a criação do Partido Republicano, fundado no Rio de Janeiro em 1870 e dois anos depois em São Paulo. Segundo esse autor, “os que se tinham desencantado com a Monarquia por causa da libertação do ventre escravo podiam facilmente sentir-se atraídos pelos encantos da República anunciada” (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. v).

O Congresso do Recife caracterizou-se pelo desgosto contra o governo Imperial, acusado de proteger os agricultores do Sul. Apesar das críticas ao governo, muitos desses congressistas reivindicaram medidas governamentais de apoio à agricultura, principalmente em relação ao crédito agrícola para a lavoura de suas províncias.

Os debates realizados nos dois Congressos deixavam evidente a preocupação dos agricultores sobre como substituir a mão-de-obra escrava sem causar grandes prejuízos à lavoura e qual o substituto para o trabalho escravo, embora os congressistas do Recife manifestassem mais preocupação com os problemas de crédito do que com o de mão-de-obra. De acordo com Eisenberg (1986, p. 179), a maioria dos congressistas presentes no Congresso do Rio de Janeiro estava “convencida de que o alívio da falta de braços era uma das primeiras necessidades da

grande lavoura [...]”. Essa preocupação, que acompanharia os proprietários durante as últimas décadas do século XIX, foi registrada na fala do Ministro da Agricultura, Visconde de Sinimbu, na abertura do Congresso do Rio de Janeiro:

A verdade é que a crise da lavoura aí se manifesta com suas conseqüências naturais. Encará-la de frente, sem pensar por um só momento em voltar atrás, procurar os meios convenientes e eficazes para a debelar, reconstruindo a propriedade rural sobre as bases do trabalho livre, é esta, senhores, a nossa e a vossa principal missão. Neste ponto todos estamos de perfeito acordo; é da maior conveniência que essa inevitável transição nas condições do trabalho se realize sem perturbação na ordem econômica (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. 128).

Todos concordavam com a necessidade de substituir a mão-de-obra escrava, as divergências apareciam no momento de decidir por quem seria substituída. O imigrante europeu foi apontado por muitos fazendeiros como a mão-de-obra ideal, por haver um grande número de pessoas em estado de miséria na Europa, estas aceitariam a imigração. Entretanto, os trabalhadores europeus traziam o inconveniente de não se adaptarem muito bem ao trabalho na lavoura, não se submeterem, sem resistência, aos “mandos dos senhores” e, acima de tudo, almejavam ganhar dinheiro suficiente para voltarem a seu país de origem ou tornarem-se proprietários no Brasil.

Na pauta de discussão sobre a procedência do imigrante, foi colocada em discussão a imigração chinesa¹¹. A favor da utilização dessa mão-de-obra havia o fato de ser barata e prestar-se a todo e qualquer serviço sem resistência, no entanto, muitos congressistas apontavam as desvantagens desse trabalhador, caracterizando-os como imorais.¹²

¹¹ Ver Proposta de Resolução ao Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p.83-85).

¹² No discurso proferido por Joaquim Nabuco na Câmara dos Deputados em 3 de setembro de 1879, respondendo ao Ministro de Estrangeiros sobre a imigração chinesa, esse deputado resumiu em poucas palavras, a sua posição em relação à mão-de-obra dos chins: “Mas, sendo os chins reclamados pela lavoura, serão eles convenientes? Não, por muitos motivos; etnologicamente, porque vêm criar um conflito de raças e degradar as existentes no país; economicamente, porque não resolvem o problema da falta de braços; moralmente, porque vêm introduzir na nossa sociedade essa lepra de vícios que infesta todas as cidades onde a imigração chinesa se estabelece; politicamente, afinal, porque em vez de ser a libertação do trabalho, não é senão o prolongamento, como até disse o nobre ministro, do triste nível moral que a caracteriza e a continuação ao mesmo tempo da escravidão” (NABUCO, 1950, p. 172).

Maior preocupação causava aos proprietários de terras o desinteresse por parte dos imigrantes em virem trabalhar no Brasil. A propaganda realizada contra o trabalho livre no país e as péssimas condições em que viviam muitos imigrantes aqui não possibilitavam que a imigração acontecesse espontaneamente e mesmo a patrocinada pelos proprietários tinha dificuldade de efetivar-se. Diante desse fato, os congressistas manifestavam suas opiniões a respeito de se preparar o país para estimular a imigração espontânea, através de medidas que consistiam na mudança da legislação acerca da liberdade de culto religioso, da instituição do casamento civil, da naturalização e, diante desta, na igualdade de direitos políticos através da reforma eleitoral. Na concepção desses homens, estas medidas estimulariam a imigração espontânea. Criticavam a política colonizadora adotada pelo Governo Imperial que não atendia aos interesses dos cafeicultores que vislumbravam no imigrante a força de trabalho de que necessitavam.

As dificuldades dos agricultores em relação à substituição da mão-de-obra escrava transpareceu nas cartas respostas contidas na edição dos Congressos Agrícolas. Embora nenhuma das questões formuladas para a condução das discussões nos Congressos objetivassem, especificamente, a educação, foi possível observar que, principalmente no Congresso do Rio de Janeiro, diversas cartas mencionavam a falta de instrução no país. Muitas dessas cartas chegaram a apontar a educação como a necessidade mais urgente da lavoura nacional e entendiam-na como solução para a substituição do trabalhador escravo.

Os defensores da mão-de-obra do homem nacional criticavam o governo pelos gastos excessivos com a imigração. Esses proprietários requeriam o trabalho de homens nacionais tidos como ociosos e indolentes. A possibilidade de utilizar a mão-de-obra da população nacional livre e pobre do Brasil foi polêmica nos Congressos. Os congressistas do Recife consideravam a mão-de-obra nacional como abundante ou pelo menos suficiente, sendo apenas necessário que o Governo Imperial adotasse algumas medidas que a enquadrassem na disciplina exigida para o

trabalho, como a repressão à vagabundagem, com a criação de leis para locação de serviços¹³. Essas leis deveriam regular as obrigações e os direitos entre o proprietário e o trabalhador, obrigando cada cidadão a justificar seus meios honestos de vida. Juntamente com essas propostas, a educação da população livre e dos ingênuos¹⁴ começava a ser vislumbrada como uma saída para a escassez de braços.

A educação passou a ser enfatizada como responsável pelo combate à ignorância e, sobretudo, pelo treinamento de mão-de-obra e disciplinarização para o trabalho. Ao pensar na educação como meio capaz de treinar e disciplinar o ex-escravo, a fim de reintegrá-lo ao trabalho regular exigido na cafeicultura, iniciou-se uma intensa discussão sobre a necessidade de se criar escolas públicas destinadas a ofertar instrução elementar. A educação poderia educar o ex-escravo para a liberdade e discipliná-lo para o trabalho assalariado. Assim, muitos produtores agrícolas apresentaram, como alternativa de solução, o reaproveitamento do trabalhador livre nacional, desde que fosse habilitado através da educação para tais funções.

Essa educação destinada a instruir os ingênuos, os escravos e os trabalhadores nacionais livres deveria oferecer educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional e estar a cargo do Estado. A educação moral e cívica fortaleceria a unidade nacional, a educação profissional treinaria e disciplinaria para o trabalho.

¹³ De acordo com Maria Lucia Lamounier, essa Lei foi aprovada, num clima de gravidade e urgência, em dezembro de 1878 na Câmara dos Deputados: “O texto extenso e minucioso regulamentava os contratos efetivados especificamente na agricultura, com trabalhadores nacionais, libertos e estrangeiros, nas mais distintas condições dos sistemas de parceria agrícola e pecuária e locação de serviços. Cuidando principalmente das garantias necessárias para o cumprimento dos contratos, a nova lei de locação de serviços previa com acuidade as faltas e negligências dos contratantes e dispunha detalhadamente do processo e das penalidades competentes. Inovava em muitas de suas disposições instituindo novos moldes de relações entre fazendeiros e seus trabalhadores. A grande novidade ficava, sem dúvida, por conta das disposições anti greves, as primeiras na legislação brasileira” (1988, p. 9). Segundo Lamounier, essa Lei foi promulgada no início de 1879 e apelidada de Lei Sinimbu.

¹⁴ Termo utilizado para designar os filhos de escravas nascidos a partir da Lei do Ventre Livre de 1871.

Embora as discussões relativas à gratuidade e obrigatoriedade da educação não tenham sido intensas no Congresso do Recife, foi possível observar que o aproveitamento do trabalhador nacional via educação, foi apontada por uma pequena parte dos congressistas, como uma alternativa para resolver os problemas da lavoura. O que diferenciou essa questão entre os dois Congressos foi o modo pelo qual o trabalhador nacional deveria ser aproveitado. Os congressistas do Recife sugeriam algumas leis disciplinadoras contra a vagabundagem, muitos deles acreditavam que a disciplina, através da educação, não atingiria o objetivo maior de habilitar o escravo liberto a usar sua liberdade e dar continuidade ao trabalho agrícola. No Congresso do Rio de Janeiro, foi apontada a educação como o meio capaz de treinar e habilitar o trabalhador. A reforma na instrução pública decretada em abril de 1879, por Leôncio de Carvalho, incluía, no programa das escolas primárias de 2º grau, as disciplinas de noções de lavoura e horticultura. Esta reforma de ensino será abordada no capítulo dois da segunda parte dessa dissertação.

A preocupação dos proprietários de terras com a educação não era nova. Ela já havia sido objeto de debates tanto por parte da sociedade civil, quanto por parte do Estado. A importância dada à educação, no final do Império, pode ser acompanhada, em parte, pelos relatórios dos Ministros do Império de 1868 à 1879. Diversas reformas foram apresentadas nesse sentido sem que tivessem andamento no Parlamento, o Decreto nº 7247 também se preocupou em determinar novos rumos para a educação no Brasil.

CAPÍTULO 2

A REORGANIZAÇÃO POLÍTICA: AS DISCUSSÕES SOBRE AS ELEIÇÕES

Ao lado da abolição da escravidão, que se colocava como questão fundamental para encaminhar a produção na direção das exigências do capital mundial, outra questão exigia atenção por parte dos parlamentares, esta dizia respeito à organização do governo representativo brasileiro. Este capítulo trata das eleições, e tem como objetivo apresentar as reformas eleitorais discutidas no Parlamento, as quais buscavam a democratização da política brasileira.

A eleição era tema freqüente na maioria dos discursos parlamentares proferidos na Assembléia Geral Legislativa e no Senado. As denúncias de fraudes eleitorais e da falta de liberdade no voto eram constantes. O senador José Antonio Saraiva, em seu discurso no dia 22 de julho de 1870, colocou a eleição, juntamente com o trabalho livre, como duas questões que exigiam soluções urgentes para o desenvolvimento do país e a democratização da política brasileira:

[...] questões importantes surgem, levantando-se e apossam-se do espírito e da consciência do país. Entre essas questões há duas que avultam e que reclamam urgente solução. Sua gravidade é tal que elas podem produzir em poucos anos uma grande perturbação no país, se uma política de imprevidência e de resistência continuar a por-lhe embaraços sérios. Quero falar somente do trabalho livre e do voto livre. Essas questões são da atualidade, e de sua solução depende essencialmente o desenvolvimento moral e material do país, o nosso progresso político e industrial (SARAIVA, 1978, p. 486).

Além desses argumentos, Saraiva declarou que a liberdade de voto era fundamental para acabar com a farsa do sistema representativo brasileiro, por isso ela tornou-se uma necessidade para o chefe do Estado, para os dois partidos políticos existentes (Liberal e Conservador) e para a ordem

pública no país. Na opinião desse Senador, a liberdade de voto era necessária porque, se a população continuasse a presenciar a farsa eleitoral, o país corria o risco de ser surpreendido por “grandes perturbações políticas”¹⁵.

Esse discurso de Saraiva é significativo, não apenas porque nele o senador defendeu a reforma eleitoral, mas acima de tudo porque foi sob a sua presidência no Ministério, em 1881, que a reforma eleitoral que estabeleceu as eleições diretas foi aprovada. Antes disso, um longo caminho foi percorrido e inúmeros debates ocorreram na Câmara dos Deputados e no Senado acerca do assunto.

A Constituição do Império de 1824 estabelecia a eleição em dois graus, dividindo o conjunto da população que tinha direitos políticos em dois grupos - os cidadãos ativos e os eleitores. Estavam excluídos do direito de voto os escravos, os estrangeiros não-naturalizados e os que não professassem a religião do Estado, a fé católica. Para os cidadãos ativos poderem escolher os eleitores, era exigida a comprovação de uma renda líquida anual de 100 mil réis e, para serem cidadãos eleitores, renda anual de 200 mil réis. Quem se candidatava a deputado, deveria comprovar renda de 400 mil réis. A eleição em dois graus era realizada da seguinte forma:

[...] nas paróquias, os cidadãos ativos elegiam os eleitores; posteriormente, nas sedes dos distritos, os eleitores elegiam os deputados. De posse dos diplomas, os eleitos passavam pelo crivo da verificação dos poderes, que poderia não reconhecer a validade da eleição e mandar proceder a novo pleito (MONTEIRO, 1986, p. 61).

¹⁵ No discurso proferido em 22 de julho de 1870 no Senado, Saraiva alertava o partido conservador que, se não fizesse a reforma eleitoral tornando o voto livre, teria que assumir as responsabilidades de todos os acontecimentos futuros. Com essas palavras, o senador Saraiva referia-se às agitações políticas de outros países: “O partido conservador francês perdeu Carlos X, porque quis suprimir a liberdade de escrever, e, mais tarde, o Rei Luis Felipe, porque queria manter em França um corpo eleitoral aristocrático e rico. Os franceses tinham então liberdade de voto, e não estavam, como nós outros, absolutamente privados de entrar na Câmara dos Deputados. Havia, porém, mais de um milhão de franceses que reclamavam o direito de votar, porque tinham para isso inteligência e patriotismo. O Governo de Luis Felipe negou sistematicamente a esse milhão de franceses o direito de votar; em um bom dia, quando os dominadores daquele país se julgavam seguros, como os nossos, souberam pelo telégrafo que o Rei tinha fugido e a República estava proclamada” (SARAIVA, 1978, p. 494).

José Murilo de Carvalho, em **A Construção da Ordem/ Teatro de Sombras**, considerava a estrutura política do Império “suficientemente simples”. Para esse autor, “as decisões de política nacional eram tomadas pelas pessoas que ocupavam os cargos do Executivo e do Legislativo, isto é, além do Imperador¹⁶, os conselheiros do Estado, os ministros, os senadores e os deputados” (1996, p. 43)

Nessa estrutura político-administrativa do Império, o Poder Legislativo era composto pelos senadores e deputados eleitos pelo voto popular, respeitando o sistema eleitoral citado anteriormente. Os deputados eram eleitos para um mandato de quatro anos, porém, raramente completavam esse tempo determinado, devido às freqüentes dissoluções da Câmara. Essas dissoluções ocorriam quando havia conflito entre o Conselho de Ministros e a Assembléia Legislativa.

Os senadores eram escolhidos pelo Imperador pautado nas listas tríplices, eleitas também por votação popular. O poder do Senado consistia na vitaliciedade de seus membros. Alguns senadores chegaram a ocupar o cargo por mais de 30 anos. Os requisitos para a senatoria eram a idade mínima de 40 anos e renda de 800 mil réis por ano. O Senado era composto pela metade do número de deputados. De acordo com José Murilo de Carvalho, na primeira legislatura regular, em 1826, a Câmara era composta de 100 deputados e na última legislatura, no ano de 1886, contava com 125 membros. Os requisitos para candidatar-se a deputado eram idade mínima de 25 anos e renda mínima de 400 mil réis. Portanto, havia 50 senadores em 1826 e 60 no final do

¹⁶ O Poder Moderador exercido pelo Imperador estava acima de todos os demais Poderes. Através desse Poder, o Imperador podia nomear e demitir livremente os ministros de Estado, nomear senadores, dissolver a Câmara, vetar atos do Poder Legislativo, nomear e suspender juízes, utilizar as forças militares (Marinha e Exército) para garantir a ordem e segurança do Império. Nas intervenções do Imperador nos demais Poderes, através do Poder Moderador, ele deveria consultar o Conselho de Estado. Os presidentes de Província eram escolhidos pelo Imperador e, uma vez de posse de suas funções, controlavam nomeações estratégicas como a dos promotores, dos delegados e sub delegados de polícia, dos oficiais da Guarda Nacional, dos oficiais do recrutamento militar e reconheciam a validade das eleições provinciais. O cargo do Presidente de província era um cargo mais político que administrativo (CARVALHO, 1996, p. 43).

Império e variava de província para província, de acordo com a população de cada uma. (CARVALHO, 1996, p. 49).

De acordo com a Constituição Imperial, os ministros eram agentes do poder executivo, cujo titular era o Imperador que tinha total liberdade em escolhê-los. Após a introdução da figura do presidente do Conselho de Ministros, em 1847, o Imperador escolhia o presidente que, por sua vez, escolhia os demais ministros em consultas com o chefe do governo. Com exceção dos militares, era rara a escolha de ministros que não fossem parlamentares. O Poder Judiciário era composto por juízes nomeados diretamente pelo Imperador.

O Conselho de Estado consistia num órgão de aconselhamento político do Imperador, este nomeava 12 conselheiros ordinários e 12 extraordinários que compunham o Conselho. O primeiro Conselho foi criado em 1823 e extinto pela reforma constitucional em 1834. Ressurgiu em 1841 e durou até o final do Império. O cargo era vitalício, mas os conselheiros podiam ser suspensos ou demitidos de suas funções por tempo indeterminado. O conselheiro que ocupava a função de ministro não participava das deliberações do Conselho de Estado.

Com essa estrutura político-administrativa, a população impedida de participar do sistema representativo do país era muito grande porque ele era altamente seletivo. Em relação à população proibida de votar, “alcançava a altíssima soma de cerca de 80%, na melhor das hipóteses” (MONTEIRO, 1986, p. 61). Além dessas exclusões, também havia as fraudes eleitorais, as atas falsas e a pressão dos governantes da época, que recrutavam militarmente para a Guarda Nacional¹⁷ os votantes que não se identificavam com o partido que estava na presidência

¹⁷ José Murilo de Carvalho registrou que a incapacidade do Estado brasileiro em chegar às localidades distantes era ilustrada pelos compromissos que se via forçado a fazer com os poderes locais. Segundo esse autor, “na ausência de suficiente capacidade controladora própria, os governos recorriam ao serviço gratuito de indivíduos ou grupos, em geral proprietários rurais, em troca da confirmação ou concessão de privilégios” (CARVALHO, 1996, p. 142). A **Guarda Nacional** era um exemplo dessa política, todos os seus oficiais eram retirados das autoridades locais,

do Ministério durante aquele pleito eleitoral, abrindo contra eles processos de acusações forjadas sobre crimes. Estes fatores tornavam as eleições não-representativas, como denunciou Nabuco de Araújo no famoso discurso do *sorites*¹⁸.

Os constantes debates parlamentares que denunciavam as fraudes nas eleições levaram o Governo Imperial a reformar as bases eleitorais da sua representatividade. A primeira ocorreu em 1846. Nesse ano, de acordo com Oliveira Lima, em **O Império Brasileiro**, essa reforma eleitoral aboliu o voto por procuração e exigiu a inclusão dos votantes no registro anual, a presidência da mesa eleitoral foi confiada ao juiz de paz, mesmo quando este estivesse suspenso das suas funções pelo governo. Esta reforma também estabeleceu a fiscalização dos candidatos nos escrutínios e reduziu o intervalo de tempo entre as eleições e a reunião do Parlamento (1986, p. 40).

No ano de 1855, uma outra reforma implantou o sistema distrital, que dividiu as províncias em distritos chamados círculos. Cada círculo elegia um deputado e um suplente. Esta reforma também estabeleceu a incompatibilidade eleitoral, ou seja, os presidentes de províncias, os seus secretários, os comandantes de armas, os generais no posto de chefes, os inspetores gerais da fazenda pública, as autoridades policiais, os juizes de paz, municipais e de direito eram inelegíveis dentro do âmbito de suas atividades. Mesmo com essas alterações no sistema eleitoral,

fazendeiros, comerciantes e capitalistas, e o contingente se compunha de quase toda a população masculina adulta livre. De acordo com Carvalho, no período “de 1831 a 1873, a Guarda Nacional tinha a seu cargo quase todo o policiamento a nível local além de constituir em poderoso instrumento de controle da população livre e pobre pelos chefes locais. Se todo o funcionalismo público do Império não chegava, em 1877, a 80.000 pessoas, a Guarda Nacional tinha em 1873, 604.080 homens na ativa e 129.884 na reserva, o que correspondia a 17% da população masculina livre. Mesmo descontando a parte de ficção que certamente existe nesses números, será difícil exagerar a importância da Guarda Nacional para a manutenção da ordem a nível local” (1996, p. 142).

¹⁸ Washington Luis Neto, ao fazer a introdução do livro **Os programas dos Partidos e o Segundo Império** de Américo Brasiliense de Almeida e Melo, em nota, transcreve um excerto do discurso pronunciado em 17 de julho de 1868 por Nabuco de Araújo na Câmara dos Deputados: “Vede este *sorites* fatal, que acaba com a existência do sistema representativo: o Poder Moderador pode chamar a quem quiser para organizar ministérios; esta pessoa faz a eleição, porque há de fazê-la; esta eleição faz a maioria. Eis, aí o sistema representativo do nosso País!” (ARAÚJO apud LUIS NETO In.: MELO, 1979, p. 13).

as Câmaras continuavam sendo unânimes. O que significava que o partido na presidência do Ministério elegia a maioria dos deputados na Assembléia Geral Legislativa.

Em agosto de 1860, foi aprovada uma nova lei que determinava a eleição de três deputados por distrito nas províncias. Esta reformulação substituiu o sistema de votação aprovado em 1855 quando se elegia um deputado e um suplente por círculo. De acordo com Oliveira Lima, essa reforma se fez necessária por causa dos conchavos entre os titulares e os suplentes:

Em 1860, sob o gabinete Ferraz, as Câmaras aprovaram uma reforma apresentada pelo gabinete anterior (Abaeté) criando distritos de três deputados no lugar dos círculos de um só representante, e abolindo os suplentes, cujos conchavos por vezes vergonhosos com os titulares efetivos tinham sido um dos motivos do descrédito da reforma. Esse sistema durou até às vésperas do consulado liberal que trouxe a eleição direta porque uma última modificação da eleição de dois graus ocorreu sob o gabinete Caxias Cotegipe (1875-1878) e fora proposta pelo gabinete Rio Branco (1871-1875). De acordo com ela apenas se verificou uma eleição geral, a de 1876 (1986, p. 42-43).

Das palavras de Oliveira de Lima, pode-se concluir que, após a reforma de 1860, só houve outra em 1875, a Lei do Terço¹⁹, apesar da década de 60 ter sido decisiva para a retomada das discussões sobre as eleições. A partir de 1864, os gabinetes, através das Falas do Trono, passaram a tocar no assunto, pedindo o aperfeiçoamento na legislação eleitoral. Os discursos parlamentares também criticavam a falta de liberdade no voto, porém as eleições voltaram a ter caráter de prioridade no final da década de sessenta, mais precisamente a partir de 16 de julho de 1868.

No início dessa década, os liberais, que estavam afastados do governo desde 1848, empenharam-se numa propaganda liberal de reformas atraindo a população nos grandes centros urbanos. O número de deputados liberais eleitos foi aumentando durante toda a década e, em 1866, eles eram maioria na Câmara. Nesse mesmo ano, os liberais históricos fundaram o jornal “Opinião Liberal”, com o objetivo de defender as reformas que tinham na pauta: a extinção do Poder

¹⁹ Esta Lei será abordada posteriormente.

Moderador, o sufrágio direto e generalizado, a abolição da Guarda Nacional, o fim da vitaliciedade do mandato dos senadores e a substituição lenta e gradual do trabalho escravo pelo livre.

A reação dos conservadores, a essas propostas liberais, encontrou terreno fértil em 16 de julho de 1868, quando o Imperador forçou e aceitou o pedido de demissão do Gabinete de Zacarias de Góis e Vasconcelos que estava na Presidência do Ministério desde de 03 de agosto de 1866. A demissão do Ministério liberal esteve amparada em dois incidentes, um deles, a nomeação de Sales Torres Homem para senador que não foi aceita pelo gabinete de Zacarias, o outro, as divergências entre Caxias que estava no comando da Guerra do Paraguai e o referido Ministério.

Os liberais tinham maioria na Câmara dos Deputados, mas o Imperador decidiu chamar para Presidente do Conselho de Ministros um conservador, o Visconde de Itaboraá. A oposição reagiu, e, em 17 de julho de 1868 (um dia depois da instalação do novo Gabinete), Nabuco de Araújo pronunciou o discurso do *sorites*, onde desmascarou o absolutismo do Poder Moderador. O discurso denunciava que o governo no Brasil procedia do poder pessoal do Imperador, que escolhia os ministros, que nomeava os presidentes das províncias, os quais por sua vez efetuavam as eleições nas províncias, de onde elegiam as Câmaras unânimes, que apoiavam os gabinetes servidores do poder pessoal.

Nesse mesmo dia em que Nabuco de Araújo discursou, José Bonifácio apresentou uma moção de desconfiança ao Ministério. Esta moção foi aprovada por 85 votos contra 10 na Câmara. Na sessão do dia 20 de julho foi lido o Decreto – nº 4.226, de 18 de julho de 1868 - dissolvendo a Câmara dos Deputados, convocando outra para reunir-se em 3 de maio de 1869.

O afastamento do gabinete liberal e a dissolução da Câmara desencadearam uma reformulação nas prioridades do programa do Partido Liberal²⁰. Nas palavras de Vamireh Chacon, em **História dos Partidos Brasileiros**, esse episódio ganhou cores:

Eis que, em 1869, irrompe o maior e melhor programa partidário do Império, o do Partido Liberal traumatizado pelo velado, porém eficaz, golpe de Estado desferido pelo Marquês de Caxias, ao obrigar a renúncia do gabinete Zacarias de Góis e Vasconcelos, sob o argumento de reanimar os esforços da Guerra do Paraguai (1985, p. 37).

A partir de então, os liberais, com o objetivo de melhor coordenar os trabalhos da oposição, fundaram, em 3 de outubro de 1868, na Corte, o Centro Liberal. Em 20 de novembro, divulgaram uma circular propondo a abstenção nas eleições de janeiro de 1869; em março, lançaram um Manifesto onde acusavam o caráter anti-reformista do ministério conservador e as inúmeras violações das leis eleitorais para vencer as eleições. O Centro Liberal organizou um programa de reformas para a regeneração do sistema representativo, colocando as reformas numa ordem de prioridades: 1º reforma eleitoral; 2º reforma policial e judiciária; 3º abolição do recrutamento; 4º abolição da Guarda Nacional; 5º emancipação dos escravos (ARAUJO, 1979, p. 106). No ano de 1869, o Centro Liberal levantou o problema da eleição direta e propôs uma reforma eleitoral com implantação da “eleição direta na Corte, capitais de províncias e cidades que tivessem mais de 10 mil almas” (ARAUJO, 1979, p. 107), ficando as demais regiões sob o sistema indireto.

De acordo com Monteiro (1986, p. 56), duas agremiações se destacaram nesses anos de 1869 e 1870, o Clube da Reforma, dos velhos liberais, e o Clube Radical, onde se encontrava a maioria dos jovens liberais. Em 1870, um grupo que se destacou do Clube Radical lançou o Manifesto Republicano no qual propunha a mudança de regime. De acordo com Evaristo de Moraes, em **Da**

²⁰ Sobre o novo Programa do Partido Liberal de 1869, consultar: MELO, Américo Brasiliense de Almeida. **Os Programas dos Partidos e o Segundo Reinado**, 1979, p. 41-60.

Monarquia para a República, a queda do gabinete Zacarias possibilitou a organização dos republicanos:

Da reação provocada pela subida dos conservadores em 1868 não deixou somente o largo programa dos liberais radicais que propunham o avanço do regime monárquico até os extremos do liberalismo democrático, nasceu, também, a oportunidade para a organização política dos republicanos que, até então, estavam dispersos (1985, p. 15).

Segundo esse autor, no ano seguinte, Saldanha Marinho (advindo dos liberais), Quintino Bocaiúva e Salvador de Mendonça fundaram, por volta de 1870, o clube republicano, inicialmente com quinze sócios. Este clube criou um órgão de publicidade, “A República”, que trouxe o manifesto do novo partido, elaborado por Quintino Bocaiúva, “segundo a constante afirmação dele e o testemunho dos seus companheiros mais chegados” (MORAES, 1985, p. 15).

A reforma eleitoral encontrava-se em primeiro lugar no programa do Centro Liberal, justificando o debate travado entre os liberais e os conservadores quando os partidos se acusavam reciprocamente de fraudes nas eleições e repressões de todas as espécies.

As eleições ganharam destaque especial no Relatório do Ministro do Império Paulino José Soares de Souza de 1870. Nesse Relatório, ele responsabilizava a Lei de 1846 pelos abusos dos partidos nos pleitos eleitorais²¹. Como foi visto anteriormente, a lei de 1846 transferiu às autoridades

²¹ O Ministro Paulino de Sousa no Relatório de 1870, mesmo sem citar nomes de partidos ou pessoas, assim referiu-se aos acontecimentos políticos no país, após a queda do Gabinete de Zacarias de Góis e Vasconcelos: “Não faltam exemplos de, no dia em que não podem mais exercer em seu proveito o influxo oficial, clamarem contra abusos que na véspera puseram em prática, e às vezes no arrastamento da paixão política profligarem fatos imaginários, que imputam aos adversários na crença de terem sido seguidos os precedentes que deixaram. O terreno da luta não é o das idéias; para estas não se buscam adesões. A conquista do poder há de realizar-se não pelos créditos que se obtiverem, mas pelo descrédito dos adversários. Não se intenta erguer; abaixa-se o nível do espírito público. O espírito de revindita, que determina represálias por parte dos que sofreram contra os que acabam de exercer a dominação local, traz a administração superior em constante suspeita e vigilância sobre as autoridades subalternas, que, vivendo no seio dos partidos, nem sempre se mostram isentas de ódios, cuja origem muitas vezes não se achará na paixão política” (BRASIL, 1870, p. 17).

locais a responsabilidade de realizar as eleições. Para Paulino de Souza, essa determinação transformou-se num grande problema porque as autoridades subalternas estavam mais suscetíveis aos interesses dos partidos.

O Ministro afirmava que era quase consenso entre as pessoas que as eleições poderiam acontecer com legitimidade e lisura se a lei eleitoral impedisse os abusos das autoridades subalternas, reprimindo todos os excessos que houvessem. Na opinião dele, a organização policial e da Guarda Nacional, fosse ela qual fosse, não impediria os excessos e os abusos dessas autoridades, mesmo com repressão. Paulino de Souza insistiu em afirmar que não era possível desincumbir os agentes administrativos das atribuições que lhes eram destinadas por lei, e também não era o exercício legal e honesto dessas funções que impediria a livre manifestação do voto, mas a convivência desses agentes com os interesses dos partidos.

Paulino José Soares de Souza atribuía os maiores problemas às administrações locais, que se deixavam comandar pelos partidos e não permitiam que as eleições ocorressem com lisura. Os interesses partidários determinavam todos os atos das autoridades locais, segundo ele, “é o partido quem dá a norma na ação policial, quem detalha o serviço da Guarda Nacional, quem indica os mais aptos para o serviço do Exército e Armada e tudo com a mira nas futuras eleições ou em liquidação do crédito e débito em que cada volante ficou na anterior” (BRASIL, 1870, p. 19). Para o Ministro, quem sofria mais com essa situação eram as classes menos ilustradas, mais numerosas e desfavorecidas da fortuna, que mereciam mais amparo da sociedade e tinham o direito à proteção das leis e das autoridades. Na opinião desse Ministro, as eleições deveriam continuar acontecendo em dois turnos, sendo que os eleitores deveriam ser permanentes²².

