

## **A ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL IMPÉRIO (1822-1889): PRECARIEDADE E EXCLUSÃO.**

### **ELEMENTARY SCHOOLS IN IMPERIAL BRAZIL (1822-1889): PRECARIOUSNESS AND EXCLUSION**

**Renant Araújo Morais<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

O presente trabalho analisa a trajetória do ensino de primeiras letras no Brasil Império entre 1822 e 1889. Tem como objetivos aferir a atuação do poder público na instrução elementar e investigar o funcionamento das escolas de primeiras letras. A investigação é de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, e utiliza a pesquisa documental e bibliográfica como procedimento metodológico. Constatou-se que o poder público teve uma ação muito tímida na instrução elementar. A falta de recursos financeiros, a falta de vontade política de muitas autoridades, a precariedade das comunicações e da vida urbana, dentre outros fatores, contribuíram para o pouco desenvolvimento do ensino elementar. Na maioria dos casos, essas escolas funcionavam de maneira precária e improvisada, e o nível de conhecimento e de preparo dos professores era muito limitado.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escolarização. Política Pública.

#### **ABSTRACT**

This work seeks to analyze the trajectory of the elementary education in Imperial Brazil, from 1822 to 1889. It aims to investigate the public authority and the management of elementary education. As a methodological procedure, this study presents a documentary and bibliographical research as well as a descriptive and qualitative approach. It was noticed that the public authority did not have an effective action regarding elementary education. The lack of financial resources and political will of many authorities, the precariousness of communication and urban life, among other factors, contributed for a low development of elementary education. In most cases, these schools were managed in a precarious and improvised way, for the teachers were not well prepared to teach as their knowledge level was limited.

**Keywords:** Literacy. Schooling. Public Policy.

#### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da escola de primeiras letras no Brasil Império (1822 – 1891). O objetivo da investigação é aferir a atuação do Estado na criação de escolas elementares no período imperial e verificar o funcionamento dessas escolas visando responder às seguintes questões: como era a escola no Brasil Império?

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba; renantmorais@iftm.edu.br

Quem a frequentava e como ela funcionava? Houve uma política pública estatal no campo da educação no período imperial? Na busca de respostas para essas indagações buscamos aporte nos aspectos constitucionais e legais que organizavam o Império brasileiro com o intuito de verificar o que o arcabouço legal determinava sobre a relação entre o Estado e a educação no Brasil do século XIX. Ao mesmo tempo, a partir de bibliografia específica, que trata sobre a evolução da instrução primária no período imperial, podemos ter uma noção mais clara sobre a ingerência concreta do poder público no incentivo pela instrução elementar e pela criação de escolas.

Com relação aos aspectos metodológicos, a investigação abrange pesquisa documental e bibliográfica. No primeiro caso, destacamos três documentos que abordam a questão da educação naquele período: a Constituição de 1824, a Lei de 15 de outubro de 1827, e o ato adicional de 1834, que teve reflexos importantes na evolução da escola no Brasil. No segundo caso, ancoramo-nos em estudiosos da História da Educação no Brasil, como Faria Filho (2000), Romanelli (2003), Saviani (2008), dentre outros.

A interpretação dos dados foi feita a partir da matriz epistemológica do materialismo histórico dialético. De acordo com Trivinos (2008, p. 51):

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro lado, que é também a antiga concepção na evolução das ideias baseia-se numa interpretação dialética do mundo.

Segundo essa teoria do conhecimento a realidade em que estamos inseridos é, por natureza, dinâmica, mutável, sofre constantes mudanças em virtude de suas próprias contradições internas e em decorrência de suas relações com o meio em que está inserida. É chamada de materialismo histórico, pois Karl Marx e Friedrich Engels partem da realidade material para explicar e entender as outras dimensões da realidade humana.

