

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

WILLIAM ROBERTO VICENTINI

**ILUMINISMO E CATOLICISMO NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO NO
BRASIL, DE 1827 a 1892: UMA CONTRAPOSIÇÃO DE IDÉIAS OU
QUESTÃO DE MÉTODO?**

CURITIBA

2007

WILLIAM ROBERTO VICENTINI

**ILUMINISMO E CATOLICISMO NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO NO
BRASIL, DE 1827 a 1892: UMA CONTRAPOSIÇÃO DE IDÉIAS OU
QUESTÃO DE MÉTODO?**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná – Centro de Teologia e Ciências
Humanas, Linha de Pesquisa: História e
Políticas da Educação, como exigência
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2007

WILLIAM ROBERTO VICENTINI

**ILUMINISMO E CATOLICISMO NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO NO
BRASIL, DE 1827 a 1892: UMA CONTRAPOSIÇÃO DE IDÉIAS OU
QUESTÃO DE MÉTODO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof. Dr. Lindomar W. Boneti

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari

Curitiba, 11 maio de 2007.

**Dedico este trabalho à minha
esposa Leslie e a meu filho
Matheus...**

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação...

Ao meu prof. Orientador não só agradeço pelas orientações e pelas conversas, mas peço desculpas pelas falhas...

Aos professores do programa que sempre estiveram a disposição para diversas orientações...

A Solange (secretaria do Mestrado) tenho muito a agradecer, pois sem o seu apoio ésta não seria possível...

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito da história, da política educacional e da formação de professores, objetivando identificar o pensamento iluminista liberal na política e na educação no Brasil, de 1827 a 1892, em particular nos aparatos legais do ensino neste período. Nesta perspectiva a pesquisa teve como preocupação fundamental identificar a inserção do pensamento liberal iluminista - maçônico na legislação do ensino Brasil, perseguindo a luta que se travou entre liberais iluministas e católicos ao longo do Brasil Império e nos primeiros anos da República no sentido de inserir suas respectivas visões de mundo na legislação do ensino. Para dar conta da pergunta de pesquisa lançamos mão de um estudo de cunho historiográfico com coleta de informações documentais, tratando os dados coletados à luz de um enfoque hermenêutico. A pesquisa bibliográfico-historiográfica contou com o auxílio de autores, como Laski, Bastos, Berger, Aranha, Paiva, Mesquida, Kubo, Neves, Vieira, Colussi, Paim, Castelani, entre outros, referenciados ao longo do texto e inseridos nas referências bibliográficas.

Palavras – chave: catolicismo, método, iluminismo, liberalismo, legislação.

ABSTRACT

This research inserts it in the scope of history, the educational politics and the formation of teachers, objectifying to identify the liberal iluminist thought in the politics and the education in Brazil, of 1827 the 1892, in particular in the legal apparatus of education in this period. In this perspective the research had as basic concern to identify to the insertion of the liberal thought iluminist – mason in the legislation of the Brazil education, pursuing the fight that stopped between liberal iluminists and catholics throughout Brazil Empire and in the first years of the Republic in the direction to insert its respective view of world in the legislation of education. To give account of the question of research we launch hand of a study of historiográfics matrix with collection of documentary information, treating the data collected at light to a hermeneutic approach. The bibliographical-historiografic research counted on the aid of authors, as Laski, Bastos, Berger, Aranha, Paiva, Mesquida, Kubo, Neves, Vieira, Colussi, Paim, Castelani, among others, inserted in the bibliographical references.

Key - words: catolicism, method , iluminism, liberalism, legislation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. As primeiras Lojas maçônicas fundadas no Brasil, fundadas entre 1800 e 1816.....	52
Quadro 2. Administração do tempo na escola de ensino mútuo	77
Quadro 3. Administração do tempo na escola de ensino mútuo	78
Quadro 4. Cidade do Rio de Janeiro.....	85

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
I O LIBERALISMO ILUMINISTA: CARACTERÍSTICAS, HISTÓRICO E PRESENÇA NO BRASIL	Erro! Indicador não definido.
1.1 O LIBERALISMO NO BRASIL.....	Erro! Indicador não definido.
1.2 O LIBERALISMO POMBALINO	Erro! Indicador não definido.
1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: NOVOS RUMOS?	Erro! Indicador não definido.
2 O ILUMINISMO MAÇÔNICO, O IDEÁRIO LIBERAL E A LEI GERAL DE 1827 ...	Erro! Indicador não definido.
2.1 A EDUCAÇÃO E A MAÇONARIA	Erro! Indicador não definido.
2.2 O ENSINO NA AMÉRICA LATINA	Erro! Indicador não definido.
2.3 A LEI GERAL DE 1827 E O ENSINO MÚTUO NO BRASIL.....	Erro! Indicador não definido.
2.3.1 O MÉTODO LANCASTERIANO OU DE ENSINO MÚTUO	Erro! Indicador não definido.
2.4 O ENSINO MONITORIAL NO BRASIL.....	Erro! Indicador não definido.
3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE 1827 A 1890, O MÉTODO DE LANCASTER E O ILUMINISMO MAÇÔNICO	Erro! Indicador não definido.
3.1 O ATO ADICIONAL DE 1834	Erro! Indicador não definido.
3.2 REFORMA COUTO FERREZ	Erro! Indicador não definido.
3.3 REFORMA PAULINO DE SOUZA	Erro! Indicador não definido.
3.4 REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO OU REFORMA DO ENSINO LIVRE	Erro! Indicador não definido.
3.5 RUI BARBOSA E O ILUMINISMO CONTRA O CONSERVADORISMO CATÓLICO NA EDUCAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
3.6 O LIBERALISMO ILUMINISTA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA.....	Erro! Indicador não definido.
3.7 A REFORMA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO: O liberalismo iluminista na luta contra a escolástica na formação de professores.	Erro! Indicador não definido.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Na área da educação, muitos temas de estudo têm sido privilegiados. Mas, ao examinar os temas já escritos sobre a história da educação no Brasil, percebemos que muitos pontos ainda são passíveis de análise, reflexão e crítica. Pesquisar a história da educação brasileira nos seus aspectos histórico, político e social torna-se um desafio que, sem dúvida, mostrará o desenrolar do processo educacional e as conseqüências das intervenções educativas para a sociedade brasileira. Insere-se neste processo a escola como objeto de reflexão e lugar em que as idéias circulam, se reproduzem e se constroem à luz da legislação do ensino.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre educação, porém, um dos primeiros questionamentos que surgem é o papel do Estado brasileiro e seus legisladores, que têm como uma de suas principais atribuições legislar sobre a educação e gerir o processo educacional brasileiro.

Dentro deste contexto, o objetivo principal da nossa pesquisa é levantar dados sobre o contexto sócio-político do Império Brasileiro e as idéias que permitiram e levaram os legisladores a propor as leis de educação, a partir da primeira lei do ensino primário, a Lei Januário da Cunha Barbosa (Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827) e a presença neste aparato legal das idéias iluministas, contrapondo-se ao pensamento católico.

A lei apresenta em seu texto a utilização do Método de Lancaster ou de Ensino Mútuo, como o método de ensino a ser aplicado. Uma de nossas hipóteses de estudo é de que o método de Lancaster, aliado ao método indutivo, está intimamente relacionado com o pensamento liberal que influencia as ações dos legisladores brasileiros no período em estudo.

De acordo com Primitivo Moacyr (1936, p. 71),

com a proclamação da Independência, em 1822, as medidas oficiais denotam o interesse na implantação do método. O decreto de 01/03/1823 destaca as vantagens do método pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito e o prepara para a aquisição de novas e mais transcendentais idéias.

Segundo Kubo (1986, p. 12), o ministro de Estado dos negócios do Império era o responsável pela área de instrução pública, podendo dispor das rendas públicas aplicadas em órgãos de ensino e cultura, definidos na época como estabelecimentos, recebendo tratamento legal-administrativo individual.

Procuraremos verificar, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, a quais interesses atendia a inclusão na Lei Geral do Método de Ensino Mútuo de Joseph Lancaster e André Bell, estudando sua origem e as conseqüências da sua presença na legislação.

Esta pesquisa procurou, ainda, analisar as discussões que se travaram no Parlamento Brasileiro em 1823, 1826 e 1827, para entender a natureza política da Lei Geral no pensamento dos parlamentares que compunham, na época, o Poder Legislativo Imperial. Além de Januário da Cunha Barbosa, a Lei Geral teve, ainda como idealizadores Pereira de Mello e Ferreira França. Na medida em que a Lei Geral, como já dissemos, foi a primeira lei do ensino do país, e os seus idealizadores não somente pertenciam à maçonaria como também eram parlamentares influentes, procuraremos verificar a presença das idéias iluministas que porventura a percorreram e alimentaram.

No entanto, para melhor entender a Lei Geral, foi necessário pesquisar o contexto político brasileiro no bojo do qual ela foi gerado, mapear as idéias que circulavam no Parlamento e que influenciaram a construção da Lei Geral, bem como a inclusão do Método Monitorial como instrumento de prática pedagógica. Contudo, na medida em que a Lei Geral é expressão, em particular da presença das idéias iluministas no Parlamento, veiculadas, em especial, pelos membros da maçonaria, não

poderia deixar de existir um embate de idéias, pois o pensamento católico ainda era hegemônico sobre a educação e sobre as práticas pedagógicas. Assim, procuramos perseguir essa luta filosófico - política entre as idéias iluministas e o pensamento católico ao longo da período imperial e nos primeiros anos da República, isto é, de 1827 a 1892.

O período retratado nesta dissertação se caracteriza por um momento em que as idéias iluministas e democráticas chegaram e foram se difundindo no Brasil, trazidas pelos filhos dos grandes proprietários de escravos e de terras que, ao retornarem de seus estudos em universidades européias, traziam o pensamento de mudança e, ao mesmo tempo, eram gestadas nas lojas maçônicas. Dessa maneira, não somente os viajantes de passagem pelo Brasil foram responsáveis pela propagação de idéias iluministas, mas políticos experientes como José Bonifácio da Andrada e Silva e outros próceres da maçonaria, instituição politicamente forte nos Estados Unidos, na América Latina, principal responsável pela difusão das idéias iluministas entre as elites dirigentes após a independência. Contudo, ela foi decisiva como elemento de circulação de idéias e de articulação política ao preparar a independência nos países da América Latina. De acordo com Mesquida (1994, p. 67) era maçônica a grande maioria dos líderes do movimento em favor da Independência. Segundo o autor, a classe política tinha,

de um lado, os Andrada (José Bonifácio, Martim Francisco, Antonio Carlos), cujo centro de ação era o Apostolado ou a Nobre Ordem dos Cavaleiros da Santa Cruz (Rio de Janeiro), sociedade secreta que congregava as figuras política e economicamente mais influentes do país, sobretudo os representantes da oligarquia agrária, e, de outro lado, Gonçalves Ledo, Januário da Cunha Barbosa, Alves Branco, cujo quartel-general era o Grande Oriente, no Rio de Janeiro, de onde se difundiam os ideais republicanos da época.

Por isso, a nossa pesquisa objetiva perseguir, como dissemos, a luta de idéias que irá ser travada em especial em torno da legislação do ensino entre o pensamento católico, tomista-aristotélico e seu método dedutivo, e as idéias iluministas liberais, ou liberais iluministas, com o seu método indutivo.

I O LIBERALISMO ILUMINISTA: CARACTERÍSTICAS, HISTÓRICO E PRESENÇA NO BRASIL

Para entender o iluminismo é fundamental compreender a sociedade feudal e a base teórica que a legitimava. O modo de produção feudal se alicerçava na metafísica, mais propriamente no abstrato do método dedutivo interpretadas as abstrações pelo clero a serviço dos senhores feudais, da aristocracia e da nobreza que constituíam a classe dominante. Tudo era visto, portanto, a partir da teologia, considerada a “rainha das ciências”. A referência, portanto, era a fé fundada nos princípios teológicos construídos pela Igreja. O final da Idade Média assinala a luta entre fé e razão, em especial a partir de Thomas de Aquino e sua *Summa Teológica* que transforma a filosofia em serva da teologia. A filosofia de Aristóteles é recuperada e a razão passa ser também uma referência. A ascensão da burguesia precipitará, no entanto, a ruptura entre fé e razão. Por isso, Kant, no seu *Aufklärung*, irá proclamar a maioridade do homem, a sua liberdade, a sua autonomia em matéria de pensamento: “sapere aude”, isto é, “tenha coragem de usar teu próprio entendimento!”. Para Kant, esse é o lema da ilustração, isto é, do iluminismo. Para ele, “nada além da liberdade é necessário à ilustração; na verdade, o que se requer é a mais inofensiva de todas as coisas às quais esse termo pode ser aplicado, ou seja, a liberdade de fazer *uso público* da própria razão a respeito de tudo” (KANT in WEFFORT 1998, p. 84-85).

Adorno e Horkheimer (1985) dão ênfase ao embate do iluminismo contra os mitos, o sobrenatural e a lógica formal como referências para os seres humanos (1985, p. 22). No entanto, ao fazerem uma crítica ao iluminismo como “ideologia” da burguesia e, portanto, como ideologia da classe dominante, levantam alguma

características dessa corrente de pensamento, tais como, a ênfase sobre a razão e sobre as idéias de indivíduo, liberdade e progresso.