²² De acordo com Edgard Costa, no livro **A Legislação Eleitoral Brasileira**, em 1870, Paulino de Souza apresentou um projeto de reforma eleitoral que não teve andamento no Parlamento (1964, p. 29).

Essa afirmação do Ministro atestava o momento agitado pelo qual passava o país politicamente. Em meio a essas agitações, ele apresentou também o projeto de reforma educacional em agosto de 1870. Entretanto, em seu Relatório de maio de 1870, o Ministro Paulino de Souza já havia manifestado sua opinião sobre a necessidade de disseminação da instrução primária para o povo. O primeiro argumento que ele utilizou para chamar a atenção dos parlamentares sobre a necessidade de instruir o povo foi que as nações que tinham o regime representativo como forma de governo deviam preocupar-se com a educação do povo. Segundo ele, essa era uma característica do século XIX.

No início da década de 1870, com o fim da guerra do Paraguai, as discussões acerca das reformas para o país tornaram-se acirradas. Em relação às eleições, a Fala do Trono de 3 de maio de 1871 salientou que na legitimidade do voto estava a base do sistema político e a lei deveria resguardar esse direito:

Se a virtude das leis mais assenta na boa execução do que nas medidas preventivas do legislador, este conceito aplica-se com maior fundamento às que regulam o exercício do direito eleitoral. Sendo, porém, a verdade das eleições a base de todo o nosso sistema político, cumpre que a lei resguarde o mais possível a legítima expressão do voto nacional, coarctando os abusos que a prática tem demonstrado (BRASIL, 1872, p. 629).

Embora a Fala do Trono tenha tratado das eleições, a partir da década de 1870, as discussões a esse respeito arrefeceram devido ao embate no Parlamento em torno da aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871. Como consequência do desgaste ocorrido entre o Governo Imperial e o Poder Legislativo provocado pela aprovação dessa Lei, a Câmara foi dissolvida e eleita outra para dar sustentação aos projetos que o Ministério Rio Branco apresentaria. Nos anos posteriores, como forma de compensação, os proprietários de terras passaram a exigir do governo a adoção de políticas que auxiliassem a lavoura. Com isso, as pressões pela reforma eleitoral deram lugar a outros temas também urgentes.

Permanecia, portanto, o mesmo sistema eleitoral que excluía a maior parte da população brasileira do voto. A Câmara dos Deputados continuava sendo formada, em sua maioria, pelo partido detentor da Presidência do Ministério, manipulável em seu voto nos projetos do governo. A Câmara, constituída para aprovar as propostas de reforma do Ministério Rio Branco, não era diferente das anteriores, portanto, pouco tinha a declarar, em seu Relatório de 1875, o Ministro do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira sobre as eleições. Diferente do Relatório de seu antecessor, o Ministro Paulino José Soares de Souza de 1870, é a abordagem que João Alfredo faz nessa exposição à Câmara dos Deputados sobre as eleições:

Para se preencherem as vagas ocorridas no Senado pelo falecimento do Marques de Sapucahy, e na Câmara dos Deputados por ter sido nomeado senador o Sr. Antonio Candido da Cruz Machado, procedeu-se a eleição na província de Minas Gerais. Anulou o Governo diversas eleições de vereadores e de juizes de paz, e qualificações de votantes, inquinadas de vícios capitais, e ordenou que outras se fizessem. Resolveu também dúvidas e questões suscitadas sobre a inteligência e execução de disposições da legislação eleitoral. No Anexo sob a letra A, acham-se os Avisos que se expediram sobre os assuntos referidos (BRASIL, 1875, p. 5).

Apenas essas palavras sobre eleições, tema que ainda suscitava muitas divergências e embates no Parlamento, mas que aguardaria por mais alguns anos pelas eleições diretas. O Ministério Rio Branco teve como prioridade inicial a emancipação dos nascituros de forma a não levar adiante a discussão sobre as eleições diretas no início de seu governo. Só em 1873 o Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, apresentou um projeto alterando vários dispositivos das leis de 1846, 1855 e 1860. De acordo com Edgar Costa, este projeto foi elaborado, “[...] focalizando principalmente a representação das minorias. Discutido e emendado em ambas as Câmaras da Assembléia Geral, converteu-se no Decreto n.º 2675, de 20 de outubro de 1875, que ficou conhecido por lei do terço” (1964, p. 29).

O projeto apresentado por Rio Branco no final de seu governo e aprovado pelo Ministério de Caxias que o sucedeu, mantinha as eleições em dois graus. No lugar das eleições diretas, o governo enviou à Assembléia Legislativa o projeto que ficou conhecido como a Lei do Terço, mantendo a eleição indireta. A Lei do Terço basicamente consistia na votação do eleitor sempre em dois terços do número de deputados que o distrito deveria eleger, o outro terço seria preenchido pelos candidatos da oposição. Os resultados na primeira execução dessa nova lei demonstraram, segundo Monteiro (1986, p. 63), que o governo obteve seis sétimos da Câmara e, na segunda, a oposição não elegeu nenhum representante. De acordo com Oliveira Lima, as eleições de 1876 não foram isentas da fraude e dos abusos, comuns desde o período em que foi decretada a maioria do Imperador (1840), mas permitiram a entrada na Câmara de 16 deputados liberais, dos 25 que asseguravam ao seu partido o terço concedido à minoria (1986, p. 43).

A Lei do Terço não evitou as fraudes e a eleição direta ainda era tida como a solução para os problemas políticos do país. Diante disso, um outro Ministério deveria encaminhar a proposta para aprovação do voto livre. Com a saída de Caxias da presidência do Ministério por motivo de doença, este apontou ao Imperador seu fiel colaborador Cotegipe para assumir a presidência do Conselho de Ministros. Entretanto, o Imperador preferiu chamar ao governo os liberais para realizarem a reforma eleitoral, mesmo tendo Caxias indicado Cotegipe para seu sucessor. Os liberais que estavam afastados do governo desde 1868 assumiram a liderança do gabinete em 5 de janeiro de 1878, cabendo a eles, portanto, completar o programa reformista proposto pelo partido e realizado, quase que na íntegra, pelos conservadores²³. No programa de reformas, faltava

²³ Sobre a alegação de que os liberais propunham as reformas e os conservadores as realizavam, Evaristo de Moraes tem as suas argumentações e cita, em seu livro **Da Monarquia para a República**, uma frase de Francisco Paula Cavalcanti de Albuquerque (Visconde de Cavalcanti) para ilustrar: “como se parecem um liberal e um conservador” (MORAES, 1985, p. 43). Esta frase, segundo Moraes, foi dita em 1861, pelo Visconde de Cavalcanti que foi deputado federal por doze anos, vinte e seis anos senador e onze vezes ministro. Para Moraes, o que o Visconde constatou naquela época foi se acentuando com o tempo. Os programas de governo geralmente não eram cumpridos e, quando era executada uma idéia dos liberais, tinha-se de agradecer o ato aos conservadores sem nada deixar que os diferenciasses, e acrescentou: “Em face das constantes confusões partidárias, e das separações provocadas por

instituir a eleição direta que também foi bandeira do Partido Liberal desde a fase da organização do Centro Liberal em 1869.

O Ministério Sinimbu recebeu a incumbência de efetivar a reforma eleitoral com voto direto. No dia 13 de fevereiro de 1879, o Ministro Sinimbu apresentou o projeto de eleições diretas. Este defendia a reforma através de uma constituinte, porém com atribuição limitada à questão eleitoral. Os presidentes da Câmara e do Senado declaravam-se a favor da reforma eleitoral. Paulino de Souza, que nesse período era presidente da Câmara, emitiu o seu parecer sobre a eleição direta afirmando que ela podia ser elaborada por legislação ordinária, pois outras alterações precedentes nas leis orgânicas se tinham efetuado sem o recurso a uma Constituinte. Como ele, muitos parlamentares consideravam que toda reforma de caráter constitucional era arriscada. A proposta governamental elevava o censo eleitoral, que passava de 200 mil réis para 400 mil réis, e incluía uma cláusula que não constava nem na Carta outorgada de 1824, pela qual se proibia o voto do analfabeto (MACHADO, 2002, p. 67).

No âmbito do Parlamento do Império, a discussão sobre a reforma eleitoral suscitou um amplo debate, entre os parlamentares, no que se refere à exclusão do voto analfabeto, previsto no projeto de lei apresentado pelo Governo. Os favoráveis à exclusão dos analfabetos enfatizavam que a referida condição era a primeira de todas as garantias, uma vez que, excluindo o analfabeto do direito de votar, haveria necessidade de difundir a instrução pública elementar. A exclusão dos analfabetos, num momento em que se queria tomar as instituições monárquicas mais representativas, suscitou uma forte discussão na Câmara dos deputados trazendo posteriormente para o debate figuras de expressão como José Bonifácio e Rui Barbosa. Esses dois parlamentares

interesses econômicos, ou por dissídios pessoais, procurava o Imperador quem realizasse os seus propósitos de ocasião, não levando em conta o naipe político a que pertencesse. Por isso, testemunhava Afonso Celso, filho, em 1886, que no poder se revezavam liberais e conservadores sem nada deixar que os diversificasse [...]” (MORAES, 1985, p. 43). Sobre as realizações das idéias dos liberais pelos conservadores, Oliveira Lima foi mais enfático: “Naturalmente os conservadores inspiraram maior confiança ao sentimento de ordem da nação e parlamentarmente lhes seriam mais fácil fazerem vingar projetos adiantados sugeridos pelo espírito de progresso” (LIMA, 1986, p. 43).

tinham posição contrária com relação a esta questão, José Bonifácio criticava a exclusão do analfabeto e Rui Barbosa defendia.

Durante os debates que se travaram na Assembléia Legislativa sobre o projeto das eleições diretas, o deputado de São Paulo, Galvão Peixoto, ao discursar no dia 25 de abril de 1879, criticou a reforma eleitoral proposta pelo governo dizendo que esta excluía o voto do analfabeto sem ter cumprido o dever de colocar a instrução ao alcance de todos. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, enquanto o deputado discursava, o Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, pediu um aparte para dizer que:

[...] até a aprovação final da reforma, todos os analfabetos poderiam procurar escolas, e que o governo, do seu lado, estava tratando de fornecer-lhe meios de instrução, aumentando o número de estabelecimentos onde ela seria ministrada. Idêntico aparte dera o mesmo ministro dias antes a Saldanha Marinho, dizendo: 'até a execução da reforma há muito tempo para os analfabetos procurarem a escola'. (BUARQUE DE HOLANDA, 1972, p. 202-203)

Nas palavras de Buarque de Holanda, é possível constatar que Leôncio de Carvalho divulgava, na Câmara, o Decreto de 19 de abril de 1879, que reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O referido Decreto do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, no seu artigo 8º, inciso 4º, autorizou o governo a “criar ou auxiliar nas províncias, cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos” (BRASIL, Decreto-Lei nº 7247, 1879, p. 3). Esse Decreto também estimulava a alfabetização dos adultos no artigo 16 que indiretamente exigia a leitura e escrita, dando preferência para serem empregados nas oficinas do Estado os indivíduos com instrução primária. O Ministro Leôncio de Carvalho também informou no Relatório de 1879 a existência de dez cursos noturnos para adultos no Município da Corte.

No Relatório de 1878, o Ministro Leôncio de Carvalho já havia chamado a atenção da Assembléia Legislativa para a necessidade de se criar cursos para o ensino primário de adultos analfabetos quando explicou os motivos para essa realização: “esta necessidade assume uma importância particular quando se trata da **realização de uma reforma, como a do sistema eleitoral**, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular” (BRASIL, 1878, p. 61, grifo nosso). Portanto, quando Leôncio de Carvalho manifestou-se na Câmara dos Deputados durante o discurso do deputado Galvão Peixoto, no dia 25 de abril de 1879, a reforma na instrução pública já havia sido decretada por ele²⁴.

Quanto à reforma eleitoral com eleições diretas, em fevereiro de 1879, foi apresentado à Câmara um projeto dando à legislatura seguinte poderes para a reforma dos artigos 90, 91, 92 e 93 da Constituição de acordo com os quais eram nomeados os deputados e senadores e os membros das Assembléias Legislativas Provinciais, eleitos através da eleição direta. Esse projeto previa também a reforma do artigo 94, exigindo dos eleitores a condição de saber ler, escrever e a renda líquida anual nunca inferior a 400 mil réis.

O projeto do gabinete Sinimbu para eleições diretas foi aprovado pela Câmara dos Deputados, mas rejeitado pelos senadores. Sinimbu renunciou à presidência do Conselho de Ministros devido à “revolta do vintém”, o movimento popular contra o aumento das passagens de bonde no Município da Corte. O conselheiro José Antonio Saraiva foi convidado pelo Imperador para formar o novo gabinete. Este gabinete tomou posse em 28 de março de 1880 e Saraiva, após estabelecer as bases da reforma desejada, confiou a Rui Barbosa a tarefa de elaborar o projeto de lei sobre a eleição direta sem a constituinte. Este projeto foi levado à Câmara pelo Ministro do Império, Barão Homem de Melo. De acordo com Machado (2002, p. 67), a reforma foi realizada através de lei ordinária, e a Lei Saraiva, sob o decreto nº 3.029, foi aprovada em 9 de janeiro de

²⁴ O Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879 do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho será amplamente abordado no capítulo cinco dessa dissertação.

1881. O projeto de eleição foi aprovado na Câmara dos Deputados, excetuando a questão do voto aos estrangeiros nas eleições municipais, prevista na proposta original. Os novos critérios eleitorais eram rigorosos quanto às exigências de comprovação de renda mínima dos eleitores fixada em 200 mil réis.

Permaneceu inalterada no projeto, a condição de saber ler e escrever, porém, o art. 6º estabelecia que o título de eleitor seria assinado pelo juiz de direito e remetido aos juízes municipais para ser entregue ao eleitor. O recebimento do título deveria ser feito pelo eleitor mediante a assinatura, no livro especial, diante do juiz municipal. Esse ato comprovaria a alfabetização do eleitor. No entanto, o parágrafo 15 desse artigo 6º abria um precedente, “sendo admitido a assinar pelo eleitor, que não *soubesse* ou não pudesse escrever, outro por ele indicado” (COSTA, 1964, p. 40, grifo do autor). Também poderiam ser incluídos como eleitores, na revisão do alistamento geral que seria realizada no primeiro dia útil de setembro, “os cidadãos que provassem ter adquirido as qualidades de eleitor e soubessem ler e escrever, devendo a prova deste requisito ser feita pela ‘letra e assinatura do requerente reconhecidas pelo tabelião” (COSTA, 1964, p. 40).

A Lei Saraiva concedia liberdade civil aos acatólicos, aos homens que tivessem alcançado maioria, aos libertos e naturalizados. Ao liberar o voto para os naturalizados, o Brasil possibilitava aos imigrantes o direito de participar das decisões do país. Essa mudança era muito importante para atrair a mão-de-obra estrangeira necessária à agricultura que se expandia e à indústria que se iniciava. A questão da abolição suscitou amplo debate sobre a necessidade de substituição do trabalho escravo ao mesmo tempo que colocou em destaque a necessidade de modernização da sociedade brasileira. Para tanto, fazia-se necessário abolir a escravidão, facilitar a entrada dos imigrantes, legitimar o voto, sanear as cidades, ofertar educação para o povo e fomentar meios para desenvolver a indústria nacional. É sobre esta questão que o próximo capítulo vai tratar.

CAPÍTULO 3

A LUTA PELA MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE: O DESEJO PELA INDUSTRIALIZAÇÃO DO PAÍS

Dentre os principais fatores que oportunizaram as transformações econômicas no Brasil, em meados do século XIX, estavam a progressiva abolição do trabalho escravo, a partir da Lei Euzébio de Queiroz (1850), e a formação de um mercado de trabalho. A passagem do trabalho escravo para o livre está no bojo das transformações que incluíam além da imigração e da reforma eleitoral, as estradas de ferro, os bancos, o grande comércio de exportação e importação, a mecanização nas operações de beneficiamento da produção de café, a industrialização e a urbanização. Nas palavras de Sérgio Silva, foram essas transformações que fizeram “da economia cafeeira o centro de uma rápida *acumulação de capital baseada no trabalho assalariado*” (1976, p. 80-81, grifo do autor). Foi como parte integrante dessa acumulação de capital que nasceu a indústria no Brasil.

Neste capítulo, será apontada a ligação do capital cafeeiro com o nascimento da indústria brasileira e as discussões no Parlamento sobre as tarifas alfandegárias, buscando evidenciar a luta dos homens da época para romper as barreiras rumo à modernização, através da industrialização do país.

A indústria no Brasil não teve desenvolvimento igual nas diferentes regiões. Desde o seu início tendeu a concentrar-se na região do café, nos núcleos urbanos do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde havia a concentração de mão-de-obra e de capitais.

Esses núcleos urbanos possuíam um mercado relativamente desenvolvido, e uma estrutura de transporte que possibilitaria o desenvolvimento de indústrias. Para entender com mais profundidade, a importância da indústria em desenvolvimento no Brasil, é necessário relacionar as transformações econômicas e sociais pelas quais passava o país, sobretudo, as regiões de grandes plantações de café. Portanto, é indispensável reunir café e indústria, como parte das novas formas de acumulação de capital no país, baseadas no trabalho assalariado. O crescimento da relação de assalariamento ampliaria o mercado interno, criando uma base para o futuro desenvolvimento industrial.

O café já era o principal produto brasileiro de exportação na década de 1840, porém na segunda metade do século XIX, sobretudo a partir de 1870, a produção cafeeira passou por profundas transformações. A história dessas transformações foi a história de novas relações de produção, não somente na economia cafeeira, mas no conjunto da sociedade brasileira.

O comércio do café não gerou apenas a procura da produção industrial; custeou também grande parte das despesas gerais, econômicas e sociais, necessárias a tornar proveitosa a manufatura nacional. A construção de estradas de ferro proveio, toda ela, da expansão do café. As linhas foram construídas pelos próprios plantadores com os seus lucros ou por estrangeiros seduzidos pela perspectiva do frete do café. Importantíssimo para os primórdios da indústria, mercê da necessidade de matérias-primas importadas, como a juta e o trigo, o porto de Santos foi igualmente um empreendimento do café. As primeiras fábricas eram acionadas por motores a vapor, alimentados por carvão de lenha ou carvão importado, mas a produção subsequente das máquinas dependia da instalação de sistemas urbanos de energia hidrelétrica. As companhias elétricas foram, amiúde, organizadas por cafeicultores desejosos de adornar suas cidades do interior com inventos modernos. As usinas que proporcionavam a maior cota de energia, as de São Paulo e Sorocaba, foram construídas por empresas européias e norte-americanas, cuja esperança de lucro se fundava, pelo menos indiretamente, no café, no crescimento urbano funcionalmente dependente do comércio do café (DEAN, 1971, p.14).

O aumento da produção e exportação do café impulsionou o desenvolvimento do país. O aperfeiçoamento do sistema de transportes possibilitou, principalmente nas regiões de café, a substituição do transporte efetuado no lombo de mulas e bois pelas ferrovias e navios a vapor, a

partir da segunda metade do século XIX. O escoamento de grande parte da produção agrícola cafeeira de maneira mais rápida e segura acarretou a especialização da produção monocultora do café, isso rompia com a auto-suficiência dos latifúndios e estimulava o mercado interno, criando uma base para o desenvolvimento industrial.

De acordo com Warren Dean, as primeiras fábricas foram beneficiadas também pela transformação social, efetuada pelo café, na mão-de-obra imigrante e nativa, de técnicos e contramestres contratados na Europa para construção de estradas de ferro ou educados e treinados nos novos institutos de educação superior de São Paulo, como a Faculdade de Direito, fundada em 1827, novas escolas de Engenharia, Comércio, Medicina. (1971, p.15).

Caio Prado Junior, em **História Econômica do Brasil**, abordou as dificuldades encontradas para o estabelecimento da indústria moderna no país. Este autor apontou, em primeiro lugar, a deficiência das fontes de energia, assegurando que “o Brasil é pobre em carvão de pedra; as jazidas existentes, de qualidade inferior, são ainda hoje de exploração difícil e precária. No século passado podem-se considerar inexistentes” (1986, p. 257). Além da energia, o autor apontou outro elemento fundamental da indústria moderna, a siderurgia, que tinha o ferro como a matéria-prima em abundância no Brasil, mas em local de difícil acesso aos grandes centros consumidores (PRADO JUNIOR, 1986, p. 257-258). Porém, o que mais dificultava era a deficiência dos mercados consumidores. O nível demográfico e padrão de vida da população eram pequenos; as regiões eram afastadas e desarticuladas pela falta de transporte; a economia brasileira era orientada para a produção regional voltada para o exterior, o que dificultava a unificação do país e o estabelecimento de uma rede de comunicação interna.

O mesmo autor (1986, p. 258-259) discorreu, por outro lado, sobre algumas circunstâncias que auxiliaram o desenvolvimento da indústria, destacando, inicialmente, a dificuldade que o país

encontrava em pagar, no estrangeiro, as manufaturas necessárias ao seu consumo. O encarecimento das mercadorias de importação estimulava a produção nacional, já que as exportações, de onde provinham todos os recursos para saldar os pagamentos externos, não acompanhavam o ritmo de crescimento da população e de suas necessidades. Outro fator que favorecia à indústria nacional eram as tarifas alfandegárias que, a partir de 1844, foram progressivamente elevadas. Nesta elevação, muitas vezes estava a intenção de proteger a indústria do país, porém, o que determinava o aumento das tarifas eram as necessidades financeiras do tesouro público²⁵.

Como última circunstância favorável ao estabelecimento de indústrias no Brasil, Caio Prado Junior salientou a disponibilidade de mão-de-obra e seu preço baixo. De acordo com ele, na economia agrária e escravista nacional, a grande lavoura do café absorveu e monopolizou as atividades agrícolas, utilizando-se da mão-de-obra escrava e imigrante, a grande massa dos homens livres ficou à margem do processo produtivo:

É o que se verifica efetivamente, e sintoma disto será a desocupação e a vadiagem que representaram sempre o estado normal de uma grande parte da população da colônia. Aí a indústria nascente encontrará um amplo abastecimento de mão-de-obra; deficiente, é verdade, e muitas vezes precária e incerta. Mas compensando-se com seu ínfimo preço (Idem, p. 259).

A utilização da mão-de-obra nacional e escrava para a indústria do país foi tratada por Francisco Foot Hardman, em seu livro **História da indústria e do trabalho no Brasil**. Ele afirmou que, “com as primeiras fábricas surgiram, na Europa, os primeiros proletários modernos. Isso, no Brasil, verificou-se apenas em parte. Nas primeiras fábricas brasileiras trabalhava, muitas vezes, ao lado dos operários, um bom número de escravos” (1982, p. 109). De acordo com esse autor, até meados do século XIX, algumas indústrias nacionais ou estrangeiras não empregavam trabalhadores livres, outras os utilizavam para os serviços especializados, sendo o trabalho mais

²⁵ Esse assunto será tratado posteriormente.

pesado realizado exclusivamente por escravos²⁶. Em muitos outros estabelecimentos industriais, os operários livres trabalhavam ao lado dos escravos no mesmo local de trabalho e alguns deles passaram a realizar trabalhos que requeriam uma certa formação profissional. Nas empresas que construíam estradas de ferro, conforme a lei que definiu uma nova política ferroviária em 1852, era proibida a contratação de escravos (HARDMAN, p. 109-112).

De acordo com Francisco Foot Hardman (1982, p. 117), a origem social dos proletários²⁷ brasileiros, anteriores a 1888, estava entre as camadas mais pobres da população urbana. Segundo ele, a partir de 1840, conforme aumentava o número de fábricas de tecidos, também era maior a incidência de mulheres e crianças trabalhando nessas fábricas. Na década de 1850, a maioria desses menores eram recrutados em orfanatos e asilos para crianças abandonados (Idem, p. 117).

Além desses menores Hardman (1982, p. 118) também registra o recrutamento de proletários provenientes do campo, de artesãos arruinados pela concorrência com produtos similares industrializados. Nas primeiras décadas de 1840, os operários especializados eram contratados na Inglaterra. Porém, a dificuldade de adaptação desses operários às condições climáticas do país e seus altos salários fizeram com que industriais procurassem formar os próprios operários nacionais. Esse autor informa que a indústria têxtil da Bahia, em 1866, empregava quase exclusivamente operários brasileiros. Sobre a mão-de-obra imigrante que entrou no país em

²⁶ Francisco Foot Hardman descreve os vários tipos de trabalho escravo utilizados na indústria: “Os ‘escravos de ganho’ eram exclusivamente autônomos, custeavam seu sustento e viviam como ambulantes. ‘Na obrigação de entregar uma porcentagem de seu ganho a seu dono se resumia e se concretizava sua condição de escravo, funcionando livremente no mercado de trabalho’. Havia ainda os escravos ‘da Nação’ e os pertencentes às municipalidades. O governo fixava suas condições de trabalho, havendo leis que regulamentavam questões como o tipo de alimentação que lhes deveria ser favorecida, tipo de indumentária, tratamento, etc. depois da abolição do tráfico, aparece mais uma categoria, a dos ‘africanos livres’ que, confiscados pelo Estado, eram alugados a particulares e seus salários destinados, teoricamente, à sua repatriação. Essas diferentes categorias de trabalho escravo opunham-se ao trabalho operário, que é necessariamente um trabalho livre e assalariado. Não houve evolução linear entre essas formas de trabalho, mas sim ruptura em 1888, após mais de 300 anos de exploração do trabalho escravo em nosso país” (HARDMAN, 1982, p. 109).

²⁷ Sobre as primeiras associações e manifestações de classe desses proletários, ver Francisco Foot Hardman. **História da indústria e do trabalho no Brasil**, 1982, p. 117-127.

grande número, após a abolição, o autor afirma que essa massa de estrangeiros destinou-se para São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades do centro-sul. Em cidades do interior do Rio Grande do Sul, Salvador, Recife, Belém e outras cidades do Norte-Nordeste, o número de imigrantes era pequeno, permanecia ali o trabalho efetuado por trabalhadores brasileiros. Baseado nessa constatação, Hardman chama a atenção para a proporcionalidade entre trabalhadores brasileiros e imigrantes:

A ressalva não deve obscurecer o fato de que o fator determinante na formação do mercado de trabalho foram as imigrantes, até a década de 1920, pois a indústria se concentrava fundamentalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde era elevadíssima a porcentagem de estrangeiro nos diferentes ramos industriais. A ressalva vale para que não se pense que havia apenas trabalhadores imigrantes nesses períodos iniciais [...] (1982, p. 117).

A constituição e preparação da mão-de-obra nacional para o trabalho na indústria brasileira torna-se necessária nesse período. Na segunda parte desta dissertação, serão analisados os projetos de reforma para a instrução pública do país, apresentados à Assembléia Legislativa, que propunham a criação de escolas profissionais com o objetivo de formar essa mão-de-obra para a indústria. Nessa fase inicial, o setor industrial podia ser considerado como marginal dentro de uma economia assentada no trabalho agrícola e orientada para a exportação. Embora o Brasil tivesse se transformado, a sua economia ainda dependia dos produtos agrícolas que eram exportados. Estas circunstâncias condicionavam o desenvolvimento da indústria no Brasil, principalmente a têxtil, que na segunda metade do século XIX teve um grande impulso com a produção local de algodão²⁸. Faltavam as condições materiais na sociedade escravocrata para se tornar industrial e ter um mercado consumidor grande e sempre em desenvolvimento, o que a massa da população brasileira não oferecia. Caio Prado Junior sintetizou em poucas palavras esse período:

²⁸ Warren Dean registrou a criação de empresas com o surto do algodão na década de 1860: “[...] a mais importante das empresas de transformação agrícola foi a indústria de fiação e tecelagem de algodão, que se criou na esteira do modesto surto de exportação do algodão, registrada na década de 1860. Antevendo a volta final da América do Sul ao mercado mundial, alguns lavradores que haviam plantado algodão investiram sabiamente parte dos seus lucros em máquinas têxteis. Todos os nove cotonifícios erguidos nas décadas de 1870 e 1880 eram assaz lucrativos. Outros ainda se construíram na cidade de São Paulo (1971, p. 45).

A economia brasileira estava assim presa num círculo vicioso de que somente transformações futuras de vulto a poderiam livrar: ela se fundava e hauria suas forças precisamente naquilo que constituía sua fraqueza orgânica, a grande lavoura produtora de gêneros de exportação. Se era nesta que se baseavam a riqueza e a produtividade nacionais, era ela também, em última análise, a responsável pelas acanhadas perspectivas do país. Disfarçava-se momentaneamente esta profunda contradição graças ao virtual monopólio, de que gozava o Brasil, da produção de um gênero cuja procura nos mercados internacionais não cessava de se expandir: o café (1976, p. 199).

No entanto, o aumento significativo na exportação de café fez com que houvesse a especialização na produção desse produto, concentrando toda a mão-de-obra disponível para esse fim. Esse processo rompeu com a auto suficiência dos latifúndios e possibilitou o incremento do comércio interno. Warren Dean, em seu estudo sobre a industrialização de São Paulo, evidencia esta questão, ao afirmar que, “o café era a base nacional do crescimento industrial nacional, primeiro que tudo, porque proporcionava o pré-requisito mais elementar de um sistema industrial – a economia monetária” (1971, p. 10).

Antes da introdução do café, as fazendas produziam gêneros de subsistência, necessitando de mão-de-obra de escravos e meeiros. Os proprietários de terras de São Paulo tinham pouca necessidade de dinheiro em caixa ou crédito. Com o aumento do comércio do café, os lavradores encontraram um mercado que pagava em dinheiro os seus produtos, proporcionando o aumento do seu volume em circulação e do crédito bancário. Como resultado desse processo, houve a instalação de algumas fábricas de tecidos na província, na década de 1870, que transformavam o algodão produzido na região em tecido tosco, vendido aos fazendeiros para vestir seus escravos.

Outros efeitos do uso do dinheiro foram analisados pelo autor, como a proibição dos colonos de plantarem cultura de subsistência entre os cafezais, exigindo, assim, que eles adquirissem seus produtos no armazém da fazenda. Entretanto, Emília Viotti da Costa (1994, p. 214) entende essa proibição como mais um fator que prejudicou o desenvolvimento do comércio nos núcleos

urbanos. Os imigrantes que cultivavam plantação de gêneros de subsistência entre os pés de café, às vezes, tinham permissão dos fazendeiros para comercializarem os excedentes de produção nas cidades. Com o dinheiro da venda do produto, podiam comprar o que necessitavam para uso pessoal. A proibição da plantação dos gêneros de subsistência e a obrigação de efetuarem as compras no armazém da fazenda limitavam o comércio urbano. Outro fator que, segundo a autora, limitava a participação do imigrante no mercado interno era a precariedade em que vivia a maioria dos colonos na região Sudeste. Contudo, na região Sul, onde grande número de colonos tornou-se proprietário, os núcleos urbanos ganharam importância assim que passou a fase da economia de subsistência. Como estímulo à troca, a economia monetária se generalizou, favorecendo o desenvolvimento do artesanato e das manufaturas.

Para Warren Dean, a terra também adquiriu valor monetário e converteu-se num fator de troca. Era vendida para a obtenção de capital, que poderia ser aplicado na compra de máquinas agrícolas ou de ações de firma comercial. Os novos bancos, que investiam seus fundos, a curto prazo, em transações de café, poderiam usar parte da sua capacidade de criação de crédito para financiar indústrias, como consequência, “os agricultores passaram a interessar-se mais pelos aspectos comerciais e financeiros do seu negócio; viviam com maior frequência nas cidades e alguns se dedicaram às atividades imobiliárias, bancárias, ao fomento de estradas de ferro e à exportação” (1971, p. 11-12).