## **ESTADO E ESCOLARIZAÇÃO**

A emancipação política do Brasil foi conquistada em 1822, quando o então príncipe regente D. Pedro I rompeu os laços com Portugal e proclamou a independência do país. A jovem nação herdara do passado colonial uma sociedade escravista, com profundas desigualdades sociais, em que a maioria da população não tinha acesso à escola. Com a conquista da independência, era necessário organizar e dirigir o país, promover o seu desenvolvimento dentro dos moldes europeus, modelo de civilização e de progresso. E uma das questões que inquietavam a aristocracia rural era a formação de quadros para o corpo técnico, político e administrativo que iriam dirigir e governar o país. A esse respeito, Xavier (1994, p. 65) afirma que

O ensino superior, em especial os cursos jurídicos, representava um interesse real do novo governo e uma necessidade urgente para a confirmação do rompimento com a metrópole. Não se podia admitir que o estado nacional não estivesse em condições de formar pessoal para compor os seus quadros políticos, técnicos e administrativos.

Em vista disso, houve um empenho do governo imperial em desenvolver o ensino secundário – com vistas ao preparo para o ensino superior – e cuja principal realização foi a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e que servirá de modelo para as demais escolas secundárias criadas nas outras províncias. Ao mesmo tempo, o novo governo fundou faculdades, processo esse que já tinha se iniciado por ocasião da presença da família real portuguesa no Brasil, entre 1808 e 1821. Essas faculdades, normalmente concentradas nas cidades mais desenvolvidas do país, como Rio de Janeiro, Recife e Salvador ministraram, principalmente, os cursos nas áreas de direito, engenharia e medicina.<sup>2</sup>

Todavia, na instrução elementar, para alfabetizar as camadas populares, objeto desta pesquisa, percebe-se que a atuação do poder público foi muito tímida, chegando bem próxima da omissão. Do ponto de vista legal, a Constituição de 1824, artigo 179, inciso 30, determinava a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos do Império. Entretanto, no contexto de cidadania daquela época, não eram incluídos os escravos, os índios e as mulheres, que compunham uma parte considerável da população do jovem país. Ainda no âmbito das determinações legais e da ação do poder público, uma lei de outubro de 1827, no governo de D. Pedro I, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, lugarejos e cidades mais povoadas. Destacamos aqui os quatro primeiros artigos dessa lei:

Lei de 15 de outubro de 1827

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em

---

<sup>2</sup> Veiga (2007, p. 141) destaca que no período joanino “No campo dos estudos superiores destaca-se a criação de academias e aulas principalmente no Rio de Janeiro: academia real da marinha, aula de economia política, escola de anatomia e cirurgia, academia real militar, aula de botânica. Na Bahia, é implantada a escola de cirurgia e em Pernambuco um curso de matemática. As belas-artes também são incentivadas com a escola real de ciências, artes e ofícios com o duplo objetivo de formar artistas e artífices para atividades industriais.”

lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Era o ensaio de uma modesta intervenção do Estado no campo da educação primária.

De acordo com Saviani (2008, p. 126):

O texto da lei das Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação de escolas de primeiras letras ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos’, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo ‘ensino mútuo’, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar.

Os conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos seriam o aprender a ler, a escrever, a fazer as quatro operações matemáticas, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica.

Quanto ao método Lancaster, que deveria nortear a ação dos professores nessas escolas de primeiras letras, Saviani (2008, p. 128) explica:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quaquers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos da função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo.

Esse método, criado no início do século XIX, em um contexto em que existiam poucos professores e no qual era necessário difundir as primeiras letras para um número cada vez maior de alunos, obteve sucesso em vários países da Europa. Em terras brasileiras, porém, o método mútuo não obteve os resultados esperados. Segundo Faria Filho (2000, p. 141-142), essa forma de ensino foi inviável no Brasil por dois motivos básicos:

Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem; não havia espaços adequados, faltavam materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que

cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas.