Kant, no seu texto sobre o iluminismo (Ilustração, Esclarecimento), destaca, ainda a importância do iluminismo para a laicização da pedagogia, o que ele mesmo acentua em outro trabalho, “Sobre Pedagogia” (FONTANELLA, 2005).

A maçonaria, instituição originalmente burguesa, irá dar também ela ênfase à ação pedagógica, isto é, à educação, como forma de libertar o homem das “amarras” das abstrações teológicas e do clero, como veremos ao longo dessa dissertação.

O ideário iluminista alimentava a camada política brasileira em um momento de transição na direção de uma nova ordem social, política e econômica, assim como ocorria na Europa e nos Estados Unidos.

No que diz respeito à educação primária, a legislação em vigor era a que vigorava em todo o Reino português, sem qualquer relação com a realidade concreta da Colônia, desde o período jesuítico até a aprovação da Lei Geral, em 1827, passando pelo período da reforma pombalina.

A Lei de Januário da Cunha Babosa torna-se importante por ser a primeira lei efetivamente nacional para o ensino primário no Brasil, bem como pela permanência no período que vai de 1827 e 1892, de diversos dos aspectos legais e educacionais discutidos no parlamento e/ou outorgados, em que as idéias iluministas e o método do Ensino Mútuo se fizeram presentes.

A partir da Independência do Brasil, em 1822, tanto a política quanto na educação buscaram novos rumos. O país, até então explorado pela Metrópole, via-se diante de modelos educacionais que não atendiam à exigência do pensamento dos políticos reformadores, isto é, iluministas, liberais e maçons, e necessitava, portanto, de novos rumos.

Ribeiro (2003, p. 37) observa que,

a estrutura social do Brasil-Colônia já foi caracterizada como sendo organizada à base de relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pela minoria “branca” (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações

familiares, como lembra Gilberto Freyre: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai etc.

Antes somente tinham prestígio os funcionários da Coroa portuguesa e os demais funcionários da administração. Segundo escrevem Xavier et al. (1994, p. 31) todos os demais segmentos da população colonial, funcionários da administração ou trabalhadores livres, rurais e urbanos, não passavam de elementos inexpressivos do ponto de vista econômico, político e social, submissos aos poderosos senhores de terras e escravos.

Qual o papel dos “filhos” nascidos além mar, como eram conhecidos os brasileiros em Portugal, e qual formação educacional poderia ocorrer em um período tão marcado, de um lado pelo autoritarismo institucionalizado da igreja (que permaneceu no Brasil, apesar da expulsão dos jesuítas) e de outro, pelas novas idéias iluministas?

Com a expulsão dos jesuítas e outras ordens religiosas por iniciativa do Marquês de Pombal, o Estado passou a assumir a educação.

Segundo Carvalho (1980, p. 25),

as reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português. Nelas se encontra consubstanciado um programa pedagógico que, se por um lado, representa o reflexo das idéias que agitavam a mentalidade européia, por outro traduz, nas condições da vida peninsular, motivos, preocupações e problemas tipicamente lusitanos.

Mesquida (1994, p. 51) afirma que a expulsão dos jesuítas, em 1759, abriu um vazio no “sistema” educacional da Colônia. A rigor, o “sistema” educacional jesuítico foi substituído pelas “aulas régias”, que constituíam aulas isoladas de matérias, fragmentadas e dispersas e, portanto, sem qualquer eficácia concreta.

Depois da saída dos jesuítas, Manfredo Berger (1980, p. 165-166) utilizando-se de Fernando Azevedo: “a colônia brasileira não veio a sofrer uma reforma educacional, como seria de se esperar, pois ocorreu a paralisação temporária de todo o sistema educacional até então desenvolvido”.

A vinda da Corte, em 1808, para o Brasil, no que se refere à educação, trouxe algumas mudanças no cenário educacional, mas não no ensino de primeiras letras. D. João VI privilegiaria a educação superior por motivos imediatistas de funcionalidade, como escreve Ribeiro (2003, p. 40-41):

a partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca – O Patriota. Quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado. Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil.

Desde a transferência da Corte para o Brasil, o país sofreu uma série de mudanças sociais, econômicas e políticas, que abriram o caminho, de certa forma, para o processo da Independência, que culminaria em 1822. Para Xavier (1992), a doutrina liberal mencionada em seu texto é aquela que

se configurou no século XVIII, palco das lutas de classe entre a nova burguesia, comercial e industrial, e a antiga aristocracia rural. Foi a partir deste contexto internacional, que culminou com a vitória da burguesia e da ideologia liberal, que se explicou o processo de independência das colônias latino-americanas. Como reflexo da Revolução Burguesa, o movimento brasileiro de independência refletiu também a sua ideologia e, como já o afirmei, não por acaso ou por mera imitação (XAVIER, 1980, p. 122).

Na realidade, a Independência do Brasil teve como pensamento fundado nas idéias liberais vindas da Europa e o exemplo prático da independência dos Estados Unidos (Mesquida, 1994).

Proclamada a Independência, o Brasil seria o único país da América latina a adotar a monarquia como regime político. Isso significa que na luta entre monarquistas (José Bonifácio de Andrada e Silva) e republicanos (Gonçalves Ledo), o regime monárquico feudal saiu vencedor.

Dividido o Parlamento, ainda sem partidos políticos, em liberais e conservadores, aqueles foram vencedores nos debates que culminaram com a outorga da primeira Constituição, em 1824, inspirada na Constituição francesa, de 1791.

Diante dessas considerações, como seria o modelo da “escola” liberal que se instalava ou se pensava em instalar neste período no Brasil? Segundo Xavier (1980, p. 125), “embora se defendesse a importância da escola a partir dos pressupostos liberais – e isto se evidenciou nos debates da Assembléia Constituinte de 1823”, a Constituição procurou, como não poderia deixar de ser, preservar e garantir o funcionamento do Estado Monárquico, da unidade e da integridade nacional, bem como a manutenção da estrutura social regida pelo sistema escravista. A educação, no entanto, é pouco lembrada na Lei Maior. Somente dois anos depois, sob a pressão das idéias liberais e iluministas sobre o Parlamento, originadas em particular da maçonaria, o ensino, em especial, o ensino das primeiras letras, passou a ocupar a mente dos legisladores.

No que diz respeito às questões sociais, a primeira Constituição do Brasil, de 1824, determinava, no artigo 179, a “inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade”. Quanto à educação, o item XXXII do artigo assegurava que “a Instrução Pública é gratuita a todos os Cidadãos”, enquanto o artigo seguinte apontava para a criação de “Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes”. A Constituição indica também que o Método Lancaster ou de Ensino Mútuo seria utilizado no Brasil.

O referido método, idealizado por Joseph Lancaster e André Bell, foi aplicado na Inglaterra pelos seus criadores¹. Lancaster, convidado pelo Presidente

¹ No que se refere à criação do Método de Ensino Mútuo, escreve NEVES, (2005, p. 8) que Pires de Almeida (1989) e Afrânio Peixoto (1942) compartilham algumas idéias. A primeira é a de que o Ensino Mútuo foi trazido para a Inglaterra pelo pastor anglicano André Bell, da Índia, mas foi lá divulgado pelo Quaker Joseph Lancaster. Segunda, que a promoção do ensino dos mais atrasados pelos mais adiantados não era novidade no meio educacional, visto que em diferentes épocas e culturas já se praticava essa modalidade de ensino. Nomes como Erasmo, Pietri Valle, Xenofonte, Comenius, Mme. de Maintenon, Rollin, La Salle, Demia, Pestalozzi e Girard são citados como aqueles que antecederam Bell e Lancaster no emprego ou no aconselhamento do uso dos monitores. Terceira, atribuem e consideram os monitores como o elemento definidor do método, e não o mestre como o principal responsável na função de sua condução. Considera-se que o papel do mestre é o de supervisor, já que é ele quem vai de mesa em mesa, de círculo em círculo, para verificar o trabalho realizado pelos monitores.

Jefferson, levou-o para os Estados Unidos. Deste país o método foi trazido para a América Latina pelo próprio Lancaster que, convidado por Simon Bolívar, o ensinou aos venezuelanos (Mesquida, 1994). Os brasileiros passam a conhecê-lo efetivamente após a Declaração do Brasil como Reino Unido a Portugal e Algarves.

De acordo com Bastos (2005, p. 35),

Lancaster percebeu que, por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de quinhentos e até mil alunos. [...] Os alunos são divididos em várias classes, seis em geral, todos com conhecimento semelhantes. [...] O trabalho de cada classe é dirigido por um instrutor, o monitor, principal agente do método. [...] Ele é um dos alunos da classe que [...] se distingue pelos seus resultados.

Para Bastos (2005, p. 43),

nesta perspectiva, insere-se outra iniciativa do governo da Província do Rio de Janeiro – Presidente Paulino Soares de Souza, que determina, em 1839, a tradução e impressão da obra do Barão do Gerando, intitulada *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias*, editada na França em 1832. Villela (1990) afirma que a intenção das autoridades foi formar um “professor como difusor da ideologia do Estado, um difusor de conhecimentos; importava mais garantir sua submissão do que uma formação teórica e prática sólida para exercer a profissão.

Trata-se de um método bastante disciplinador. Neves (2005, p. 27) afirma que José Bonifácio teria aprovado o método de Lancaster por ter, igualmente, idéias disciplinadoras. É interessante notar que, em 1823, antes da promulgação da Lei Geral de Ensino, D. Pedro I decretou a utilização do método, primeiramente entre os militares, e depois nas escolas de primeiras letras.

De fato, em uma primeira análise, pode-se pensar que a utilização do método se refere a um estado de dominação, pois é altamente disciplinador e contribui para a preservação do *status quo* político e social.

Além disso, questões políticas envolvendo os Estados Unidos e sua influência sobre a América Latina também desempenharam papel relevante na construção tanto do pensamento político brasileiro quanto nas diretrizes educacionais. Mesquida (1994, p. 24) afirma que,

Por outro lado, para todos aqueles que desejavam a queda da monarquia e sua substituição pelo regime republicano, os EUA passaram a ser o ponto de referência. Republicanos e liberais brasileiros almejavam uma aproximação com a América no Norte e seu sistema de valores. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos desenvolviam uma enérgica ação político-diplomática, com a finalidade de estabelecer uma hegemonia cultural, econômica e política sobre o conjunto de países do continente Latino-Americano.

As idéias liberais combinadas ao pensamento hegemônico norte-americano integravam também o processo da construção de leis voltadas para a educação. No entanto, em muitos aspectos a educação no Brasil Império não era prioridade, faltavam recursos e o incentivo à criação de escolas quase não existia.

Segundo Xavier (1980, p. 22),

abertas as sessões da Constituinte e eleita a Comissão de Instrução Pública, os trabalhos desenvolvidos nos seus seis meses de conturbado funcionamento produziram dois projetos de lei referentes à educação pública, que despertavam grande interesse e provocaram entusiásticos discursos: o projeto do Trabalho de Educação para a mocidade brasileira e o projeto de Criação de Universidades.

De acordo com a mesma autora, no que se refere a estes projetos, o primeiro após dias de discussões não voltou ao plenário para ser debatido e o segundo, após receber várias emendas e de ser modificado foi aprovado, não foi sancionado.

Sobre o tema, Bastos (2004, p. 41) escreve que, em 16 de junho de 1827, Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França apresentaram à Câmara dos Deputados um plano integral de ensino público.

Em seguida, numa tentativa de regulamentar o ensino no Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827² (primeira lei efetiva de educação no Brasil), de autoria de Januário da Cunha Barbosa³, garantia o direito à instrução primária para todos os cidadãos, fazendo-se “criar escolas de primeiras letras em todos os lugares do Império”.

A inserção da educação nos textos constitucionais, assinala, formal e oficialmente, o início de uma real e contínua preocupação com as questões do ensino de primeiras letras no Brasil.

² Tomando-se por base a obra de Maria Luisa Ribeiro, *História da educação brasileira*, o projeto da lei de Barbosa é de 1826 e pouco deste fora mantido.

³ Nascido aos 10 de julho de 1780, no Rio de Janeiro, Januário da Cunha Barbosa foi poeta, professor, jornalista e parlamentar. Deixou vários escritos e participou da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Morreu em 22 de fevereiro de 1846. Disponível em: <www.wikipédia.org>. Acesso em 6 jan. 2007.

Para os políticos seduzidos pelo pensamento iluminista e liberal, na sua maioria maçons, a educação era importante para a formação do povo brasileiro, como escreve Mesquida (1994, p. 53-54) que,

depois da proclamação da Independência (1822), a Assembléia Constituinte discutiu o lugar que deveria ser atribuído à educação no novo código de leis. A lei de 20/10/1823 estipulou o princípio da liberdade de ensino e o artigo 179 da Constituição de 1824 previu a instrução primária e gratuita extensiva a todos os cidadãos do país. Finalmente, a Lei Geral de 15/10/1827 autorizou os governantes das províncias a instalarem escolas elementares (primeiras letras) em todas as cidades, vilas e povoados do Império.