Warren Dean evidencia que os importadores que se juntavam aos fazendeiros no desenvolvimento da indústria paulista eram, na grande maioria, imigrantes. Os imigrantes tiveram um papel importante na indústria brasileira, tanto como operários quanto como empresários. Contudo, esses imigrantes que se tornaram industriais no Brasil, segundo Dean, não se confundiam com a grande massa de imigrantes que vieram para o Brasil a partir da década de

1870. Foram denominados por ele de “burgueses imigrantes”, ressaltando desse modo, que esses homens se distinguiam da massa de imigrantes constituída de trabalhadores:

Os imigrantes que adquiriram fortunas e conseguiram igualar-se aos fazendeiros em posição social eram de origem totalmente diversas. Os dados biográficos que se possuem revelam que quase todos, em suas pátrias, haviam morado em cidades, pertenciam a famílias de classe média e possuíam instrução técnica ou, pelo menos, certa experiência no comércio ou na manufatura. Muitos chegaram com alguma forma de capital: economias de algum negócio realizado na Europa, um estoque de mercadorias, ou a intenção de instalar uma filial de sua firma. Outros haviam sido contratados para trabalhar em empresas de propriedade de fazendeiros, à semelhança dos colonos e operários têxteis, mas como técnicos ou administradores (DEAN, 1971, p. 59).

Nas palavras desse autor, para a burguesia industrial que nascia, o comércio era a base de apoio no início da acumulação do capital industrial brasileiro, sobretudo o grande comércio, cujo centro estava na atividade de exportação e importação. Do mesmo modo que a exportação, a importação era controlada em parte por empresas estrangeiras. Graças às suas origens sociais, o burguês imigrante encontrou facilmente um lugar no grande comércio. Ele tornou-se representante de firmas e marcas estrangeiras e se encarregou da distribuição de produtos importados pelo interior do país (DEAN, 1971, p. 60)

Sergio Silva baseou-se nos estudos realizados por Dean para afirmar que grande parte dos mais importantes representantes da burguesia industrial nascente, particularmente a paulista, chegou ao Brasil no final do século XIX e trabalhava como importador. Segundo ele, “a matriz da indústria nascente foi o grande comércio e, não a classe média européia” (1976, p. 96).

Para Silva, compreender o desenvolvimento da indústria nascente significa compreender a posição dominante do comércio na economia brasileira, nessa época: “os burgueses imigrantes enriquecidos no comércio constituem então o núcleo da burguesia industrial nascente. Mas outros elementos como alguns membros da burguesia cafeeira também” (1976, p. 97). O interesse que

alguns elementos da cafeicultura desenvolveram pela indústria possibilitou uma certa fusão de capitais.

Caio Prado Junior também atribui a concentração de indústrias em São Paulo devido às circunstâncias favoráveis que possibilitaram o progresso geral do Estado, graças ao desenvolvimento da lavoura cafeeira que trouxe riqueza e população (1986, p. 260).

Outro estudo sobre a industrialização de São Paulo que atribui o nascimento da indústria brasileira ao capital cafeeiro foi o de Wilson Cano. Esse autor afirma em seu livro, **Raízes da concentração industrial em São Paulo**, que o capital cafeeiro promoveu, de forma direta ou indireta, a primeira expansão industrial no Brasil:

Os próprios fazendeiros investiam seus lucros em indústrias diretamente, e indiretamente quando seus lucros transitavam pelo sistema bancário (ou eram investidos na própria constituição de bancos) ou por forma qualquer de intermediação financeira e de capital. Não se quer com isso afirmar que apenas os fazendeiros promoveram a implantação de indústrias. As evidências históricas demonstram que também comerciantes, bancos, imigrantes, importadores e outros agentes do complexo cafeeiro fundaram ou adquiriram empresas industriais (1983, p. 129).

Os importadores tiveram um papel importante no nascimento da indústria brasileira. Os produtos importados não causavam obstáculos para o seu desenvolvimento, como esclareceu Dean, “pelo contrário, foram claramente a origem de um setor industrial que cresceu a par das empresas agroindustriais dos fazendeiros” (1971, p. 26). O autor apontou três circunstâncias que favoreceram o envolvimento de importadores na criação da empresa industrial. Em primeiro lugar estava a necessidade que o importador tinha de acompanhar a instalação de determinados equipamentos. Como exemplo, ele citou a instalação de equipamentos hidrelétricos, de fiações ou pontes, atividades que requeriam uma perícia técnica muito grande. O comprador deixava a cargo do importador a responsabilidade da instalação. Sendo assim, o importador se via obrigado a completar no local, a manufatura de artigos que teriam alto preço para serem importados prontos

ou ofereciam perigo, como os produtos químicos. Essas operações de remate envolviam matérias-primas que eram obtidas por valor mais baixo no Brasil do que se fossem importadas e permitiam ao importador, investir em fornos de tijolos, serrarias, ou vidrarias, que contribuía para a construção de suas pontes, de sua maquinaria industrial ou para engarrafamento dos seus produtos. Era uma atividade industrial que decorria das operações do importador.

O segundo fator de transição da importação para a manufatura estava na posição estratégica do importador na estrutura do comércio. O importador possuía acesso ao crédito, conhecimento do mercado e canais para distribuição do produto acabado. Um outro fator estava ligado ao fato do importador converter sua agência de vendas em fábricas autorizadas. Entretanto, os investimentos diretos de capital estrangeiro na indústria brasileira nessa época foi pequeno. De acordo com Silva (1976, p. 97), este capital era investido em títulos do Tesouro e papéis do Estado (cerca de 50%), estradas de ferro e serviços públicos como eletricidade, gás, bancos e companhias de seguro. A indústria nascente, em especial a de São Paulo, encontrou mão-de-obra necessária no mercado de trabalho constituído pela imigração, provocada pela expansão cafeeira e organizada pela grande burguesia cafeeira através do Estado que ela controlava. Nas discussões sobre as tarifas alfandegárias, os cafeicultores, através de seus representantes no Parlamento, tinham grande poder de decisão.

As tarifas alfandegárias, os impostos e os tratados entre o Brasil e outras nações foram motivos de grandes debates no país desde o início da industrialização. A abertura dos portos às “nações amigas” e a liberação das indústrias, através do Alvará de 1º de abril de 1808, foram medidas tomadas pelo Príncipe Regente D. João, ao chegar no Rio de Janeiro. Tais medidas foram adotadas tendo em vista os interesses portugueses e as circunstâncias do momento, como uma precaução econômica, já que os portos portugueses estavam bloqueados.

Para que a industrialização se efetivasse no Brasil, não era suficiente apenas o Alvará concedendo a liberdade às indústrias, era necessário algum incentivo a mais. Assim, o Alvará de 28 de abril de 1809 deveria dar esse impulso. De acordo com Nícia Vilela Luz, em **A luta pela industrialização do Brasil**, além de dar a isenção de direitos aduaneiros às matérias-primas necessárias às fábricas nacionais, esse Alvará concedia a isenção de impostos de exportação para os produtos manufaturados do país; a utilização dos artigos nacionais no fardamento das tropas reais; privilégios exclusivos, por 14 anos, aos inventores ou introdutores de novas máquinas; a distribuição anual de 60 mil cruzados, provenientes de uma loteria do Estado, às manufaturas que precisassem de auxílio. A única obrigação imposta às indústrias que recebiam o auxílio era o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da fábrica (1961, p. 15).

Porém, depois de decretado esse Alvará e de se ter dado impulso à instalação de indústrias no Brasil, o Governo Imperial assinou o Tratado de 19 de fevereiro de 1810 com a Inglaterra²⁹. Esse tratado consistia na preferência dada aos produtos manufaturados ingleses através da tarifa de 15% para a importação desses. Esta tarifa era inferior até em relação à concedida aos gêneros portugueses que eram taxados em 16%. Dessa forma, o Governo Imperial entregou às manufaturas inglesas o mercado brasileiro, inutilizando os esforços que haviam sido despendidos anteriormente a favor das fábricas nacionais. Com o passar dos anos, o governo brasileiro foi concedendo às outras nações os mesmos privilégios dados aos ingleses. Em 28 de setembro de 1828, através de um decreto, foram concedidos a todas mercadorias estrangeiras direitos aduaneiros de 15%.

²⁹ Humberto Bastos comentou em seu livro **Experiência ou Imprevidência**, sobre os acordos feitos pelo governo Imperial: “Deve-se notar que além da instabilidade da política tarifária (livre-cambista, quase sempre, ora protecionista, por vezes proibitiva) fizemos concessões inexplicáveis” (BASTOS, 1960, p. 47). O autor refere-se aos acordos que deram privilégios à Inglaterra em 1810 e aos Estados Unidos no último decênio do século XIX, segundo ele, contra o qual Rui Barbosa se pronunciou.

Conforme os prazos estabelecidos pelos diversos tratados comerciais foram vencendo na década de 1840, foi se colocando a oportunidade para iniciar, novamente, uma política de proteção às indústrias brasileiras. A Assembléia Geral autorizou, em 1841, a organização de uma pauta alfandegária. O Ministro da Fazenda, neste período, era Manuel Alves Branco, que interpretou o objetivo da Assembléia não só para promover rendas ao Estado, mas também para proteger os capitais nacionais já investidos na indústria brasileira. De acordo com Edgar Carone, a indústria desencadeou seu processo de aceleração a partir dos anos 1870 e 1880, no entanto, “não se pode deixar de reconhecer a existência de grandes fábricas de tecidos e de alimentos nas Províncias de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, inauguradas a partir de 1840” (1977, p. 6).

Portanto, com os propósitos de promover recursos para o Estado e proteger as indústrias nacionais, foi decretada, em 1844, a tarifa Alves Branco que tributou em 30% de imposto a importação da maioria dos produtos estrangeiros, entretanto essa quantia era insuficiente para proteger a indústria nacional:

Alguns artigos foram favorecidos com uma taxa superior indicando que a produção alfandegária visou antes certas matérias-primas nacionais do que propriamente os artigos manufaturados. Nota-se, além disso, a tendência a reduzir as taxas de gêneros de consumo geral, tendência que se acentuaria na década seguinte. A quota de 30% revelar-se-ia insuficiente para uma proteção eficaz e o próprio Alves Branco reconhecia que, do ponto de vista protecionista, a nova pauta era pouco satisfatória, dando a entender que, em vista das exigências do fisco, fora impossível o governo estabelecer taxas que realmente amparassem a indústria brasileira (LUZ, 1961, p. 18).

As “exigências do fisco” faziam com que os impostos de importação tivessem quase sempre o interesse de aumentar os recursos do Estado, conforme José Murilo de Carvalho afirma, “sem dúvida, as tarifas de 1844 obedeceram a certa preocupação com a proteção das indústrias

nascentes, mas a sua razão maior provinha da necessidade do tesouro em aumentar seus recursos” (1996, p. 246).

Os esforços para oportunizar o desenvolvimento da indústria no Brasil esbarravam em opiniões contrárias à proteção das indústrias nacionais. Por volta de 1850, o café já dominava a economia brasileira e confirmava a crença no destino agrícola do Brasil. De acordo com Nícia Vilela Luz, os dirigentes do governo estavam num dilema entre promover a industrialização do país, que muitos reconheciam como uma necessidade nacional, e atender, ao mesmo tempo, aos interesses da lavoura. Por outro lado, encontravam-se diante de um sistema tributário brasileiro baseado na renda alfandegária. Segundo a autora, “nesse impasse permanecerá a política alfandegária, incapaz de satisfazer os partidários de uma política protecionista e os defensores de um regime de livre troca” (1961, 21).

Em relação às taxas de exportação, José Murilo de Carvalho afirma que estas atingiam diretamente os setores mais poderosos da agricultura. Segundo ele, “houve intensos debates na Câmara e no Conselho de Estado a respeito da conveniência ou não de sua adoção. No Conselho reconhecia-se não ser benéfico à produção tal tipo de impostos” (1996, p. 246).

A pressão dos interesses agrícolas aumentava e, em meados do século XIX, o grupo que era contra a isenção de direitos aduaneiros concedidos às matérias-primas destinadas às *fábricas nacionais*³⁰ bradava a desvantagem da lavoura em relação à indústria. A comissão encarregada de

³⁰ Nícia Vilela Luz, assim define as fabricas nacionais: “existiam no Brasil, em 1852, 64 fábricas ditas *nacionais*. Consistiam em fábricas de chapéus, rapé, sabão e fundições (duas na província do Rio de Janeiro, uma na Bahia e duas em Pernambuco); no município da corte, onde a concentração era maior, havia uma de cerveja, uma de couros envernizados, uma de óleo de vegetais, uma de tapetes e oleados, uma de tecidos de seda, uma de vidros e uma de produtos químicos. Eram todas fábricas de uma certa importância, isto é, consideradas dignas de receberem um diploma concedendo-lhes a isenção de direitos sobre as matérias-primas importadas para o seu consumo, isenção que montava em 1851, a um total de 215.244\$233” (1961, p. 29-30).

revisar as tarifas alfandegárias era de tendência liberal e manifestava, em seu relatório, o que considerava ser a melhor proteção para as forças produtivas do Brasil:

[...] franquias de direitos de exportação, isenção de taxas de importação para as matérias-primas, máquinas e instrumentos, taxas moderadas sobre os gêneros alimentícios, **instrução profissional**, criação de estabelecimentos bancários, comércio interno livre de entraves e restrições, e vias de comunicação aperfeiçoadas (LUZ, 1961, p. 22-23, grifo nosso).

Embora a comissão tivesse esses preceitos liberais, se via obrigada a seguir a rota traçada pelo Governo Imperial, que consistia em diretrizes de amparo às indústrias brasileiras que apresentassem um desenvolvimento razoável, lançando sobre as matérias-primas direitos de 2% a 15% (de acordo com as possibilidades maiores ou menores de serem produzidas aqui e a importância das manufaturas em que seriam empregadas); redução dos impostos sobre os artigos para a construção naval e gêneros de primeiras necessidades.

A comissão apresentou, em 1853, o seu projeto de reforma da tarifa aduaneira. A execução dessa reforma implicaria em um grande desfalque nas rendas públicas, devido à redução efetuada nos direitos sobre os gêneros de primeira necessidade, especialmente os alimentícios que tinham a maior cifra na pauta de importação, pelo caráter monocultor da agricultura brasileira.

A revisão aduaneira foi protelada e só em 1857 foi decretada uma nova tarifa para substituir a que estava em vigor e tinha sido organizada por Alves Branco. Essa tarifa diminuiu os direitos sobre os gêneros alimentícios, instrumentos e utensílios destinados à lavoura; as matérias-primas foram sujeitas a uma taxa de 5%, revogando-se os privilégios concedidos às *fábricas nacionais*; todos que se dedicavam a alguma indústria, grande ou pequena, ficavam de agora em diante sujeitos ao mesmo regime (LUZ, 1961, p. 24).

A partir da reforma de 1857, a tarifa aduaneira sofreu várias alterações no sentido de reduzir os direitos sobre os gêneros de consumo geral, exigido pelos cafeicultores como forma de baratear

os gêneros de primeira necessidade³¹, através da redução dos impostos de importação. A política do Governo Imperial entre 1857 a 1860 pautou-se na redução da tarifa aduaneira. Os motivos para esta política envolviam a economia mundial e aspectos internos da economia do país:

A inflação mundial da década de cinquenta repercutia no Brasil, onde já no Maranhão apontava-se como causa da carestia de vida a descoberta de ouro na Austrália, Sibéria e particularmente na Califórnia. A este favor de ordem externa, o Marquês de Olinda acrescentava causas internas como a supressão do tráfico e a existência de epidemias que haviam tornado agudo o problema da mão-de-obra e a absorção dessa pela lavoura monocultora de café e açúcar, tudo contribuindo para elevar os preços dos gêneros de primeira necessidade (LUZ, 1961, p. 26).

Em 1860, foram adotadas taxas adicionais de 2% a 5% sobre o valor das mercadorias importadas. Para Humberto Bastos, em **Experiência ou Imprevidência**, apesar do liberalismo econômico ter encontrado porta-vozes da envergadura de Aureliano Candido Tavares Bastos que defendia o livre comércio, a tarifa de 1860, procurou orientar-se num sentido de proteção ao trabalho nacional. Na concepção de Humberto Bastos, a tarifa de 1860 “foi uma tentativa de meio termo, com a intenção de atender ao apelo feito pelo incipiente parque industrial do país que procurou oferecer uma demonstração de eficiência na exposição nacional de 1861” (1960, p. 39).

Durante as discussões sobre essa tarifa, os proprietários rurais preferiam, naquele momento, que os aumentos recaíssem sobre a importação de todas as mercadorias. Na concepção desses grandes cafeicultores, se a tarifa se destinasse à exportação, os encargos recairiam apenas sobre os agricultores.

No fim dessa década, o quadro econômico reanimou as atividades industriais. Algumas circunstâncias foram favoráveis, como a guerra civil dos Estados Unidos que promoveu um surto na cultura do algodão no Brasil. A expansão no cultivo do algodão, por sua vez, provocou um

³¹ De acordo com Nícia Vilela Luz, a importação de gêneros de primeira necessidade aumentou conforme crescia a exportação de café “Em 1850 - 1851, os gêneros alimentícios representavam 12,88% da importação. Com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, na década de cinquenta, foram se eliminando as culturas de subsistência e, em 1859-1860, já estes gêneros constituíam 19,24% da importação do Brasil” (LUZ, 1961, p. 23-24).

renascimento da indústria têxtil³² de algodão. A guerra do Paraguai teve papel decisivo, pois não atingiu só a indústria de algodão, mas também outros setores. A indústria nacional, estimulada pela inflação, ensaiava o seu segundo impulso (LUZ, 1961, p. 34).

Para a significativa expansão industrial no Brasil que se efetivou a partir da década de setenta, parece ter contribuído a disponibilidade de capitais. Estes capitais, antes, eram empregados na agricultura e então foram desviados de alguns setores dessas atividades devido à queda nos preços de certos gêneros agrícolas, particularmente o açúcar e o algodão. O café só entraria em crise no decênio seguinte, atingindo sua cotação mais baixa entre 1882-1883. Portanto, aproveitando o crescimento econômico, em 1872, a Assembléia Geral aprovou aumento de subsídios de deputados e senadores, os soldos do exército e da marinha e vencimentos de magistrados e servidores públicos. A imprensa criticou, mas o momento era de confiança no futuro com o alto preço do café, embora a queda nas cotações do açúcar e algodão prejudicava principalmente as províncias do Norte.

Os impostos adicionais sobre a importação haviam sido decretados em vista das despesas decorrentes da guerra do Paraguai. Quando a guerra terminou, foram feitas alterações nas tarifas em 1870 e 1871, visando aliviar especialmente os gêneros alimentícios e as matérias-primas. Crescia, no Parlamento, a pressão por parte dos fazendeiros e comerciantes no sentido de suprimirem as imposições criadas em 1867 e 1869, alegando que já não existiam mais as circunstâncias que as haviam determinado. O resultado foi a promulgação, em 1874, de uma nova tarifa alfandegária.

³² Caio Prado Junior argumentou que, no fim do Império, a indústria têxtil contava com cerca de cem estabelecimentos e concentravam-se “no Rio de Janeiro (capital e algumas cidades mais próximas); em Minas Gerais, particularmente Juiz de Fora, cidade que surge depois da Independência e se tornará a principal da província; centros do Nordeste (de população densa e larga produção algodoeira): Pernambuco e Bahia, sobretudo. Finalmente, no Maranhão, e precisamente em Caxias, centro importante de produção algodoeira” (1986, p. 197-198).

Porém, a crise financeira começou a ameaçar a economia brasileira. De acordo com Buarque de Holanda (1972, p.169), a Fala do Trono, em maio de 1874, demonstrava que as rendas públicas haviam diminuído e ao final do ano já se falava em crise, especialmente no Rio de Janeiro e Santos. Essa crise era extensão das crises européia, de maio de 1873, e norte-americana, de setembro, as quais originaram uma grande depressão. Os efeitos desses acontecimentos foram sentidos mundialmente durante muitos anos. Segundo esse autor, três quartos da renda nacional originavam-se nas alfândegas, portanto, dificilmente o Brasil não sentiria essa crise, já que tinha uma vida econômica dependente das flutuações do mercado externo.

A crise econômica³³ que atingiu os países industrializados e que, em 1875, manifestou-se no Brasil, através da falência de vários estabelecimentos de crédito, (entre eles o Banco Nacional e o Banco Mauá), levou o país a um longo período com dificuldades econômicas. O Brasil enfrentou, também, outros graves problemas, dentre eles a questão do elemento servil. Para enfrentar essa crise, as indústrias³⁴ contavam com uma tarifa moderadamente protecionista e um governo que tentava limitar a sua intervenção na esfera econômica por meios indiretos. Muitos pedidos de ajuda para as empresas foram negados sob alegação de que as finanças públicas não podiam

³³ Em maio de 1875, a crise manifestou-se no sistema bancário, quando vários bancos fecharam. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, no dia 29 de maio foi tomada uma medida que serviu, aparentemente, para tranquilizar os mercados das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, que tinham sido os mais afetados. Essa medida foi a “Lei que autorizava o governo a emitir até a soma de 25.000:000\$000 em bilhetes ao portador, no valor de 100\$000, prazo de 4 a 12 meses, juros até 5 ½ . Essa emissão seria aplicada em auxílio aos bancos de depósito, sob garantia de títulos da dívida pública, bilhetes do Tesouro ou outros de reconhecida idoneidade e segurança” (1972, p. 171).

³⁴ Nícia Vilela Luz assim sintetizou os acontecimentos na indústria até a crise de 1875, no estudo que realizou a respeito da industrialização do Brasil: “Se a princípio foram os interesses britânicos os grandes obstáculos ao estabelecimento de um protecionismo alfandegário, a partir dos meados do século XIX, os seus maiores adversários foram, dentro do próprio país, as hostes liberais cujas doutrinas eram tão convincentes aos interesses da lavoura monocultora que, juntamente com a organização comercial que apoiava, dirigiam, então, os destinos do Império. As necessidades do Tesouro impuseram, contudo, um moderado protecionismo de caráter fiscal que, aliado às barreiras naturais e às dificuldades de comunicação, permitiu que vegetasse uma pequena indústria de artefatos grosseiros, pouco exigente quanto à qualidade da mão-de-obra e requerendo apenas pequenos capitais. Em nome dessa indústria, alguns espíritos mais entusiastas e persistentes procuraram levantar a opinião pública e interessar o governo numa proteção mais eficaz, organizando exposições, como as realizadas em 1861 e 1866 [...] De iniciativa, porém, das indústrias, não houve, antes do último quartel do século XIX, nenhum movimento sério. Apenas queixas isoladas. A crise de 1874-1875 veio, entretanto, modificar a situação e provocar o conagraçamento da indústria existente”. (1961, p. 45)

concedê-la a ninguém. Com o aumento dos encargos do tesouro público, novamente as necessidades fiscais³⁵ se impuseram.

Na nova tarifa, decretada em 1879, foi resguardada uma certa proteção às indústrias, tentando conciliar uma série de interesses. Os adversários do protecionismo, entretanto, não silenciaram suas críticas e movimentaram-se para obter a anulação dos resultados conseguidos nessa pauta. Essa ameaça concretizou-se, em meados de 1880, quando foi nomeada uma comissão para rever as tarifas que haviam sido estipuladas em 1879.

A industrialização desenvolvida no Brasil não chegou a afetar profundamente as estruturas sócio-econômicas do país até por volta da década de 1880. Não houve alteração da posição que o país ocupava na divisão internacional do trabalho que conferiu-lhe um caráter essencialmente agrário, fornecedor de matéria-prima e importador de produtos manufaturados. Essa estrutura econômica estimulava o desenvolvimento do latifúndio, o trabalho escravo inibia a formação do mercado interno propício à industrialização.

Não obstante o caráter limitado da industrialização do país no período de 1868 a 1879, o desejo pela sua industrialização, como forma de modernização, era significativo e grandes esforços foram concentrados para esse fim. Como exemplo dessa manifestação pró-industrialização, pode ser citado o projeto de reforma para a instrução pública do Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira de 1874 e o Decreto nº 7247, de 1879, do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Em ambos encontra-se uma preocupação com a formação da mão-de-obra para a indústria.

³⁵ Edgard Carone também afirmou que o estabelecimento de tarifas dependiam mais das necessidades de angariar recursos para o governo Imperial do que proteger a indústria nacional: “a questão das tarifas é problema básico para a indústria. Porém, a elaboração de tarifas dependem mais das necessidades fiscais do governo do que propriamente de uma medida consciente em benefício da classe industrial. É assim que as tarifas de 1844, 1879, 1897, 1934 refletem esta tendência, fato que não impede, indiretamente, um benefício para a classe dos industriais, na medida que as pautas tarifárias elevam o preço da mercadoria estrangeira importada” (1977, p. 150).

João Alfredo estabeleceu no artigo 1º, parágrafo 5º, de seu projeto de reforma, a criação das escolas profissionais. Esse projeto de reforma previa a criação, nos municípios das províncias do Império, de escolas profissionais nas quais se ensinariam as ciências e suas aplicações que mais convinham às indústrias já existentes ou que seriam criadas. Nota-se nesse artigo que a proposta de criação dessas escolas não se restringia ao Município da Corte, mas sim “nos municípios das províncias do Império”. O parecer da comissão de instrução da Câmara dos Deputados, cujo relator era Rui Barbosa aprovou a idéia da criação das escolas profissionais com as seguintes palavras:

A comissão aplaude e louva o pensamento de se criarem nos municípios das províncias escolas profissionais, que vem dar excelentes resultados de habilitações científicas, teóricas e práticas aos que se destinarem ao exercício das artes e das indústrias para os quais tiverem mais vocação; e concorda com os meios propostos no projeto para levá-las a efeito (BARBOSA, 1942, p. 337-338).

Os meios que estavam propostos no projeto referiam-se à organização dos planos de estudos dessas escolas que possibilitariam aos alunos que quisessem, ao final do curso nas escolas profissionais, efetuarem suas matrículas nas escolas particulares de instrução primária e profissional que eram auxiliadas pelo governo Imperial.

O Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, decretou a reforma na instrução pública e secundária na Corte, autorizando ao governo criar ou auxiliar, no Município da Corte e nos mais importantes das Províncias, escolas profissionais, escolas especiais e de aprendizado. As escolas profissionais seriam destinadas a dar a instrução técnica que mais interessasse às indústrias dominantes ou que convinha criar e desenvolver. As escolas especiais e de aprendizado eram

destinadas ao ensino prático das artes e ofícios de mais proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades.

A criação dessas escolas auxiliaria na formação da mão-de-obra necessária para as transformações que estavam ocorrendo no país. Essas transformações já estavam prenunciadas no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório e no surto industrial que iniciava. Todas estas questões colaboravam para acelerar a urbanização do país que, por sua vez, vinha estimulando o crescimento da demanda no ensino superior e a denúncia da precariedade da escola pública elementar.

PARTE II

OS PROJETOS DE REFORMA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA E OS RELATÓRIOS MINISTERIAIS DE 1868 A 1879 NO BRASIL

A intervenção do Estado na educação do povo, que culminou com a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, no século XIX, foi um fenômeno que acompanhou o processo de democratização política das sociedades, marcado pela adoção do sufrágio universal e impulsionado pela industrialização. A crise de superprodução que atingiu os países europeus industrializados no século XIX, acirrou a luta entre as classes, rompendo com a unidade nacional. Os confrontos entre a burguesia e o proletariado tornaram evidente que não se podia eliminar a contradição fundamental do modo de produção capitalista – a produção social e apropriação individual pelo capitalista do produto.

A extensão dos direitos sociais e políticos à classe trabalhadora visando arrefecer a luta de classes na Europa, passou a ser uma necessidade para a manutenção da sociedade burguesa. Portanto, o sufrágio universal permitiria a participação das classes populares na condução dos negócios públicos. Com a concessão do voto universal, tornou-se necessário organizar a escola pública de ensino obrigatório para todos. Não se podia conceder o voto ao povo sem a intervenção do Estado que encarregar-se-ia da educação do novo cidadão.

Nesse contexto, foram criados a escola primária de ensino obrigatório e os sistemas nacionais de ensino em vários países industrialmente desenvolvidos. A escola pública primária criada na

Europa, no final do século XIX, tinha a finalidade de propagar as virtudes do cidadão, consideradas necessárias para restabelecer a unidade nacional rompida com a luta de classes.

No Brasil, o desejo de se criar essa mesma escola tinha a finalidade de mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade, desenvolvendo nos indivíduos o amor ao trabalho voltado à produção de excedente. As relações sociais de produção capitalistas exigiam que o indivíduo trabalhasse para outro vendendo sua força de trabalho, assim tornou-se fundamental abolir a escravidão. A educação escolar podia auxiliar nessa persuasão, ensinando o valor do trabalho ao escravo liberto e ao trabalhador livre nacional que se colocassem à margem da produção burguesa.

A preocupação com a educação popular, objetivando arrefecer a luta de classes, não era uma particularidade da Europa, também no Brasil havia essa manifestação, embora, aqui, esta preocupação colocava-se frente à necessidade de se criar uma unidade nacional, dado o crescente número de imigrantes que para cá se dirigiam nesse período. Disso decorre que as condições para a criação de um Sistema Nacional de Ensino não eram as mesmas existentes na Europa. No Brasil, a falta da educação para o povo era tida como um entrave no processo de modernização e acreditava-se que a sua disseminação resultaria no desenvolvimento econômico do país. Na primeira parte desse trabalho pode-se vislumbrar as transformações sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade na luta pela sua inserção no mercado mundial, nesta segunda parte enfatizam-se as discussões educacionais. À educação foi atribuída a capacidade de moralizar os homens, preparando-os para o trabalho e para os deveres sociais.

A escola começava a ser vista, no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, não apenas como uma instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos que a sociedade burguesa tinha produzido até o momento, mas atribuía-se também a

ela a formação moral e cívica do cidadão. A idéia da época era a de que só o desenvolvimento da inteligência não era suficiente, os indivíduos precisavam, primeiramente, ser moralizados, para tanto deveriam conhecer a sua função social para desempenhá-la bem e colaborar com a ordem e o crescimento da pátria. Esta questão aparece com muita ênfase nos Relatórios analisados.

CAPÍTULO 4

OS PROJETOS DE REFORMA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE PAULINO DE SOUZA E DE JOÃO ALFREDO: A INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO ELEMENTO DE MORALIZAÇÃO

No Brasil, a Constituição de 1824, em seu Art. 179, estabeleceu a gratuidade da instrução primária - “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. O Decreto de 15 de outubro de 1827³⁶ tornou-se a primeira lei geral relativa ao ensino elementar. Essa lei respondia a uma medida administrativa que cumpria o dispositivo da Constituição de 1824, garantindo instrução primária a todos os cidadãos do Império³⁷. O referido Decreto transformou a instrução pública elementar em escolas de primeiras letras ao estabelecer a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”, porém, não dispunha sobre as condições materiais de sua implantação. Os relatórios de ministros e de inspetores da instrução, durante o período Imperial, davam testemunho oficial da precariedade da instrução pública elementar.

³⁶ De acordo com Arnaldo Niskier, a Lei de 15 de outubro de 1827, em seu Art. 6º, estabelecia: “os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, as noções gerais de Geometria Prática; a Gramática da língua nacional, e os princípios da 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 da Brasil” (1989, p. 122-123).