Deve-se ressaltar, porém, que tanto o que estava proposto na Constituição de 1824, quanto o que estava na lei de 1827, não teve desdobramentos efetivos no campo das realizações concretas. O país progredia no ensino secundário e no superior. Em 1825, por exemplo, foi criado o curso jurídico no Rio de Janeiro e, posteriormente, instituições isoladas de ensino superior, proliferaram por outras cidades do Império como as faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, ambas fundadas em 1827. Estava claro que o governo imperial se empenhava muito mais em expandir a escola para as elites do que com a instrução elementar.

Esse privilégio concedido ao ensino superior vai ficar mais evidente com o Ato Adicional de 1834, promulgado em um momento em que o país era sacudido pelas revoltas do período regencial (1831 – 1840)<sup>3</sup>. Esse ato alterou algumas disposições sobre a Constituição de 1824 concedendo ampla autonomia para as províncias. No que diz respeito à educação, o ato determinava que caberia ao poder central o desenvolvimento do ensino superior em todo o território e o ensino elementar e secundário apenas no município neutro do Rio de Janeiro. Quanto à instalação e ao desenvolvimento do ensino básico e secundário em todo o país, ficaria a cargo das províncias. Vale ressaltar que essa separação de responsabilidades continuou existindo mesmo com o fim da Regência e a implantação do Segundo Reinado, em 1840.

Ou seja, o poder central que pouco fazia no campo da educação primária, agora se servia das determinações do ato adicional como escudo ético e legal para justificar a sua omissão, e transferir para outras instâncias essa responsabilidade. A esse respeito, Xavier (1994, p. 65) ressalta que:

A instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuía função relevante à escola pública elementar. Daí a sua extensão ‘a todos os cidadãos do império’ não ter saído do texto da lei senão para o discurso pedagógico. O mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino.

Com relação ao reflexo do Ato Adicional de 1834 na educação popular, para Romanelli (2003, p. 40),

---

<sup>3</sup> O período regencial foi implantado em 1831 em virtude da abdicação do imperador D. Pedro I e da menoridade do seu sucessor natural, D. Pedro II que tinha apenas 5 anos. De acordo com historiadores como Mendes Junior *et al* (1983, p.223-239) esse período foi bastante agitado e marcado por insurreições como a Cabanagem no Pará (1835-1840), a Balaiada no Maranhão (1838-1841), a Sabinada na Bahia (1837-1838) e a Guerra dos Farrapos (1835 – 1845) no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação de renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Ressalta-se ainda que a descentralização da educação promovida pelo Ato Adicional de 1834 contribuiu também para a ocorrência de discrepâncias no desenvolvimento da escolarização no século XIX, além de outros fatores como a dispersão geográfica, o isolamento entre as províncias e a debilidade das comunicações. Apesar das dificuldades financeiras que várias províncias enfrentavam, não se pode negar que, com o passar dos anos, aquelas que dispunham de mais recursos, por serem mais ricas, puderam desenvolver – mesmo com falhas e longe de atender à maioria da população – uma escolarização precária, enquanto as províncias mais pobres tinham muito mais dificuldades em se desenvolver nesse campo.

Todavia, apesar das pouquíssimas escolas elementares existentes no país, o desenvolvimento econômico do império, representado pela expansão do comércio e das atividades artesanais e manufatureiras, e pelo crescimento de algumas cidades, notadamente no Segundo Reinado (1840 – 1889), mesmo que de forma lenta, passava a exigir pessoas que dominassem as primeiras letras e as operações de aritmética. Sobre esse desenvolvimento, segundo Neves e Machado (1999, p. 307):

As cidades cresceram junto com as primeiras indústrias. Na década de 1850, foram fundadas 62 empresas industriais, a maioria de tecidos, das quais 50 estavam localizadas na província do Rio de Janeiro, 14 bancos, vinte companhias de navegação a vapor, 23 companhias de seguros, oito estradas de ferro, oito empresas de mineração, três de transporte urbano e duas de gás. As fábricas produziam principalmente chapéus, sabão, tecidos de algodão e cerveja, mercadorias até então importadas.