Nesse contexto, a presença das idéias iluministas e liberais no Brasil e sua influência sobre os legisladores de 1826 e 1827, surge como essencial nas transformações que ocorrem. Muito deste pensamento pode estar ligado a uma coesão de forças externas que influenciaram os legisladores brasileiros no período, ou teriam sido tais idéias fruto real da vontade de políticos como Januário da Cunha Barbosa, que impôs sua visão de mundo sobre a classe política em favor da promulgação de uma Lei que permitisse a difusão do ensino primário e, posteriormente, a necessidade de cursos de formação de professores?

Segundo Azevedo (1976, p. 72), a Lei Januário da Cunha Barbosa foi a única que, por mais de um século, foi promulgada sobre o assunto para todo o país. Ainda conforme o mesmo autor, a lei fracassou por várias causas. Esta afirmação será retomada e analisada mais adiante, nesta pesquisa.

O pensamento liberal de cunho iluminista, presente nas idéias políticas de Januário da Cunha Barbosa e seu grupo político, enfatizavam as questões educacionais. Daí a abordagem privilegiada que estas tiveram na política educacional do período. Mas, não somente na política educacional, também nos discursos políticos de deputados e senadores. Por isso, no que se refere aos partidos políticos no Brasil Imperial, escreve Lima (1962, p. 352) que

os partidos políticos no Brasil datavam da Regência, porque antes, durante o reinado de D. Pedro I, houve espíritos amantes da liberdade e espíritos amantes da ordem, virtualmente avançados e moderados, constitucionais, reacionários e republicanos, mas o soberano fazia às vezes de eixo do Estado.

Ainda sobre os partidos políticos de época, Mesquida (1994, p. 72) afirma que o Conservador e o Liberal foram os dois únicos partidos políticos a alternaram-se no poder desde a sua formação, na década de 1830, até a proclamação da República.

Portanto, Berger (1980, p. 167) observa que durante todo o período do Império, a discussão em torno das escolas públicas foi o tema preferido dos debates e reformas políticas, pois, conforme o pensamento liberal, não se podia imaginar um regime representativo sem educação do povo. De acordo com o pensamento da burguesia européia, como afirma Laski (1973). Mas, como educar o povo se os professores são insuficientes já que ainda não foram criadas escolas normais? A solução é utilizar um método de ensino que não exija a presença de um acentuado número de professores, possibilitando a um pequeno grupo de docentes atuar com uma grande quantidade de alunos. O método do ensino mútuo seria a solução.

Daí que ao referir-se ao Método Lancaster, Bastos (2005, p. 47) escreve:

a vantagem deste ensino, quando convenientemente instalado, utilizado e equipado, é exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito. Tem ainda a vantagem de fazer que nenhuma criança fique desocupada durante as aulas, o que é muito freqüente no ensino simultâneo.

Apesar do ensino mútuo na Inglaterra ter caído em desuso ele continuou sendo utilizado no Brasil, de acordo com o testemunho de Holanda (1971, p. 369-370):

O também chamado método de ensino mútuo, proposto por Lancaster, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824, este método foi logo abandonado pelas escolas européias mercê de sua ineficácia. No entanto, foi amplamente difundido no Brasil.

No que diz respeito à utilização do Método de ensino mútuo no Brasil, Bastos (2005, p. 47) afirma que

os liberais brasileiros, propagadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do Império, a necessária instrução primária às massas. Era uma grande

ilusão, porque faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início de uma organização de um vasto Império.

No entanto, apesar da defesa da eficácia do método, relatórios de ministros não são tão otimistas, como assinala Bastos *in* Stephanou / Bastos (2005, p. 43): “Em 1833, outro relatório assinala as dificuldades de implantação do método: “este não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine por este método”. O referido relatório, escrito pelo Ministro Lino Coutinho, era apresentado como uma tentativa de descaracterizar a possibilidade método de dar conta do ensino no Brasil.

Com a abdicação de D. Pedro I e a instalação do período regencial, em 1831, o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias o direito de legislar sobre o ensino elementar e secundário, bem como a responsabilidade pela criação e administração de escolas. Portanto, a criação das escolas de primeiras letras não seria mais atribuição do Poder Central. Ocorreram também mudanças no currículo⁴.

Em uma tentativa de se formar professores, são criadas em 1835 as primeiras escolas normais. Estas são de dois anos (no máximo) e em nível secundário.

Em 1840, tem início o Segundo Império. D. Pedro II era ligado à ciência e à cultura. Apesar da sua afeição para com a educação, não promoveu uma ampliação do ensino no Brasil. Mesquida (1994, p. 56) observa que,

quanto ao aspecto quantitativo, a educação primária no Brasil durante o Segundo Império não era nada encorajadora, pois confirmarmos nos dados de Rui Barbosa, a população livre do país sendo de 7 milhões de habitantes, somente 70.224 brasileiros achavam-se matriculados nas escolas públicas em 1857, ou seja, 1,04% da população, enquanto que em 1869, segundo o relatório do ministro da Agricultura e Obras Públicas, Paulino de Souza, os 2.603 estabelecimentos públicos de ensino primário tinham matriculados 94.425 alunos de uma população livre de 8 milhões de habitantes. Isto significa que a percentagem se manteve quase no mesmo nível: 1,1%.

⁴ Os primeiros currículos surgiram com a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Era uma escola destinada à formação da elite de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal.

Pode-se inferir, portanto, que o ensino era para extremamente poucos. Nessa época, o modelo brasileiro era ainda o rural e escravagista. A educação era, pois, destinada a uma pequena camada privilegiada da sociedade, mais especificamente, para os filhos da aristocracia luso-brasileira. Por isso mesmo, a educação brasileira de finais do período imperial é descrita como em estado precário. Segundo Aranha (1996, p. 155),

no ensino elementar, a situação é ainda mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominante agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos.

Contudo, a educação no Brasil continua sendo objeto de análise e discussão. Rui Barbosa, no intuito de avaliar o projeto da reforma educacional de 1879, elaborou Pareceres (1882 e 1883), os quais, segundo Xavier (1994, p. 98),

expressavam, de forma acabada, uma crença que seria cada vez mais alimentada pelas elites brasileiras e difundida no senso comum. Tratava-se do mito de que a causa do atraso e da miséria social do país se encontrava basicamente na ignorância, reproduzida pela ausência ou pela precariedade da educação popular.

Ainda a mesma autora salienta que Rui Barbosa “propagava, entre nós, os princípios pedagógicos modernos, baseados na experiência e na ação, que em poucas décadas encontrariam a sua versão nacional escolanovista” (XAVIER, 1994, p. 99).

Em seguida, em 1890, ocorre a reforma de Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira.

Segundo, Xavier (1994, p. 108),

o ensino primário foi dividido em dois graus por Benjamin Constant, para crianças entre 7 e 13 anos e entre 13 e 15 anos. Esta medida complexificava o

currículo elementar e se fazia acompanhar pelo dispositivo que exigia o diploma do Curso Normal para o seu magistério.

Nossa pesquisa procurou investigar a utilização do Método de Lancaster, as idéias que acompanharam sua aceitação ou rejeição; examinamos a continuidade ou não da presença do Método de Ensino Mútuo na legislação do ensino, de 1827 a 1890. Procuramos, ainda, verificar a presença das idéias liberais e iluministas na mesma legislação, inclusive os pareceres de Rui Barbosa, contrapondo-se ao pensamento tomista-aristotélico da Igreja Católica, bem como a influência das mesmas idéias sobre os idealizadores da Reforma da Escola Normal de São Paulo e das escolas-modelo, de 1892, destacando o discurso dos legisladores defendendo a idéia de que se tratava da luta entre dois métodos opostos.

De modo geral, o pensamento iluminista, adotado pela Revolução Francesa e transformado em ideário liberal nos Estados Unidos, chegou ao Brasil no final do século XVIII, inicialmente com a reforma pombalina, depois com a fundação do Seminário de Olinda, por Dom Azeredo Coutinho, e se materializou na legislação após a proclamação da independência. Sua repercussão nas questões educacionais se manifestou durante todo o Período Imperial Brasileiro e se refletiu na Proclamação da República.

Perseguimos, nesta pesquisa, a hipótese de que os pensadores iluministas e liberais, na maioria maçons, abraçaram a causa da educação e legislaram em favor dela, instituindo reformas que buscavam a ampliação e a melhoria do ensino no país, mas nem sempre preocupados com uma formação que possibilitasse às camadas subalternas da população o que Paulo Freire chama de “leitura do mundo”.

Na história ocidental, o poder absoluto de reis, imperadores e monarcas perdurou até o século XIX, quando tomam força as idéias iluministas, que questionam o poder da igreja e o direito divino dos reis. A igreja, no exercício do seu papel de preparar as “almas para o juízo divino”, corroborava o papel destes “senhores”, que se diziam investidos por Deus para ocupar o “lugar supremo” no comando de suas nações (direito divino dos reis)⁵. Na Idade Média, a nobreza (reis, condes, duques, marqueses

⁵ Na Europa, reinos, como na França, Inglaterra, Rússia, Portugal, dentre outros, tiveram a monarquia absolutista como forma de governo.

e seus séqüitos), se fechava em “seu mundo”, ignorando o povo e os demais trabalhadores que a sustentavam com o pagamento de impostos. A vida dos trabalhadores e camponeses era uma vida de extrema miséria (Laski, 1973).

No sistema feudal⁶, a terra era o bem mais precioso, os senhores de terras encontravam nela um vasto meio de dominação, tendo a posse dos meios de produção. A política era controlada pelos senhores que, de senhores feudais tornaram-se os nobres e os aristocratas do período gótico e da renascença. Como escreve Laski (1973, p. 9), o controle da política era exercido por uma aristocracia cuja autoridade se assentava na propriedade da terra”. É o período de privilégios para a nobreza, que detinha o poder e o controle.

No entanto, a partir do século XVI, a burguesia iria, pouco a pouco, colocar em xeque o domínio político da classe dominante, ocupando espaços no comércio, na produção de bens e serviços e na política. Esta classe desejava uma participação política maior e mais liberdade econômica e financeira.

A burguesia nascente começa a oferecer apoio político e financeiro aos reis, e a receber destes a criação de um sistema administrativo eficiente que viria favorecer o comércio entre os reinos. Concediam-se títulos de nobreza e terras aos comerciantes mais abastados, que passavam a fazer parte, então da mesma aristocracia.

No entanto, a possibilidade de ascensão social da burguesia poderia ocorrer por meio do acúmulo de capital e o poder econômico lhe daria condições de procurar exercer também o poder político.

Ainda no século XVI um acontecimento que teve grande repercussão em vários âmbitos da vida da sociedade foi a Reforma Protestante. As suas conseqüências podem ser percebidas não apenas nos questionamentos da Igreja Católica como instituição e na maneira como ela administrava o cotidiano das pessoas, impondo-lhes doutrinas, regras, comportamentos e sistemas de pensamento, com também nas novas concepções que se tornaram possível nos seus desdobramentos, inclusive as idéias liberais.

⁶ Sistema social, político e econômico, no qual o senhor de terras exercia poder sobre os que habitavam o mesmo espaço, fossem nobres ou servos.

Para Weber (2006), a ascensão do protestantismo veio ao encontro do pensamento liberal e do capitalismo, pois o protestantismo fortaleceu as idéias liberais. Dessa maneira, o individualismo foi intensificado, a liberdade de produzir robusteceu o capitalismo com a sua visão da iniciativa privada. Assim, cada um seria livre para se firmar financeiramente, sem ter sua consciência abalada pelas determinações do pecado na acumulação de capital.

Muitos foram os países que adotaram o pensamento liberal e a religião protestante, como foi o caso da Inglaterra (ainda absolutista), que atingiu no século XVII um notável desenvolvimento econômico, tendo sido a atuação da burguesia um elemento importante nesse processo. Laski (1988, p. 42) comenta que “em termos gerais, podemos dizer que a contribuição do século XVI foi a destruição da autoridade eclesiástica na esfera econômica. E do absolutismo na esfera política”.

Dessa maneira, o Estado substituiu a igreja no papel de guardião do bem-estar social. O poder absolutista torna-se incômodo e desnecessário, pois passava a ser um obstáculo ao avanço da burguesia mercantil. Na Inglaterra, por exemplo, muitas das famílias deixaram o país por questões religiosas e econômicas. Na América, os ingleses formaram um novo país, que se fundou no trabalho do imigrante. Após um período de conflito entre Metrópole e Colônia, foi declarada a independência, em 1776, e os ideais liberais tornaram-se uma realidade.

Apesar das novas idéias, o período que abrange desde os últimos séculos da Idade Média até o século XIX é marcado pelo enfraquecimento do poder real e o fortalecimento do sistema parlamentarista, apesar dos conselhos de Maquiavel (1996, p. 21):

Quando os estados conquistados, como dissemos, estão habituados a viver sob suas próprias leis e em liberdade, existem três maneiras de conservá-los: a primeira é destruí-los, a outra é ir pessoalmente residir neles, e a terceira é deixá-los viver sob suas próprias leis, impondo-lhes um tributo e criando dentro deles um governo de poucos, que se conserve teu amigo.