³⁷ Na opinião de Luciano Mendes de Faria Filho, a Lei de 1827 é contemporânea de um processo de construção da nação brasileira e do Estado Nacional: “A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre as condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse povo se desviasse do caminho traçado” (2000, p. 137).

Neste capítulo, serão analisados os Relatórios ministeriais³⁸ de Paulino José Soares de Souza³⁹ e João Alfredo Corrêa de Oliveira⁴⁰ e os seus Projetos de Reformas quando ocuparam a pasta do Ministério do Império. Esses dois Ministros conservadores ocuparam o cargo de 1868 a 1875. Em seus Relatórios, denunciavam a precariedade do ensino público e consideravam a instrução primária um elemento de moralização e progresso do país.

Os documentos oficiais denunciavam a ausência de medidas administrativas para o cumprimento dos dispositivos constitucionais, mesmo antes da legalização do Ato Adicional Diogo Feijó, de 1834. Essa emenda constitucional descentralizou a administração pública no país durante o período das Regências (1831-1840). No que diz respeito ao sistema de instrução houve a transferência da competência relativa às escolas de primeiras letras e secundárias para os

³⁸ Os Relatórios do Ministério dos Negócios do Império apresentados, à Assembléia Geral Legislativa anualmente sob a responsabilidade do Ministro do Império, tinham como índice: Família Imperial; Conselho de Estado; Administração das Províncias; Assembléias Provinciais; Administração local (Município da Corte, Cemitérios públicos); Eleições; Naturalizações; Estatística; Registro Civil; Casamento por ato civil; Instrução Pública (Instrução Superior, Instrução Secundária, Instrução Primária no Município da Corte); Associações e Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos (Academia Imperial de Medicina, Instituto Histórico e Geográfico, Biblioteca Pública, Academia de Belas Artes, Conservatório de Música, Liceu de Artes e Ofícios); Instituto dos Meninos Cegos; Instituto dos Surdos-Mudos; Negócios Eclesiásticos (Catedrais, Palácios Episcopais, Relação Metropolitana, Dioceses, Número e Limites dos Bispados, Paróquias, Estatística Eclesiástica, Emolumentos dos Atos Eclesiásticos, Seminários de Mão Morta, Ordens Regulares); Saúde e Socorros Públicos (Saúde Pública, Serviço de Saúde dos Portos, Socorros Públicos); Estabelecimentos de Caridade (Santa Casa de Misericórdia, Recolhimento de Santa Thereza, Hospital dos Lázaros); Montepio dos Servidores do Estado, Arquivo Público; Secretaria de Estado; Créditos e Orçamentos. O índice do Relatório do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, de 1879, acrescentava, além dos temas acima, o Instituto Comercial, Asilo dos Meninos Desvalidos, Biblioteca Nacional, Imperial Conservatório Astronômico, Instituto Farmacêutico, Academia Imperial de Medicina, Saúde Pública (Extinção de Pântanos, Canal do Mangue, Ajardinamento da Praça Aclamação, Limpeza e Irrigação das ruas e praças, Limpeza das praias, Construção do Novo Matadouro, Seca do Norte).

³⁹ Na composição do Ministério de 16 de julho de 1868, sob a presidência do Visconde de Itaboraí, do partido conservador, o cargo de Ministro do Império coube ao Conselheiro Paulino José Soares de Souza.

⁴⁰ João Alfredo Corrêa de Oliveira foi convidado a compor o Ministério sob a presidência do Visconde de São Vicente, em 29 de setembro de 1870, para se ocupar a pasta do Ministério do Império e permaneceu nesse mesmo cargo quando a presidência do Ministério passou para o, também conservador, Visconde do Rio Branco, em 7 de março de 1871, permanecendo, até 25 de julho de 1875. Foi o Ministro do Império que mais tempo respondeu por este Ministério, portanto, apresentou muitos Relatórios, tomou decisões e deliberou sobre assuntos referentes à instrução pública. Para se ter a visão do discurso oficial sobre a instrução do povo, retratada nas palavras do Ministro do Império durante os anos em que permaneceu na pasta, foi selecionado, nos Relatórios de 1871 e 1875, o tema Instrução Pública para expô-lo juntamente com o Projeto de Reforma apresentado por ele à Assembléia Legislativa em 23 de julho de 1874. A justificativa para a seleção desses dois Relatórios está amparada nos seguintes fatos: o Relatório de 1871 refere-se aos acontecimentos do ano de 1870, quando João Alfredo assumiu o Ministério em substituição a Paulino de Souza; o de maio de 1875, refere-se ao ano de 1874, período em que o Ministro ofereceu à Assembléia Legislativa seu projeto de Reforma para a instrução pública primária e secundária.

governos provinciais. De acordo com o Art. 10 § 2º do Ato Adicional, competia às Assembléias Legislativas das províncias legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios, a promovê-la, não compreendendo as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (NISKIER, 1989, p. 111).

O Ato Adicional de 1834 vetava explicitamente às Assembléias provinciais deliberar sobre questões “de interesse geral da nação”. Com base nesse veto, entendia-se que o governo central deveria concentrar seus esforços no suprimento dos cursos superiores em todo o Império, instrução primária e secundária no Município da Corte. As províncias estavam encarregadas da instalação e manutenção dos cursos secundários e elementares. Esses níveis de instrução sofreram as conseqüências da instabilidade política e da insuficiência de recursos dessas províncias.

De modo geral, durante o Período Imperial (1822-1889), a instrução primária permaneceu, para as camadas mais privilegiadas da população brasileira, como uma tarefa própria da família que, procurava realizá-la por meio de preceptores. No que diz respeito ao ensino elementar, tanto na capital do Império como nas províncias, manteve-se a Escola de Primeiras Letras do Decreto de 1827. Essa Lei vigorou em todo o país até 1834 e, no Município da Corte, até o ano de 1854, quando foi aprovada e colocada em execução a Reforma de Couto Ferraz. Essa reforma estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, reforçava o princípio da gratuidade estabelecida constitucionalmente, vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos analfabetos⁴¹.

Não existiu um plano nacional de fiscalização das escolas primárias e secundárias com vistas a um aprimoramento de objetivos, conteúdos, métodos e, conseqüentemente, uma melhora de

⁴¹ Sobre a Reforma de Couto Ferraz ou Regulamento de Fevereiro de 1854, ver (MOACYR, 1937, p. 9-96).

aproveitamento por parte dos alunos. A instrução primária continuou constituindo-se em aulas de leitura, escrita e cálculo. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população era atendida nas escolas públicas. Mesmo as “escolas de primeiras letras” eram em número reduzido e enfrentavam problemas dos quais se tinham notícias através dos relatórios dos ministros da época.

Não faltaram, contudo, projetos ambiciosos e debates acalorados entre políticos e literatos, nos quais o tema educação primária, suas mazelas e o caráter emergencial da sua reforma e expansão era uma constante. Os inúmeros projetos apresentados ao Parlamento Nacional versavam sobre questões que iam desde a formação precária do magistério e a falta generalizada de recursos das províncias para a implantação dos seus sistemas de ensino, até a polêmica necessidade de imposição da obrigatoriedade deste. Dentre esses projetos, poucos foram transformados em lei.

No período entre 1868 a 1879, cinco projetos de reforma da instrução pública foram elaborados e oferecidos à Assembléia Geral Legislativa. O Ministro do Império Paulino José Soares de Souza entregou ao Parlamento o Projeto de Reforma nº 183 em 6 de agosto de 1870, o deputado Antonio Candido da Cunha Leitão elaborou dois projetos no ano de 1873⁴² e o Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira protocolou seu projeto em 23 de julho de 1874⁴³. Leôncio de Carvalho, também Ministro do Império em 1879, decretou seu projeto de reforma para a instrução brasileira.

Os Ministros Paulino de Souza e João Alfredo buscavam nas nações estrangeiras, principalmente na França e nos Estados Unidos, exemplos a serem seguidos para que o Brasil chegasse ao

⁴² O Deputado Antonio Cândido da Cunha Leitão ofereceu à Assembléia Geral Legislativa dois projetos para a reforma de ensino nos meses de março e julho de 1873.

⁴³ Esses projetos de reforma e o parecer da comissão de instrução da Câmara dos Deputados podem ser encontrados como anexos nas **Obras Completas de Rui Barbosa**, 1942, p. 317-347.

mesmo grau de desenvolvimento atingido por essas nações. As nações européias viviam um momento de reconstrução da unidade nacional rompida com os embates entre a burguesia e o proletariado, buscavam a consolidação da democracia como forma de desarmar o movimento revolucionário do proletariado. De acordo com Maria Cristina Gomes Machado, em **Rui Barbosa: pensamento e ação**, na segunda metade do século XIX, difundiu-se a idéia de que a escola era um dever do Estado e obrigatória para o cidadão:

O movimento revolucionário francês, de 1848, e a Comuna de Paris, de 1871, mostraram a força da classe operária, que pressionava para uma transformação social; a miséria da classe trabalhadora fazia-a reivindicar maior participação. Essa reivindicação levou à conquista do sufrágio universal. Tendo adquirido esse direito, caberia ao Estado direcionar essa força social, ofertando uma educação homogênea que difundisse questões de seu interesse (2002, p. 106-107).

As nações que antes defendiam uma educação destituída de valores impostos por qualquer instituição, nesse período, incumbiam ao Estado a obrigação de garantir a todos, através da escola primária, uma educação voltada para a formação moral do cidadão. Não se tratava apenas de instruir o cidadão com base na razão, mas sim de educar o cidadão através de valores que buscassem fortalecer a ordem política rompida com a luta de classes. De acordo com Zélia Leonel, “tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as lutas concorrenciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava” (1994, p. 185).

No Brasil, não se vivia um momento de reconstrução nacional como as sociedades européias ou de conciliação da democracia e da indústria como nos Estados Unidos. O Brasil, nesse período, mobilizava-se para as mudanças no processo produtivo e a construção de uma unidade nacional. A transição na forma de trabalho escravo para o livre, o processo de imigração que aumentava, o prenúncio da industrialização e, conseqüentemente, os cuidados com a urbanização e as

discussões para a implantação de um novo regime político exigiam que o povo fosse instruído. O debate da época, aqui retratado no discurso dos Ministros Paulino de Souza e João Alfredo, depositava na educação escolar as esperanças de tê-la como elemento fundamental para compelir o homem ao trabalho assalariado.

Acreditava-se que a instrução escolar levaria o país ao desenvolvimento alcançado pelos países centrais, concretizando, assim, o projeto modernizador da época. As reformas, defendidas pelos Ministros que se sucediam, manifestavam-se como necessárias para uma parte da sociedade brasileira.

Embora a educação no Brasil tivesse sido amplamente criticada pela sua precariedade, foi por volta de 1870 que a sua reforma tomou características de extrema necessidade, consubstanciada no meio mais eficaz de levar a efeito transformações sociais, políticas e econômicas no país. Nesse período, o regime monárquico brasileiro começou a dar sinais de ineficiência e intensificaram-se, no país, as discussões de projetos para a modernização da sociedade fundamentados nos modelos europeu e dos Estados Unidos. Essa era uma tendência mundial naquele momento, e face a isso, esses projetos voltados para a modernização da sociedade brasileira se deparavam com a quase ausência de instrução para o povo e a inexistência de uma mão-de-obra qualificada.

Os discursos nacionais apontavam para a necessidade de formar o indivíduo apto às novas relações de trabalho e, assim, a impulsionar o processo de industrialização. Paralelamente a essa postura, as nações européias que já haviam atingido esse grau de modernização, produzindo a crise nas relações de trabalho, mostravam, através de seus programas de ensino, que não se devia descuidar da educação moral. Com a educação moral se formaria o cidadão voltado para o bem

comum e para a constituição da unidade nacional. Para tal realização era necessário que o Estado investisse na educação.

4.1 A Instrução Primária nos Relatórios

O Ministro do Império Paulino José Soares de Souza, em seu Relatório de 1870, no tema Instrução Pública fez uma explanação geral, na qual registrava, claramente, seu pensamento sobre o assunto. Nesse Relatório, ele apontou a existência de poucas escolas e a necessidade de ampliar as verbas para a educação, colocando-a como responsável pelo progresso social do Brasil. Iniciou o registro de suas idéias com algumas palavras ilustrativas que refletiam a postura do Governo Imperial sobre a instrução, fazendo um alerta à Assembléia Geral:

O regime representativo é a forma de governo característica do século em que vivemos. Nele a lei feita pelos representantes da nação é a expressão da vontade popular, e o governo do país mantém-se pelo apoio da opinião. A simples enunciação destes princípios, geralmente sabidos, é suficiente para tornar patente quanto deve interessar a educação nacional aos Poderes Públicos nos países constitucionais (BRASIL, 1870, p. 27).

Essas palavras chamavam a atenção do Parlamento, num período em que outras nações estavam desenvolvendo seus sistemas nacionais de ensino⁴⁴, para o modelo de relações de produção baseadas no trabalho livre que a sociedade burguesa estava universalizando. No Brasil, seguir esse modelo de assalariamento do trabalho significava modernizar as relações de produção acabando com a escravidão e com as tradições que se originaram durante o desenvolvimento

⁴⁴ Entre os estudos que investigam a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino estão o de Zélia Leonel (1994) e o de Anaete Regina Schelbauer (1998). Leonel explicitou o processo ocorrido para a criação do sistema nacional de ensino na França, relatando os debates travados na Câmara dos Deputados daquele país, quando foi definido o papel da escola e o conteúdo a ser veiculado nela. A autora afirmou que esses debates continham o princípio da universalidade da democratização do ensino ocorrido mundialmente no final do século XIX. Schelbauer sistematizou o debate sobre a educação popular na sociedade brasileira em fins do século XIX e início do XX. Essa autora analisou as motivações de ordem pública e privada, que mobilizaram os homens da época, em favor da difusão da educação para todos e da organização de um sistema nacional de educação, e o entendimento das soluções que o movimento contraditório do capital trazia para que aqueles desejos não se realizassem naquele período. Vindo a realizar-se meio século depois, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

colonial. Em sintonia com esse ideário, Paulino de Souza atribuía à instrução a tarefa de promover a civilização e o progresso da nação:

[...] a ilustração pública é o grande motor do adiantamento nacional, o estímulo a cujo impulso a direção da sociedade se encaminhará para a realização das mais nobres e elevadas aspirações do patriotismo. Ao passo que desenvolve a instrução pública, a sociedade vê acumularem-se maiores cabedais intelectuais pelo alargamento da compreensão de todas as classes, novos elementos de prosperidade concorrem a bem da afetividade das liberdades políticas, da moralidade, da indústria, de todos os interesses sociais, do bem-estar dos cidadãos” (BRASIL, 1870, p. 27).

O autor do Relatório estava convicto de que o progresso exigia que se instrísse o povo. Segundo ele, o ensino público nos países mais desenvolvidos tinha tomado proporções que, infelizmente, o Brasil estava muito longe de atingir. O Ministro elogiou a organização da instrução pública nos Estados Unidos. Após longas observações feitas à educação desse país, concluiu afirmando que não era sem interesse que fazia a comparação deste com o Brasil. A comparação objetivava chamar a atenção da Assembléia Geral sobre a defasagem da educação brasileira em relação à daquele país. O levantamento estatístico apresentado no Relatório sobre o número de escolas primárias e secundárias, públicas e particulares nas vinte províncias e no Município da Corte brasileira, bem como a frequência dos alunos, levou Paulino de Souza à seguinte afirmação:

Temos, portanto, em resultado final que há em todo este vasto Império 3.962 estabelecimentos, em que se distribui o ensino a 426.843 indivíduos. Como, porém, os algarismos pecam por deficientes, visto que não foi possível obter informações completas, sendo este o primeiro trabalho que se faz de semelhante natureza, demos que se aproxime de 450.000 a população escolar de todo o Império. Se o Brasil, como muitos pretendem, conta com não menos de **8 milhões de habitantes livres**, temos que existe um estabelecimento de instrução pública por 2.049 habitantes, e que a frequência está na razão de 1 para 53. Estes algarismos bradam tão alto, que julgo escusado pedir para este assunto vossa esclarecida atenção. Apresento-os como a primeira e mais eloqüente justificação de medidas que reclamo de vosso elevado critério e zelo pelo bem público (BRASIL, 1870, p. 29, grifo nosso).

Foram apresentados dados no Relatório para chamar a atenção da Assembléia Legislativa em relação ao crédito concedido à instrução pública na lei do orçamento vigente no Município da

Corte e nas vinte províncias. O Ministro explicitou os gastos com este ramo do serviço público e afirmou que, dividindo as despesas feitas com a instrução pública entre a população livre do país, cada habitante contribuiu com 378 réis durante o exercício de 1868-1869. Paulino de Souza considerou pouco esse valor e voltou a compará-los com as cifras dos Estados Unidos, conclamando o Parlamento para que desse a devida atenção ao ensino público brasileiro, demonstrando qual a sua opinião sobre a necessidade de instruir o povo:

Façamos, porém, quanto estiver ao nosso alcance por não sermos os últimos no caminho que vão trilhando as nações cultas. É preciso não olharmos a sacrifícios quando se trata de assunto de tal magnitude. **As somas que destinardes ao desenvolvimento da educação popular dentro em breve serão compensadas em diminuição das despesas de repressão**, entrarão multiplicadas nos cofres sob diferentes títulos de renda, frutificando por mil modos diversos resultados que delas colhe a sociedade, sob aspectos tão variados quão importantes. As escolas públicas, consideradas como instrumentos de civilização (sirvo-me de uma frase alheia), obram como grandes forças da natureza primitiva empregadas na elaboração dos elementos que deviam entrar na composição de nosso globo: criam o presente preparando o futuro. Alavanca poderosa para remover muitas causas de atraso político, **o ensino público é o primeiro elemento de moralização**, abrandando os costumes, confirmando pelo esclarecimento da razão os bons sentimentos que Deus lançou em germe no coração do homem. Dispensamo-nos de outras considerações para demonstrar que não podeis inaugurar mais digna e nobremente a nova era de paz do que dando alentado impulso ao ensino público em todo o Brasil (BRASIL, 1870, p. 30, grifos nossos).

Paulino de Souza, ao colocar a instrução pública como instrumento de civilização, caminhava em sintonia com as relações de produção capitalista que estabeleciam ao sentimento moral o dever de moldar os comportamentos necessários à manutenção da ordem. Esta tornou-se uma das necessidades da burguesia que encontrou na educação o elemento necessário para redefinir os seus princípios. A burguesia, ao postular a obrigatoriedade e, gratuidade escolar para todos, passou a atender aos princípios liberais de igualdade de oportunidades e, ao torná-la laica, criou um espaço democrático e público, onde a identidade nacional deveria ser desenvolvida. Portanto, a escola, ao mesmo tempo, atendia ao princípio liberal de igualdade, através de seu conteúdo, e disciplinava moralmente cada indivíduo nos preceitos da democracia burguesa.

Com esse mesmo espírito, o Ministro do Império João Alfredo Corrêa de Oliveira, em seu Relatório de 1871, também manifestou seu pensamento sobre a instrução pública no Brasil, revelando que o país não acompanhava o movimento da civilização moderna no tocante a esse ramo do serviço público:

Não temos infelizmente acompanhado o grande movimento da civilização moderna em relação à instrução pública. Quase estacionária tem-se esta conservado entre nós, ao passo que se empenham todos os esforços e nenhum sacrifício se poupa para dar-lhe o mais amplo desenvolvimento nos países onde se tem compreendido toda a sua importância, refletindo-se que ela não só eleva o indivíduo pelo aperfeiçoamento de suas faculdades morais, como é o mais poderoso elemento de engrandecimento e prosperidade nacional, e condição essencial do exercício regular das instituições livres (BRASIL, 1871, p. 9).

Como seu antecessor Paulino de Souza, o Ministro João Alfredo também considerava a instrução pública como elemento moralizador e de prosperidade. Nesse Relatório de 1871, o Ministro discorreu sobre as dificuldades práticas encontradas para a generalização da instrução para o povo e assim se manifestou sobre a instrução primária:

O dever que incumbe aos Poderes Públicos de empregarem os meios possíveis para que a todos se estenda a instrução elementar, não tendo sido preenchido satisfatoriamente neste Município, como também acontece em todo o Império. A exigüidade das verbas destinadas a tal fim e as estatísticas positivamente provam asserção. O acanhamento da iniciativa individual e do espírito de associação entre nós, elementos que tão eficazmente concorrem em outros países para a realização dessa primordial condição do progresso social, tornam mais imperioso aquele dever. Não hesitarei, pois em propor-vos os melhoramentos que julgo urgentes e praticáveis em tão importante ramo dos serviços públicos. Por um lado o limitado número das escolas gratuitas, existentes no Município de que especialmente trato, comparado com a extensão e população deste, e por outro as faltas e imperfeições que apresentam o sistema e os meios de ensino, **não permitem que a instrução se generalize nas classes pobres, tanto quanto devia, nem que seja suficiente a que é recebida** (BRASIL, 1871, p. 17, grifo nosso.).

Essas palavras de João Alfredo refletiam a preocupação com a generalização da instrução para o povo. A preocupação com a disseminação da instrução primária também havia sido manifestada por Paulino de Souza. Esse Ministro ocupou-se, ao longo do Relatório, em apontar a precariedade

da instrução pública primária no país e a propor melhorias para esse ramo de ensino, resultando no seu projeto de reforma, oferecido à Assembléia em agosto de 1870.

Nesse sentido, João Alfredo demonstrou um espírito prático quando salientou que seu antecessor já havia apresentado à Assembléia os dados dessa “triste verdade”, os defeitos e as necessidades mais urgentes para a instrução pública. Acrescentou ainda que não julgava necessário reproduzir as observações feitas por ele, portanto apresentaria o que pensava sobre os melhoramentos mais urgentes para cada ramo da instrução pública, oferecendo ao Governo todos os meios possíveis para impulsioná-la. A partir das apreciações e idéias sugeridas por Paulino de Souza, ele prepararia um projeto de lei, que oportunamente ofereceria à Assembléia. Tal projeto teria o intuito de “dar àquele ramo de instrução o desenvolvimento compatível com os nossos recursos, melhorando ao mesmo tempo, quanto for possível, o sistema de ensino” (BRASIL, 1871, p. 17).

Segundo ele, as reformas contidas no referido projeto versariam acerca de vários pontos, o primeiro era sobre a realização da idéia do ensino obrigatório. De acordo com o Ministro João Alfredo esta idéia já era Lei:

Esta idéia, cuja necessidade e justiça não carecem de demonstração, e que está praticamente admitida nos países mais adiantados em matéria de instrução popular, acha-se estabelecida no art. 64 do Regulamento que acompanha o Decreto nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1871, p. 17).

Essa passagem reflete que, aos olhos do Ministro, a “idéia” da obrigatoriedade da instrução, em discussão nos países mais desenvolvidos economicamente⁴⁵, já era lei no Brasil, assim como a gratuidade, garantida na Constituição de 1824. Porém, conforme acrescentou João Alfredo, esse

⁴⁵ De acordo com Maria Inês Sucupira Stamatto, na França, o governo passa a ter uma ação favorável à escola pública: Guizot em 1833, através de uma lei, promulga que o Estado obriga cada comuna a ter uma escola primária e cada departamento uma escola normal. Em 1834, recomenda adotar livros indicados e adota repartição dos alunos em três divisões: elementar, médio, e superior, fixando programas para cada divisão. No ano 1835, cria-se um serviço especial de inspeção. Com a Lei Falloux, de 15 de março de 1850, cria-se um reforço de inspeção. Em 1880 o governo central cria uma uniformidade de procedimentos e em 1882 a organização da passagem neste exame é obrigatória. A Lei Ferry de 1881 torna a escola gratuita e é colocada como um direito do povo. Esta lei, em 1882, estabelece a obrigatoriedade e a laicidade do ensino primário (STAMATTO, 1992, p. 59).

preceito legal nunca foi executado porque não havia escolas públicas gratuitas em número suficiente para tornar possível e fácil a freqüência dos alunos em todas as localidades. Na sua opinião, seria uma violência empregar os meios coercitivos contra os pais ou os tutores que não ofertavam o ensino elementar às crianças, principalmente em relação às classes sem recurso para freqüentar o ensino particular.

João Alfredo adiantou que no seu projeto tornaria real essa obrigação, estabelecendo as condições de seu cumprimento e regulando a aplicação da penalidade imposta. Entendia que essa medida ajudaria na elevação do número das escolas primárias de 1º grau na proporção devida, generalizando ao máximo possível a instrução, criando aulas noturnas destinadas, não só aos menores com idade superior à fixada para a freqüência das aulas diurnas, mas também aos adultos.

No artigo 1º, § 2º do Projeto de Reforma de João Alfredo, o ensino primário elementar era obrigatório no Município da Corte para todos os indivíduos de 7 a 14 anos e, também, para os de 14 a 18 onde houvesse escolas para adultos. O parágrafo segundo estabelecia multas e várias punições aos pais e tutores que não providenciassem para que todos os indivíduos de 7 a 14 anos, sob sua guarda, tivessem instrução primária. Os indivíduos em idade escolar podiam ser ensinados em casa ou em estabelecimentos particulares, desde que fossem examinados pelo Inspetor literário. Eram dispensadas da freqüência as crianças de 7 a 14 anos que alegassem inabilidade física, moral ou indigência, enquanto não recebessem do Governo o vestuário e materiais para os estudos.

O Ministro João Alfredo estabeleceu, no Projeto de Reforma, várias formas de se difundir a instrução pública primária. Nos locais distantes das escolas públicas, o governo podia contratar professor particular para ministrar aulas aos alunos pobres da vizinhança. Em lugares semelhantes em que houvesse menino que freqüentasse a escola e possuísse bom aproveitamento,

podia este ser autorizado pelo professor, e dispensado duas ou três vezes na semana das aulas, para ensinar seus vizinhos, tendo a responsabilidade de levá-los à presença do professor para serem examinados a cada três meses. Os donos, diretores ou gerentes de fábricas e oficinas que empregassem menores de 18 anos deveriam cuidar para que estes recebessem instrução primária sob pena de serem multados. Nas oficinas do Estado e nas obras públicas, teriam preferência os indivíduos com instrução primária, já no recrutamento para o serviço do exército e da armada, a vaga era dos analfabetos, e a estes seria dado o ensino primário. Nenhum indivíduo seria dispensado das escolas públicas, antes dos 14 anos, sem ter habilidades de leitura, escrita, quatro operações aritméticas e princípios de moral; o mesmo seria exigido das pessoas com 18 anos, nas escolas para adultos.

Paulino de Souza também já havia registrado, em seu Relatório de 1870, que concordava com a obrigatoriedade de ensino contida na Reforma Couto Ferraz – Regulamento de 1854. Esse Ministro, tratando da instrução primária no Município da Corte, comunicou à Assembléia Legislativa que apenas 9.311 alunos freqüentaram as escolas públicas e particulares no ano de 1869. Ele considerava pouca essa quantia de alunos e acrescentou que era indispensável que os responsáveis pela educação da infância fossem obrigados a mandarem seus filhos, pupilos ou protegidos de um e outro sexo às escolas públicas, quando esta não era dada em estabelecimento particular ou em casa. Ainda sobre a obrigatoriedade do ensino, Paulino de Souza advertiu sobre a responsabilidade do Estado acerca da instrução pública:

Em qualquer sociedade regular, o menor, que a lei declara incapaz de reger-se, não pode deixar de ser considerado com direito à educação, e obrigados a ministrá-la aqueles a quem a mesma lei os encarrega. Tem o Estado o dever de tornar efetivo estes direitos dando proteção a quem principalmente dela precisa, e curando de melhorar-lhe a condição pela educação, sem a qual não se realizam as vantagens da vida social (BRASIL, 1870, p. 38).

Paulino de Souza declarou-se partidário do ensino obrigatório e disse que já teria colocado em prática o art. 64 do Decreto nº 1.033, de fevereiro de 1854, se não lhe faltassem os meios para executá-lo. Quando falou dos meios, o Ministro referiu-se às verbas para criar, em número suficiente, escolas primárias nos lugares em que havia crianças em idade escolar. Explicou que, após o arrolamento que o Governo havia mandado efetuar no Município da Corte, seria mais fácil se ter uma idéia, senão exata ao menos aproximada, de qual parte da população em idade escolar não recebia instrução em cada distrito do Município. A partir dos resultados desse levantamento estatístico, o Governo ficaria habilitado para criar novas escolas onde fosse necessário.

De acordo com esse Ministro, não se podia exigir que os pais, tutores ou protetores de menores mandassem as crianças às escolas sem que estas existissem em lugares onde podiam ser freqüentadas. Ele também informou à Assembléia que, na proposta de orçamento apresentada aos parlamentares, solicitou aos mesmos que habilitassem o Governo a fundar e manter até mais de 20 escolas primárias no município da Corte. Após estarem estabelecidas e situadas as novas escolas, ele trataria de regulamentar a obrigatoriedade do ensino. A esse respeito, elogiou a Câmara Municipal da Corte que propôs ao Governo construir, à custa dos cofres municipais, um edifício apropriado para o ensino primário. Esta era a primeira escola da Corte em casa própria e adequada. Segundo Paulino de Souza, essa medida poderia encontrar imitadores em todo o Império.

Entretanto, não era apenas a falta de escolas que impedia a obrigatoriedade da instrução popular, a falta de professores e a formação destes também foram apontadas pelos Ministros como uma das dificuldades para estabelecê-la. No Brasil, a formação de professores estava intimamente ligada ao problema da difusão do ensino das primeiras letras. As primeiras escolas normais foram fundadas “em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo)” (RIBEIRO, 1982, p. 51). Segundo Ribeiro, até a década de 1880, havia apenas seis escolas em todo o país,

localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. As escolas normais foram criadas para preparar o pessoal docente em nível secundário com dois anos de duração. Inexistiam cursos superiores destinados à formação de professores no Império. Contudo, a organização dessas escolas normais trouxe pequena melhoria à formação dos professores pela falta de recursos e de pessoal qualificado para o seu próprio funcionamento. Muitos cursos de escolas normais chegaram a fechar temporariamente ou mesmo definitivamente, “a escola aberta em São Paulo, em 1846, fecha em 1847, reabre em 1876, vindo a fechar-se novamente em 1877. Em 1880 reabre. Neste mesmo ano é criada a primeira escola oficial no Rio de Janeiro” (RIBEIRO, 1982, p. 58).

No entanto, não foi a precariedade interna a única causa do fracasso de grande parte dessas escolas normais. A carreira do magistério não oferecia atrativos, os ordenados eram baixos e não havia estabilidade, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o período Imperial. Esses fatores negativos impediam que se formassem grandes contingentes de professores para a escola pública como se esperava resolver com a implantação do ensino normal⁴⁶. E não apenas devido à falta de professores, mas especialmente pela ausência de alunos.