Ao mesmo tempo, muitas pessoas das classes médias que se dedicavam às atividades urbanas viam na escolarização não apenas um traço de distinção social, mas uma possibilidade de crescimento e ascensão social para os seus filhos.

Criar escolas elementares no começo do século XIX nas circunstâncias econômicas, sociais e demográficas em que o país se encontrava não era tarefa fácil, tendo em vista que faltava quase tudo; prédios escolares, material didático, livros, mobiliário, professores habilitados. Montar uma rede de escolas espalhadas pelo país, que constituísse algo

semelhante a um sistema nacional de ensino constituía, portanto, um empreendimento bastante oneroso, principalmente se levarmos em conta as dificuldades financeiras que o Brasil atravessava nos primeiros anos de independência<sup>4</sup>. E essa carência de recursos que existia no Rio de Janeiro também estava presente, como já verificado, em muitas das províncias que teriam a missão de desenvolver o ensino primário.

Todavia, as dificuldades não estavam somente no campo das finanças. Gonçalves Neto (2015, p. 20) ressalta que as propostas de reformas da educação no período imperial:

[...] não atingem muitos resultados práticos uma vez que a descentralização promovida pelo ato adicional de 1834 limitava a atuação do poder central, agravada pela falta de recursos e de vontade política de boa parte da elite. A esses entraves, para melhor compreender as limitações da instrução, devemos acrescentar a extensão geográfica do país, os problemas de comunicação, a pouca significância da vida urbana.

De fato, levando-se em conta a grande extensão geográfica do país, e a imensa precariedade da rede de comunicações que interligavam as províncias e as principais cidades, teremos uma dimensão mais clara do quanto era difícil construir e colocar para funcionar, mesmo que de maneira embrionária, um sistema nacional de ensino com ênfase no ensino elementar. A construção de escolas, como rezava a lei de 1827, “em todos os lugarejos, vilas e cidades populosas”, implicava construir edificações, por tímidas que fossem, em lugares distantes, no litoral e no interior do país. E junto com as escolas, iriam também livros, materiais didáticos, mobília específica para as escolas. Ao mesmo tempo, outro elemento importante na vida escolar moderna, o controle e a fiscalização do funcionamento dessas escolas, para que elas tivessem um mínimo de homogeneidade, inclusive no que tange aos métodos de ensino e ao currículo, ficaria bastante difícil de ser implementado.

Deve-se ressaltar, ainda, outro problema de difícil solução para o desenvolvimento do ensino escolarizado no Brasil em meados do século XIX: a carência de professores devidamente preparados para o exercício do magistério. Como durante todo o período colonial (1500 – 1822), não existia nenhuma preocupação em expandir a escola de primeiras letras para as camadas populares, isto é, não havia necessidade, pelo menos na visão das elites

---

<sup>4</sup> Os primeiros anos após a independência foram marcados por dificuldades financeiras. Sendo um país basicamente agrário o Brasil exportava produtos tropicais e matérias-primas baratas e importava produtos manufaturados normalmente mais caros o que provocava um déficit na balança comercial. Ao mesmo tempo, Antonio Mendes Júnior *et al* (1983, p. 193) ressaltam que, em 1825, para garantir o processo de independência o governo de D. Pedro I teve que pagar para Portugal 2 milhões de libras a título de indenização. Como não dispunha desses recursos o governo imperial contraiu empréstimos na Inglaterra.

dirigentes de criar escolas para formação de professores. O ensino naquela época, aristocrático e elitista, era dirigido pelos padres e voltado para alfabetizar e formar os filhos dos grandes proprietários rurais.