Estes monarcas que antes criavam leis, impostos e obrigações, de acordo com seus interesses econômicos e tinham todos os luxos e gastos da corte mantidos pelas taxas pagas, principalmente, pela população mais pobre, viram pouco a pouco, seu poder enfraquecer. Se os mais pobres eram destituídos de poder político e

podiam ser dominados á força pelos exércitos mercenários feudais, a burguesia aumentava continuamente seu poder. Dessa maneira, afirma Laski (1973, p. 77): “a lei dos pobres, os aforamentos, os monopólios, tudo era administrado com um rigor que interferia com a ambição do homem de negócios de conduzir os seus assuntos à sua própria maneira”.

A ação da burguesia para mudar esse estado de coisas e exercer o poder político promoveu, na Inglaterra, o processo revolucionário conhecido como Revolução Inglesa, do século XVII: uma, em 1640 e, outra, em 1688. A primeira culminou com a criação do Parlamento e com a ditadura de Cromwel; a segunda representou a crise do regime monárquico e absolutista, o qual cede espaço para o parlamento, colocando o poder nas mãos do primeiro ministro.

De fato, na Inglaterra o pensamento que se forma a partir destes acontecimentos é o da Revolução Industrial do século XVIII. Neste momento os caminhos para o crescimento do capitalismo estão abertos e o processo revolucionário não tem mais volta. Dentro deste processo, o ensino monitorial é adotado, pois havia a necessidade de se ampliar o acesso à educação primária . Dessa maneira, comenta Aranha (1996, p. 147) que, dada a necessidade de ampliar a alfabetização em uma sociedade em pleno crescimento industrial, surgem as propostas as mais diversas. Em todo o caso, a idéia entusiasma muita gente por algum tempo, também fora da Inglaterra, chegando inclusive ao Brasil.

Na França, a burguesia se insurgiu e buscou mudanças, difundindo novas idéias, com o intuito de uma grande transformação, em busca da autonomia comercial e política. Os intelectuais do período, a serviço da burguesia, revelam ao povo e a muitos políticos uma nova maneira de pensar e de agir. A cidade substituiu o campo. Desde a Renascença, entre outras tantas mudanças, a ciência entra em cena, desafiando o misticismo da religião. As transformações do pensamento são alimentadas pelo iluminismo que se espalha por toda a Europa sob as asas da Reforma Protestante.

O ideário iluminista e liberal atingiu quase todos os setores e penetrou na cabeça dos intelectuais, apesar de alguns poucos o rejeitarem, como foi o caso de Lefèvre de Beauvray. Este, segundo Laski (1973, p. 121), ao publicar, em 1770, o seu muito lido *Dictionnaire Social et Patriotique*, “rejeitou todas as novas idéias e afirmou

que a liberdade conduz à subversão de toda a ordem social”, fato este que ocorreria, pois as novas idéias induziam a concepções de igualdade, fraternidade e liberdade, as quais se tornaram o lema da Revolução Francesa.

A luta pela queda da monarquia, iria ocorrer na década seguinte e um novo momento se apresentaria. Daí em diante, moral (isto é, o acúmulo de capital) e religião (pecado, condenação eterna) seriam coisas separadas, pois as coisas materiais poderiam ser conquistadas sem culpa e o indivíduo era livre para seguir seu caminho.

Liberdade, fraternidade e igualdade não deveriam ser apenas palavras, mas representariam um sentimento, que faria da Revolução Francesa⁷ uma nova época na história do país e de todos aqueles que encontraram nessas idéias um novo caminho de poder e autonomia.

Sobre isso, Laski (1973, p. 10) afirma:

o nascimento do liberalismo tampouco foi fácil. Revolução e guerra presidiram o seu parto; e não será despropósito afirmar que dificilmente haverá um período, até 1848, em que o seu crescimento não tenha sido usado pelo desafio da reação violenta. Os homens bateram-se apaixonadamente para reter aqueles hábitos tradicionais em que seus privilégios estavam envolvidos; e o liberalismo representava, sobretudo, um desafio a interesses estabelecidos e sacramentados pelas tradições de meio milhar de anos.

O liberalismo que, como doutrina política, apresenta-se em contraposição às monarquias absolutistas, se espalha pelo mundo tendo diversas correntes e anunciando grandes transformações na ordem estabelecida e nas condições de vida. Neste contexto, Stewart (1988, p. 69) observa que “o liberalismo, portanto é uma doutrina voltada para a melhoria das condições materiais de gênero

⁷ Revolução Francesa é o nome dado ao conjunto de acontecimentos que, entre 5 de Maio de 1789 e 9 de Novembro de 1799, alteraram o quadro político e social da França. Em causa estavam o Antigo Regime (Ancien Régime) e a autoridade do clero e da nobreza. Foi influenciada pelos ideais do Iluminismo e da Independência Americana (1776). A Revolução é considerada como o acontecimento que deu início à Idade Contemporânea. Aboliu a servidão e os direitos feudais na França e proclamou os princípios universais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" (Liberté, Egalité, Fraternité), frase de autoria de Jean Nicolas Pache. Terminaram os privilégios da nobreza e do clero, um primeiro passo no sentido do igualitarismo. É importante lembrar que a Revolução Francesa semeou novas ideologias na Europa, conduziu a guerras, mas foi até certo ponto derrotada pela tentativa de retornar aos padrões políticos, sociais e institucionais do Antigo Regime através de um movimento denominado de Restauração ou Contra-Revolução. Nesse período, o rei francês Luís XVIII outorgou a seus súditos uma Carta Constitucional. A Revolução Francesa pode ser subdividida em quatro grandes períodos: a Assembléia Constituinte, a Assembléia Legislativa, a Convenção e o Diretório.

humano. Seu propósito é reduzir a pobreza e a miséria, e o meio que propõe para que esse objetivo seja atingido é a liberdade”. As concepções liberais pretendem resolver principalmente a questão política, entendida como as relações entre o indivíduo e o Estado, e legitimar o poder político nas mãos da burguesia.

O liberalismo tem como objetivo a produção de bem-estar exterior, dando ao sujeito a oportunidade de fazer seu próprio destino. Ainda dentro do pensamento liberal, as novas idéias são aplicadas no sentido da liberdade de pensamento, de participação e de comércio, esta última, no sentido de que a acumulação do capital passou a ser uma atividade aceita e não mais “pecaminosa”, como era considerada anteriormente.

Como afirma Laski (1988),

A riqueza era concebida como um fruto de significado social e não como uma posse individual. O homem rico não gozava para si próprio nem pelo simples prazer de abastança; era uma espécie de intendente ou curador, agindo em nome da comunidade. Portanto estava limitado tanto no que podia adquirir como nos meios pelos quais lhe era possível adquirir. (...) Este espírito começou a desaparecer com o surgimento do espírito capitalista como concepção dominante (LASKI, 1988, p.16).

Os novos pensamentos se colocariam à disposição de novas premissas, pois a cultura medieval centrada na igreja não dava mais conta de tudo e uma nova forma de produzir a existência tornava-se necessária.

De acordo com Laski (1988, p. 17), duas fases teriam que ser superadas pela burguesia para a implantação deste novo sistema liberal: “a primeira era a de transformar a sociedade; e a outra, de capturar o Estado”. A burguesia mudaria hábitos e costumes e implantaria uma nova estrutura social com relação àquela da Idade Média; quanto ao Estado, este passa às mãos desta nova classe social emergente, a burguesia, que, assumindo-o, tem a possibilidade concreta da consecução dos seus interesses como classe.

A palavra *liberal* deriva do latim *liber*, livre; e os liberais, de todas as correntes, tendem a ver-se a si mesmos como os amigos da liberdade, particularmente liberdade relativamente às amarras da tradição. Como observa Stewart (1988, p. 17),

o liberalismo se insurge contra essa ideologia dominante. Contra os que a sustentam. Liberalismo é liberdade política e liberdade econômica; é a ausência de privilégios; é igualdade perante a lei; é responsabilidade individual; é cooperação entre estranhos; é competição empresarial; é mudança permanente.

O termo liberal se origina de uma concepção política que tende a apoiar os direitos individuais. Quer o liberalismo Europeu, quer o liberalismo Americano (o qual desenvolveu a igualdade de condições aliada a mecanismos de liberdade política, atrelada a uma Constituição Federal) consideram que as suas origens remontam ao Iluminismo, à Guerra de Independência Americana, aos elementos mais moderados da burguesia da Revolução Francesa e às Revoluções Europeias de 1848, que tiveram raízes nas tradições da Renascença, do empirismo, do humanismo e do realismo de Francis Bacon, de Erasmo e de Maquiavel, respectivamente.

Stewart (1988, p. 20) escreve:

no final do século XVIII, a idéia dominante entre as elites intelectuais era o liberalismo. Ser um intelectual era sinônimo de ser liberal. A partir de então, o sopro da liberdade política e econômica mudou a humanidade. Começaram a cair as monarquias absolutas; advém a separação entre a Igreja e o Estado; surge nos EE.UU o primeiro regime constitucional.

As idéias liberais dão origem a inúmeros movimentos revolucionários a partir do século XVIII, sobressaindo a Revolução Francesa. No entanto, durante todo o século XIX, apesar da sobrevivência das diversas monarquias nos diferentes países europeus, o velho sistema absolutista aos poucos vai sendo derrotado em todo o mundo ocidental. Esta luta adentra inclusive o século XX, com a queda, em 1917, da monarquia russa.

Segundo Stewart (1988, p. 70-71), o liberalismo se baseia em pilares e princípios que se estabelecem a partir da escolha da liberdade como valor supremo. Para ele, esta escolha

não decorre de razões de natureza metafísica ou religiosa; decorre do fato de que um sistema baseado na liberdade assegura uma maior produtividade do trabalho humano, sendo portanto do interesse de todos os habitantes do mundo. Um sistema baseado na liberdade pressupõe, necessariamente, que

não haja restrições à propriedade privada dos meios de produção e que haja plena liberdade de entrada no mercado. [...] A liberdade, a propriedade e a paz são, por assim dizer, os pilares sobre os quais se assenta a doutrina liberal.

Isso significa que o liberalismo difunde a liberdade de pensamento e de ação, no sentido de assegurar a propriedade privada. A liberdade de propriedade conduz à liberdade de fazer negócios, pois assegura a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo também prega a igualdade perante a lei, o respeito aos direitos individuais e à responsabilidade individual. Stewart (1988, p. 22 - 23) escreve que,

embora mais tarde o liberalismo viesse a ser considerado uma “exploração dos mais pobres”, as grandes beneficiárias de seu advento foram as massas. Seu principal galhardão é ter possibilitado um crescimento populacional sem precedentes na história da humanidade, acompanhado de um aumento na expectativa de vida e no conforto material.

É claro, no entanto, que o liberalismo enquanto corrente de pensamento da burguesia, se transforma em ideologia na medida em que essa classe social vai assumindo o poder político. Isso significa que a liberdade estará relacionada com a propriedade dos meios de produção, tornando-se, assim, liberdade para fazer negócios. A igualdade fica comprometida com a propriedade privada dos meios de produção, e a democracia como sistema de governo não se apresenta na sua totalidade, pois o Estado burguês existe para legitimar a propriedade individual (Locke, *Dois tratados sobre o governo*, 1998).

Portanto, não se pode falar de liberalismo sem se falar da razão, que remete a pensadores como Locke⁸ e Montesquieu⁹, os quais estabeleceram os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de

⁸ John Locke (1632-1704) foi um filósofo Iluminista, cujas noções do governo com o consentimento dos governados e os direitos naturais do homem (vida, liberdade e propriedade) tiveram influência nas modernas revoluções liberais. <www.wikipedia.org.br> enciclopédia livre. Acesso em 1. Março 2007.

⁹ O aristocrata Charles-Louis de Secondat, senhor de La Bredé e Barão de Montesquieu (1689-1755) foi político, filósofo e escritor francês. Ficou famoso pela sua teoria da separação dos poderes, atualmente consagrada em muitas das modernas constituições nacionais. Teve formação iluminista com padres oratorianos, de modo que cedo se mostrou um crítico severo e irônico da monarquia absolutista decadente, bem como do clero. *Do Espírito das Leis*, publicado em 1748, é o livro no qual Montesquieu elabora conceitos sobre formas de governo e exercícios da autoridade política que se tornaram pontos doutrinários básicos da ciência política. Suas teorias exerceram profunda influência no pensamento político moderno. Elas inspiram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada em 1789, durante a Revolução Francesa. <wikipedia.org.br> enciclopédia livre. Acesso em 01/03/07.

governança que nem os reis poderiam ultrapassar, sob o risco de se transformarem em tiranos. O liberalismo apresenta uma idéia de liberdade comercial. A idéia da defesa do capitalismo, desenhada a partir dos trabalhos de Hobbes, foi transposta para a política econômica por Adam Smith (1983) e David Ricardo (1982).

Como o Estado se insere nestas idéias, pergunta-se: qual o papel da liberdade comercial nesta doutrina? No liberalismo, enquanto sistema, cabe ao Estado uma determinada organização, ou ainda meios para administrá-lo, provendo a ordem de forma a que a propriedade não seja colocada em risco.

Assim, o liberalismo vem ao encontro do comércio, da venda e do acúmulo de capital proveniente da “ordem” e, no âmago desta liberdade, surge o ideário “democrático”. No contexto deste novo pensamento, emergem o Estado e o seu papel no processo de organização dos poderes legislativo, executivo e o judiciário. Stewart (1988, p. 78) apresenta a seguinte discussão:

Ocorre entretanto, que mesmo nas democracias mais desenvolvidas, e mais ainda nas democracias subdesenvolvidas, não existe uma verdadeira separação entre o executivo e o legislativo. (...) O fato de os membros do legislativo serem oriundos obrigatoriamente, de organizações político-partidárias que disputam e eventualmente ocupam o poder tira-lhes o indispensável distanciamento necessário a quem elabora as regras a que deve estar submetida a sociedade, inclusive as regras de acesso ao poder.