Provavelmente, amparado nesses fatos, João Alfredo, em 1871, informou que o terceiro ponto do seu projeto de reforma trataria do melhoramento do professorado: “é geralmente reconhecido que o vício radical do ensino primário entre nós está na insuficiência das habilitações teóricas e práticas da maior parte dos professores” (BRASIL, 1871, p. 17). O Ministro salientou o quanto

⁴⁶ Heloisa Villela realizou estudos sobre o surgimento da imprensa pedagógica na Corte durante a década de 1870, tecendo considerações a respeito de como esse tipo de veículo especializado de comunicação participou do movimento organizativo dos professores públicos naquele momento. Segundo a autora, no início da década de 1870, podia-se constatar alguns indícios e formas de organização que poderiam ser caracterizados como exemplos “de um momento de tomada de consciência do corpo docente enquanto categoria profissional” (2001, p. 101). A autora abordou a polêmica estabelecida, durante seis meses no ano de 1872, entre os jornais **A Instrução Pública**, dirigido por José Carlos de Alambary Luz, inspetor de ensino no Município Neutro e diretor da Escola Normal na capital da província do Rio de Janeiro e o jornal **A Verdadeira Instrução Pública**, dirigido pelo professor público Manoel José Pereira Frazão e outros professores. Segundo Heloisa Villela, “o detonador da querela foi um dos editoriais de Alambary em que este criticava os professores primários, acusando-os de despreparados. Frazão, indignado, revidou em favor da classe, denunciando que não se poderia tomar a exceção pela regra e que, se alguns eram despreparados, a culpa era da própria Inspetoria de Instrução que lhes permitiu, um dia, assumir uma escola” (2001, p. 103).

era importante a instrução do professor. Este não devia restringir seus conhecimentos apenas aos assuntos a que se propunha ensinar. Sem o conhecimento da pedagogia ou do método, o ensino não seria profícuo, mesmo que o professor tivesse habilitações teóricas. Portanto, era necessário investir na formação dos professores. O projeto satisfaria esta grande necessidade com a organização das escolas do 2º grau e de duas escolas normais, sendo cada uma destas para sexos diferentes.

A proposta de João Alfredo, para que fossem organizadas as escolas primárias de 2º grau, estava vinculada à busca de solução para a falta de professores. Segundo o Ministro, estas escolas eram destinadas ao ensino de matérias complementares da instrução primária de 1º grau e abrangeriam assuntos científicos, literários e pedagógicos. Estas escolas seriam freqüentadas pelos adjuntos, que eram alunos-mestres das escolas primárias de 1º grau. Estes alunos alargariam as esferas de seus conhecimentos e completariam suas habilitações, obtendo o título de professor primário do 1º grau, depois de aprovado em todo o curso da escola primária do 2º grau. Os adjuntos só poderiam ser nomeados professores efetivos depois de habilitados com esse título. Essa idéia foi contemplada no art. 1º, parágrafo 3º de seu Projeto de Reforma ao determinar que a instrução primária no Município da Corte seria dividida em primária elementar e primária superior.

As escolas normais formariam os professores para atuarem nas escolas do 2º grau. Na defesa dessa proposta, João Alfredo argumentou que, “por este modo, aqui apenas indicado, se alcançará o grande *desideratum* de verem-se colocadas no ensino primário de ambos os graus, professores capazes de preencherem cabalmente sua importante missão” (BRASIL, 1871, p.18, grifo do autor). O Projeto de Reforma de 1874 estabelecia, no art. 1º § 11, a criação de duas escolas normais no Município da Corte, uma para cada sexo, com um único diretor. Essas escolas seriam estabelecidas em prédios adaptados ao programa de estudos e exercícios práticos, que compreenderiam as disciplinas das escolas primárias e a pedagogia teórica e prática. Às escolas

normais seriam anexadas escolas práticas e os professores seriam nomeados por decreto, mediante concurso, na falta de professores nacionais, o Governo poderia contratar estrangeiros.

O ministro João Alfredo não se limitou a propor, em seu Relatório, a organização das escolas primárias de 2º grau e de duas escolas normais no Município da Corte para expandir a instrução primária. Como um meio de possibilitar o desenvolvimento da instrução primária, o Ministro defendeu a liberdade de ensino. Na sua concepção, o ensino particular seria beneficiado com a instituição das escolas primárias de 2º grau, das escolas normais para formação de professores e com o ensino livre. A única restrição a essa liberdade para ensinar era a obrigatoriedade, das pessoas que a ele se dedicassem, de darem provas de sua moralidade. A respeito da liberdade de ensino, o Ministro assim expôs sua opinião:

É tempo de realizar-se esta idéia. A intervenção oficial na parte relativa às habilitações intelectuais dos professores particulares, além de ser uma tutela desnecessária, porque o interesse dos pais é a melhor e a mais eficaz garantia da boa educação de seus filhos, traz inconvenientes práticos e impede o desenvolvimento da instrução. Em verdade os exames de capacidade profissional, a que são obrigados os que pretendem exercer aquele magistério, nem sempre dão a melhor prova de suas habilitações reais. Apenas se podem apreciar, nesses exames, os conhecimentos dos candidatos em todas as matérias sobre que versam; mas, como ninguém ignora, não basta possuir conhecimentos para ensinar bem; há outra condição essencial: a de saber ensinar, qualidade que só se pode adquirir pela ciência do método e da prática. Por isso muitas vezes estará efetivamente mais habilitado para ensinar certas matérias um indivíduo que, tendo essa qualidade, não possa satisfazer a todas as exigências de tais exames, do que outro que simplesmente para estes se ache preparado; entretanto àquele se negará o título de capacidade profissional, de que se julgará digno somente o último. A denegação deste título nas circunstâncias de pouca população e riqueza, onde, não sendo fácil encontrar professores legalmente habilitados, ficam os pais privados de darem instrução a seus filhos fora das escolas públicas, direito que sem injustiça lhes não pode ser tirado (BRASIL, 1871, p. 19).

Grande importância foi dada pelo Ministro João Alfredo a essa idéia, contemplando-a no art. 1º § 1º do Projeto de Reforma. Nele estabeleceu que o ensino particular no Município da Corte poderia ser exercido sem dependência de título ou prova de capacidade profissional. Os diretores e professores de estabelecimentos de instrução primária, secundária ou especial ficavam sujeitos

à inspeção sobre condições de moralidade e higiene, incumbidos de mostrarem-se livres de culpa e a prestarem todas as informações que lhes fossem exigidas pelas autoridades competentes. Estabeleceu também as penalidades para os que deixassem de cumprir esses preceitos.

Quanto aos vencimentos dos professores, o autor do Relatório de 1871 afirmou que o projeto previa atender à conveniência de melhorar a condição dos professores e dos adjuntos. Entendia que, se “o magistério não oferecer vantagens que atraíam pessoas de verdadeiro merecimento e de vocação especial, nunca se conseguirá elevá-lo à altura a que deve chegar” (BRASIL, 1871, p. 19). O art. 1º § 16, do projeto de reforma de 1874, continha uma tabela com o ordenado e gratificações de diretor, professor, inspetor geral, inspetor de distrito, secretário, oficial, amanuense, porteiro, contínuo e correio.

O Ministro Paulino de Souza abordou a questão do magistério ao tratar do estado da instrução pública nas províncias. Ele informou, em seu Relatório, que abriu, na exposição deste, uma nova rubrica: “Instrução pública nas Províncias”⁴⁷, com o objetivo de oferecer à Assembléia o resultado dos estudos efetuados para avaliar o estado do ensino público em todo o Império. Argumentou que era com mágoa que se via obrigado a confessar que a instrução pública no Brasil se achava em circunstâncias tão pouco lisonjeiras, mas que era necessário fazê-lo para que a Assembléia deliberasse sobre o assunto, mesmo estando a instrução primária e secundária a cargo das províncias.

⁴⁷ Em 1849, o Imperador encarregou Antonio Gonçalves Dias, poeta brasileiro, da Província do Maranhão, a visitar os estabelecimentos de instrução pública das Províncias do Norte do Brasil. No roteiro, estavam incluídas as Províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia. Como resultado dessa excursão, Gonçalves Dias elaborou um Relatório e o entregou ao governo Imperial brasileiro em 29 de julho de 1852. Nesse Relatório, Gonçalves Dias apresentou um diagnóstico sobre como estava organizado o ensino nessas províncias na época. Nas visitas que fez aos seminários, liceus, estabelecimentos de caridade com escolas oficiais primárias, escolas normais e escolas primárias, o relator pode constatar que havia diversidade nas legislações das províncias em relação à instrução pública; as matérias ensinadas eram insuficientes; os programas eram mal organizados; os livros inadequados; faltava inspeção e frequência regular dos alunos às aulas; os gastos com a instrução eram ínfimos, dentre outros problemas. Segundo Pires de Almeida: “a conclusão deste relatório apontava a necessidade de uma reforma urgente e radical, que assegurasse ao ensino um centro de unidade de ação que uniformizasse a instrução em todo o Império, reforma já desejada mais de uma vez, mas ainda não seriamente estudada” (ALMEIDA, 1989, p. 87). O Relatório de Gonçalves Dias foi reproduzido, em anexo, na edição de 1989 do livro, de Pires de Almeida, **História da Instrução Pública no Brasil** (1500 a 1889).

A respeito dos professores, o Ministro registrou que lastimava-se a falta de mestres habilitados em todo o Império e as causas eram as mais variadas. Exigia-se muito dos professores e pagava-se pouco. Segundo ele, a mocidade que buscava habilitar-se no magistério continuava pleiteando empregos mais lucrativos, não aceitava o magistério como situação definitiva. Este era um dos motivos pelo qual havia melhores professoras do que professores, pelo fato das mulheres não poderem servir em empregos públicos e se resignarem com poucos vencimentos, conservando melhor as escolas e cumprindo o dever.

O Ministro reconheceu que algumas Assembléias provinciais tinham demonstrado esforço para organizar o ensino, embora em muitas províncias a instrução pública encontrava-se em grande atraso, em outras tinham regredido, em poucas era sensível o progresso, todavia em nenhuma era satisfatório o seu estado. Em todas as províncias era pequeno o número de estabelecimentos de ensino; havia pouca freqüência e aproveitamento dos alunos; faltava vocação para o magistério, zelo e dedicação dos professores e fervor dos pais em dar aos filhos a educação intelectual. Algumas províncias estavam efetuando reformas⁴⁸ na organização do ensino, mas o Ministro criticou-as argumentando que não estavam cuidando de espalhar o ensino, fiscalizando as pessoas que dele se incumbiam. Para Paulino de Souza, deveria haver mais ardor em promover o ensino e desvelo para atrair os alunos às escolas, ensinando o máximo ao maior número possível de alunos.

Os problemas da instrução pública nas províncias, assinalados pelo Ministro, eram muitos. Dentre eles constava o número de alunos aprovados e dados como preparados que, não

⁴⁸ De acordo com Paulino de Souza: “as províncias do Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás reformularam ultimamente a legislação sobre instrução. Nas províncias do Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina o ensino particular foi declarado livre, ficando em algumas unicamente obrigados os fundadores de novas escolas a dar conhecimento da abertura e local de seus estabelecimentos e a remeter os mapas da freqüência dos alunos. Na província do Pará a legislação, ao passo que facultou a liberdade do ensino, tornou-o obrigatório, impondo penas aos remissos na educação intelectual dos filhos” (BRASIL, 1870, p. 41).

correspondia com a realidade. Uma das causas para esse fato era que os alunos eram retirados das escolas antes de concluírem os estudos, porque os pais julgavam que apenas saber “soletrar letra redonda” e escrever o nome já eram suficientes. Outros problemas eram a ausência de exames nas escolas mais afastadas por falta da autoridade que devia realizá-los e a falta de dedicação ou aptidão dos professores, necessárias para tornar proveitoso o ensino aos alunos, dando-o no mais curto espaço de tempo. Os pais cansavam de esperar e se desanimavam das vantagens da frequência dos filhos à escola.

Com tantos problemas na instrução pública, a inspeção se fazia necessária. Para Paulino de Souza, a inspeção escolar era muito importante. Sendo assim, ele registrou o quanto se fazia necessário esse serviço para a organização da instrução pública no país:

Na instrução pública, mais talvez do que em outros ramos de serviço, o que mais importa não é legislar, fazer regulamentos, dar e repetir ordens, mas vigiar a execução, obviar o desleixo e incúria dos executores, remover os abusos, animar os que se interessam pelo serviço e se distinguem no cumprimento de seus deveres (BRASIL, 1870, p. 41).

De acordo com Paulino de Souza, nas Províncias, existiam os mais variados tipos de inspeção. Em geral era o Presidente que exercia a função de inspeção, tendo como seu delegado imediato o Diretor ou Inspetor Geral. Algumas províncias estabeleciam conselhos para a instrução pública, cujas atribuições eram variadas, mas que em geral se resumiam na direção e inspeção do ensino nos estabelecimentos públicos e particulares. Outras dividiam em distritos literários ou adotavam, para a instrução pública, as divisões civis ou eclesiásticas, mantendo a vigilância imediata das escolas e dos professores através de inspetores.

Estes cargos eram difíceis de serem preenchidos porque eram raros os cidadãos que aceitavam estas funções, e os que o faziam era por patriotismo. Muitos aceitavam e, por condescendência, se submetiam às infrações e desleixo de seus subordinados. Como forma de remediar o

inconveniente da condescendência dos inspetores locais existiam, em algumas províncias, os visitantes extraordinários que tinham a missão de examinar inesperadamente as escolas.

A falta de edifícios apropriados em condições de higiene com acomodações especiais, era uma das maiores dificuldades, acrescida ainda, em muitas províncias, pela falta de utensílios e móveis adequados para as escolas. Nas localidades em que a população estava mais disseminada, fazia-se necessário não interromper o ensino durante o dia, como acontecia em algumas províncias, dividindo as lições em dois turnos, manhã e tarde, porque isso dificultava a assiduidade dos alunos que moravam distante.

Paulino de Souza afirmou que a frequência nas escolas de instrução primária estava muito “aquém” do esperado, considerando o número dos alunos que nelas se matriculavam e a população estimada de cada província. A baixa frequência dos alunos era consequência de vários fatores. Um deles era a pobreza dos pais que não tinham como vestir e calçar os filhos decentemente para frequentar as escolas. Em algumas províncias, havia asilos para a educação da infância desvalida, mas o número de crianças que recebiam era limitado. Outro fator era a questão política, muitas vezes os pais não encaminhavam os filhos para as escolas por desavenças políticas. Para o Ministro, isso era muito grave porque estes não permitiam que seus filhos tivessem contato com o professor de opinião contrária, o qual, ao assumir cargos políticos locais, desviava a atenção do cumprimento dos deveres do magistério. Conforme o exposto no capítulo segundo, a questão política, no ano de 1869, era considerada muito conturbada.

Paulino de Souza, ao demonstrar o quanto eram graves as questões políticas enfrentadas, evidenciava sua concepção sobre o magistério quando afirmava que este era um sacerdócio e ensinar e educar consistiam em elementos dessa sua missão. Nesse sentido, ele recomendava: “convém, pois que o professor viva arredado dos partidos, e não desvirtue a elevação de caráter

que lhe dá cargo pela intervenção nas intrigas de lugarejo, perdendo com elas tempo e atenção que deveria reservar exclusivamente para seus discípulos” (BRASIL, 1870, p. 42). Em muitas províncias a remoção de professores era usada como arma eleitoral e, segundo ele, este ponto merecia consideração porque o professor já era mal pago e era fundamental que fosse atendido na sua independência e segurança. Para conter esse tipo de abuso, ele recomendou o sistema de entrância, adotado por algumas províncias, que poderia ajudar neste aspecto.

O artigo sexto do Projeto de Reforma do Ministro Paulino de Souza, embora se destinasse a reformar a instrução pública na Corte, apontava estas melhorias como necessárias também para as províncias. Legalmente, o Ministério do Império só podia legislar para o Município da Corte, porém, o fato de ter apontado, no Relatório de maio de 1870, todas as deficiências da instrução nas províncias⁴⁹ e, em agosto desse mesmo ano, propor um projeto de Reforma que contemplava todas as necessidades das províncias, possibilita interpretar que a reforma deveria servir de exemplo às demais.

Art. 6º O governo fica autorizado para, na reorganização do ensino primário e secundário do município da Corte: 1º Dividir o município para os fins desses ramos da administração em cinco distritos, cada um dos quais sujeito à fiscalização imediata de um inspetor, a quem se abonará uma gratificação de 1:200\$ a 2:000\$000. 2º Aumentar até mais um terço os vencimentos dos professores de instrução primária, graduando o aumento segundo os serviços que tiverem prestado. 3º Criar uma escola normal primária (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 323-324).

João Alfredo não tratou especificamente da instrução nas províncias, mas também abordou os problemas apontados por seu antecessor Paulino de Souza, só que referiu-se à Corte. Apesar de João Alfredo não ter se referido aos assuntos das províncias, ficou evidente que os problemas enfrentados pela instrução pública no país, nesse período, eram os mesmos na Capital do Império

⁴⁹ No Relatório de 1870, o Ministro foi minucioso ao apresentar os dados sobre as escolas primárias. Expôs, por província o número total de escolas primárias públicas e particulares separadamente e, por sexo, a quantidade de alunos que as freqüentaram no ano de 1869. Demonstrou também, por Província, o número de escolas públicas e particulares de instrução primária, bem como a freqüência por sexo.

e nas províncias. Como exemplo, pode-se citar a inspeção e fiscalização do ensino. No Relatório de 1871, João Alfredo referiu-se ao melhoramento do sistema de direção, inspeção e fiscalização do ensino, adiantando que o quarto ponto de seu projeto trataria desse assunto.

Segundo João Alfredo, na Corte essas funções estavam distribuídas, conforme o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, a um Inspetor Geral, a um Conselho Diretor, e a Delegados de Distrito. Porém, a organização desses serviços tornava incompleta e pouco eficaz a sua execução. Portanto, era preciso corrigir alguns defeitos, definindo com mais precisão as funções de cada autoridade, regulando o seu exercício de modo que assegurasse o rigoroso cumprimento de todas as obrigações estabelecidas.

Para que essas mudanças ocorressem, o Ministro propunha dar ao Inspetor Geral vantagens que tornassem possível ser esse cargo aceito por pessoa com alta habilitação e dedicação exclusiva no desempenho de suas funções. O Conselho Diretor deveria ser constituído de forma que ficasse habilitado para discutir e tratar de todos os negócios concernentes à instrução pública de sua competência, estabelecendo a perfeita regularidade em seus trabalhos. Os Delegados de Distritos deveriam ser substituídos por Inspectores de Distritos remunerados.

No Projeto de Reforma de 1874, o art 1º § 13 estabeleceu a composição da Secretaria de Instrução primária e secundária do Município da Corte; o § 14 dividiu o Município da Corte em Distritos literários para a fiscalização, cujos inspetores de distritos seriam remunerados; o § 15 compôs o Conselho Diretor da instrução primária e secundária da capital do Império.

Mesmo não tratando desse assunto no Relatório de 1871, o Ministro do Império João Alfredo criou no art. 1º § 5º do Projeto de Reforma de 1874 as escolas profissionais nos municípios das Províncias do Império “em que se ensinarão as ciências e suas aplicações que mais convierem às

artes e indústrias dominantes ou que devam ser criadas e desenvolvidas” (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 341), os parágrafos 6º ao 10 tratavam da organização dessas escolas profissionais e dos recursos que iriam mantê-las. Como já foi abordado no capítulo três, essas escolas eram vistas como importantes na medida em que o país se industrializava e necessitava de mão-de-obra qualificada.

Concluindo o tema sobre instrução pública no Relatório de 1870, pela primeira vez, Paulino José Soares de Sousa referiu-se ao método⁵⁰ de ensino quando afirmou que, “uma das mais raras e preciosas qualidades do professor é conhecer o segredo de transmitir o que sabe a inteligências que apenas despontam. O estudo do método é, pois, da maior importância para o ensino” (BRASIL, 1870, p. 48). Paulino de Souza que demonstrou grande preocupação com a instrução primária, apenas referiu-se ao método de ensino como importante, sem opinar sobre qual método era mais apropriado para ensinar e não tratou do método em seu Projeto de Reforma. A mesma atitude teve João Alfredo, também ele tratou do método de ensino na conclusão de seu Relatório de 1871 com poucas palavras. Após apresentar seus argumentos para a nova reforma de ensino que preparava, esse Ministro relatou que, “realizadas estas reformas, e convenientemente regulado o plano e método do ensino, rápidos e seguros serão os progressos da instrução popular” (BRASIL, 1871, p. 19). João Alfredo, como Paulino de Souza, também não recomendou nenhum método de ensino.

Das propostas apresentadas por Paulino de Souza, em 1870, e João Alfredo, em 1871, pode-se constatar no Relatório de 1875, oferecido por João Alfredo à Assembléia, que poucas mudanças ocorreram no tocante à instrução primária. O projeto de reforma oferecido por Paulino de Souza, em 6 de agosto de 1870 para reformar a instrução pública não foi discutido em plenário. De

⁵⁰ No século XX, a questão do método de ensino foi amplamente discutida, principalmente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Entretanto, no final do século XIX, ela recebia cuidados especiais e muitos autores defenderam a adoção do método intuitivo ou lições de coisas. Leôncio de Carvalho recomendou a adoção desse método em seu Relatório de 1878.

acordo com Primitivo Moacyr, “retirando-se do poder o ministro Paulino de Souza, o projeto toma, segundo a praxe parlamentar, rumo aos arquivos, sem as honras de um debate...” (1937, p. 131). João Alfredo permaneceu no cargo de Ministro do Império e aguardou a discussão de seu projeto de reforma entregue à Assembléia no dia 23 de julho de 1874. Portanto, o Relatório de 1875, de João Alfredo, que se referia aos acontecimentos na instrução pública durante o ano de 1874, foi considerado, neste estudo, importante para verificar se houveram mudanças a partir do diagnóstico feito pelos Ministros no início da década.

A instrução primária como elemento de moralização e progresso do país deveria ser disseminada para todos os locais em que houvesse crianças em idade escolar, para tanto, era necessário que o governo construísse escolas salubres e apropriadas para o ensino. No Relatório de 1875, João Alfredo informou que o governo já havia dado início à construção de três prédios para escolas primárias e mais três estavam em construção, entretanto, permaneciam as dificuldades com as acomodações para as escolas. Não só pelos obstáculos em encontrar casas com as acomodações adequadas para escolas, mas também pelo alto preço dos aluguéis que os proprietários exigiam por se tratar de arrendamento por conta do Estado. O Ministro argumentou que, acrescentando uma pequena quantia aos gastos que se teve no ano de 1874, com os aluguéis dos 71 prédios ocupados com escolas públicas, se teria o suficiente para construir casas simples destinadas a escolas em todas as freguesias.

Nesse Relatório de 1875, o Ministro não se referiu à obrigatoriedade do ensino ou das leis que exigiam dos pais e tutores darem instrução às crianças em idade escolar. Nele, João Alfredo registrou uma grande preocupação com a baixa frequência dos alunos da instrução primária no Município da Corte. Esse fato era, segundo o Ministro, agravado pela falta de professores. As propostas de criação de escolas primárias de 2º grau e de escolas normais, destinadas a preparar os professores, ainda não haviam sido colocadas em prática no Município da Corte. O Ministro

comunicou à assembléia que, das 78 escolas públicas primárias existentes na Corte, 6 eram destinadas à instrução primária de 2º grau, contudo, não havia professor para reger as aulas de 2º grau. João Alfredo também comunicou que, no mês de março de 1875, houve concurso para o provimento das escolas vagas, porém, não houve candidato inscrito. Sendo assim, essas escolas continuavam a ministrar o ensino de 1º grau. Como forma de resolver esse problema, ele informou à Assembléia que havia deliberado ao Inspetor da Instrução pública que convidasse “quem quisesse se encarregar de regê-las interinamente, comprovando com documentos as precisas habilitações” (BRASIL, 1875, p. 22).

A escola fundada por iniciativa particular com a denominação “Normal”, não dispunha de meios para manter-se, por isso recebia auxílio do Governo. De acordo com João Alfredo, os professores e as pessoas que dirigiam a referida escola prestavam seus serviços gratuitamente, porém a freqüência dos alunos era baixa. A escola normal subsidiada pelo governo, segundo o Ministro, foi inaugurada em 25 de março de 1874 e teve até o mês de agosto 77 alunos de ambos os sexos e 5 ouvintes, mas só freqüentaram até o fim do ano letivo 47 alunos, sendo 24 do sexo masculino e 23 do feminino.

Diante da necessidade de se alfabetizar o povo, uma alternativa encontrada pelo governo foi o subsídio às escolas. O Ministro informou neste Relatório de 1875 sobre as oito escolas particulares de instrução primária que recebiam auxílio do Governo para darem instrução gratuita à classe pobre, seis destinavam-se ao sexo masculino e duas para o feminino. Entre as escolas subsidiadas pelo governo na Freguesia da Lagoa estava uma noturna para as classes operárias, fundada e custeada durante algum tempo por pessoas do lugar. No ano de 1874, aquela Freguesia passou a ter a contribuição da Sociedade Propagadora da Instrução Pública para mantê-la. Essa Sociedade estava construindo um prédio próprio para as aulas que eram realizadas em casa alugada de insuficientes proporções.

Além das escolas subsidiadas, João Alfredo informou sobre os cursos para adultos de instrução primária mantidos por associações particulares. Dentre esses, o Ministro destacou os cursos mantidos pela Associação Promotora da Instrução de Meninos; pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional que, além de manter a Escola Industrial de instrução secundária, mantinha um curso de instrução elementar e, da Sociedade Amante da Instrução que recebeu auxílio do governo, no ano de 1874, para manter um internato e um externato para meninas.

Em duas escolas públicas, uma em São Cristóvão e outra em Paquetá, ambas para o sexo masculino, foram criados, com autorização do Ministério do Império, cursos noturnos de instrução primária para adultos sob a regência de professores que ministravam aulas com gratificação especial para este fim. No entanto, também nesses cursos o Ministro João Alfredo registrou a baixa frequência.

De acordo com Vanilda Paiva (1987), apesar das determinações contidas no Regulamento de 1854, que estabelecia a criação de escolas para alfabetização de adultos, nesse período, não ocorreu a sua efetivação. A fundação dessas escolas só viria ocorrer na década de sessenta: “a primeira que temos notícia é a de São Bento, no Maranhão dirigida por João Miguel da Cruz e em funcionamento em 1860” (1987, p. 167). A partir da década de 1870, muitas províncias criaram escolas para adultos, contudo não permaneceram em funcionamento durante muito tempo. Conforme Vanilda Paiva, “na verdade, o estabelecimento de tais escolas não correspondia à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de idéias acerca da necessidade de tais escolas” (1987, p. 167).

Mesmo se fosse apenas “difusão de idéias” sobre a criação de escolas para a alfabetização e profissionalização de adultos, o fato é que a partir da década de 1870 houve um significativo

aumento, no país, de associações fundadas com o objetivo de promover a educação do trabalhador. Nesse período, a iniciativa particular não apenas fundou escolas particulares com fins lucrativos, como também, teve fins beneficentes com a instalação de escolas mantidas por associações. “Ao lado de estabelecimentos erigidos com fins comerciais, criaram-se na Corte e nas províncias, escolas totalmente gratuitas mantidas por associações beneficentes nas quais, cidadãos beneméritos exerciam graciosamente o magistério” (HAIDAR, 1972, p. 192).

Vanilda Paiva também apontou que as sociedades privadas que nessa época se interessavam pelo problema da instrução popular se reorientavam no sentido do ensino técnico e profissional, “como no caso da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em São Paulo em 1873 e que se transforma no Liceu de Artes e Ofício” (1987, p. 168).

Para Carmen Sylvia Vidigal Moraes, essas tentativas de introdução de cursos profissionalizantes, anteriores à imigração em massa subsidiada pelo governo, “parece confundir-se com as aulas preliminares noturnas de alfabetização criadas nessa época” (2002, p. 172). Ou seja, as aulas noturnas que se destinavam à alfabetização dos adultos e os cursos profissionalizantes destinados aos mesmos não se distinguem, buscavam a formação do trabalhador. A referência que Paiva faz sobre esse assunto é de que a criação das escolas de educação dos adultos estava ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual se destinavam. O ensino profissional, segundo ela, “defendido e preconizado na época era em grande parte fruto de idéias humanistas; tratava-se da multiplicação das escolas para desvalidos” (1987, p. 75). Além dessas escolas, foram organizadas, por iniciativa particular, inúmeras bibliotecas populares e muitos foram os donativos oferecidos ao governo para o desenvolvimento do ensino público.

Como exemplo dessa política Imperial, podem ser citados os donativos recebidos pelo Asilo⁵¹ de Meninos Desvalidos que João Alfredo comunicou na apresentação do Relatório de 1875.

4. 2 Instrução Secundária e Superior

A instrução secundária e a superior foram amplamente abordadas pelos Ministros do Império Paulino de Souza e João Alfredo. No início do século XIX, a instrução secundária consistia em aulas avulsas para meninos, sem a devida fiscalização. Estas aulas destinavam-se ao ensino do latim, da retórica, da filosofia, da geometria, do francês e do comércio. Sua principal função era preparar os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, constituídos por Faculdades.

Após o Ato Adicional, as províncias começaram a criar os liceus provinciais. Esses liceus, em número limitado, estavam localizados nas capitais das províncias política e economicamente mais importantes. Segundo Maria de Lourdes Mariotto Haidar, a organização do ensino público secundário no país teve início quando surgiram “os primeiros liceus provinciais graças à reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das províncias: o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835, os Liceus da Bahia e da Paraíba em 1836” (1972, p. 22). Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II na Corte.

Na Corte, o Seminário São Joaquim foi transformado em estabelecimento de instrução secundária em 1837, com o nome de Colégio de Pedro II. Esse colégio, inaugurado em 1838, com seus

⁵¹ Sobre o Asilo de Meninos Desvalidos, João Alfredo informou no Relatório que a inauguração, no dia 14 de janeiro de 1875, da casa que o Governo comprou e foi preparada para acomodar os 46 meninos asilados, contou com a presença do Imperador. O Ministro informou, ainda, que houve concurso para nomear o professor da cadeira de instrução primária e que seriam realizadas as ampliações necessárias para estabelecer as oficinas. João Alfredo elogiou o auxílio recebido da sociedade para o Asilo: “o cidadão Emilio Simonsen fez um valioso donativo de fazendas para o serviço do Asilo; o negociante João Francisco Rebelo ofereceu roupa para vinte meninos (um uniforme de pano e outro de brim para cada um), e a Diretoria da Companhia ‘Brasil Industrial’ enviou para uso do Asilo um fardo de algodão da sua fábrica. Outras dádivas têm ainda recebido a recente instituição” (BRASIL, 1875, p. 23).

estudos organizados de forma seriada e orgânica, fornecia aos concluintes o grau de Bacharel em Letras, que dava direito ao ingresso em qualquer curso superior sem necessidade de novos exames. O Colégio de Pedro II foi a primeira tentativa do governo Imperial organizar o ensino secundário regular no país. Entendia-se que deveria, portanto, servir de modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário.

Destinado a preparar os alunos para o ingresso nas Faculdades, o ensino secundário nas províncias, mesmo tendo sido descentralizado pelo Ato Adicional, foi indiretamente controlado pelo Poder Central. Entretanto, o que acabou conduzindo os programas dos liceus provinciais e das escolas particulares foram os exames preparatórios. De acordo com Haidar, o sistema parcelado que foi adotado nos exames preparatórios, destinados a aferir os conhecimentos dos candidatos para o ingresso nas Faculdades, e as irregularidades que eram registradas nos referidos exames “não apenas levariam à consagração definitiva dos estudos avulsos, como contribuiriam decisivamente para a desmoralização completa dos estudos secundários entre nós” (1972, p. 15).

Segundo essa autora (1992, p. 16), os estudos secundários foram assumindo a função quase exclusiva de canais de acesso aos cursos superiores. Com o passar dos anos, o ensino secundário foi reduzindo-se aos cursos preparatórios, objetivando o bom desempenho nos exames exigidos para as matrículas nas Faculdades, impulsionando o aumento de escolas de ensino secundário particular (HAIDAR, 1972, p. 16).

A descentralização efetuada pelo Ato Adicional de 1834 ocasionou a precária oferta de instrução primária pelas províncias e o aumento do ensino secundário particular no país, já que os liceus provinciais oficiais eram escassos. Ao contrário da instrução elementar, cuja frequência às escolas consistia numa alternativa ao ensino em casa por preceptores, a instrução secundária

atraía a elite como clientela. Isto ocorria porque esse nível de instrução destinava-se à preparação para a instrução superior, porém não era obrigatório.