Com a confirmação da independência do Brasil, em 1822, a preocupação em criar escolas voltadas para a formação de professores torna-se mais evidente. Em 1835 foi criada a primeira escola normal na cidade de Niterói. De acordo com Villela (2000, p. 110),

[...] matricularam-se, inicialmente, 13 alunos; 10 bolsistas e três professores que vieram se instruir no método lancasteriano. Foi escolhido como diretor o tenente-coronel do exército José da Costa Azevedo, figura proeminente em sua classe, com vasta experiência no magistério e domínio do método adotado.

Posteriormente, na década de 1840 do século XIX, foram criadas outras escolas normais em São Paulo, Bahia e Minas Gerais, tendo a escola de Niterói como modelo e referência. Todavia, os resultados alcançados por essas escolas foram desanimadores; a evasão era considerável e o número de professores formados era muito reduzido. Villela (2000, p. 114) ressalta que

[...] as primeiras escolas caracterizaram-se por um processo moroso de formação, motivo pelo qual eram constantemente acusadas pelas assembleias provinciais, por presidentes de províncias e chefes de instrução de situarem-se aquém das expectativas de provimento das escolas públicas que se criavam. Pode-se constatar também que, nesse momento, esse tipo de formação não era muito valorizado, sendo necessário até o recurso das bolsas de estudo para atraírem indivíduos pobres para o magistério.

Se os professores eram escassos e muitas vezes sem uma preparação pedagógica e cultural adequada, a representação social dos mestres também deixava a desejar. Sobre esse assunto, Werebe (2004, p. 428) traça um retrato desanimador sobre o professor no período imperial:

Os professores primários, escolhidos sem nenhum critério, leigos completamente sem preparo, eram pessimamente pagos, desconsiderados pelas autoridades e pela população, e se afastavam do magistério tão logo conseguiram um trabalho melhor. Os poucos que permaneciam eram tão maus e brutais que levaram a Câmara a sair uma vez, das alturas irrealistas em que vivia, para promulgar em outubro de 1827, após longos debates em inúmeras sessões, a única lei que decretou no século sobre o ensino primário, proibindo os castigos corporais.

Falta de apoio por parte das autoridades, desprestígio perante a sociedade, péssima remuneração e atuação extremamente deficiente na sala de aula, ou em algum outro espaço semelhante a um lugar direcionado para o ensino. Muitas vezes esse era o cotidiano dos homens “vocacionados” para instruir, alfabetizar e, mais do que isso, transmitir e ensinar os

valores éticos e morais que poderiam desempenhar um papel importante na formação dos alunos.

Tendo em vista a existência de poucas escolas, a concentração da maioria da população na zona rural, vivendo muitas vezes em comunidades dispersas e isoladas, e o descaso de muitos políticos que ocupavam postos de mando e para quem a instrução primária não constituía matéria de muito interesse, o ensino de primeiras letras ficava, muitas vezes, a cargo da família. Era muito comum as famílias ricas, e até mesmo as de classe média, contratarem preceptores para alfabetizar os seus filhos. Essa forma de educação muitas vezes se desenvolvia no âmbito doméstico. O professor ou professora deslocava-se para a residência de quem o contratava e, em um espaço improvisado e com poucos materiais didáticos, ministrava as aulas para os filhos de um fazendeiro ou de um comerciante abastado.

O contrário também poderia acontecer. Principalmente nas cidades mais populosas, os alunos se deslocavam para a casa do professor para receber os ensinamentos e lá permaneciam por algumas horas. A escola mais uma vez funcionava em um espaço improvisado, com poucos recursos didáticos.

Mas não era só dessa maneira que o ensino de primeiras letras se desenvolvia no Brasil. Havia “uma multiplicidade de modelos de escolarização” (FARIA FILHO, 2000, p. 145). Existiam as escolas controladas pela Igreja, os colégios masculinos e femininos, e as criadas pelo Estado que, por serem poucas e destinadas a uma clientela muito reduzida, levava a um maior desenvolvimento do ensino doméstico e particular. Ou seja, a omissão do Estado que construía poucas escolas, induzia a outras formas de escolarização, principalmente no âmbito particular.