Na concepção liberal de Estado, este promove a liberdade comercial, existindo, também, para legitimar a posse dos meios de produção. Assim, os legisladores podem formar blocos chamados *partidos* que, muitas vezes, defendem interesses próprios e, invariavelmente, de classe. No entanto, continua Stewart (1988, p. 79), “para que houvesse uma verdadeira separação de poderes, seria fundamental que os legisladores não tivessem qualquer vinculação político-partidária”. Ter-se-ia, assim, um respeito às regras chamadas leis, excluindo-se totalmente o interesse dos grupos formados, conhecidos como interesses eleitorais.

A partir do liberalismo, que trouxe novas idéias, novos princípios, novos valores, implantou-se um novo mercado, tendo o capital e o lucro como principais objetivos. Tratava-se, no entanto, de novos princípios, idéias e valores que refletiam o pensamento de uma nova classe social, a burguesia, que representava uma nova sociedade. Observa-se que, primeiramente, as relações produtivas se alteraram. Na

busca pela acumulação de capital, como mencionado anteriormente, desfez-se a idéia de pecado. Nas concepções capitalistas, as novas condições existem para garantir a atividade de “*ganhar dinheiro*”.

As concepções liberais contidas no protestantismo chegaram ao Brasil em grande parte mediante a influência dos Estados Unidos no século XIX, pois o pensamento reinante na América do Norte, este foi transplantado para a América Latina, que absorveu as idéias transmitidas, principalmente pela educação. Este processo se deu com a vinda de missões religiosas para o Brasil que se instalavam em determinadas regiões onde o catolicismo fornecia espaços. Mesquida (1994, p. 120) escreve:

este universo sócio-cultural e religioso apresentava brechas que permitiam a penetração do protestantismo missionário norte-americano, especialmente o metodismo. A Igreja Metodista pregava a liberdade individual e a igualdade de todos os homens perante Deus.

Outras denominações missionárias norte-americanas também penetraram no Brasil, como a Presbiteriana e a Batista. Vários foram os caminhos traçados pelos protestantes para atingir a sociedade brasileira. Para citar um exemplo, diz o mesmo autor:

a Igreja Metodista Episcopal [...] privilegiou uma outra estratégia de penetração na sociedade brasileira. O caminho foi: a conquista da classe política economicamente dominante na região sudeste e seu “braço” culto, os intelectuais, sensíveis aos ideais e ao sistema de valores norte-americanos. A estratégia: a educação (MESQUIDA, 1994, p.121).

No que se refere à entrada de novas idéias no Brasil, observa-se a formação de uma elite intelectual formada pelos filhos dos fazendeiros, os quais recebiam na Europa (onde iam estudar, pois no período as Universidades européias eram o que se tinha de melhor em estudos superiores) uma gama de conhecimentos novos. Ao regressar ao país, buscavam a implantação das novas idéias liberais, com o objetivo de modernizar o Estado brasileiro. Estas também chegavam pelos educadores protestantes, que traziam em seus ensinamentos o pensamento liberal, de desenvolvimento e de progresso. Da mesma maneira, também no período, muitas

destas concepções foram trazidas por políticos, brasileiros ou não, que tinham uma preocupação com o desenvolvimento do Estado pela educação.

Educação esta que tem em Larroyo (1970 p. 13) o seguinte sentido. “A palavra educação (do latim educare no grego paidagogein) tem sentido humano e social. Caracteriza-se como um processo por obra do qual as gerações jovens vão adquirindo os usos e costumes, as práticas e hábitos, as idéias e crenças”, no espírito do pensamento de Durkheim que vê a educação como a transmissão dos valores e do conhecimento das gerações mais velhas pra as novas gerações com a finalidade de adaptá-las (as novas gerações) à sociedade (DURKEHIM, 1978).

1.1 O LIBERALISMO NO BRASIL

O Brasil tem pouco mais de 500 anos de história, no decorrer dos quais o país foi, em grande parte, objeto de exploração econômica. Estas terras que de início tiveram os portugueses como colonizadores (com o intuito de resguardar as terras “descobertas”), foram também alvo da cobiça de outras nações, como holandeses, ingleses e franceses, que não estavam incluídos no Tratado de Tordesilhas, mas que desejavam também explorá-la.

No período colonial o Brasil ficou sujeito ao pensamento e às idéias da Metrópole, como não poderia deixar de ser. A catequização e a educação jesuíticas são exemplos.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, a corte se instalou no Rio de Janeiro, e toda a força política portuguesa recaiu sobre a Colônia, então sede do governo.

Em 1822, o Brasil declarou sua independência de Portugal, pois o sistema político colonial não correspondia aos anseios da nova elite liberal. Os opositores da monarquia eram movidos pelos ideais da Revolução Francesa e da guerra da independência nos Estados Unidos, como vimos.

Muitas das novas idéias vindas da França e dos Estados Unidos levaram políticos a uma nova forma de pensar e agir. Dessa maneira, movimentos

revolucionários de promoção da independência começaram a ocorrer. O mais significativo, foi a Revolução Pernambucana de 1817, como escreve Castellani (1993, p. 27):

a maçonaria pernambucana, também bastante pujante, contava, em 1816, com lojas muito prósperas, como a “RESTAURAÇÃO”, a “PATRIOTISMO”, a “GUATIMOZIN” – que seria a precursora, por mudança de título, em 1821, da loja “6 de março de 1817”, em homenagem à Revolução Pernambucana – a “PERNAMBUCO DO ORIENTE”, a “PERNAMBUCO DO OCIDENTE” – que funcionava na casa de Domingos José Martins, líder do movimento de 1817 – a “REGENERAÇÃO”, de Olinda – fundada em 1809 – e outras, que teriam feito parte de uma Grande Loja federada, ou provincial. [...] Na província, foi importante a loja “REGENERAÇÃO”, DE 1809, criada com finalidades políticas e como núcleo para a instalação de outras; dela fizeram parte os principais próceres da revolução pernambucana de 6 de março de 1817.

Este movimento teve como objetivo a proclamação da independência do Brasil do jugo português. Muitas destas idéias se inserem no pensamento da elite intelectual da época, compartilhadas por um grupo de políticos (maçons, como José Bonifácio, Gonçalves Ledo e Januário da Cunha Barbosa), que desejavam a separação do Brasil do Estado português. Dessa maneira. Acreditamos que a inserção do liberalismo no país teve como base as idéias da Revolução Francesa e o exemplo concreto da independência norte-americana, mostrando que no Brasil isso também seria possível.

De outro lado, o processo de independência do Brasil se deu na esteira das revoluções libertadoras dos países vizinhos da América do Sul. Idéias estas geradas no ideário francês, que os maçons difundiram e divulgaram, por meio do Grande Oriente da França, que se coordenava as ações da maçonaria brasileira.

A independência do Brasil ocorreu em 1822, mas diferia dos movimentos dos demais países Latino-Americanos, pois o Brasil não adotou o regime republicano de governo, mas o monárquico. No entanto, era fundamental, a partir das idéias liberais, que o novo país tivesse uma Constituição. Para tanto foi criada, 1823, uma Assembléia Constituinte. Mas, fortes divergências entre os deputados brasileiros e Dom Pedro I, levaram o imperador a dissolver a referida Assembléia e outorgar a Constituição, em 1824.

O ideal iluminista nos Estados Unidos constituía a base das mudanças e se firmava cada vez mais. Mesquida (1994, p. 99) afirma que

a presença e a difusão das idéias do Iluminismo na América, (...) com sua ênfase sobre a razão e sobre a capacidade humana, bem como seu tenaz questionamento à idéia de que a revelação divina é limitada ao grupo dos eleitos, contribuíram para sacudir a teologia do pacto e, ao mesmo tempo, para enfraquecer o fervor religioso do povo. O fato de a população ter duplicado entre 1700 e 1770 (...) contribuiu para difundir novas idéias e novas formas de prática religiosa e política.

Os Estados Unidos tiveram influência direta no processo de independência do Brasil, como se pode ver em Paim (1998, p. 26): “acredita-se que a Revolução Americana tenha impressionado vivamente aquela parte da elite brasileira que sonhava com a independência e até conspirou para alcançá-la, no século XVIII, sem resultado”.

O mesmo ideário também se encontra em Guillaume-Thomas François Raynal¹⁰ (abade Raynal) e os seus escritos mostravam inspiração para o processo revolucionário.

Princípios como a inexistência de privilégios, a igualdade de todos perante a lei e o direito à propriedade e à liberdade já estavam presentes no pensamento de alguns políticos brasileiros, e não foi por mera casualidade que as elites brasileiras buscaram no pensamento e no modelo político liberal inspiração para organizar o Estado brasileiro. Princípios estes que eram difundidos, em particular, a partir das lojas maçônicas, como afirma um dos mais conceituados estudiosos do pensamento filosófico e político brasileiro, Antonio Paim (1998, p. 36):

aos fatores que dificultavam a adequada compreensão da especificidade do sistema representativo como alternativa ao absolutismo monárquico, [...] cumpre acrescentar a organização de lojas maçônicas. Embora atuassem secretamente e fossem perseguidas, funcionavam tanto em Portugal como no Brasil em fins do século XVIII. Pregando a liberdade e a fraternidade, contribuíram para despertar sentimentos nativistas.

¹⁰ Abade Raynal (1713-1796), ex-jesuíta, historiador, jornalista, filósofo e autor francês, é considerado um dos clássicos do Iluminismo e suas obras influenciaram processos de revolta e independência em quase todos os países da América Latina. Disponível em: <www.arquivonacional.gov.br>. Acesso em 10 jan. 2007.

Muito da forma liberal de pensar crescia na visão das elites políticas brasileiras, as quais consideravam que as principais instituições do Estado deveriam estar sob controle dos grandes proprietários de terras e de escravos.

O pensamento iluminista, se fazia presente no Brasil, no período, em especial, pela ação de líderes liberais, como Joaquim Gonçalves Ledo e Januário da Cunha Barbosa¹¹ que atuavam nos jornais e nas lojas maçônicas os quais atribuem pesadas críticas ao colonialismo português e defendiam total separação da Metrópole. Ledo era Grão Mestre do Grande Oriente do Brasil e, Barbosa, um dos influentes membros dessa loja.

No que se refere legislação referente à educação básica no período pós-independência, muito deste trabalho seria desenvolvido por intelectuais e políticos brasileiros, cuja maioria pertencia à maçonaria. Estes maçons realizaram a obra, certos de que a educação poderia transformar o novo país, tendo as lojas maçônicas como o lugar para a difusão de seus ideais. Neste sentido, um exemplo importante é Diogo Antonio Feijó, maçom, Regente do Império e entusiasta da educação norte-americana. Feijó não somente desejava que os irmãos morávios norte-americanos enviassem missionários para realizar intervenções educativas no Brasil, como recebeu com grande simpatia os missionários metodistas Pitts e Kidder portadores de cartas de apresetnação a ele endereçadas por William Jackson, Presidene dos Estados Unidos e maçom, grau 33 (Mesquida, 1994 e Reily, 1984). Assim, segundo Mesquida (1994, p. 125), “esses homens aproximaram-se dos metodistas e estimularam a Igreja Metodista a estar presente no Brasil pela educação”, pois as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas no Brasil não satisfaziam os anseios da nova elite política.

¹¹ Alguns anos antes, já se notava a preocupação com a política educacional, principalmente através da atuação do Cônego Januário da Cunha Barbosa. Fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, teve decisiva participação na política educacional, trazendo esses debates ao Instituto, principalmente nos anos iniciais. Levou seu nome o projeto aventado na legislatura de 1826 que, dentre outros, propunha um ensino escalonado, direcionado a classes sociais distintas. Propunha também a criação do Instituto do Brasil, uma corporação que dirigiria a instrução pública, escolhendo e aprovando os compêndios utilizados. Percebe-se a influência do modelo francês, não só no atrelamento da educação às classes sociais como também nos desígnios de criar uma entidade que pudesse coordenar as atividades educacionais. (Disponível em: <www.wikipedia.org.br>. Acesso em 13 fev. 2007).

1.2 O LIBERALISMO POMBALINO

A historiografia da educação brasileira, no período que antecede a independência do Brasil e, principalmente, a que trata do Estado português e suas deliberações em relação à educação, dá ênfase a um personagem que acabaria transformando o Estado e as práticas educativas com a intenção de colocar Portugal no caminho da modernidade.

Como mencionado anteriormente, o início da educação no Brasil ocorreu com o trabalho realizado pelos jesuítas, que foram enviados para o “Novo Mundo” com a missão de defender as terras “descobertas”, contra uma eventual “invasão” das idéias protestantes, catequizando os índios e educando os filhos dos colonos.