Até os anos 50 do século XIX, os exames preparatórios eram feitos nas próprias faculdades e tinham validade específica. A partir de 1851, até o ano de 1873, o exame seletivo passou a ser realizado igualmente, e com validade nacional, na Inspeção do Ensino Público e no Colégio Pedro II, ambos no Município da Corte. Em 1873, os exames preparatórios passaram a ser realizados também por delegados da Inspeção nas províncias ou, ainda, de forma parcelada, em diferentes faculdades oficiais do país. A validade dos exames que era específica passou a ter o seu prazo sucessivamente dilatado para dois anos em 1855 e para quatro em 1864, até que se tornou permanente de 1877 em diante⁵².

O Ministro do Império Paulino de Souza demonstrou preocupação com o ensino secundário. De acordo com ele, cada ramo da instrução pública exercia grande influência na sociedade e a instrução secundária era a que mais influenciava na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebiam. Para o Ministro, o ensino secundário tinha por fim formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando cada um para os estudos de utilidade prática e para a vida social. Portanto, na concepção desse Ministro, não importava muito se o aluno, nas línguas estrangeiras, ficasse com um “vocabulário mais ou menos completo”, ou se nas ciências tivesse apenas as “noções”, o que importava era que o aluno conseguisse exercitar, adestrar e alargar o espírito para os estudos com aplicação de interesse prático.

A instrução secundária nas províncias, para Paulino de Souza, merecia maior cuidado. Na sua opinião, o Ato Adicional não excluiu da Assembléia Geral o direito de criar e dirigir, nas Províncias, estabelecimentos de instrução pública à custa do Estado. Ele informou que, anexas às

⁵² Ver (HAIDAR, 1972, P. 47-80).

Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, já existiam aulas preparatórias custeadas pelos cofres gerais.

Os Presidentes de províncias, segundo o Ministro, reclamavam que eram inconvenientes para os liceus provinciais, os exames realizados nesses colégios sem validade para a matrícula nos cursos superiores. Isso acontecia porque cada liceu provincial era regido por uma legislação especial, seguindo o plano e o método de estudos que permitiam as possibilidades financeiras da província. Não existia a uniformidade de habilitações exigidas para a admissão nos cursos superiores. Na opinião do Ministro, as famílias não enviavam os filhos para os estudos na Corte ou a outra capital de província que tivesse em seu liceu aulas que seguissem o mesmo programa do Colégio Pedro II porque a idade dos alunos, na instrução secundária, não dispensava os cuidados e vigilância da família e os pais preferiam a educação moral à instrução.

Segundo o Ministro, este era um assunto que devia interessar às províncias, já que não havia grande número de homens habilitados para cargos públicos que pudessem cuidar de melhor futuro para as classes mais numerosas. De acordo com Paulino de Souza, a instrução secundária, geralmente, era dada às classes superiores e que por isso exerciam influência sobre todas as outras, melhorando o meio social. Adiantou, ainda, esse Ministro que achava muito vantajoso criar, nas províncias, por conta do Estado, estabelecimentos de instrução secundária semelhantes ao Imperial Colégio Pedro II, nos quais podiam habilitar-se os que aspiravam aos estudos superiores, sem afastar-se muito das famílias. Na sua opinião, tal empreitada poderia começar substituindo, por estabelecimentos, as aulas menores anexas às Faculdades de Direito de São Paulo e Recife.

O Projeto de Reforma elaborado pelo Ministro contemplou essa idéia no artigo 3º: “Serão supridas as aulas de preparatórios anexas às faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, logo

que o governo estabelecer os externatos que fica autorizado a criar, segundo o plano do Imperial Colégio de Pedro II, naquelas cidades e na da Bahia” (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 323). O artigo 4º complementou a idéia da criação de colégios de ensino secundário e tornou efetiva a obrigatoriedade da instrução primária:

O governo criará estabelecimentos aos que trata o artigo antecedente, podendo anexar-lhes internatos, nas províncias que mantiverem em cada paróquia pelo menos uma escola de instrução primária para cada sexo e nelas tiverem tornado efetiva a obrigação do ensino para a população de 7 a 15 anos de idade, residente dentro do círculo traçado pelo raio de 1 quilômetro medido da sede das paróquias (BRASIL In: BARBOSA, 1942, p. 323).

Essa forma de condicionar a criação de colégios secundários, nas províncias que tinham a instrução primária como obrigatoriedade, de maneira indireta, estimularia os Presidentes provinciais a disseminarem a instrução pelo país.

O Ministro Paulino de Souza informou nesse Relatório que o Imperial Colégio Pedro II havia recebido novo plano de estudos⁵³, do qual se esperavam resultados favoráveis dos dois estabelecimentos em que se dividiu o colégio, em internato e externato⁵⁴. Comunicou que algumas idéias que influenciariam no ensino e na disciplina ainda não haviam sido postas em prática, sendo uma delas a mudança do Internato⁵⁵ para fora da Corte. O Ministro alegou que

⁵³ Sobre o Decreto 4.468 que reformou os programas de ensino do Colégio Pedro II, em 1870, e as demais reformas que se efetuaram nesse colégio, ver Maria de Lourdes Mariotto Haidar, **O ensino secundário no Império brasileiro**, 1972, p. 125-137.

⁵⁴ O Ministro João Alfredo, em seu Relatório de 1871 elogiou as alterações realizadas nos Regulamentos do Colégio Imperial Pedro II através do Decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Acrescentou, ainda, que as mudanças efetivadas através do Decreto eram recentes e o tempo de sua execução era ainda curto para se apreciarem, na prática, os efeitos desta reforma.

⁵⁵ Paulino de Souza demonstrou preocupação com a educação da mocidade e sugeriu mudanças na localização das escolas: “os estudos são, em tese, o mais poderoso meio de educação; não é somente neles que esta consiste. Nos estabelecimentos de educação deve ter-se em vista não só o progresso intelectual da mocidade, mas também dar ao espírito tempera verdadeiramente varonil, e ao corpo o vigor e saúde, que tanto contribuem para que o indivíduo possa ser útil a si e à sociedade. Os moços que, na época em que o organismo precisa de desenvolver-se apropriando-se os elementos que oferece a natureza, vivem entre as quatro paredes de um edifício apertado pelos montões de casa das cidades, têm um desenvolvimento artificial e contrafeito, do qual ressentem-se depois em todos os períodos da

outros governos tinham conseguido muitas vantagens, afastando, das grandes cidades, os internatos de instrução secundária. A sugestão dele era de que o Internato se instalasse, de preferência, numa cidade próxima a serras, sugerindo a cidade de Parahybuna, na Província de Minas Gerais ou Petrópolis. Essa idéia, expressa no Relatório, também foi contemplada no Projeto de Reforma em seu artigo 5º.

Em relação à instrução secundária, o Ministro João Alfredo registrou em seu Relatório de 1871 que o Estado mantinha um estabelecimento de instrução secundária apenas na Corte, o Imperial Colégio Pedro II. Afirmou que não tratava daqueles estabelecimentos que estavam sob direção de outros Ministérios, os quais, dando instrução especial, ensinavam também matérias que entravam na ordem da instrução secundária. Os Ministérios da Marinha e da Guerra mantinham sob seus cuidados cursos de nível secundário destinados a preparar para o ingresso nas Academias Militares.

À exceção províncias de Pernambuco e de São Paulo, nas quais havia aulas de preparatórios anexas às Faculdades de Direito, sustentadas pelo Estado, eram provinciais todos os estabelecimentos de instrução secundária. Portanto, João Alfredo, adotava a idéia, já sugerida por seu antecessor, de fundar nas Províncias, por conta do Estado, colégios semelhantes ao Pedro II, sem prejudicar a atribuição conferida às Assembléias provinciais pelo art. 10 § 2º do Ato Adicional. Para João Alfredo, essa medida era importante porque auxiliaria na "difusão das luzes", regularia o ensino em todo o Império e facilitaria "aos alunos que nelas obtivessem títulos de habilitação no seu curso de estudos, a admissão à matrícula nos estabelecimentos de instrução superior" (BRASIL, 1871, p. 15).

vida tanto o corpo como o espírito. Ar, espaço e vasto horizonte, eis do que principalmente precisa a idade de 10 a 18 anos, em que comumente se freqüentam as aulas secundárias" (BRASIL, 1870, p. 37).

De acordo com o Ministro, essas vantagens só tinham os alunos do Colégio Pedro II, pois não eram obrigados a novos exames. Embora defendesse que os alunos das províncias também podiam ter essa vantagem, o Ministro considerou que, no momento, isso não era possível. A impossibilidade baseava-se no fato dos estabelecimentos provinciais estarem instituídos com planos de ensino diversos e seus títulos de habilitação não garantirem as condições intelectuais que as leis gerais exigiam para a matrícula nas Faculdades. No Projeto de Reforma apresentado pelo Ministro à Assembléia, no art. 1º § 12, incisos IV, V, VI e VII, essa idéia estava contemplada.

No Relatório de 1875, o Ministro João Alfredo abordou o problema da baixa freqüência dos alunos nos cursos preparatórios, nos exames e nos cursos oferecidos pelas associações. No tema instrução secundária, ao informar o número de alunos matriculados no Imperial Colégio de Pedro II durante ano de 1874, o Ministro acrescentou comentários sobre a baixa freqüência dos alunos. Contudo, não foi adiante na sua exposição, não levantou hipóteses para os fatos, nem propôs mudanças para que esse quadro mudasse, apenas criticou.

João Alfredo expôs, com muita ênfase, os dados referentes às associações particulares que mantinham cursos noturnos para adultos e registrou que “estão incluídos naqueles estabelecimentos alguns sustentados por associações particulares, e que são em geral cursos noturnos para adultos” (BRASIL, 1875, p. 17). Dessas informações, pode-se concluir que muitos estabelecimentos particulares de instrução secundária eram cursos para adultos mantidos por associações. Dentre esses cursos, ele citou o curso noturno da Associação Brasileira “Ensaio Literários”, o da Associação “Retiro Literário Português”, o do “Liceu Literário Português”, no qual eram admitidos alunos de qualquer nacionalidade; a “Escola Industrial da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional”, onde eram admitidos alunos de qualquer nacionalidade; o curso noturno de instrução secundária, fundado pela Associação Protetora da Instrução de

Meninos na Freguesia da Glória. A Associação de Socorros Mútuos, denominada Liga Operária, também oferecia cursos noturnos e, na maioria desses cursos, os professores trabalhavam gratuitamente.

Além de anunciar os vários cursos mantidos pelas associações particulares, o Ministro prestou conta dos subsídios que o Governo concedia a algumas dessas instituições. A Escola Industrial recebia subsídio do governo e durante o ano de 1874 matriculou 158 alunos, sendo 138 brasileiros e 20 estrangeiros, com frequência regular. Os referidos alunos freqüentavam mais de uma das aulas de português, francês, inglês, alemão, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, desenho e escrituração mercantil. João Alfredo comunicou que os professores dessa escola serviam gratuitamente e o governo havia aumentado o subsídio para o aluguel. O Instituto Farmacêutico, igualmente recebeu aumento no subsídio, no ano de 1875, para o custeio das aulas gratuitas de humanidades e de ciências farmacêuticas na Corte.

Em todos os cursos, o Ministro apresentou o número de alunos matriculados e expôs a frequência, salientando que esta deixava a desejar. Embora tivesse registrado a baixa frequência, nos cursos, João Alfredo não comentou porque isso ocorria. A proposta de mudança foi formulada para os exames preparatórios no Município da Corte, através do regulamento de 7 de dezembro de 1874. O objetivo principal deste regulamento foi evitar o excesso de exames que se fazia em novembro e fevereiro, mas acima de tudo, segundo o Ministro, era para: “exigir mais largos conhecimentos das matérias, mais realidades nas provas indispensáveis para seguirem-se os cursos superiores” (BRASIL, 1875, p. 19).

De fato, é possível observar, nesse relatório de 1875, que o Ministro dispensou muita atenção às estatísticas referentes ao número de alunos matriculados nas aulas preparatórias, os aprovados, reprovados, assim como os que não compareciam para os exames. Baseado nesses dados, ele

mudou as normas para a aplicação dos exames e comunicou que foram alteradas as épocas dos exames, tornando-os permanentes de abril a novembro; deu aos reprovados prazo de três meses para novos exames; diminuiu o número de exames por dia, aumentou o tempo concedido aos examinadores para poderem apreciar as habilitações dos examinandos; informou que os membros das comissões de exame não podiam pertencer ao magistério particular; determinou que os programas fossem “organizados de maneira que os estudantes tenham necessidade de aprender as diversas matérias por inteiro, e não se limite o ensino a um pequeno número de partes muito resumidas de cada uma” (BRASIL, 1875, p. 19).

João Alfredo registrou o número de alunos inscritos nos exames preparatórios no final de 1874 e início de 1875. Segundo ele, o número elevado de candidatos desistentes, após as mudanças efetuadas pelo novo Regulamento, era conseqüência do grande vício desenvolvido pela forma como vinham sendo realizados os estudos das humanidades no país. A preocupação do Ministro João Alfredo com a freqüência dos alunos em todos os níveis de ensino apresentou-se de maneira marcante no Relatório de 1875. Ele registrou o número de alunos matriculados e a freqüência nas escolas de instrução primária, secundária, na escola normal subvencionada pelo Estado e nos cursos oferecidos pelas Associações que investiam recursos para formar a mão-de-obra necessária à indústria que se desenvolvia no país. Embora tenha sido tão enfático no registro e crítica da baixa freqüência dos alunos, o Ministro não argumentou sobre as causas, nem apontou a solução para esse problema.

O Ministro Paulino de Souza, ao tratar da instrução superior, lembrou que já havia manifestado sua preocupação no Relatório anterior sobre a necessidade de se criar, na Corte, um Conselho Superior para fiscalizar o andamento deste ramo de ensino em todo o Império. Segundo o Ministro, a criação de um Conselho, composto de pessoas ilustradas e notáveis por sua posição e zelo com a instrução pública, além de dar uniformidade e direção, auxiliaria o Ministro do

Império na formulação de regulamentos e medidas para o ensino superior. Ele também chamou a atenção do Poder Legislativo sobre a necessidade de se fundar uma Universidade na Corte, argumentando que a reunião de diversas ciências, em uma corporação bem organizada, resultaria em grande impulso ao ensino público.

Convencido da necessidade de se criar uma universidade na Capital para melhorar o ensino superior no Império, Paulino de Souza sugeriu a reunião de quatro faculdades: uma de Medicina, a Escola Central (de ciências naturais e matemáticas), uma faculdade de Direito e uma de Teologia. No Projeto de Reforma para a instrução pública, apresentado à Assembléia Geral em 6 de agosto de 1870, o Ministro Paulino de Souza, no Art. 1º, propunha a criação, na capital do Império, de uma Universidade. O Conselho dessa Universidade seria formado pelos diretores das faculdades, quatro lentes catedráticos de cada congregação e presidido pelo Inspetor Geral da instrução superior.

O Ministro João Alfredo, na apresentação do Relatório ministerial de 1871, chamou a atenção da Assembléia Legislativa sobre o projeto de Reforma de Paulino José Soares de Souza, de 06 de agosto de 1870: “à vossa deliberação está sujeito, como projeto de lei, o plano de reorganização dos estudos superiores, apresentado pelo meu ilustrado antecessor” (BRASIL, 1871, p. 10). Afirmou que, na opinião dele, criando o Conselho Superior de instrução pública e a Universidade, a que se referia aquele plano, a Assembléia atendia às duas necessidades da instrução superior. A primeira, de um centro que pudesse dirigir, uniformizar e fiscalizar aqueles estudos, promovendo, ao mesmo tempo, o seu aperfeiçoamento. A segunda necessidade era de um estabelecimento onde se concentrasse todo o ensino científico que, naquele momento, estava dividido em Faculdades e Escolas. De acordo com o Ministro, dessa forma haveria um impulso ao progresso intelectual do país, “reunindo os homens mais notáveis que professam os diversos

ramos de ciências, seja um foco permanente do qual se irradiam as luzes para o impulso do movimento e progresso intelectual em todo o país” (BRASIL, 1871, p. 10).

João Alfredo acrescentou que as razões para a criação da Universidade já haviam sido expostas pelo seu antecessor, no Relatório de 1870, e a ele apenas cabia recomendar à Assembléia que ponderasse sobre a matéria. Acreditando que a idéia de fundar a Universidade receberia aprovação, ele considerava conveniente que a Assembléia autorizasse o Governo a construir o edifício para estabelecê-la.

No Relatório de 1871, o Ministro João Alfredo aguardava a discussão e aprovação do Projeto de Reforma de seu antecessor Paulino José Soares de Souza. Já no Relatório de 1875, ele aguardava a discussão e aprovação do seu projeto. Concluindo, nesse Relatório, o tema sobre a instrução pública, o Ministro João Alfredo deu breves notícias sobre os melhoramentos ocorridos no ano de 1874 no município da Corte. Na capital do Império houve a distribuição de algumas obras impressas ou adquiridas por conta do Ministério a diversos estabelecimentos de ensino, foram realizadas 124 conferências públicas de educação⁵⁶ e ocorreu a fundação da Sociedade Promotora da Educação da Infância Desvalida de Paquetá. O objetivo principal dessa Sociedade era prestar às crianças pobres de ambos os sexos, residentes na freguesia, os meios para freqüentarem a escola pública. Além da freqüência na instrução primária, esses alunos seriam oportunamente encaminhados para o aprendizado de uma profissão industrial e, para os estudos maiores, aqueles que manifestassem inteligência e vocação para as letras.

⁵⁶ De acordo com Therezinha A. Ferreira Collichio, “as Conferências Populares realizaram-se no Rio de Janeiro, a partir de 23 de novembro de 1873, nos Edifícios das Escolas Públicas da Freguesia da Glória, patrocinadas pela Associação Promotora da Instrução, da qual era Presidente o Conselheiro Manoel Francisco Correia. Em 1874 foram pronunciadas duas Conferências por semana, a elas acorrendo sempre numeroso público, composto inclusive de senhoras e com muita freqüência assistidas pelo Imperador D. Pedro II, a Imperatriz e a Família Imperial” (1987, p. 11).

O Ministro João Alfredo comunicou também que o Governo tinha recebido donativos em benefício da instrução pública; havia concedido auxílio à Irmandade de São José e Nossa Senhora das Dores para a conclusão da respectiva capela, obrigando a mesma a manter ali uma escola de instrução primária por 20 anos. Dentre essas breves notícias sobre a instrução pública, o Ministro João Alfredo solicitou à Assembléia: “peço vossa esclarecida **decisão a respeito do projeto** que no ano passado tive a honra de sujeitar à vossa esclarecida consideração no intuito de melhorar a instrução primária, secundária e profissional” (BRASIL, 1875, p. 26, grifo nosso).

João Alfredo finalizou o Relatório colocando-se à disposição da Assembléia Geral para dar qualquer informação que fosse necessária em 10 de maio de 1875, dias antes de entrar em discussão o seu Projeto de Reforma para a instrução pública, quase um ano depois de tê-lo apresentado ao Parlamento. Primitivo Moacyr, em **A Instrução e o Império**, assim refere-se ao encaminhamento dado a esse projeto na Assembléia Legislativa: “projeto e emendas voltaram à comissão de instrução pública para interpor parecer. Não consta dos ‘anais’ da Câmara dos deputados o andamento posterior do projeto João Alfredo que um mês depois deixara o poder...” (MOACYR, 1937, p. 168)⁵⁷. O mesmo destino havia tido o Projeto de Reforma que Paulino de Souza ofereceu à Assembléia Legislativa em 06 de agosto de 1870. Porém, segundo Primitivo Moacyr, esse projeto não foi debatido em plenário.

A generalização da instrução primária não se efetivou no início da década de 1870, os dois projetos de reforma permaneceram nos arquivos do Parlamento. Portanto, a escola primária, vista como instituição responsável por qualificar o povo para a organização do trabalho e o sufrágio universal, elementos estes responsáveis pela modernização do país, mesmo tendo sido proposta

⁵⁷ O andamento do projeto de reforma de João Alfredo, entregue em 23 de julho de 1874 ao Parlamento, foi assim apresentado pela Comissão de instrução da Câmara dos deputados: “Entra em 1ª discussão em 14 de maio de 1875; é aprovado sem debate. Em 20 entra em 2ª discussão, oram os Srs. Cunha Figueiredo Junior, Teixeira da Rocha; em 24 o Sr. Tarquínio de Sousa; em 25 o Sr. Cunha Leitão que oferece como emenda substitutiva do § 1º o projeto nº 463 de 1873, e como emenda substitutiva do § 2º o projeto nº 290 do mesmo ano” (BARBOSA, 1942, p. 335).

por dois Ministros do Império não se efetivou. É importante lembrar que, nos discursos desses Ministros, o desenvolvimento do Brasil por eles almejado era o mesmo alcançado por alguns países da Europa e os Estados Unidos. No entanto, o Brasil estava ainda construindo o seu caminho para o desenvolvimento segundo as ordens capitalistas. Enquanto eram gestados esses projetos de reforma para a instrução pública, no Parlamento era discutida e aprovada, não sem resistência, a Lei do Ventre Livre, as tarifas alfandegárias, a reforma eleitoral, dentre outras. Essas questões se sobrepunham à instrução pública e muitos outros projetos seriam propostos para a sua reforma. Em sua maioria, receberam o mesmo tratamento: foram encaminhados para os arquivos.

CAPÍTULO 5

O DECRETO DE LEÔNCIO DE CARVALHO: DA INTENÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO

Na segunda metade do século XIX, o debate acerca da organização do trabalho assalariado no Brasil e a necessidade de modernização das relações de produção foi intensificado. A abolição dos escravos era vista como uma questão fundamental a ser resolvida juntamente com a eleitoral, conforme o exposto nos capítulos um e dois. Se a abolição dos escravos resolveria os problemas da produção, as eleições diretas poderiam resolver os problemas políticos, segundo os homens daquela época.

Neste capítulo, após a exposição das questões sociais, políticas, econômicas e educacionais, em particular as questões apontadas nos Relatórios de Paulino de Souza e João Alfredo, busca-se compreender de que forma as questões educacionais foram apresentadas para solucionar os problemas do país e, também, como essas discussões ultrapassavam os limites do Parlamento. Para tanto, serão analisados o Relatório do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho de 1878 e seu Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Embora as transformações fossem apresentadas como fundamentais à sociedade brasileira, a solução para tais problemas não era matéria fácil. A Europa pressionava as novas repúblicas para abolirem seus escravos. Com a abolição dos escravos nos novos países, havia a possibilidade de ampliação do mercado consumidor e de absorção da mão-de-obra excedente que ameaçava o continente europeu com o movimento operário. Para que a abolição fosse efetuada, era necessário estabelecer novas relações de produção, já que o trabalho escravo era visto como incapaz de concorrer no mercado mundial. Portanto, era necessário melhorar o aproveitamento da mão-de-

obra, através das transformações no processo produtivo. Como fazê-lo? As discussões a esse respeito se intensificaram no final da década de 1870 e giravam em torno da ampliação do crédito agrícola, maior incentivo à imigração, utilização de técnicas modernas na agricultura e a necessidade de educar o trabalhador. Para educá-lo e discipliná-lo visando o trabalho assalariado, buscava-se a escola como principal colaboradora. Ao se aproximar o final dessa década, pensava-se na ampliação das escolas públicas e na adoção do ensino agrícola para desenvolver o “amor ao trabalho” no homem livre nacional e no escravo que seria libertado mais dia menos dia.

No Relatório de maio de 1878 que o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho ofereceu à Assembléia Geral Legislativa, ele explanou, longamente, sobre a instrução pública no país e expôs sua opinião sobre as melhorias que deveriam ocorrer nesse setor do serviço público. O Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, que reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império, legalizava as idéias do Ministro contidas no referido Relatório.

5.1 O Debate em Torno da Organização da Instrução Pública

No Relatório de 1878, o tema “Instrução Pública”, tinha como objetivo apresentar à Assembléia Legislativa o estado da instrução primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império, sob a responsabilidade do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Nesse relatório o Ministro expôs que as escolas de instrução primária no país eram escassas e sua organização considerada precária, não havia um sistema nacional de ensino, cada província, de modo independente, tinha o seu programa de ensino e sua legislação.

Nesse Relatório, Leôncio de Carvalho, tal como os Ministros Paulino de Souza e João Alfredo, fez uma explanação geral sobre a instrução pública, nela tratou da liberdade de ensino, da

obrigatoriedade da instrução primária, do programa das escolas primárias de 1º e 2º graus, das caixas escolares, da criação de museus escolares, da co-educação dos sexos, das escolas primárias ambulantes, da alfabetização de adultos e da formação de professores. Nessa exposição, comentou que na instrução pública, se alguma coisa havia sido feita no país, havia muito por fazer. A primeira medida a ser tomada era tornar livre o ensino, para que se pudesse ensinar todos aqueles que se julgassem habilitados, sem depender de aprovação nas provas oficiais ou de autorizações. Na opinião dele, o professor deveria ter liberdade para divulgar suas idéias e afirmou: “que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que reputa verdadeiras pelo método que melhor entender” (BRASIL, 1878, p. 23).

A liberdade de ensino, para a iniciativa particular, estava presente na lei de 20 de outubro de 1823 e, segundo Fernando de Azevedo, em seu livro **A cultura brasileira**, essa lei “aboluiu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio da liberdade do ensino sem restrições” (1963, p. 564). As restrições à liberdade de ensino foram estabelecidas quando foi aprovado o Regulamento de 1854 (Decreto 131 A), que criou, no Município da Corte, um órgão técnico-administrativo para supervisionar as escolas públicas e particulares. Essa fiscalização consistia em visitas periódicas dos delegados de distrito, comprovação da capacidade profissional, da moralidade de professores e diretores perante a Inspeção Geral da Instrução Pública (MOACYR, 1937, p. 11).

Essas medidas fizeram com que alguns estabelecimentos de ensino particular fechassem as portas e alguns professores deixassem de lecionar, conforme relatou o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz, citado por Haidar (1972). No entanto, essa autora afirma que as medidas decretadas no Regulamento de 1854, por Couto Ferraz, não objetivavam alijar a contribuição privada do campo da educação, ao contrário, “garantida a qualidade da participação dos particulares, dever-se-lhes-

ia confiar o papel de grande relevo no desenvolvimento do ensino médio e elementar em todo o Império” (HAIDAR, 1972, p. 171).

O controle das atividades da iniciativa particular, no ensino da Corte, não prejudicou a expansão quantitativa de escolas particulares. Ao contrário, após a promulgação do Regulamento de 1854, aumentou o número de estabelecimentos de ensino particular primário e secundário. Nas províncias, segundo Haidar (1972, p. 178), nos anos 60 e 70, o ensino foi considerado livre em quase todas elas. Embora houvesse muitos opositores à idéia da liberdade de ensino na Corte, o governo Imperial, com o intuito de estimular a contribuição privada, efetuou acordos com os donos de escolas. Os referidos acordos consistiam em subvenções às escolas como prêmio por serviços prestados; pela educação gratuita dada a alunos pobres; pela incorporação de cadeiras públicas em estabelecimentos particulares; pelos contratos para a criação e administração de colégios e escolas.

A liberdade de abrir escolas era reivindicada na instrução primária e secundária, independente da prévia autorização do governo, a quem era reconhecido o direito de fiscalizar os estabelecimentos quanto à moralidade e higiene. A liberdade de ensino também destinava-se a impulsionar a expansão do ensino elementar e a intensificar a importância já consagrada à iniciativa privada no ensino secundário. O Ministro João Alfredo havia exposto em seu Relatório de 1875 que as escolas subvencionadas pelo Governo Imperial objetivavam a disseminação da instrução pelo Império. Leôncio de Carvalho também postulava a liberdade de ensino como forma de incentivar a multiplicação dos estabelecimentos de ensino.

Segundo o Ministro, a liberdade de ensino possibilitaria ao professor uma carreira franca para todos os talentos e aptidões. Isso facilitaria a multiplicação dos estabelecimentos de ensino e, defendia ele, “a instrução se propagará a todas as camadas da sociedade, podendo cada indivíduo

adquirir a porção que lhe é necessária e se coaduna com os seus interesses, sua vocação e condição social, e recebê-la dos professores que quiser e mais confiança lhe inspirem” (BRASIL, 1878, p. 23). Para o Ministro, na vida moderna, era fraco aquele que não possuía uma certa soma relativa de conhecimentos que a concorrência exigia em qualquer profissão ou carreira. O mesmo acontecia com os professores, os que ensinassem melhor seriam mais procurados, assim, a livre concorrência reverteria em proveito dos alunos e da sociedade. Desta forma, o Estado também ganharia com isso porque os professores oficiais, por não desejarem ver suas salas vazias, teriam maior esforço e zelo na sua missão.

Quanto à objeção que era colocada, por muitos opositores à liberdade de ensino, sobre os perigos de serem ensinadas, nas escolas particulares, doutrinas diferentes das que o Estado professava nas escolas oficiais, o Ministro assim se expressou:

Esse mal é ilusório, e aí está justamente a grande vantagem do ensino livre. O Estado não é infalível, nem pode arrogar-se o monopólio do saber, e para a sociedade o supremo bem é a verdade, cujo conhecimento só se obtém pela livre manifestação de todas as idéias e opiniões, pelo seu confronto e discussão (BRASIL, 1878, p. 24).

Para Leôncio de Carvalho, se a sociedade mantivesse a repressão judicial para os abusos contra as leis do país e a inspeção para verificar se essas escolas possuíam boas condições de moralidade e higiene, não precisava ter receios, ao contrário, só teria benefícios com a liberdade de ensino.

No Decreto nº 7247, de 19 de abril, ficou estabelecido, no artigo 1º, que era livre o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção que se faria para comprovar as condições de moralidade e higiene. Nos parágrafos 1º ao 4º, foram reguladas as inspeções e estipuladas as multas nos casos de infrações. Como extensão a essa liberdade de ensino, ficava também determinado, no artigo 4º, parágrafo 1º, que os alunos acatólicos não eram obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa. Para tanto, ficava

especificado no Decreto o horário em que essa aula deveria ser ministrada: em dias determinados, antes ou depois das outras disciplinas.

O mérito que o Decreto teve, segundo Vera Tereza Valdemarim Gonçalves, em **O liberalismo demiurgo**, foi o de “explicitar uma das interpretações possíveis da expressão de liberdade de ensino. Entendida ora como liberdade de abrir escolas, ora como liberdade de pensamento e expressão, ora, ainda, como não interferência do Estado” (1994, p. 48). Segundo essa autora, a intenção explícita de Leôncio de Carvalho foi incentivar a abertura de escolas por particulares e permitir o livre exercício de pensamento nos cursos superiores. Para Niskier, o ensino livre postulado por Leôncio de Carvalho “constituía uma aspiração dos que pugnavam pela aplicação dos princípios liberais na política e na administração do país” (1989, p. 158).

A partir da década de 1870, a liberdade de ensino passou a ser reivindicada e, segundo Haidar (1972), era uma “reivindicação genérica que na verdade englobava posições as mais diversas diante do problema, reclamada por razões de princípio ou simplesmente de conveniência prática converteu-se em aspiração comum a liberais e conservadores” (1972, p. 183). Nesse período, Paulino de Souza, em seu Relatório de 1870, não se colocou contrário a alguma inovação em relação à liberdade de ensino na instrução superior, entretanto era contrário à eliminação das condições estabelecidas no Regulamento de 1854 para a abertura de escolas primárias e secundárias por particulares. O seu sucessor, João Alfredo, era a favor da liberdade de ensino. Em seu projeto de reforma de 1874, esse Ministro isentou os pretendentes ao magistério das provas de capacidade profissional e exigiu como condição única, para a abertura de escolas, prova de idoneidade dos professores e diretores, porém sujeitos à fiscalização quanto à moralidade e higiene. Leôncio de Carvalho, no Decreto de 1879, tornou totalmente livre o ensino.