Faria Filho (2000, p. 145) faz, ainda, a seguinte reflexão a respeito do funcionamento dessas escolas:

Em que espaço essas escolas funcionavam? Grosso modo, pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor é de responsabilidade do chefe da família que o contrata, geralmente, um fazendeiro.

Importa salientar que, com exceção de alguns poucos colégios públicos ou da Igreja, as várias formas de escolarização que se disseminaram pelo Brasil Império utilizavam espaços improvisados nas casas das famílias ou dos professores, e que todos eles, com a já referida exceção dos colégios, eram frequentados quase que exclusivamente por crianças e jovens de famílias ricas, fato que excluía a grande maioria da população. Segundo Romanelli (2003, p.

38-39), a educação no Brasil Império (1822 – 1889), e também adentrando as décadas iniciais da Primeira República (1889 – 1930), era uma experiência aristocrática e elitista, um ornamento, muito mais um elemento de distinção social do que uma instituição voltada para fins práticos e utilitários. Destaca, ainda, que essa clivagem educacional, essa separação nítida e evidente entre uma escola para os filhos das famílias abastadas e a ausência de escola, ou quando muito, o embrião de um ensino profissionalizante para as famílias pobres, nada mais era do que um reflexo das profundas desigualdades que caracterizavam a sociedade brasileira naqueles tempos; de um lado, a elite aristocrática, os grandes proprietários rurais associados aos ricos comerciantes e à burocracia estatal. Do outro lado, uma considerável massa de trabalhadores escravos e homens livres pobres, destituídos de qualquer direito e vistos com desprezo e medo pela elite culta que se espelhava na cultura europeia como modelo de educação, progresso e civilidade.

Pelo exposto, fica evidente que o ensino de primeiras letras no Brasil Império era excludente, voltado, em grande parte, para a formação dos filhos das classes altas (aristocracia rural) e, na maioria dos casos, funcionava de maneira muito precária comprometendo assim a qualidade de ensino. Sobre a precariedade dessas escolas, Saviani (2008, p. 130) ressalta que

As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes) parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.

Com relação à precariedade material das poucas escolas brasileiras durante o Segundo Reinado (1840 – 1889), Werebe (2004, p. 429) relata as impressões de Abílio César Borges, titular da Diretoria Geral dos estudos da Bahia referente à situação do ensino naquela província em 1857:

Sobre as condições materiais de instalação das classes relata suas impressões de visitas feitas a várias escolas. Numa delas encontrou uma sala por demais acanhada para o grande número de alunos que a frequentavam (a frequência ordinária era de 166 alunos); em outra, a sua sala era apertada demais para o número de alunos que nela estudavam (quarenta e quatro) e estava completamente desprovida de mobília: os alunos assentavam-se em cadeiras que de suas casas traziam.

Com certeza, os dramas e desafios vivenciados por professores e alunos nas escolas da Bahia, em maior ou menor escala, estavam presentes também em outras unidades dispersas

pelo país, comprometendo sensivelmente, assim como outros fatores, a qualidade de ensino e a formação adequada das crianças.

No entanto, existiam algumas vozes que aludiam à necessidade de melhorar e expandir o ensino elementar para uma maior parcela da população. O Segundo Reinado, notadamente a partir de 1850, coincidindo com um período de modernização da economia com a expansão do comércio e da vida urbana, com a entrada de milhares de imigrantes europeus, e com a lenta transição do trabalho escravo para o trabalho livre, assistiu a um número cada vez maior de debates e discussões entre intelectuais e políticos em torno da instrução primária<sup>5</sup>. Alguns argumentavam quanto à necessidade de substituir os espaços precários e improvisados por um prédio com características próprias e voltado para o desenvolvimento do ensino, pois esse seria um passo fundamental para a melhoria da instrução.