Os primeiros jesuítas chegam ao Brasil, acompanhando o primeiro Governador Geral Tomé de Souza¹², chefiados por Manoel da Nóbrega¹³. Segundo Mesquida (1994, p. 49),

o início da educação formal de tipo europeu no Brasil pode ser identificado no tempo: o ano de 1549 marca a chegada dos primeiros representantes da Companhia de Jesus. Os jesuítas engajaram-se imediatamente na tríplice tarefa de catequizar os índios, conservar e nutrir a fé dos filhos dos colonizadores.

Os padres da Companhia de Jesus tomaram para si o encargo de desenvolver a educação em terras brasileiras. Sua concepção de mundo, que vigorou durante os últimos séculos da Idade Média, era o tomismo-aristotélico que serviu de referencial para a “tendência pedagógica” que colocava o professor no centro da ação pedagógica, cuja centralidade permaneceu na educação brasileira por muitos séculos¹⁴. Segundo Miguel (2004, p. 9),

¹² Em uma tentativa de melhora da administração, a Coroa Portuguesa nomeou Tomé de Souza o primeiro representante do poder público na Colônia.

¹³ “Nóbrega realizou uma obra quase sobre-humana, cantada e decantada por historiadores brasileiros como Taunay, Capistrano, Mariz, Nabuco. (...) A sua história é um hino de amor, de renúncia e decisão que daria para encher vários e alentados volumes.” (PIMENTA, 1980, p. 110).

¹⁴ Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.9, p.115-120, maio/ago.2003.

por tendência pedagógica compreendo a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação, que provenientes do desenvolvimento social, confrontam-se e traduzem-se em políticas educacionais moldando uma forma específica de ser da organização do sistema escolar e da escola, com métodos próprios.

O trabalho jesuítico, baseado na fé e no empreendimento colonial português, teve seu final com a política do Marquês de Pombal (primeiro-ministro do rei D. José I) que ordenou a retirada dos jesuítas do Brasil e das terras portuguesas, interrompendo uma permanência que durou 210 anos. Maxwell (1996, p. 16) observa que com a expulsão saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará.

Durante o período jesuítico foram implantados seminários, instituições de ensino para formar religiosos, mas também foram abertos colégios para os leigos de uma elite em formação, que não queriam a carreira religiosa, mas somente receber a instrução oferecida. Segundo Maxwell (1996, p. 17), “a Companhia de Jesus chega ao século XVIII, com mais de 600 colégios espalhados pelo mundo; organizados e tradicionais com um ensino conservador”. No entanto, Pombal, ao expulsar os Jesuítas de Portugal e do Brasil, promoveu uma grande propaganda do Estado e ainda uma perseguição sistemática aos jesuítas. Para Maxwell (1996, p. 19), “a administração pombalina estimulou e subsidiou por toda a Europa uma campanha virulenta contra a Ordem”.

No que se refere ao Estado português, o século XVIII apresenta uma série de situações e acontecimentos que marcam o período. Dentre estes, o fato de que Portugal é governado por três monarcas: Dom João V, seu filho Dom José I (que teve Pombal à frente dos negócios do Estado) e Dona Maria I. A vida na Corte fora das grandes responsabilidades do Estado era articulada por D. José I e muitos de seus pensamentos ou suas atitudes, poderiam ser atribuídos a Pombal. Como muitos dos reis da época do despotismo esclarecido, D. José I buscava o conhecimento, mas de outro lado, fechava-se em seu mundo, delegando as responsabilidades do Estado para ministros como Pombal.

Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiramente Conde de Oeiras e, mais tarde, Marquês de Pombal (1699-1782), foi, quem sabe, o maior estadista português. Nascera em uma família modesta de pequenos fidalgos, que serviram como

soldados, sacerdotes e funcionários públicos. Maxwell (1996, p. 1) descreve Pombal como uma grande figura do despotismo esclarecido, comparável a Catarina II da Rússia, a Frederico II, da Prússia ou ainda a José II da Áustria.

Pombal foi representante do governo português na Inglaterra entre 1739 e 1743, na Áustria em 1745 e 1750 e após a morte de Dom João V, foi Primeiro Ministro do rei D. José I, entre 1750 e 1777. Pode ser considerado uma das figuras mais controversas da história portuguesa, mas, ainda segundo Maxwell, “recebeu suas honrarias somente no final da vida”¹⁵.

Representante do despotismo esclarecido português, viveu num período em que as idéias iluministas floresciam no cenário europeu. Pombal desempenhou um papel importante na tentativa de colocar Portugal na direção da realidade econômica e social dos demais países da Europa.

As relações de Pombal com a alta nobreza foram controversas. Trabalhou para o Estado português, mas apenas seus casamentos o fizeram ascender socialmente, apesar de não terem sido do agrado de todos. Para Maxwell (1996, p. 3),

durante este período (1723) ele fugiu para se casar com uma viúva, sobrinha do conde de Arcos, Dona Teresa de Noronha e Bourbon Mendonça e Almada, um acerto que o ligou à nobreza. [...] Após a morte de sua esposa, Pombal casou-se pela segunda vez (1746), com a condessa Maria Leonor Ernestina Daun.

Enquanto exerceu o cargo em Londres (1738) buscou o conhecimento, freqüentou grupos sociais e se munuiu de muitas informações. Dentre as várias preocupações de Pombal, se encontrava o mercantilismo inglês. Ele acreditava, não sem razão, que os ingleses representavam uma ameaça mercantilista. Também cuidou dos interesses portugueses na Índia. Sua biblioteca em Londres tinha um grande número de obras sobre comércio. Escreve Maxwell (1996, p. 7) que, em relação à política econômica inglesa no que se referia a Portugal, Pombal deveria exercer uma “vigilância cuidadosa”, que, na sua opinião, seria “a sua obrigação mais interessante em Londres”.

¹⁵ MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Este casamento agradou à imperatriz Maria Teresa esposa de Dom João V, que chamou Pombal para ocupar o cargo de Primeiro Ministro em Lisboa (1749) pois Dom João encontrava-se enfermo e Dona Maria ocupava a regência.

Com o poder deixado em suas mãos, realizou no Estado português várias reformas administrativas, políticas, econômicas e sociais. A administração pombalina ficou marcada por duas contrariedades célebres: a primeira, foi o terremoto de Lisboa de 1755, um desafio que lhe conferiu o papel histórico de arquiteto da cidade; e em seguida o Processo dos Távoras, uma intriga com conseqüências dramáticas, cujas minúcias não cabem nesta dissertação. Referindo-se a Pombal, escreve Soares (1983, p. 62) que “Sebastião José de Carvalho e Melo, [tinha] elevada estatura [e] grande cabeça expressiva em que existia ao mesmo tempo refinamento e rusticidade, mas na qual se externava um temperamento forte”. Aliás, era necessário muita força de espírito para realizar a revolução iluminista em Portugal, país sem burguesia e com uma aristocracia ociosa e radicalmente conservadora.

No que concerne às reformas pombalinas, Maxwell (1996, p. 95) afirma que,

a década de 1750 conheceu iniciativas importantes em muitas áreas da política de Estado, umas resultantes do planejamento, outras impelidas por acontecimentos novos e imprevistos. Na política econômica e social, Pombal aventurou-se em um plano ambicioso para restabelecer o controle nacional sobre todas as riquezas que fluíam para Lisboa. [...] Na fronteira sul do Brasil foi necessária uma campanha militar para derrotar os jesuítas.

A vida política de Pombal foi bastante agitada e intensa. Além disso, construiu um conhecimento geral e significativo, uma cultura de nível bastante alto. Produziu em sua carreira muitos escritos, entre cartas, livros e leis.

Sua experiência diplomática lhe assegurou um passo seguro no comando dos negócios portugueses. O período pombalino coincidiu com a época da decadência da mineração de aluvião no Brasil e todo o esforço político do Ministro

concentrou-se na tentativa de modernização do reino. Mas, como era típico dos déspotas esclarecidos¹⁶, a referida modernização foi imposta nos moldes absolutistas.

Pombal tinha boas idéias e amigos, que lhe garantiram o poder. Muitos dos quais eram exilados que tiveram de deixar Portugal devido à inquisição. Em relação às novas idéias pombalinas, Maxwell (1996, p. 10) esclarece:

Como em outros lugares da Europa, o estímulo ao novo pensamento em Portugal foi dado pelas conquistas intelectuais de Descartes, Newton e Locke, que durante o século XVII operaram uma ruptura audaciosa da tradição da autoridade, seja bíblica, seja aristotélica, e encareceram os méritos do raciocínio, da experiência e da utilidade.

As mudanças pedagógicas em Portugal tiveram como articulador Luís Antônio Verney, filósofo, cientista, educador. Os debates gerados pelos seus escritos filosóficos levantaram uma questão relacionada à influência da Companhia de Jesus devido ao poderio educacional jesuítico. Conforme Maxwell (1996, p. 12), este poderio educacional “se deu porque os jesuítas mantinham um quase monopólio da educação superior e eram, do ponto de vista de seus oponentes, os principais defensores de uma tradição escolástica morta e estéril, inadequada à idade da razão”. Para Verney, não havia compatibilidade entre o pensamento e a prática pedagógica jesuítica e as idéias liberais que floresciam em Portugal graças à ação de Pombal.

Em Portugal, a Universidade de Évora era uma instituição jesuítica, em um país dominado por instituições religiosas. Apesar destas instituições representarem um fechamento a novas idéias, Portugal neste período era visto por muitos de fora como um país (pós 1750) aberto às idéias iluministas, graças à ação de Verney e Pombal. Segundo Paim (1998, p. 17),

em relação ao Brasil, a administração pombalina tratou de soerguer as atividades econômicas, combatidas pela perseguição que o Tribunal do Santo Ofício movia às pessoas bem-sucedidas. [...] Eliminou o Estado do Maranhão, que se vinculava diretamente à Metrópole, e extinguiu as capitâncias hereditárias remanescentes, medidas que contribuíram para cimentar a unidade nacional.

¹⁶ Reis que dominavam conhecimentos da ciência, mas ao mesmo tempo, tinham atitudes absolutistas.

Com essa reunificação ficava abolida a antiga divisão administrativa estabelecida em 1621, quando então o Brasil ficou dividido em dois Estados: o Estado do Maranhão e o do Brasil, cada qual com um governador próprio. Na realidade, a política colonial tinha como objetivo a conquista do capital necessário para uma ascensão ao sistema capitalista, o qual, diante da situação econômica de Portugal exigia que se tirasse um grande proveito da Colônia. Muito do ouro retirado por Portugal das terras brasileiras foi para os cofres ingleses, graças ao Tratado de Methuen, de 1703¹⁷. Segundo Ribeiro (2003, p. 32),

Portugal chega em meados do século XVIII com sua universidade – a de Coimbra – tão medieval como sempre fora. [...] Isso tudo faz com que pelo menos boa parte da intelectualidade portuguesa tome consciência da necessidade de recuperação [...] apresentando um programa de modernização. [...] O que Pombal tenta, enquanto ministro de Estado, é tornar este programa concreto. As reformas, entre as quais as da instrução pública, traduzem, dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições econômicas e sociais do país pareciam reclamar.

Como vimos, o Marques de Pombal fora designado para colocar Portugal nos “trilhos do progresso”, dentro de um sistema de governo autoritário e absolutista. Com amplos poderes, realiza diversas reformas. A educação colonial passa para as mãos do Estado, que a financia por meio da cobrança de imposto específico (subsídio literário) e a administra. Segundo Paim (1998, p. 15),

pelo encaminhamento que deu às reformas, vê-se com clareza que Pombal atribuía o progresso da Inglaterra à ciência. Assim, tratou de abolir o monopólio que os jesuítas exerciam sobre o ensino [...] e pôs fim à interdição que até então existia em relação à física de Newton.

Neste período de renovação educacional, com os interesses do Estado nas mãos de Pombal, muito da política do Estado português é reformulada e também é alterada por completo a educação. A educação, nos “novos tempos”, sem a intervenção da igreja, incluía o conhecimento da ciência e da filosofia. Línguas, história e geografia, inseriram-se na ação educacional.

¹⁷ Para Maxwell (1986, p. 16): “O Tratado de Methuen (1703) havia sido, segundo ele (Dom Luís da Cunha) um acordo que beneficiava somente a Grã-Bretanha. Elogiava a efêmera tentativa de Ericeira de introduzir a indústria manufatureira em Portugal no fim do século XVII”.

As reformas pombalinas ecoaram em muitos lugares da Europa, o que, enquanto para muitos fora uma demonstração de boa administração, para outros representara uma demonstração de truculência. Segundo Soares (1983, p. 162), “Pombal prendeu, aterrorizou, justicou para poder reformar a traços largos, com régua e esquadro com números e preceitos legais. [...] Teve perfeita noção dos limites de sua capacidade e ação”.

1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: NOVOS RUMOS?

Segundo Tobias, Portugal dos séculos XVII e XVIII

é fechado e vai fechando-se cada vez mais, é agarrado a uma escolástica decadente e superada, galicizado, amigo da inquisição, inimigo das idéias novas, refratário ao Renascimento, alienado ao surto das Ciências Experimentais, desconhecedor dos ventos da democratização do ensino, plantada por Comênius e já concretizada nas primeiras experiências da educação pública religiosa da Alemanha e de outros países protestantes¹⁸ (TOBIAS, 1986, p. 83).