O posicionamento de cada Ministro em relação à liberdade de ensino não podia ser considerado como posições pessoais ou de partido, isoladas das questões sociais. O final da década de 1870 exigia que se educasse para a liberdade. A Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, possibilitaria aos filhos de escravas que nascessem a partir dessa data viver em liberdade. Havia, então, a necessidade de educá-los para o uso de suas liberdades. Essa liberdade estava condicionada às condições sociais postas, as quais exigiam a oferta dessa mão-de-obra no mercado de trabalho em troca de um salário. Para tanto, o ensino deveria ser completamente livre de forma a educar para a nova sociedade. Segundo Leôncio de Carvalho, com o ensino livre seria possível aumentar o número de escolas e tornar obrigatória a instrução primária.

Esse Ministro afirmou que entre as medidas que podiam ajudar a melhorar o ensino público primário e a propagar a instrução para o povo, algumas o país já estava em condições de realizar, uma delas era a instrução obrigatória. Para o Ministro, a educação era um dever do Estado que não podia “cruzar os braços e ver crescerem na ignorância, sem o mais elementar aprendizado, privados da mais ligeira noção de direitos e deveres, milhares de crianças, a quem mais tarde está reservado um papel na vida social e política da nação” (BRASIL, 1878, p. 57). A intervenção dos poderes públicos, tomando o ensino obrigatório, era o meio eficaz para combater esse problema. A decretação do ensino obrigatório implicaria em aumentar o número de escolas existentes, porque as atuais não comportariam a demanda:

Porém toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o estado despende com as escolas poupa em maior escala com os asilos, hospitais e cadeias. Por outro lado a **instrução moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho**, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado” (BRASIL, 1878, p. 58, grifo nosso).

Essas palavras do Ministro Leôncio de Carvalho eram significativas e afirmavam que a instrução primária tinha a incumbência de desenvolver o amor e o hábito ao trabalho. A falta de braços para a lavoura exigia que o povo fosse ensinado a depender do trabalho para viver. Isso deveria ser ensinado na escola, portanto, era necessário que a instrução primária fosse obrigatória. O Regulamento de 1854 já havia tornado obrigatória a instrução primária e o Decreto nº 7247 também tratou do assunto.

De acordo com Leôncio de Carvalho, o ensino obrigatório devia abranger todos os indivíduos de 7 a 14 anos. Os pais e tutores podiam educar seus filhos em casa ou em escolas particulares, desde que cumprissem o preceito legal de apresentá-los para exames, no final de cada ano, caso contrário estariam sujeitos à multa. No Decreto de 19 de abril de 1879, ficou estabelecida, no artigo 2º, a obrigatoriedade do ensino aos indivíduos de 7 a 14 anos e a multa para os pais e tutores que não cumprissem esse preceito legal. Estavam isentos dessa obrigatoriedade, os alunos que residissem a uma distância maior de um quilômetro e meio para os meninos e um para as meninas da escola pública ou subsidiada mais próxima. Os alunos que atingissem 14 anos de idade ficariam obrigados a continuarem os estudos nas paróquias onde houvesse escolas gratuitas para adultos. Aos alunos pobres seria fornecido vestuário, livros e demais objetos para os estudos. As verbas para esse fim estavam estabelecidas no parágrafo 4º do artigo 2º.

Leôncio de Carvalho dividiu os quatro anos das escolas primárias em escolas de 1º e 2º graus no Relatório de 1878. Nesse Relatório, justificou a reorganização do ensino primário, afirmou que as escolas de 1º grau deveriam estar ligadas às do 2º grau e estas ao programa de estudos dos estabelecimentos de instrução secundária. O Ministro expôs, também, os motivos pelos quais

incluiu outras disciplinas no programa⁵⁸ da instrução primária e o método que deveria ser seguido:

Nas escolas do 2º grau, atendendo-se a que **o nosso país é essencialmente agrícola, convirá dar aos meninos noções de lavoura e horticultura**; às meninas, princípios de economia doméstica. Nas do 1º grau, ao programa das disciplinas ensinadas convém acrescentar noções de geografia e história nacional, como estudo muito próprio a desenvolver no coração dos alunos o sentimento do amor pátrio, e introduzir ensino prático, **de lições de coisas**, bastante conhecido depois de muito que a respeito dele se tem escrito, e cujo processo foi fundado no método Pestalozzi” (BRASIL, 1878, p. 59, grifos nossos).

As “lições de coisas”, propostas como método de ensino para a instrução primária brasileira nessa reforma, estavam fundamentadas no método intuitivo que consistia num processo geral de ensino a ser aplicado em todas as disciplinas, opondo-se ao ensino tradicional. Vera Tereza Valdemarim (2001, p. 159), referiu-se a esse método como novo método que, “pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar”. Com a observação e o trabalho aliados numa mesma atividade, “o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tomando indissociáveis pensar e construir”⁵⁹ (VALDEMARIN, 2001, p. 159). Para essa autora, a adoção do método intuitivo ou “lições de coisas” no ensino brasileiro expressava a influência das idéias estrangeiras e a tentativa

⁵⁸ O art. 4º do Decreto nº 7247 tratava do programa das **escolas de 1º grau**: “O ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto, ginástica, costura simples (para meninas). O ensino nas **escolas de 2º grau** constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º grau e mais das seguintes: princípios elementares de álgebra e geometria, noções de física, química e história natural, com explicações de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida, noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicações sucintas da organização política do Império, noções de lavoura e horticultura, noções de economia sociais (para meninos), noções de economia doméstica (para meninas), prática manual de ofícios (para meninos), trabalho de agulhas para meninas” (BRASIL, Decreto-Lei nº 7247, 1879, p. 7).

⁵⁹ Vera Tereza Valdemarim explica o que é observar e trabalhar no método intuitivo: “Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta” (2001, p. 159).

de criar, por meio da renovação da instrução, as condições necessárias para as mudanças sociais, políticas e econômicas que se pretendiam para a sociedade.

Essas mudanças consistiam na abolição da escravidão, modernização política do império, imigração e a industrialização, entre outras medidas. Essa preparação para as novas necessidades que se colocavam requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização. O artigo 4º do Decreto nº 7247 contemplou esse programa para as escolas primárias de 1º e 2º graus, bem como outras medidas para o melhoramento da instrução pública primária. Uma dessas medidas era o estabelecimento de escolas mistas. Segundo o Ministro Leôncio de Carvalho, a experiência tinha demonstrado a improcedência de muitos receios quanto à co-educação dos sexos. Para iniciar essa reformulação, deveriam ser mistas apenas as escolas de 1º grau, que seriam regidas preferencialmente por professoras e admitiriam alunos de até 10 anos (parágrafo 3º). Outra medida era a instituição da caixa econômica que, em cada escola de 1º e 2º graus, deveria existir, na qual, uma vez por semana, os alunos, voluntariamente, recolheriam as pequenas quantias que lhes dessem seus pais ou protetores. Na proposta do Ministro, essas quantias seriam levadas à Caixa Econômica Geral e seriam restituídas ao aluno, como prêmio, quando esse deixasse a escola ou no período determinado (parágrafo 4º).

De acordo com o artigo 5º do Decreto, em cada distrito do Município da Corte, seriam estabelecidos os Jardins de Infância para crianças de 3 a 7 anos. A justificativa para esse preceito legal foi emitida pelo Ministro, em seu Relatório de 1878. Nesse Relatório, Leôncio de Carvalho afirmou que os Jardins de Infância deveriam possibilitar às crianças que ainda não estavam em idade escolar receberem, nesses primeiros anos, as mais vivas impressões que exerceriam influência sobre seus espíritos, dando-lhes direção. Segundo o Ministro do Império, essa “conveniente direção que nem sempre podem dar-lhe seus pais ou tutores, é medida que

produzirá bons frutos e que encerra o complemento natural de um sistema de educação pública destinado a proteger a infância e acautelar a sorte das novas gerações” (BRASIL, 1878, p. 59).

A proposta de criar, nos diferentes distritos, pequenas bibliotecas e museus providos de livros e outros objetos que podiam interessar ao espírito dos alunos e dar-lhes idéias exatas e úteis conhecimentos, complementando o método intuitivo ou lições de cousas, tornou-se lei no artigo 7º do Decreto. Nesses mesmos distritos, segundo o Ministro, deveria haver uma caixa escolar para donativos com a administração de um conselho composto pelo Inspetor do distrito, dois professores nomeados pelo Governo e dois cidadãos do distrito (artigo 6º).

Uma outra medida que Leôncio de Carvalho considerou importante e a transcreveu no Relatório de 1878 foi a incompatibilidade do professorado com os cargos públicos e administrativos. Para o Ministro, o magistério era uma profissão que, para ser bem exercida, “exige maior soma de esforços e dedicação; aquele que a abraça, se quer preencher dignamente os deveres de seu nobre apostolado, precisa consagrar-lhe todas as forças de seu espírito, todas as energias de seu coração” (BRASIL, 1878, p. 24). Segundo ele, para o professor, nenhuma outra preocupação deveria existir além do ensino, porque quando o professor se envolvia com as questões políticas, além de dedicar-se menos ao ensino, saía da atmosfera necessária para desempenhar bem suas funções. Para tanto, o Ministro propôs melhorar o salário do professor assim que fosse possível, “dando-lhe garantias de bem estar e independência e aumentando os seus conhecimentos, de maneira a tornar a carreira vantajosa e apetecida, dever-se-ia proibir a todos aqueles a quem o Estado confia a árdua tarefa da educação social e acumulação de cargos” (BRASIL, 1878, p. 24). Embora tenha sido tão enfático nessa idéia no Relatório, o Decreto nº 7247 não a legalizou. Entretanto, Leôncio de Carvalho revelou grande interesse pela formação dos professores.

No Relatório, o Ministro, ao tratar da formação dos professores, considerou que “a primeira condição para o ensino são professores e estes não se improvisam, formam-se” (BRASIL, 1878, p. 65). Na sua opinião, o Estado antes de fundar escolas devia formar o pessoal a quem iria confiar a educação das crianças e criar escolas normais nas províncias que não as tinham, reorganizando as existentes e anexando-lhes escolas primárias. O artigo 8º, inciso 5º, do Decreto autorizou o governo a criar ou auxiliar escolas normais nas províncias. O artigo 9º (parágrafos 1º ao 12), estabeleceu as disciplinas das escolas normais do Estado e o modo de organização das mesmas.

Leôncio de Carvalho estabeleceu no Decreto que as escolas normais fundadas por particulares, com funcionamento regular por mais de 5 anos e aprovação de quarenta alunos em todas as matérias do mesmo curso ministrado nas escolas oficiais, passariam a ser consideradas escolas normais livres, com as mesmas prerrogativas das escolas do Estado. Essa medida tinha o intuito de ampliar o número de escolas normais no país.

Era necessário incentivar a realização de conferências pedagógicas ou reuniões de professores e professoras para discutirem questões acerca dos melhores métodos e problemas de interesse prático. Nos lugares onde houvesse escolas normais, deveriam ser instituídas bibliotecas e museus pedagógicos nos quais os alunos-mestres pudessem se familiarizar com os livros, quadros, móveis e demais objetos destinados aos estabelecimentos de instrução, conforme os diferentes sistemas e métodos.

O Ministro Leôncio de Carvalho também chamou a atenção do Poder Legislativo para a necessidade de se construírem casas apropriadas para as escolas. No Relatório de 1878, ele demonstrou os gastos com os aluguéis de prédios para as escolas e solicitou que o governo fosse autorizado a construir prédios escolares com a ajuda de particulares.

De acordo com o Decreto nº 7247, haveria um Inspetor geral da instrução primária e secundária, o Conselho Diretor da instrução primária e secundária do Município da Corte, um Delegado do Governo em cada município de província onde houvesse escolas criadas ou subsidiadas pelo governo geral⁶⁰.

Outras idéias que o Ministro Leôncio de Carvalho considerou importante realizar em benefício da instrução pública, e no Decreto tornaram-se lei no artigo 8º, parágrafos 3º e 4º, foram as escolas ambulantes ou de ensino. Essas escolas consistiam em professores que iam de localidade em localidade, de povoado em povoado levar a instrução aos meninos impossibilitados de frequentarem as escolas devido à grande distância de sua residência. O Ministro também propôs que o ensino nas escolas ambulantes se reduzisse ao essencial: ler, escrever e contar. A criação de cursos primários destinados aos adultos analfabetos também foi considerada importante. O Ministro explicou os motivos para essa realização: “esta necessidade assume uma importância particular quando se trata **da realização de uma reforma, como a do sistema eleitoral**, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular” (BRASIL, 1878, p. 61, grifo nosso). Como já foi amplamente abordado no capítulo dois, nesse período discutia-se no Parlamento brasileiro a proposta de reforma eleitoral direta. A grande polêmica estava centrada no voto do analfabeto.

⁶⁰ No art. 14 do Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, o **Conselho diretor** da instrução primária e secundária do Município da Corte seria composto: “do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, como Presidente; do Inspetor geral; dos Inspetores de distrito; dos Reitores do Imperial Colégio de Pedro II; dos Diretores das Escolas Normais e profissionais e dos estabelecimentos particulares de instrução secundária que gozarem das prerrogativas dos oficiais; de dois representantes que dentre si elegerem anualmente, um os Professores públicos do ensino primário e outro do secundário; de dois cidadãos eleitos em cada ano pela Municipalidade; de dois Professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária que se houverem distinguido no magistério; e de mais dois membros, que com estes serão nomeados anualmente pelo governo” (BRASIL, Decreto-Lei nº 7247, 1879, p. 9).

Os estudos realizados por Paiva (1987, p. 168), a respeito da preocupação de formar o cidadão que exerceria o direito de voto, evidenciam que no início da década de 1870, quase todas as províncias haviam implantado escolas noturnas para adultos, contudo poucas foram adiante no empenho de alfabetizá-los porque muitas fecharam por falta de alunos ou de professores. Entretanto, no final da década de 70, o surgimento das escolas noturnas para adultos foi estimulado pela reforma eleitoral em discussão. O Decreto de Leôncio de Carvalho, além de propor escolas noturnas para adultos, estendia a obrigatoriedade aos jovens acima de 14 anos de freqüentarem essas escolas nos lugares onde se comprovasse a existência das mesmas. A difusão da idéia de que a educação concorria para o progresso e a restrição do voto do analfabeto, na reforma eleitoral que se pretendia implantar, provocava a valorização daqueles que dominavam a leitura e a escrita. Entretanto, segundo Paiva, nenhum desses fatores “foi suficientemente importante para provocar uma expansão significativa dos serviços noturnos de educação destinados aos adultos, tal como não o foram para o ensino elementar em geral” (1987, p. 168).

O Decreto nº 7247, de Leôncio de Carvalho, estendeu o auxílio financeiro do governo, já estabelecido no Regulamento de 1854. Esse auxílio era destinado às escolas primárias particulares da Corte que recebessem alunos pobres gratuitamente, aos cursos de alfabetização de adultos, às escolas secundárias e normais e aos estabelecimentos de ensino profissional criados pela iniciativa particular na Corte e nas províncias. As escolas profissionais e especiais de aprendizado não foram abordadas pelo Ministro Leôncio de Carvalho no Relatório de 1878, mas mereceram destaque no artigo 8º, inciso 9 do Decreto que determinava a criação ou auxílio, no Município da Corte e nas mais importantes cidades das províncias, das escolas profissionais:

[...] escolas profissionais, e escolas especiais e de aprendizado, que serão destinadas, as primeiras a dar a instrução teórica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades (BRASIL. Decreto-lei n.º 7247, 1879, p. 4).

Essas escolas tornavam-se necessárias para formar a mão-de-obra que o Brasil necessitava para a agricultura e a indústria, conforme o exposto no capítulo três. No final do século XIX, o problema da difusão do ensino elementar e profissional começava a assumir importância na vida do país e, na base desta nova preocupação, encontrava-se a idéia de que a instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do Brasil. O surto de progresso material do período, a instalação de novas manufaturas, tornava o ensino destinado ao povo uma fonte de cuidados. Porém, desde meados do século, já havia uma preocupação com a qualificação da mão-de-obra para a indústria no país.

A partir da extinção do tráfico de escravos, as mudanças na organização do trabalho exigiam uma discussão acerca da educação do escravo, do liberto, do homem nacional livre e pobre. A questão que pairava nos debates sobre esse assunto era se o país devia investir na imigração estrangeira, como mão-de-obra preparada para o trabalho, ou educar a população nacional. Essas questões estavam presentes nas discussões da sociedade civil e a fundação da Sociedade Propagadora das Belas-Artes em 23 de novembro de 1856, pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva e mais 99 sócios, era uma evidência dessa preocupação.

De acordo com os estudos realizados por Celina Midori Murasse (2002, p. 3), no discurso proferido por Bethencourt da Silva, no dia da organização dessa Sociedade, ele lastimou “o estado de abatimento em que se encontravam, entre nós, as artes”. De acordo com essa autora, o fundador da Sociedade era um homem ligado às artes e acreditava que os conhecimentos artísticos eram imprescindíveis para o desenvolvimento material do país. Murasse afirmou que Bethencourt da Silva estava “convencido de que as belas-artes eram as bases de toda a perfeição manufatureira e que, conseqüentemente, o atraso de nossa indústria devia-se, tão somente, à falta de conhecimento do desenho na educação do povo” (2002, p. 3).

Como forma de auxiliar na educação do povo, a Sociedade Propagadora das Belas-Artes abriu e manteve o Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, a partir do dia 9 de janeiro de 1858. O objetivo do Liceu era formar mão-de-obra com vistas ao engrandecimento da indústria nacional. Portanto, as discussões sobre a formação da mão-de-obra para a indústria nacional estavam presentes em todas as instâncias que discutiam os rumos do país, e já existia o Liceu de Artes e Ofícios que efetivava essa preparação, quando Leôncio de Carvalho propôs, em seu Decreto nº 7247, a criação das escolas profissionais. A reforma referendava o que já discutia-se e realizava-se na sociedade civil. O Decreto apenas determinava que o Estado assumisse também essa função de formador da mão-de-obra para as mudanças na organização do trabalho livre.

Leôncio de Carvalho, como Ministro do Império, deveria tratar de todos os níveis de ensino, portanto discorreu amplamente, em seu Relatório de 1878, sobre a instrução secundária e superior. A respeito da instrução secundária o Ministro informou que esse importante ramo da instrução continuava a cargo de uma única instituição pública na Corte, o Colégio Imperial de Pedro II, dividido em dois estabelecimentos, o Externato e o Internato. Comunicou que a reformulação que promoveu nos regulamentos do Colégio, através do Decreto de 17 de abril de 1878, procurou atender às fundadas e justas reclamações da congregação. Essa reforma não se limitou, segundo o Ministro, a alterar o programa fundamental do ensino, tornou livre a frequência do Externato; facilitou os exames das matérias para a concessão de diploma de bacharel em letras; tirou a obrigatoriedade do ensino religioso, respeitando as crenças individuais. De acordo com o Ministro, a reforma realizada no Colégio Imperial Pedro II considerou dois grandes princípios da época:

A reforma realizou dois grandes princípios altamente proclamados pela moderna civilização e que representam a pedra angular do novo edifício da instrução pública, em todas as suas tendências e manifestações. São estes dois princípios, a liberdade de ensino e a liberdade de consciência (BRASIL, 1878, p. 50).

Essa reforma também reorganizou o plano geral de estudos; restabeleceu a cadeira de italiano; as matérias elementares que constituíam o primeiro ano passaram a serem exigidas nos exames preparatórios para a matrícula; foram restabelecidas as aulas avulsas, possibilitando a todas as pessoas com idade permitida no regulamento a freqüentarem uma ou mais cadeiras no Externato, mediante a contribuição de 4\$700 pelo ensino de cada matéria. Quanto ao corpo docente, a reforma reduziu o número de substitutos, aumentou os salários e estabeleceu a incompatibilidade desses professores com o magistério particular, criou um grupo de examinadores constituído de professores, e substitutos para efetuarem os exames gerais preparatórios, mas sem adicionais nos salários.

As propostas do Ministro para a instrução superior, registradas no Relatório de maio de 1878 foram todas contempladas no Decreto de 19 de abril de 1879. Para Leôncio de Carvalho, aplicando a liberdade de ensino nos cursos de instrução superior: “torna-se indispensável promover a associação de professores para a fundação de cursos particulares, que mediante certas condições de garantias possam obter do governo a qualidade de Faculdades livres com autorização para conferirem graus acadêmicos” (BRASIL, 1878, p. 25). O artigo 21 permitiu essa associação e o governo não faria nenhuma intervenção na sua organização.

Leôncio de Carvalho expressou, igualmente, a necessidade de reformar o sistema de ensino superior oficial, devendo ser abolido o regime de faltas, lições e sabatinas. Ele argumentou que para se aplicarem aos estudos, os moços, já com idade e cultura para compreenderem os seus deveres e interesses, o único meio era estabelecer a severidade nos exames, deixando a liberdade de estudarem como e com quem bem entendessem. O artigo 20, parágrafo 6º contemplou essa idéia.

Para o Ministro, ao adotar o ensino livre, passaria a fazer parte do mesmo princípio a reforma na divisão em anos dos cursos superiores. Os anos passariam a contar com um certo número de

matérias correspondentes a determinadas cadeiras, de maneira que o estudante pudesse cumulá-las ou separá-las conforme as suas forças e o tempo que dispunha para o estudo. O artigo 20, parágrafo 10 tornou essa idéia um preceito legal: “as matérias de cada curso serão divididas em séries, e nenhum indivíduo será admitido a prestar exame de uma série sem se mostrar aprovado em todas as matérias que compõem a série imediatamente inferior” (BRASIL, Decreto-Lei nº 7247, 1879, p. 7). Neste mesmo artigo, os parágrafos 6º ao 9º trataram dos exames nos cursos superiores.

Leôncio de Carvalho abordou ainda a questão da autonomia das faculdades. Segundo ele, “ressente-se a organização dos nossos cursos de ensino superior de certa tutela que sobre eles exerce o Estado e que de algum modo corta-lhes a livre expansão e desenvolvimento” (BRASIL, 1878, p. 27). O Ministro achava conveniente dar às faculdades mais autonomia. Afirmou que seria vantajoso se o governo permitisse que, juntamente com os professores oficiais, os professores particulares fossem autorizados a abrirem cursos. Esses cursos destinar-se-iam ao ensino das matérias que formavam o programa dos institutos do Estado e funcionariam nos próprios edifícios em que estes estavam estabelecidos. Essa proposta de Leôncio de Carvalho foi estabelecida no artigo 22 do Decreto.

Nesse Decreto, o artigo 23 dividiu as Faculdades de Direito em duas sessões: as de ciências jurídicas e as das sociais, expondo as matérias de ambas. O artigo legalizou a idéia exposta pelo Ministro no Relatório de 1878, onde ele manifestava “uma idéia antiga, já por vezes lembrada, quer em Memórias de ambas as faculdades de direito, quer em projetos oferecidos ao Parlamento, reputo de grande alcance prático. Refiro-me à divisão dos cursos de direito em duas sessões, a das ciências jurídicas e das ciências sociais” (BRASIL, 1878, p. 27). Segundo ele, sendo diversas as carreiras para as quais se destinavam os alunos que cursavam os estudos jurídicos, em algumas dessas carreiras certas matérias eram dispensáveis, em outras, imprescindíveis.

5.2 Dificuldades e Percalços na Organização da Escola Pública

No Relatório de 1878, o Ministro Carlos Leôncio de Carvalho expôs sua opinião sobre a instrução pública no país e propôs mudanças para instruir o povo. Muitas dessas idéias expostas no Relatório de 1878 tornaram-se lei no Decreto nº 7247, elaborado e decretado por ele sem discussão anterior na Assembléia Geral Legislativa. No Relatório que Leôncio de Carvalho apresentou à Assembléia em 15 de maio de 1879⁶¹, ele não discorreu amplamente sobre a instrução primária na parte introdutória. Nessa parte, ele tratou brevemente sobre cada um dos níveis de ensino e anunciou que estava no Anexo A, o Decreto nº 7247, de 19 de abril, que reformava a instrução primária e secundária do Município da Corte e o superior em todo o Império, solicitando da Assembléia os recursos que necessitava para implementar a reforma:

No sentido das idéias anunciadas no meu relatório foi expedido o decreto nº 7247 de 19 de abril do corrente ano (anexo A) reformando a instrução primária e secundária no município da Corte e a superior em todo o Império. Algumas disposições deste Decreto, dependendo de aprovação legislativa, não podem ser executadas desde já; espero, porém que, acompanhando o Governo no pensamento que o levou a utilizar das autorizações existentes para realizar as suas vistas em relação a este importante ramo da administração pública, me habiliteis com os recursos necessários para completa execução da reforma (BRASIL, 1879, p. 8).

⁶¹ Sergio Buarque de Holanda assim referiu-se à saída de Carlos Leôncio de Carvalho do Ministério do Império em junho de 1879: “Depois das recomposições ministeriais, com a saída de Andrade Pinto, Silveira Martins e Vila Bela, irá seguir-se, nos primeiros dias de junho mais uma, com a substituição, na pasta do Império, de Leôncio de Carvalho. A 19 de abril surgirá, assinado por esse ministro o decreto de reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império. A medida foi aplaudida pela imprensa liberal e por numerosos estudantes, mas apresentou-se de forma irregular à Câmara, como fato já consumado. Essa irregularidade não teve imediatas conseqüências, mas entre os incidentes a que deu lugar, figura a nomeação pelo ministro do Império de um vice-reitor da escola Politécnica e a demissão de quem exercia o cargo, na ausência do Visconde do Rio Branco, diretor efetivo, que se encontrava no estrangeiro. O ato era arbitrário e ilegal, porque a lei determinava a substituição pelo decano e o ministro infringira positivamente a lei. Demitindo-se, Leôncio de Carvalho levou o caso à Câmara, dando lugar a uma sessão agitada, em que o titular demissionário contou com a popularidade entre os estudantes que enchiam as galerias, intervindo nos debates, o que levou o presidente da casa a apelar para a polícia” (BUARQUE DE HOLANDA, 1972, p. 230-231). Pires de Almeida dispensou palavras agradáveis ao Ministro Leôncio de Carvalho: “O futuro ainda reserva dias de glória ao Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, porque, ainda retornará ao poder, e, talvez então, encontrará **um ambiente mais conveniente** às suas aspirações; ele próprio terá modificado, atenuado suas posições mais impetuosas e lhe será dado completar a obra iniciada, harmonizá-la com seu tempo, porque as reformas prematuras não fazem bem, nem alcançam sucesso. Leôncio de Carvalho é muito jovem e será um dos cooperadores ativos do desenvolvimento de nossa instrução pública” (ALMEIDA, 1989, p. 192, grifo nosso).

A opção feita por Leôncio de Carvalho de decretar a reforma de ensino sem discussão e deliberação da Câmara dos Deputados implicava em entrar em vigor imediatamente apenas as disposições do Decreto⁶² que não necessitavam de aprovação da Assembléia, enquanto aguardava o parecer da comissão de instrução e sua discussão. Esse foi o motivo pelo qual ele solicitou em seu Relatório de 1879 que a Câmara liberasse verba para a execução da reforma. Não se sabe ao certo porque Leôncio de Carvalho decretou a reforma de ensino, ao invés de seguir os trâmites normais que consistia em apresentar à Câmara dos Deputados o projeto de reforma e aguardar sua discussão e aprovação. Talvez porque não quisesse que seu projeto tivesse o mesmo destino de seus antecessores, os Ministros Paulino de Souza e João Alfredo que “ganharam o caminho dos arquivos” ou porque a urgência o impelia.

A comissão de instrução da Câmara dos Deputados deveria dar seu parecer sobre o Decreto nº 7247. Rui Barbosa, como membro dessa comissão, assumiu a redação dos Pareceres e produziu documentos que foram considerados um diagnóstico da educação brasileira nesse período. Suas propostas de soluções para os problemas da educação se consubstanciaram num projeto de reforma da instrução. Redigidos entre 1882 e 1883, por Rui Barbosa, os Pareceres trataram da Reforma do Ensino Secundário e Superior e da Reforma do Ensino Primário e várias Instituições

⁶² Embora tenha solicitado da Assembléia Geral Legislativa os recursos para a completa execução da reforma, Leôncio de Carvalho deixou a pasta de Ministro do Império em junho de 1879. A sua Reforma, mesmo tendo sido decretada de forma irregular, teve algumas aplicações na instrução pública. O registro da aplicação do Decreto n.º 7247 na educação brasileira foi feito por Primitivo Moacyr em sua obra **A Instrução e o Império**, através do excerto do Relatório de 1880, do Ministro do Império Barão Homem de Mello. Esse Ministro relatou que o Decreto estava sendo submetido à apreciação da Assembléia e a ele cabia informar sobre as mudanças na instrução pública provocadas pelo referido Decreto: “Tendo sido submetido à consideração da Legislatura o decreto de abril de 1879 que reformou o ensino primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império, julgo do meu dever, informar quais as disposições do mesmo decreto que tem tido execução. São elas: a) ensino primário: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de religião; o horário das aulas; nas aulas do sexo feminino só são recebidos alunos até dez anos de idade; caixa econômica escolar; limitação da quota do aluguel do professor que reside no mesmo prédio escolar; admissão gratuita dos filhos de professor, nos estabelecimentos de ensino secundário criados ou subvencionados pelo Estado, provado que o professor bem serviu durante dez anos o magistério; juramento prestado pelo professor será de acordo com a religião de cada um” (MOACYR, 1937, p. 218).

Complementares da Instrução Pública⁶³. Sendo apresentado à Assembléia Geral Legislativa como substitutivo ao Decreto nº 7247 de Leôncio de Carvalho, o projeto de Rui Barbosa não entrou em debate e, de acordo com Vera Tereza Valdemarin Gonçalves, em **O liberalismo demiurgo**, “sobrepõe-se a ele a questão abolicionista, a separação da Igreja do Estado, a questão da Federação, o movimento pela república. Os Pareceres dormiam, na Câmara dos deputados, o sono, donde passaram ao mofo e traçaria dos arquivos [...]” (1994, p. 76).

O ano de 1879 seria decisivo para os filhos de escravas nascidos em 1871, após a Lei do Ventre Livre, quando estariam em idade escolar, no entanto, o Ministro não tratou dessas crianças em nenhuma passagem do Relatório ou do Decreto nº 7247. Na Reforma Couto Ferraz decretada em fevereiro de 1854, que reformou a instrução primária e secundária na Corte e a superior em todo o Império, o escravo era proibido de freqüentar a escola. Juntamente com os doentes e não vacinados, “não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: a) os meninos que padecem moléstias contagiosas; b) os que não tiverem sido vacinados; c) **os escravos**” (MOACYR, 1937, p. 25, grifo nosso). Portanto, o silêncio de Leôncio de Carvalho sobre os ingênuos nesses documentos pode ter várias interpretações. Uma delas é que Leôncio de Carvalho não tratou do ingênuo por considerá-lo livre, portanto, fazendo parte do povo que deveria ser educado. Outra interpretação é que ainda não podia deliberar sobre o ingênuo devido à forte pressão dos fazendeiros escravocratas que, nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife, discutiram exaustivamente sobre o seu destino.