[...] as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método mútuo afirmavam que para o êxito da instrução e para a manutenção da boa ordem escolar era absolutamente necessária a construção de grandes espaços, onde pudessem ser reunidos centenas de alunos e para que, nas paredes construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os cartazes, alguns dos materiais didáticos auxiliares dos monitores (FARIA FILHO, 2000, p. 146).

Esses debates e discussões acerca da necessidade de melhorias e reformas no campo da educação estão relacionados também à forte influência cultural que a Europa exercia sobre o Brasil. É sabido que em vários países do velho mundo, principalmente naqueles em que a Revolução Industrial e a urbanização eram mais crescentes, o Estado passou a ter uma ingerência cada vez maior na escolarização das classes subalternas, uma vez que a nova sociedade erigida a partir das tecnologias e formas de produção inovadoras exigia uma mão de obra com um mínimo de escolarização. A esse respeito, Manacorda (1999, p. 272) ressalta que, tendo em vista a racionalização crescente e constante da produção industrial

[...] filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna.

---

<sup>5</sup> Dentre esses intelectuais e políticos, podemos citar Liberato Barroso, Tavares Bastos, Couto Ferraz, Abílio Cesar Borges, Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa. Para melhores esclarecimentos sobre a atuação desses intelectuais, ver Saviani (2008).

Nessa mesma direção, Gonçalves Neto (2007, p. 248) ressalta que

Dessa forma, teremos no século XIX, na Europa, o esforço pela implementação de sistemas nacionais unificados de ensino que dessem conta da preparação das classes populares, das classes médias e da elite, sendo necessária a reorganização da educação em todos os seus níveis: primário, secundário e superior.

Ou seja, na Europa Ocidental, nos países onde as discussões sobre o binômio indústria-urbanização eram mais intensas, a educação caminhava a passos largos no sentido de uma escola estatal, laica, gratuita e universal. O antigo modelo de uma escolarização controlada pela Igreja e direcionada para um público restrito, que perdurou durante séculos, e que vinha sendo combatida por filósofos do Iluminismo, começa a cair por terra.

Observa-se, portanto, que a escola começa a ser vista por alguns intelectuais e políticos como um instrumento importante para o desenvolvimento do país. Mas não era só isso. O século XIX assistiu a um discurso cada vez mais incisivo de que a escola seria um instrumento fundamental para retirar a população da ignorância e do atraso, e guiá-la no caminho do progresso e dos modos civilizados. Para eles, ao transmitir e inculcar valores éticos e de moralidade a um número cada vez maior de estudantes, a escola cumpriria o papel importantíssimo de inculcar nas massas proletárias o sentimento cívico e patriótico, de formar homens dedicados ao trabalho, de promover o desenvolvimento das forças econômicas, e de manter a ordem pública dentro dos princípios burgueses.

Segundo Veiga (2007, p. 131-132),

Depois da independência a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil – ou seja era um ato político, com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado. Acima de tudo, no entanto, caberia à educação desfazer os valores miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes.

Percebe-se, assim, que no período imperial não faltaram debates e discussões acerca da necessidade do desenvolvimento e da função da escola, porém, como já salientado, esses debates se transformaram, pelo menos em sua maioria, em um discurso vazio uma vez que não se materializaram em medidas efetivas e concretas de construção de escolas e na expansão do ensino elementar. Levando em consideração somente a injeção de recursos financeiros por parte do Estado, embora saibamos que outros elementos podem influir no

maior ou menor desenvolvimento da escolarização, Saviani (2008, p. 167) fornece os seguintes dados:

Com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1889, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária. Era, pois, um investimento irrisório.