O alvará de 28 de junho de 1759, de acordo com Nunes *in* Tobias (1962, p. 54-55),

extinguiu, por completo, todo o ensino dos jesuítas, em Portugal, no Brasil e nas colônias do Ultramar. O Estado português evocou a si a totalidade da educação da Metrópole e das colônias, organizando, “pela primeira vez na Europa, um sistema centralizado, tendo à frente o Diretor de Estudos, cargo então criado”¹⁹.

¹⁸ Cf. LUZURIAGA, Lorenzo. A educação pública religiosa. In: _____. *História da Educação Pública*. Trad.: Brás. São Paulo: Nacional, 1959.

¹⁹ NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura (ISEB), 1962, p. 54-55. In: TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

Sobre as reformas executadas no período pós-jesuítico, segundo Tobias (1972 p. 107) “a reforma do Marquês de Pombal, além de procurar mudar a filosofia da educação brasileira, desmantelaram o sistema educacional no Brasil (algo que Portugal chegou a chamar na época de ‘o novo ideal de educação’). Este desmantelamento da educação jesuítica foi confundido com um grande atraso. Portugal, que fora o “grande” desbravador de mares, era ainda um país fechado ao novo. Segundo o mesmo autor, a educação dos “novos tempos” incluía o conhecimento da ciência e da filosofia. Línguas eram inseridas juntamente com a história e a geografia. Neste novo período, o cientificismo se sobrepõe à escolástica e aos padres, estes representados pelos jesuítas.

Vê-se que no século XVIII, Portugal era um país com uma economia fraca, mas Pombal queria inseri-lo na modernidade. Pombal era um homem de destaque, com poder para executar as mudanças que, para ele, seriam de grande ajuda para Portugal. Para elaborar a Reforma, Pombal cercou-se de pessoas que podiam lhe dar sustentação filosófica, científica e jurídica. Entre elas, sobressaem as figuras de Luiz Antonio Verney, Ribeiro Sanches, frei Manoel do Cenáculo, Jacob de Castro Sarmiento, Jerônimo Soares Barbosa, Martinho de Mendonça, D. Francisco de Lemos e D. Thomaz de Almeida.

Em relação à Colônia, Pombal centralizou a administração para que ocorresse um maior controle metropolitano. Nesse terreno, o Ministro tomou duas medidas importantes: a primeira foi a extinção do regime de capitanias hereditárias e, portanto, o fim do poder dos donatários. A segunda foi a reunificação administrativa. Essas iniciativas lhe permitiram realizar a reforma sem sofrer reação indesejada dos brasileiros.

Foi assim que Pombal procurou, por meio de um aparato legal, dar impulso à instrução na Colônia, criando as aulas régias. Contudo, o que poderíamos chamar de “Estado educativo português” não deu conta da educação popular. Por isso, Paim (1998, p. 16) pode afirmar: “contudo, sua grande obra seria a reforma da Universidade de Coimbra. Como diria Hernani Cidade, foi verdadeiramente a criação de uma nova Universidade”.

Com o novo sistema, as aulas régias no Brasil eram de primeiras letras. Sobre as aulas Régias, Xavier *apud* (1994, p. 52) escreve que,

quanto à situação do ensino na Colônia, foi encontrada uma solução paliativa, através das chamadas Aulas Régias. Eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o 'subsídio literário', paradoxalmente criado treze anos após o decreto que as instituía (1772). Essas aulas deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Através delas, aquela mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa.

Isso mostra que os modelos educacionais empregados no Brasil continuavam europeus, baseados numa realidade distante e desconhecida da brasileira. A educação europeizada era o centro e o modelo da educação brasileira.

Além disso, continuava a ênfase no ensino da elite, especialmente dos filhos dos mais abastados. Dessa maneira, com os novos ideais pombalinos iluministas, ocorreu um distanciamento ainda maior entre a educação e a cultura propriamente brasileira. Segundo Tobias (1986, p. 99), a educação escolarizada, “além de não corresponder às necessidades sociais, econômicas e educacionais da Nação, só preparava para a Universidade, para o Doutor, para o Bacharel”.

De acordo com esta afirmação, o ensino neste período tinha uma forte tendência a atender as camadas altas da população. Para as camadas média e baixa, *bastava trabalhar*, ou seus filhos estudavam para ser militar ou padre. Assim, para essas camadas, havia os colégios, o Seminário ou a Escola Militar (Azevedo, 1976).

No contexto das reformas pombalinas da educação, foi apresentada em 6 de novembro de 1772, a Carta de Lei, que criou e organizou o ensino primário oficial. Em seguida, são apresentados os seus principais pontos, segundo Cardoso (2004, p. 181-182),

- o ensino deveria ter organismo próprio;
- haveria concurso para professores (mestres régios) intelectual, moral e cientificamente;
- animava o ensino particular;
- dotava as escolas com o rendimento de um novo tributo denominado subsídio literário;

- favorecia a instrução secundária criando escolas, que eram o germe dos [...] liceus [...];
- favorecia a instrução superior criando o colégio dos nobres, tratando de reformar a Universidade de Coimbra.

A reforma pombalina não conseguiu impulsionar a educação no país, tendo permanecido o que Berger (1984) chamou de “vácuo educacional”, até a vinda da Família Real. Não faltavam somente escolas para o povo; a preparação de professores também estava ausente (MESQUIDA, 1994).

Portanto, neste sistema educacional, não só as camadas sociais menos abastadas sofreram, mas também os indígenas e os negros, que ficaram à margem de qualquer forma de educação.

Dessa maneira, ao final de século XVIII e início do século XIX, período em que as questões políticas se aquecem, muitos políticos brasileiros, como os mencionados anteriormente, pensam no rompimento definitivo com a Coroa, embalados pelas idéias iluministas e liberais.

Ideais como os de fraternidade e liberdade eram representados principalmente pelas sociedades secretas do período, mais especificamente a maçonaria. Segundo Melo (1912, p. 7), “a idéia de governo republicano no Brasil, depois do exemplo que a França nos deu, foi sempre inspiração da maçonaria”. Assim, as idéias iluministas difundidas pelas lojas maçônicas vão tomando corpo e alcançando um número cada vez maior de pessoas, em particular, de políticos seduzidos pelo ideal de independência e pelo desejo de construção de uma nação autônoma sem as amarras políticas e econômicas impostas pela Metrópole, pois esta que explorou as riquezas nacionais de forma predatória, agora, no final do século XVIII e início do século XIX, passou a desenvolver uma administração marcada pela crescente racionalização da atividade econômica, tendo por objetivo a transferência do máximo de riqueza do Brasil para Portugal. Paralelamente a essa racionalização, aumentava também o grau de opressão colonial. Essa tendência continuou com D. Maria I, que sucedeu a D. José I. No seu reinado, por meio do Alvará de 1785, proibiu-se a atividade manufatureira no Brasil, atividade que, de certa maneira, já estava proibida em todo o Reino português

pelo Tratado de Methuen, de 1703. Ainda D. Maria I favoreceu um movimento para retornar-se a política administrativa aos velhos moldes do absolutismo.

É neste contexto que, após o decreto do Bloqueio Continental em 1806, D. João VI transfere a corte, em 1808, de Lisboa para o Rio de Janeiro, fugindo das tropas napoleônicas. Segundo Silva Netto (2002),

Se Portugal aderisse ao Bloqueio Continental esse país ficaria em condições extremamente difíceis, porque a economia portuguesa dependia basicamente da Inglaterra. Os ingleses eram os maiores fornecedores dos produtos manufaturados consumidos em Portugal e também os maiores compradores de mercadorias portuguesas e brasileiras²⁰.

Em relação ao comércio entre o Brasil e a Inglaterra, esta não podia perder o grande comprador de seus produtos, por isso, apoiou a transferência da Corte para o Brasil, destacando uma frota da sua Marinha de Guerra para escoltar a Corte portuguesa até a Colônia.

Com a chegada da comitiva real, o cotidiano no Brasil se alterou completamente. A antiga Colônia tornou-se a sede do Império. Sobre isso assim se expressa J. Lourenço da Silva Netto (2002):

Com a instalação da Corte, [a cidade do Rio de Janeiro] ultrapassou os 100.000 habitantes, o que agravou suas carências de infra-estrutura, como moradia abastecimento de água, saneamento, saúde. A vinda do governo português para o Brasil, fato único na história dos colonizadores europeus da América, não alterou radicalmente esse quadro. Mas a permanência de quase década e meia da Corte no Rio de Janeiro e a transposição para a colônia dos principais órgãos da Estado metropolitano fizeram do Brasil nesse período, o centro do Império lusitano. Houve até ministros, políticos e intelectuais portugueses e brasileiros que chegaram a sonhar com um "império luso brasileiro"; no entanto essa idéia não vingou. No entanto a presença portuguesa no Brasil mudou o equilíbrio das relações colônia-metrópole a favor da colônia, de sua maior autonomia e, no final, de sua emancipação²¹.

Neste "novo" Brasil, a Corte, isto é, a sede da Coroa Portuguesa, se encontrava na Colônia e em decorrência desta alteração, muitas despesas foram

²⁰ Disponível em <www.terra.com.br/educacao/jlourenco>. Acesso em jan. 2007.

²¹ João Lourenço da Silva Netto. Advogado, Historiador, Professor, Pesquisador. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <www.terra.com.br/educacao/jlourenco>. Acesso em 10 nov. 2006.

aumentadas, para se manter o sistema governamental no Brasil. Esses novos e grandes gastos geraram um aumento expressivo de impostos, que, por sua vez deram origem a vários movimentos que manifestavam o descontentamento da população em geral, como afirma Silva Netto (2002):

O aumento das despesas, oriundas da presença da Corte portuguesas no Brasil, acarretou crescente tributação sobre a população brasileira, o que somado ao anseio de liberdade política e às dificuldades econômicas vivenciadas pelo nordeste, detonou em 1817, a Insurreição Pernambucana, violentamente esmagada pelas tropas governamentais²².

No que se refere à educação, a vinda de D. João e da Corte mudou o estilo de vida dos brasileiros e, conseqüentemente, ocorreu uma alteração no ensino na nova sede do Império. Neste período, são fundadas várias escolas de nível superior, como escreve Aranha (1996, p. 153): a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, Cursos médico-cirúrgicos em 1808 (na Bahia e no Rio de Janeiro) cursos avulsos de economia, química e agricultura, bem como cursos jurídicos em 1827 (São Paulo e Recife) que se tornam faculdades em 1854.

Trata-se de cursos de caráter imediatista e utilitarista, pois visavam atender às necessidades da Corte, agora no Brasil, copiando, de certa forma, o modelo de vida, de sociedade e de cultura européias. Mas, no que se refere à educação básica, não se vêem incentivos voltados para o ensino de primeiras letras. Como diz Berger, a construção do edifício educacional começou pelo “telhado” (Berger, 1984).

No entanto, no decorrer do século XIX, o ensino secundário, sempre dirigido aos filhos das classes mais altas, era preparatório para a universidade, não havendo continuidade ou conexões entre os diferentes níveis. Podemos afirmar que até a fundação do Colégio de D. Pedro II, o ensino secundário seguia o modelo das aulas régias, de 1763.

Assim, Fernando Azevedo (1976) comenta que “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção”.

²² Disponível em: <www.terra.com.br/educacao/jlourengo>. Acesso em 10 nov. 2006.

No próximo capítulo discutiremos a educação no bojo, agora, de uma nova visão de mundo, a liberal, que trouxe, no que se refere à intenção do aparato legal, perspectivas de reinstalação do ensino das primeiras letras no país. Neste sentido, as iniciativas tomadas no começo do Império estão intimamente relacionadas com o iluminismo maçônico, que desempenhou, também, papel decisivo na construção da Independência do Brasil.

2 O ILUMINISMO MAÇÔNICO, O IDEÁRIO LIBERAL E A LEI GERAL DE 1827

A rigor, o objetivo principal desta pesquisa é verificar como se deu a presença do liberalismo de inspiração iluminista nos projetos de reforma da legislação do ensino no Brasil Império e início da República, procurando identificar a influência do iluminismo maçônico de caráter liberal sobre o aparato legal da educação. Nossa hipótese fundamental está centrada na ação da maçonaria, seja como instituição, seja pela atuação de maçons individualmente em favor de um determinado tipo de ensino fundado em métodos que colocassem em xeque a hegemonia católica sobre a legislação do ensino. Nossa pesquisa até aqui mostrou que as idéias do liberalismo burguês europeu e norte-americano fermentadas pelo racionalismo iluminista estão presentes nos diversos projetos de reforma do ensino no Brasil, desde a Lei Geral, de 1827, até a Reforma da Escola Normal, em São Paulo, já em –pleno período republicano.

Dessa maneira, procuraremos inicialmente, neste capítulo, identificar a maçonaria no Brasil.

Sobre a instituição maçônica no Brasil, Castelanni (1993, p. 23) escreve que,

desde os primeiros tempos de existência do Brasil, os grupamentos maçônicos, de maneira geral, mantinham acesa a idéia de acabar com o regime colonial imposto por Portugal, o que iria gerar, com a participação maçônica, movimentos autonomistas regionais, dirigidos mais para a implantação de repúblicas delimitadas do que para a emancipação de todo o território: isso não deixava, todavia de ser o início de um movimento que culminara com a independência do país, em 1822.