⁶³ O livro **Rui Barbosa: pensamento e ação**, de Maria Cristina Gomes Machado (2002), elegeu o pensamento e ação de Rui Barbosa para compreender seu projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional, no período de 1878 a 1892. Nesse estudo, a autora não se utilizou apenas dos famosos projetos/pareceres sobre a instrução primária, secundária e superior redigidos por Rui. O estudo envolveu a produção educacional desse autor, vinculada às demais questões com que se envolvia, como: a abolição da escravatura, a política de imigração, a reforma eleitoral, a Constituição republicana, a federação, a industrialização do país, entre outras.

O Congresso Agrícola do Rio de Janeiro ocorreu em julho de 1878, conforme foi exposto no capítulo um. Nesse Congresso, as discussões acerca dos problemas na grande lavoura do país, apontaram a instrução pública como um elemento importante para auxiliar a agricultura.

A crença de que a instrução do povo traria melhoramentos para o país não era novidade. Ministros do Império e parlamentares já haviam se manifestado sobre tal necessidade em seus discursos e relatórios. As propostas para a instrução do povo foram sendo aprimoradas e intensificadas na medida em que se aproximava o ano de 1879, quando o ingênuo que havia nascido em 1871, logo após a aprovação da Lei do Ventre Livre, faria 8 anos. Nesta data, seria decidido se estes “novos cidadãos” permaneceriam com os seus “patrões” até os 21 anos ou seriam entregues ao Estado, mediante indenização.

A legislação emancipacionista acompanhava o liberto com um sistema de coerção à vadiagem e ao ócio. A Lei de 1871 previa a inspeção oficial aos libertos durante cinco anos após a conquista da liberdade. Nos Congressos Agrícolas, esse princípio foi reforçado pelos proprietários. O critério para a educação dos libertos⁶⁴ a ser desenvolvida pelo Estado tinha o intuito de mantê-los como mão-de-obra disponível para a agricultura. Para o conjunto da população livre, as propostas concentravam-se no mesmo propósito, ou seja, cercear as possibilidades de sobrevivência que não fossem dadas pelo trabalho, principalmente o vinculado à grande lavoura.

Nesse período, as discussões sobre a ampliação e melhoria da instrução primária brasileira ganhava caráter de urgência e extrapolava os limites do Parlamento. No Congresso Agrícola do

⁶⁴ A Lei do Ventre Livre de 1871 determinava que os filhos de escravas nascidos depois da sua promulgação deveriam receber instrução para tornarem-se cidadãos ativos. Aos 8 anos (idade em que iniciariam seus estudos na instrução primária poderiam ser entregues ao Estado, mediante indenização ao seu senhor ou poderia permanecer até os 21 anos prestando serviço a este fazendeiro como forma de indenização. Em ambos os casos a Lei previa que esse jovem deveria receber instrução em escolas especiais organizadas pelo Estado ou por particulares. Sobre a Lei do Ventre Livre ver BRASIL, 1988, p. 486-491.

Rio de Janeiro, a instrução do povo foi pauta em muitos discursos proferidos pelos fazendeiros. A Proposta de Resolução⁶⁵ para o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, de 1878, sobre a instrução primária obrigatória oferecida por José Miranda Monteiro de Barros, representou o espírito das discussões sobre a educação para o povo no país no final dessa década. Essa Proposta desvinculou a religião do programa das escolas primárias, instituiu a obrigatoriedade com multas aos omissos, tratou da construção de escolas, da formação e carreira dos professores e da inspeção escolar.

O agricultor Monteiro de Barros era um exemplo dos agricultores que acreditavam na instrução para ajudar o desenvolvimento da agricultura. No artigo quarto, da sua Proposta de Resolução para o Congresso, argumentou, “que a lavoura precisa de instrução profissional, sobretudo, e, com a maior urgência, de instrução primária elementar e de educação, a fim de sair do marasmo em que se acha, sem iniciativa, sem espírito de empresa e sem influência política” (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. 85). Sua Proposta ainda previa que, para cumprir essas necessidades, era necessário criar uma escola de agricultura teórica e prática. Nessa escola se ensinariam todas as ciências e artes úteis ao agricultor, para que ele tivesse conhecimentos de utilidade real.

Monteiro de Barros, como Leôncio de Carvalho, também desvinculou a religião do programa⁶⁶ de ensino nas escolas públicas primárias que duraria seis anos. No programa que Barros apresentou,

⁶⁵ Essa Proposta de Resolução determinava que na próxima reunião da Assembléia Legislativa fossem adotadas essas indicações na elaboração de um projeto de lei para a instrução primária.

⁶⁶ Além das disciplinas citadas acima, ele acrescentou a complementação do programa de estudos nas escolas primárias obrigatórias: “[...] e finalmente o conhecimento dos deveres morais do homem para com Deus, para consigo mesmo, para com a família, a sociedade e o seu país, **sem filiação a seita alguma religiosa**, fazendo-se ao mesmo tempo uma ligeira análise da constituição política do Império, para que o cidadão fique conhecendo os seus direitos e deveres” (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. 86, grifo nosso).

se ensinaria a ler e escrever a língua portuguesa, aritmética teórica e prática, noções gerais de geometria, de geografia, de história e geografia do Brasil e ciências.

A instrução primária seria obrigatória com multas para os pais que não cumprissem esse preceito legal. Entretanto, a proposta de Monteiro de Barros foi um pouco diferente daquela feita por Leôncio de Carvalho. De acordo com Barros, haveria em cada paróquia a criação de uma escola primária para meninos e, à medida que a verba do imposto⁶⁷ permitisse, outra para meninas. Diferente de Leôncio, esse agricultor não cogitava a co-educação dos sexos. As escolas que seriam construídas deveriam ter acomodações espaçosas e higiênicas para alojar um externato e um internato, com solidez, durabilidade e salubridade, porém, sem luxo.

A proposta de Monteiro de Barros era que todos os meninos e as meninas (onde houvesse escola para elas), com seis anos de idade, fossem obrigados a freqüentar a escola pública primária, como externos, se morassem num raio de dois quilômetros da escola e, como interno, se a distância fosse maior. Não eram obrigados a freqüentar as escolas os meninos ou meninas que estavam aprendendo com mestres particulares, devidamente autorizados; os que tivessem impedimento físico ou moral; aqueles que necessitassem freqüentar o internato, não tinham sido contemplados com a gratuidade e os pais não podiam pagar.

⁶⁷ Na Proposta de Resolução do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, apresentada por Monteiro de Barros, o art. 21 tratava do imposto: “Para a manutenção das escolas de instrução primária, além das multas impostas por violações da presente lei e regulamentos, se cobrará anualmente na paróquia os seguintes impostos especiais, que de modo algum poderão ter outro destino: 1º De cada cidadão qualificado votante dois mil réis. 2º De cada qualificado elegível cinco mil réis. 3º De cada eleitor dez mil réis. 4º De cada deputado provincial cinquenta mil réis. 5º de cada deputado geral ou senador cem mil réis. 6º De cada empregado público ou magistrado um por cento de seu ordenado. 7º dos negociantes, qualquer que seja seu negócio, meio por cento do lucro líquido demonstrado no seu último balanço. 8º Dos proprietários de casas e cidades, vilas ou arraiais meio por cento do valor locativo de seus prédios, depois de descontada a importância de outros impostos que os onerem. 9º Dos proprietários agrícolas quinhentos réis por cada ingênuo, cujos serviços forem preferido à sua entrega ao Governo, e mais trezentos réis por cada trabalhador rural efetivo, seja livre, ou cativo. 10º De todo cidadão formado em qualquer das academias do Império cinquenta mil réis, se não exercer sua profissão e, exercendo, cem mil réis. 11º De cada sacerdote, qualquer que seja sua religião, cinquenta mil réis, e de cada pároco cem mil réis” (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. 89).

Sobre a formação do professor primário e sua carreira no magistério público, Monteiro de Barros propôs que só poderia ser professor ou adjunto, nas escolas primárias gerais do Império, os brasileiros de bons costumes, devidamente habilitados nas escolas normais do Império que o governo ficava autorizado a fundar nas províncias. Na falta desses profissionais, as substituições seriam feitas por clérigos de ordens sacras ou bacharéis e doutores formados em qualquer estabelecimento público de ensino superior. Outras pessoas poderiam, após realização de concurso, provisoriamente, ocupar a vaga, se não houvesse disponibilidade de nenhum desses profissionais citados. Recomendava, também, que as cadeiras fossem providas com concursos públicos idôneos.

Para a fiscalização das escolas primárias, Monteiro de Barros estabeleceu que haveria em cada província uma diretoria de instrução pública composta de um diretor geral dos empregados. O diretor geral da província teria como seu auxiliar um delegado de instrução pública em cada paróquia. Ao presidente da província e ao diretor geral de instrução pública de cada uma, caberia a inspeção de todas as escolas, bem como o cumprimento dessa Lei e os seus regulamentos.

Essa Proposta de Monteiro de Barros foi um exemplo de como as sugestões para a melhoria da instrução primária extrapolavam o Parlamento. Ao final da década de 1870, a sociedade brasileira mostrava-se mobilizada para realizar a transição do trabalho escravo para o livre de forma lenta e gradual, evitando a desorganização econômica e social. Nesse contexto, muito se debateu sobre a utilização da mão-de-obra imigrante no trabalho agrícola. Vários fazendeiros já contavam com braços estrangeiros no trabalho em suas fazendas, porém, não em número suficiente, já que o fluxo de imigrantes para o Brasil nesse período era considerado pequeno se comparado com os imigrantes que se dirigiam a outros países.

De acordo com Anaete Regina Schelbauer, em **Idéias que não se realizam**, diante da falta de braços imigrantes e da exigência de organizar o trabalho livre no Brasil, ocorreu a necessidade de educar o homem livre, portanto, “educar para a liberdade tornou-se a questão em torno da qual debateram os diferentes atores do período, na crença de que a escola seria o instrumento necessário para educar o povo para o uso de suas liberdades” (1998, p. 38). Para essa autora, a necessidade de educar para a liberdade era justificada, por proprietários, publicistas e viajantes da época, sob o argumento de que para o povo, a liberdade significava desprezo pelo trabalho. Nesse contexto, a escola passou, então, a ser responsabilizada pelo combate à ignorância e pela disciplina para o trabalho:

A preocupação com a criação de escolas para o treinamento de mão-de-obra está vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho livre, uma vez que, ao libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas, agora, pela persuasão. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, ocupavam-se da questão da transição e, conseqüentemente, da educação” (SCHELBAUER, 1998, p. 38-39).

Embora os discursos da época apontassem para o papel que a escola deveria assumir nesse momento histórico, a sua execução, sob a responsabilidade do governo Imperial ou de particulares, não era tão simples de ser realizada, como argumentou a educadora alemã Ina Von Binzer, em seu livro **Os meus romanos** (1994). Essa preceptora alemã, que veio ao Brasil em 1881, contratada por uma família do Rio de Janeiro, observou e registrou a organização econômica, social e política do país.

Nesse registro, Binzer argumentou que, para resolver o problema da mão-de-obra, desenvolvendo o amor ao trabalho, só era possível se o país organizasse uma “classe operária” com seu próprio povo. O êxito dessa iniciativa seria possibilitado se as crianças livres ou os ingênuos fossem

preparados para um ofício regular, porém a organização da instrução primária no Brasil não possibilitava a execução desse projeto:

Os brasileiros deviam organizar entre seu próprio povo uma classe operária que ainda não possuem, como criar uma classe de artesões, alcançariam esse fim com êxito, se encaminhassem as crianças pretas libertas para exercer um ofício regular. Mas acontece justamente o contrário: a lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escolas rurais como em nossa terra, e assim sendo, o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte a cinqüenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada? ... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem ente ou aquele trabalho material. Se já são livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro? (BINZER, 1994, p. 128).

As palavras de Binzer ilustram o encaminhamento dado à questão da instrução para o povo durante a década de 1880, a última do Império brasileiro, em que a instrução foi posta como elemento de moralização, conforme propostas de Paulino de Souza, João Alfredo e Leôncio de Carvalho. A preocupação com a escola pública teve para esses políticos destaque especial, tanto que, salvo divergências quanto a organização prática do sistema escolar, aproximavam-se por propor reformas que levariam à universalização da escola para o povo. Nesse período, as transformações sociais, políticas e econômicas exigiam mudanças para que o país se desenvolvesse rumo à industrialização.

Durante a década de 1870, intensificaram-se as discussões acerca da instrução para o povo que estavam intrinsecamente ligadas à transição do trabalho escravo para o livre. Essas discussões, no Parlamento e fora dele, evidenciavam que não havia mais dúvidas sobre o fim da escravidão e o temor pela desorganização econômica e social que a abolição repentina poderia causar na

produção agrícola. Essa questão, aliada ao fato de que a imigração européia não se destinava ao Brasil em grande número, ou pelo menos não em número suficiente para suprir os braços escravos, parece ter sido decisiva para que a abolição fosse admitida com lenta e gradual. Nesse contexto, aventou-se nas discussões sobre a questão da instrução dos ingênuos, libertos e da população pobre e livre. Nas proposições dos homens da época, além das políticas nominadas nesta dissertação, a libertação lenta e gradual tinha o efeito educativo para a liberdade e a criação de escolas para treinar e disciplinar para o trabalho auxiliaria nesse processo de preparação para a libertação do escravo.

Dessa forma, a educação escolar passou a ser pensada como a solução para resolver o problema da mão-de-obra despreparada e escassa na produção agrícola. O treinamento dessa mão-de-obra foi destinado ao Estado, já que, o interesse privado não via retorno imediato e seguro nesse investimento. Conforme pode ser constatado nos registros feitos por Binzer (1994), na longa citação apresentada anteriormente, a preceptora alemã destacou que a educação dos ingênuos era incerta e, se já estavam livres, a iniciativa particular além de ter despesas com eles, desperdiçaria seu dinheiro “com quem não dá lucro”.

Ao Estado, então, foi atribuída a função de educar para o trabalho utilizando a formação moral. Contudo, apesar dos discursos dentro e fora do Parlamento; das propostas de reformas para a instrução pública elaboradas pelos Ministros do Império e das Falas do Trono, nas quais o Imperador pedia providências para a educação, outras prioridades se sobrepunham às questões educacionais. Essas prioridades tinham origens econômicas, políticas e sociais como a passagem do trabalho escravo para o livre e a reforma eleitoral. As dificuldades enfrentadas para a generalização da instrução pública primária e a criação do Sistema Nacional de Ensino ficaram explícitas na inoperância da execução do Decreto de Leôncio de Carvalho que, mesmo utilizando-se da força da lei, poucas alterações provocou no quadro educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos assim, esgalhados e frondosos em idéias,
e pecos e estéreis em frutos”.
Anísio Teixeira

Essa frase de Anísio Teixeira, escrita em 1938, no prefácio do terceiro volume da trilogia de Primitivo Moacyr **A Instrução e o Império**, refere-se a todos os esforços empreendidos para que um sistema nacional de ensino se realizasse no Brasil durante o século XIX. Essa trilogia apresentou todos os projetos de reformas, planos e sugestões para a melhoria da instrução pública no país no período Imperial, sobretudo a primária. Todavia, o caminho dos arquivos parlamentares e um lugar em suas pastas foi o espaço que a grande maioria dessas contribuições ocuparam, muitas delas sem discussão.

É importante marcar que as propostas e discussões sobre a escola pública no Brasil percorreu um longo trajeto, iniciado com a Constituição promulgada em 1824 que estabeleceu a gratuidade na instrução pública. A Lei de 15 de outubro de 1827 regulamentou esse preceito e determinou a construção de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Essa lei, segundo Saviani (2001, p. 2), “teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu”. As escolas não se generalizaram por todos os lugares. Com o Ato Adicional de 1834 que institucionalizou a descentralização administrativa do Império, a instrução pública primária e a secundária passaram aos cuidados das províncias. Portanto, as Assembléias Legislativas provinciais tinham incumbência de legislar sobre a instrução pública com liberdade de promulgar leis sem prestar contas ao governo geral, já que não havia um sistema nacional de ensino. Ao Governo Imperial permaneceu a responsabilidade sobre a instrução primária e secundária no Município da Corte e a superior em todo o Império.

Na Corte, vinte anos após a descentralização ocasionada pelo Ato Adicional, foi aprovada a Lei de Couto Ferraz ou o Regulamento de fevereiro de 1854 que reformou a instrução primária e secundária no Município da Corte e a Superior em todo o Império. Essa lei conteria o prenúncio de um sistema nacional de ensino, se tivesse sido implantada totalmente e se fosse destinada a todo o Império.

Após a Lei de 1854, outros projetos foram elaborados visando reformar a instrução pública na Corte, mas objetivando servir de exemplo às províncias, como os Projetos de Reforma estudados nesta dissertação, propostos pelos Ministros do Império Paulino José Soares de Souza, em 1870; João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 1874 e o Decreto nº 7247, de Leôncio de Carvalho, de 1879. Foram propostos também outros dois projetos de autoria do Deputado José Bento da Cunha Leitão, em 1873. Dessas propostas apenas alguns dispositivos do Decreto entrou em vigor, aqueles que não dependiam da aprovação legislativa, portanto, de verbas. Os outros dispositivos não puderam ser efetivados e ficaram aguardando a aprovação da Assembléia Geral, a qual não ocorreu.

Os pareceres-projeto de Rui Barbosa de 1882 e 1883, sobre o Decreto de Leôncio de Carvalho, foram apresentados como substitutivos a ele. Os pareceres de Rui Barbosa que era membro da comissão de instrução da Câmara dos Deputados, se aprovados, organizariam o sistema nacional de ensino brasileiro. Entretanto, os referidos pareceres não foram discutidos em plenário e ganharam o caminho dos arquivos parlamentares, tendo como companheiros os Projetos de Reforma do Deputado Almeida de Oliveira, de 1882 e o do Barão de Mamoré, de 1886.

Além desses projetos de reforma citados anteriormente, foram entregues oficialmente à Assembléia Legislativa, outros planos e sugestões para a melhoria da instrução, como os planos dos Ministros Manoel Dantas, de 1882, e de Leão Veloso, em 1883, assim como as sugestões do

Ministro Antunes Maciel, em 1884, que não alteraram a realidade educacional do país. Ocorreram também, a partir de 1873, as Conferências Pedagógicas, a Exposição Pedagógica, de 1883 e o I Congresso de Instrução de 1883 que não saiu do papel, embora tenham sido apresentadas várias teses para nele serem discutidas. Das teses para o Congresso, a de Ernesto Ferreira Viana se destacou por dissertar sobre a “Competência dos poderes gerais para criar estabelecimentos de ensino primário e secundário nas províncias” (VIANA apud MOACYR, 1937, p. 602). Nessa tese, ele defendeu um plano que consistia num meio do poder central realizar a unidade de instrução dentre a variedade dos programas nas Províncias.

Dentre todos esses projetos, planos e sugestões, os projetos de reforma dos Ministros Paulino de Souza, João Alfredo e o Decreto de Leôncio de Carvalho, juntamente com seus Relatórios ministeriais, podem ser considerados importantes fontes para a compreensão das discussões travadas no Brasil sobre a instrução para o povo a partir da segunda metade do século XIX. Ao objetivar a compreensão sobre quais questões sociais, políticas e econômicas influenciaram os discursos oficiais e a elaboração de propostas de reformas destinadas à instrução pública no período de 1868 a 1879, percebem-se as dificuldades enfrentadas para que os projetos se efetivassem. Essas propostas foram elaboradas num período em que a sociedade brasileira buscava modernizar-se. O Brasil discutia a passagem do trabalho escravo para o livre e a educação do escravo liberto, do ingênuo e do homem nacional livre e pobre era vislumbrada, por parlamentares e pela sociedade civil, como forma de condicioná-los ao trabalho assalariado pela persuasão.

A educação do povo também foi solicitada quando se discutiu a questão eleitoral, pois tornar o voto livre implicava em instruir o povo para o exercício consciente de seus deveres públicos, contribuindo para a ordem social. O prenúncio da industrialização do país parecia ter como condição a formação de mão-de-obra qualificada e o Projeto de Reforma de João Alfredo, de

1874, previa a criação de escolas profissionais. Leôncio de Carvalho, ao decretar a reforma de ensino na Corte, tornou livre o ensino em todos os graus, tal qual a “liberdade” que a economia pedia para o pleno desenvolvimento do capital no país.

Esses Projetos de Reforma, mesmo tendo sido apresentados por Ministros do Império, cuja pasta tinha a responsabilidade de responder pela instrução pública não foram aprovados, embora estivessem preocupados em atender às reivindicações de progresso de boa parte da sociedade brasileira. Porque então não se realizaram? O debate acerca da generalização da instrução primária, tida como elemento de formação moral e incremento do progresso industrial, iniciou-se no Brasil, concomitantemente à campanha universal pela democratização do ensino. A discussão efetuada pelos países desenvolvidos resultou na criação da escola primária, de ensino obrigatório, gratuito e laico, e na organização de seus sistemas nacionais de ensino. Como um fenômeno universal, a defesa da criação da escola pública também atingiu a sociedade brasileira, mas os discursos, aqui, assim como os encaminhamentos práticos passaram a ter desdobramentos diferenciados porque o particular, embora contenha elementos do universal, pode ter tempo diferenciado. Os discursos não podiam deixar de receber essas influências, dada a inserção do Brasil na luta para sua modernização. Sobre a relação desse país com a Europa e os Estados Unidos, Fernando de Azevedo escreveu acerca das reformas educacionais das décadas de 20 e 30 do século XX:

[...] ao mesmo tempo que as questões sociais, políticas e pedagógicas, rompendo os círculos restritos em que se debatiam, de filósofos, homens de ciência, reformadores e políticos, passavam a interessar a opinião pública no mundo e envolviam o Brasil na órbita de suas influências, entrava o nosso país numa época de transformações econômicas, devidas não só aos extraordinários progressos da exploração agrícola e à grande alta dos preços do café, como ao maior surto industrial que se verificou na evolução econômica da nação. A intensidade das trocas econômicas e culturais, o desenvolvimento da imigração de povos de origens diversas e o crescimento das aglomerações, pelos quais se exprimiam vigorosamente o impulso tomado pela indústria nacional, depois do conflito europeu, criaram o ambiente mais favorável à fermentação de idéias

novas que irradiava dos principais centros de cultura, tanto da Europa como dos Estados Unidos (1963, p.644).

Essas palavras de Fernando de Azevedo (1963), ilustram a relação estabelecida entre os diferentes países do globo. Enquanto os países europeus consolidavam suas reformas no final do século XIX e início do XX, no Brasil as discussões se arrastaram por quase um século. No debate que ocorreu no país acerca das questões educacionais, já na segunda metade do século XIX, a educação foi aventada como elemento de moralização e responsável pelo progresso do país, porém, as realizações foram escassas. Isso porque a escola, não tendo vida própria, não pode resolver seus problemas por si mesma. Ela não pode agir como o Barão de Münchhausen que, atolado num pântano, com seu cavalo, e vendo que não contava com a ajuda de ninguém para salvá-lo, agarrou seus próprios cabelos e por meio deles, puxou-se para cima, saiu da lama, trazendo também seu cavalo entre as pernas, tirando-o do atoleiro (KONDER apud LÖWY, 1987). Essa alusão à história do Barão revela que para compreendermos os problemas educacionais é fundamental considerar-se as transformações da sociedade brasileira naquele período. Desta forma, pode-se entender porque reformá-la e estender seus benefícios ao povo não era visto como imprescindível para o desenvolvimento do país.

O Brasil ainda estava produzindo as condições de modernização exigidas pelo capital para que a instrução do povo se consubstanciasse numa necessidade. A sociedade brasileira continuaria a propor melhoria para a instrução pública enquanto as transformações sociais, principalmente no campo tecnológico, não atingissem um grau de modernidade que exigisse a leitura e a escrita para sobreviver. Entretanto, apesar dessas propostas não se efetuarem, naquele momento, essas reformas expressavam as concepções de educação e os projetos que aqueles homens tinham para resolver seus problemas sociais, políticos e econômicos, oriundos das contradições do sistema capitalista de produção. Para a resolução desses problemas, os encaminhamentos se deram por

outras vias, já que a educação é apenas um dos motores de desenvolvimento e que só pode ser acionada quando está lado a lado ou aquém das questões econômicas que são fundamentais à modernização social.

Para que a universalização da instrução alcançasse o povo, foi necessário que, primeiramente, ocorressem as transformações, já visualizadas pelos homens do século XIX, nas relações sociais, culminando na adoção do trabalho assalariado e melhoria das técnicas de produção na agricultura, no desenvolvimento da indústria nacional e num lento processo de urbanização da sociedade, entre outras questões. A preocupação com a generalização para todos da escola pública, enfatizada pelos homens no final do século XIX, não recebeu ponto final durante toda a primeira metade do século XX apesar de já se ter um desenvolvimento material visivelmente constituído, como pode ser atestado na afirmação feita anteriormente por Fernando de Azevedo (1963).

Em 1956, Anísio Teixeira, ao proferir uma palestra no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto, São Paulo, voltou a tratar da escola pública universal e gratuita. Na palestra transcrita em capítulo no seu livro **Educação não é privilégio**, ele chamou a atenção para a educação universal e gratuita que as nações desenvolvidas, desde a segunda metade do século XIX, haviam ofertado a todos os cidadãos. No Brasil, a universalização da instrução primária não ocorreu nesse período e, no final da década de 1950, cogitava-se realizá-la. De acordo com o autor, essa época se caracterizava “por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido imediato caráter econômico” (TEIXEIRA, 1971, p. 60).

Anísio Teixeira assinalou que na República, na primeira década do século XX, faltou vigor para expandir a escola para o povo. Para ele, não se efetivou a expansão da escola primária porque havia um sentimento de sociedade dual. Uma sociedade de governantes e governados, impedindo

que o país se desse conta da urgência de expandir a educação ao povo, “parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficiente (senão mais até do que suficiente) as poucas escolas que mantínhamos para o povo [...]” (TEIXEIRA, 1971, p. 61). A escola primária, para Anísio Teixeira era o fundamento, a base da educação de toda a nação, dela ninguém deveria ser excluído.

Anísio Teixeira (1971) revelou a dificuldade enfrentada pela sociedade brasileira para a institucionalização universal da escola primária e, com ela, a criação do Sistema Nacional de Ensino que só aconteceu com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024, em 1961. O que não significou que o analfabetismo foi erradicado e a instrução primária tornou-se, de fato, obrigatória em todos os cantos do país até a última década do século XX. O Brasil, após participar da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990 para discutir a educação do povo, estabeleceu metas para promover a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, foi promulgada e reafirmou a obrigação do Estado em ofertar gratuitamente o ensino fundamental a todos os brasileiros dos 7 aos 14 anos.

Essa Lei tornou o Estado o principal responsável pela formação do cidadão no mundo globalizado. Ir ao século XIX buscar as razões sociais, políticas e econômicas para explicar porque naquele momento histórico a universalização da instrução pública primária não se efetivou, leva a outras questões. Por que neste século XXI, quando o Estado se intitula educador e propositor da educação básica do povo ainda temos cidades, como no Estado do Piauí, com 98% de analfabetos? Que razões políticas, econômicas e sociais se sobrepõem hoje à educação do povo?

Responder a tais questionamentos extrapola os objetivos propostos nesta dissertação que buscou compreender as questões sociais, políticas e econômicas que influenciaram a elaboração de Projetos de Reformas destinados à instrução pública brasileira no período de 1868 a 1879. Essa análise resulta numa reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pela sociedade brasileira para a efetivação de seu sistema nacional de ensino. Assim, constata-se que as propostas de mudanças na educação brasileira não foram resultados de uma evolução natural e linear, ao contrário, resultaram de um longo e doloroso processo de discussões e lutas. Esse processo revelou a mobilização da sociedade para generalizar a instrução pública primária no país, entretanto deve-se marcar que isto ainda não ocorreu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ARAUJO, José Thomaz Nabuco de. **O centro liberal**. Brasília: Senado Federal, 1979.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BASTOS, Humberto. **Experiência ou imprevidência**. São Paulo: Centro de Cultura Econômica, 1960.

BERTONHA, Ivone. **O emancipacionismo dos liberais e a economia brasileira no último terço do Império**. 2001. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n.º 183, de 6 de agosto de 1870 (Paulino José Soares de Souza) In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 320-324.

_____. Projeto n.º 73-A, de 23 de julho de 1874 (João Alfredo Corrêa de Oliveira) In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 339-347.

_____. **Fallas do Throno**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: **Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro Paulino José Soares de Souza. **Relatório do ano de 1869, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 14ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1870.

_____. Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira. **Relatório do ano de 1870, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 14ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1871.

_____. Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira. **Relatório do ano de 1874, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 15ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1875.

_____. Ministro Carlos Leôncio de Carvalho **Relatório do ano 1877 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 17ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878.

_____. Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. **Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **A abolição no parlamento: 65 anos de luta 1823-1888**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Arquivo, 1988.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **História geral da civilização brasileira**. Tomo II. O Brasil monárquico. Do império à república. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. v. 5.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**. Século XIX – O império e a ordem liberal. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1959. v. 5.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

CARONE, Edgard. **O pensamento industrial no Brasil (1880-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/teatro de sombras: a política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CHACON, Vamireh. **História dos partidos brasileiros: discurso e práxis dos seus programas**. 2. ed, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

COLLICHIO, Therezinha A. Ferreira. Dois eventos importantes para a História da educação brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-14, 1987.

CONGRESSO AGRÍCOLA, Rio de Janeiro, 1878. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

CONGRESSO AGRÍCOLA, Recife, 1878. **Trabalhos**. Recife: Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco, 1978.

COSTA, Edgard. **Legislação eleitoral brasileira**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1964.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEAN, Warren. **A industrialização de São Paulo (1880-1945)**. São Paulo: Difel, 1971.

EISENBERG, Peter L. A. A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878 In: LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). **Modos de produção e realidade brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Vera Teresa Valdemarin. **O liberalismo demiurgo**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HADAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HARDMAN, Francisco Foot. **História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte**. São Paulo: Global, 1982.

HOLLOWAY, Thomas H. **Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LAMOUNIER, Maria Lucia. **Da escravidão ao trabalho livre**. Campinas: Papyrus, 1988.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública** (elementos para a crítica da teoria liberal da educação). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, Oliveira. **O império brasileiro: 1822-1889**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUZ, Nícia Vilela. **A luta pela industrialização do Brasil (1808-1930)**. São Paulo: Difel, 1961.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. v. 2.

MELO, Américo Brasiliense de Almeida. **Os programas dos partidos e o segundo império**. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1850-1887. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil império**. São Paulo: Ática, 1986.

MORAES, Evaristo de. **Da monarquia para a república: 1870-1889**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A instrução “popular” e o ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

MURASSE, Celina Midori. Industrialização e educação: a origem do Liceu de Artes e Ofícios. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Campinas: HISTEDBR, 2001.

NABUCO, Joaquim. **Discursos parlamentares**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1950.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500/2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adulto**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Historia da educação brasileira: a organização escolar**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

SARAIVA, José Antonio. **Discursos parlamentares**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

SAVIANI, Dermeval. A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX. **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Coimbra, 23-26 de fevereiro de 2001.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam** – o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Eduem, 1998.

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano. Decorar, lembrar e repetir In: SOUSA, Cyntia Pereira de (Org.) **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

STAMATTO, Maria I. S. **L'Ecole primaire publique au Brezil de l'Independance a la République: 1822/1889**. 1992. Thèse (Dotorat) - Université de la Sourbonne Nouvelle II, Paris.

STOLCKE, Verena. **Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TOCQUEVILLE, Aléxis. **A emancipação dos escravos**. Trad. Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Papyrus, 1994.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, n. 18, p. 157-182, 2001.

VILLELA, Heloisa. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX. In: GONDRA, José. **Dos arquivos à escrita da história**: a educação brasileira entre o Império e a República. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.