Esses dados estatísticos, por si só evidenciam que a ação concreta do poder público, no sentido de colocar as camadas populares na escola, durante o período imperial, foi de pouca significância. Mais do que isso, revelam que os homens que dirigiam o país naquele contexto histórico, representantes da aristocracia rural, não estavam muito preocupados em expandir as luzes do saber para os menos favorecidos. A escola continuava sendo vista como um luxo para poucos, um instrumento de distinção social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do século XIX, a situação lastimável da escola de primeiras letras se deveu a vários fatores, inclusive de ordem econômica. O descaso do poder público, que via a escola não como um direito de todos, mas como um luxo para uma minoria, constituiu uma das causas fundamentais para as estatísticas desanimadoras que o Brasil apresentava no campo da escolarização. Azevedo (1963, p. 574) aponta os seguintes dados que dão uma dimensão do problema:

A instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses de unidade e coesão nacional. Em 1867, Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais calculava em cerca de 107.500 (mais precisamente 107.483), o total da matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias para uma população livre de 8.830.000; nessa altura do Império, sobre cerca de 1.200.000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil, ou seja, a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo em 80 habitantes.

Verifica-se, portanto, que o desenvolvimento da escolarização para as camadas populares no Brasil Império, tendo em vista as dificuldades da época, exigia alguns elementos básicos: construção e aparelhamento de escolas, aquisição de toda uma gama de recursos

didáticos e, o mais grave e importante, a formação de professores tendo em vista que, naquele contexto, os professores eram muito poucos e grande parte deles, mal preparados. Ou seja, a escola de primeiras letras no período imperial arrastava-se em um lodaçal de dificuldades. Os “relatórios da época registram a total precariedade – para não dizer completa indigência – das escolas públicas de ensino elementar nesse período” (VEIGA, 2007, p. 153). Essa precariedade contribuía tanto para a baixa qualidade de ensino quanto para a evasão escolar, uma vez que o ensino se tornava pouco atraente para os alunos.

Ao mesmo tempo, verificou-se que o governo imperial estava mais interessado na criação de faculdades para desenvolver o ensino superior, elemento importante para formar os quadros que iriam governar e administrar o país do que em colocar os filhos das camadas populares na escola. Essa postura do governo central foi legalizada pelas leis da época, com destaque para o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as províncias a missão de criar e desenvolver o ensino das primeiras letras. Ao mesmo tempo, a descentralização educacional legalizada pelo Ato Adicional, além de outros fatores, impediu a criação e o desenvolvimento de um sistema educacional unificado e homogêneo.

Percebe-se, portanto, que se desenvolveu uma dualidade no ensino brasileiro no século XIX. O ensino secundário e superior, com um certo amparo do governo, e normalmente destinado aos filhos das classes dominantes, e uma escola primária ou profissional precária, funcionando muitas vezes na base do improvisado, estavam longe de atender às necessidades da população de baixa renda.

Esse seria um dos legados que o velho regime imperial vai transmitir para os governantes da República no alvorecer do século XX. Caberá ao novo regime sair do discurso puro e simples e adotar políticas públicas concretas e efetivas no sentido de desenvolver a Escola de Primeiras Letras no Brasil.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil** (25 de março de 1824).

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

GONÇALVES NETO, W. A busca das luzes e da ordem: a educação das crianças pobres em Minas Gerais no início do século XX (Uberabinha, 1900-1905). In: CARVALHO, C. H.; MOURA, E. B. B.; ARAÚJO, J. C. (Orgs.). **A infância na modernidade**: entre a educação e o trabalho. Uberlândia: Edufu, 2007. p. 243-277.

GONÇALVES NETO, W. Repensando a História da educação brasileira na Primeira República. O município pedagógico como categoria de análise. In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (Orgs.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 19-35.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES JUNIOR, A.; MARANHÃO, R.; RONCARI, L. **Brasil História**: texto e consulta (IMPÉRIO). 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NEVES, L. M. B. P.; MACHADO, H. F. **O império do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.  
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 94-134.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. (Org.). **O Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Coleção História Geral da Civilização Brasileira, tomo II, v. 6. p. 424-443.