Para Aslan (1981, p. 20), “a Maçonaria é uma instituição essencialmente filosófica, filantrópica, educativa e progressista. Pugna pelo aperfeiçoamento moral, intelectual e social da humanidade, por meio do cumprimento inflexível do dever, da investigação constante da verdade”.

Para o senso comum, muitos são os desígnios que fazem da maçonaria (instituição secreta) uma organização mística, que pode representar, na visão do leigo, o bem ou o mal. A maçonaria começa a atuar politicamente no Brasil por ocasião da Inconfidência Mineira no final do século XVIII e traz consigo a difusão dos ideais liberais, principalmente aqueles trabalhados na Revolução Francesa. Castellani (1993, p. 21) escreve que “o movimento pela independência do Brasil foi, entre os grandes movimentos sociais do país, o único em que a Maçonaria brasileira participou como instituição”. Na realidade, Castelanni esquece que a Loja Maçônica do Grande Oriente do Vale dos Beneditinos, no Rio de Janeiro, cujo Grão Mestre era Saldanha Marinho, teve importante atuação durante o movimento republicano (Mesquida, 1994).

Neste período, o pensamento e a filosofia aplicados na França, inspiravam políticos e membros da elite no Brasil. Ainda em busca deste ideário, muitos estudiosos saíram da Colônia e foram conhecer o mundo fora dos limites ultramarinos. Tal ação tinha como finalidade a criação de um espaço para as discussões e os debates. As sociedades políticas e literárias existentes no Brasil abriam espaço para a penetração de suas idéias de liberdade política. Segundo Morel (2005, p. 19),

o ideário maçônico apresentava duas características centrais: a Razão e a Perfeição, como formadores das Luzes. Assim, podemos afirmar que em

termos ideológicos, os maçons utilizavam da Razão no processo de aperfeiçoamento humano e da humanidade.

Está aí, pois, a base iluminista da maçonaria e sua ênfase sobre as intervenções educativas.

A maçonaria em finais do século XVIII e inícios do século XIX, abre no Brasil um grande número de lojas²³. São elas (Tabela 1):

Tabela 1 – As primeiras lojas maçônicas no Brasil, fundadas entre 1800 e 1816

Loja	Localização	Data de fundação
União:	Niterói	1800
Reunião:	Rio de	1801
Constância e	Janeiro	1804
Filantropia:	Rio de	1807
Virtude e	Janeiro	1809
Razão restaurada:	Salvador	1812
Regeneração:	Recife	1813
Distintiva:	Niterói	1814
União:	Salvador	1815
Patriotismo:	Recife	1815
Comércio e	Rio de	1815
Artes:	Janeiro	1816
São João de		

²³ Apesar de muitas especulações em torno de Lojas maçônicas que teriam existido no Brasil a partir do século XVIII, a primeira Loja considerada como tal, no território brasileiro, surgiu em águas territoriais da Bahia, em 1797, numa fragata francesa (CASTELLANI, 1993, p. 23).

Bragança:	Pernambuco	
Pernambuco		
do Oriente, restauração,	Pernambuco	
Patriotismo e Guatimosim:		

Fonte: Colussi, 2002.

O espírito revolucionário dos liberais no Brasil recrudescceu com a Revolução Pernambucana de 1817 (já citada na Introdução da presente dissertação), movimento este que pode ser comparado à Inconfidência Mineira, pois a intenção de separar o Brasil de Portugal já estava presente. Dos irmãos Andrada, Antonio Carlos²⁴ foi importante líder da Revolução de 1817.

No Brasil, a maçonaria constituiu um importante veículo de divulgação dos ideais de independência, sendo que em maio de 1822 se instalou no Rio de Janeiro o Grande Oriente Brasileiro ou Grande Oriente do Brasil, que nomeou José Bonifácio de Andrada e Silva o primeiro grão-mestre do país, fazendo com que a maçonaria agora tivesse um papel central na condução dos acontecimentos políticos ligados à independência. Segundo Colussi (1998, p.18),

a maçonaria cumpriu um papel importante no processo de emancipação política do Brasil. Num período de ausência de partidos ou organizações políticas, ela representou um espaço de reunião dos defensores da independência brasileira. Não há dúvida que os maçons integraram o grupo liberal brasileiro e articulavam, nos seus tempos, o processo de independência. No início do século XIX, a maçonaria instalou-se apenas nas cidades ou vilas situadas nas régias de maior destaque da vida colonial.

O Grande Oriente teve influência sobre os principais fatos no processo de rompimento entre Brasil e Portugal. O ano de 1822 foi de grandes mudanças para os maçons, que propuseram a aclamação de D. Pedro I, como Imperador e defensor perpétuo do Brasil. Com isso, os maçons pensavam ter o apoio do monarca, mas uma parte destes, os chamados “liberais extremados”, desconfiava das atitudes de D. Pedro I e de Bonifácio. Sobre o tema, Castellani (1983, p. 21-22) escreve que: “se pode

²⁴ Antonio Carlos foi iniciado provavelmente em Portugal, foi membro e líder da Loja Distintiva, de São Gonçalo (Niterói-RJ).

concluir pela leitura de algumas atas da época, segundo as quais Maçons eram chamados a explicar seus atos e suas idéias”.

Com o rompimento entre José Bonifácio (monarquista) e Gonçalves Ledo (republicano), foi criado por Bonifácio o Apostolado da Nobre Ordem dos Cavaleiros da Santa Cruz, que tinha como objetivo a proclamação da independência, mas com um regime monárquico.

Mas com D. Pedro I no poder, o Grande Oriente do Brasil, dirigido por Gonçalves Ledo, republicano, foi fechado em 25 de outubro de 1822. Contudo, o que chama a atenção é que poucas semanas antes o príncipe Dom Pedro, que se via envolvido com os maçons (que constituíam a elite pensante e econômica da época) foi eleito ainda em setembro, grão-mestre do Grande Oriente sob o pseudônimo de Guatimozin (nome escolhido em homenagem ao último imperador do México pré-colombiano). O Imperador buscava, simbolicamente, enquanto Guatimozin, defender o Império brasileiro, primeiro na instituição maçônica, atraindo os maçons e sendo atraído por eles. Depois, pela centralização do poder político, colocando-os à margem para eliminar qualquer tipo de “concorrência” no exercício do poder, exercendo-o plenamente com a autoridade que o cargo lhe concedia.

O Grande Oriente ressurgiu apenas com a abdicação do Imperador em 1831, tendo novamente José Bonifácio como grão-mestre. Nesse mesmo ano, ocorre a primeira cisão na maçonaria brasileira, quando o senador Vergueiro funda o Grande Oriente Brasileiro do Passeio, nome referente à rua do Passeio, no Rio de Janeiro. Segundo Schmidt (2005):

Durante o movimento da Independência, a atuação da Maçonaria ocorreu sobretudo por intermédio do Grande Oriente Brasileiro, loja na qual José Bonifácio foi grão-mestre, apesar de ser dominada pelos seguidores de Gonçalves Ledo. A loja passou, contudo, a sofrer concorrência do Apostolado da Nobre Ordem dos Cavaleiros de Santa Cruz, sociedade política no estilo dos clubes secretos, porém não-maçônica, criada pelo mais velho dos irmãos Andrada. Ambas se tornaram espaços de sociabilidade fundamentais para que os dois grupos, que disputavam a influência sobre o príncipe regente, realizassem as discussões políticas que resultaram na separação do Brasil de Portugal²⁵.

²⁵ SCHMIDT, 2005. Disponível em: <www.expo500anos.com.br>. Acesso em 28 fev. 2007 (Dicionário do Brasil Imperial, p. 506, Ronaldo Vainfas / Direção, verbete elaborado por Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002).

A divisão enfraqueceu a maçonaria, que começou a perder influência no quadro político do Império brasileiro. Essa situação agravou-se em 1864, quando o papa Pio XI, através da bula *Syllabus*, proibiu qualquer ligação da Igreja com essa sociedade.

No contexto de crise do Império brasileiro, esse quadro tornou-se mais crítico em 1872, quando durante uma festa em comemoração à lei do Ventre-Livre, o padre Almeida Martins negou-se a abandonar a maçonaria, sendo suspenso de sua atividade religiosa pelo bispo do Rio de Janeiro. Essa punição tinha sido antecedida por um discurso feito pelo padre Almeida Martins na loja maçônica Grande Oriente, da rua do Lavradio, no qual o religioso exaltou a figura do Visconde do Rio Branco, que, além de primeiro-ministro, era grão-mestre da maçonaria.

Neste processo, o bispo de Olinda, Dom Vital, e o de Belém, Dom Macedo, determinaram o fechamento de todas as irmandades que não quisessem excluir seus associados maçons. A reação do governo foi rápida e enérgica, quando em 1874, o primeiro-ministro, Visconde do Rio Branco, determinou a prisão dos bispos seguida de condenação a quatro anos de reclusão com trabalhos forçados. Apesar da anistia concedida no ano seguinte pelo novo chefe de gabinete, Duque de Caxias, a ferida não foi cicatrizada e a distância entre o Estado e a Igreja aumentou, contribuindo para enfraquecer a monarquia²⁶.

Sobre o fato, Vieira (1980, p. 345) escreve que,

o Supremo Tribunal, em 12 de dezembro de 1873, indiciou o Bispo de Olinda e ordenou a sua prisão. Em 2 de fevereiro de 1874, magnificamente vestido em seus trajes episcopais, Dom Vital foi preso no Arsenal Naval de Recife. No dia 8 daquele mês, o navio de guerra *Recife* levou-o para o Rio de Janeiro para ser julgado pelo Supremo Tribunal.

Ocorria na época um embate cujos atores foram a igreja católica, o protestantismo e a maçonaria, pesquisado exaustivamente por David Gueiros Vieira (1980). A pesquisa de Vieira tem servido de base para todos os que, depois dele,

²⁶ < <http://www.historianet.com.br> > Brasil Império / A Maçonaria no Brasil. acesso em 9 mar. 2007.

estudaram o tema da Questão Religiosa. Estes têm concordado que esse acontecimento histórico girou em torno basicamente de dois conceitos filosóficos: o catolicismo conservador do status quo e o liberalismo, representado pela maçonaria.

O papel exercido pelos maçons seja por ocasião da independência, seja no movimento republicano. Foi relevante, pois tanto os ideais de separação da Colônia quanto mais tarde os da República eram uma constante entre os maçons.

Vários eram os grupos maçônicos que mantinham acesa a idéia de acabar com o regime colonial. As Lojas maçônicas serviram neste período como locais para a discussão destes ideais. Neste sentido o papel dos maçons durante o processo foi de suma importância. A rigor, as lojas maçônicas eram não somente locais de encontro para tratar de temas políticos, como verdadeiros centros pedagógicos onde eram estudados, discutidos e, a partir daí, difundidos temas relacionados com as idéias iluministas e com os valores do liberalismo burguês europeu (Laski, 1973).

2.1 A EDUCAÇÃO E A MAÇONARIA

O papel atribuído à educação foi muito discutido no interior das lojas maçônicas ao longo do século XIX, pois os maçons percebiam a fragilidade do ensino e seu caráter nitidamente excludente, pois apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso ao ensino de primeiras letras e, outra menor ainda ao ensino secundário e à educação superior.

Para Castellani (1992, p. 32-34),

a Maçonaria teve um papel fundamental e essencial em quase todos os movimentos de emancipação política e independência de praticamente todo o continente americano, e na luta contra o absolutismo monárquico, surgidos nos séculos XVIII e XIX, época em que o mundo estava passando por grandes e inúmeras transformações políticas e sociais. Nesta época, movimentos como a independência dos Estados Unidos da América, a Revolução Francesa difundiam idéias de liberdade política e emancipação que se disseminavam através de toda a América Espanhola[3] e América Portuguesa, ou seja o Brasil.

No entanto, as lojas, enquanto centros pedagógicos de difusão de idéias e valores foram decisivas no processo da construção educacional e no próprio processo de desenvolvimento do Brasil. Se José Bonifácio pode ser considerado como aquele que contribuiu com a sua atuação política em favor da independência, auxiliou também com idéias o fortalecimento do processo educacional. Assim escreve Andrada e Silva (2002, p. 9-13):

José Bonifácio de Andrada e Silva é a figura central numa formulação que o Brasil teria de si mesmo como Nação. [...] Entretanto, toda a ação política de José Bonifácio era norteadada por um conjunto de idéias que ia muito além daquelas necessárias para a condução dos negócios do governo – ele pensava a construção do país independente apenas como um passo na consolidação de uma Nação. [...] Por trás de toda a ação política de José Bonifácio, havia uma busca da espécie de um cimento que iria dar sentido à reunião dos brasileiros sob um governo próprio, da missão cultural que deveria marcar a particularidade deste país que surgia na história da humanidade. [...] José Bonifácio já revelava a postura acabada de um iluminista: coloca-se como um homem que observa o mundo natural; olha para ele buscando extrair de suas observações as melhores consequências práticas, pensadas sobretudo como riqueza econômica²⁷.

José Bonifácio, maçom, era iluminista e, portanto, um defensor da educação como instrumento de emancipação. Ele viveu de perto o período da Revolução Francesa, pois se instalou em Paris nos anos de 1790. A inserção de Bonifácio no mundo da ciência foi rápida, fazendo deste um intelectual de grande visão em um período em que a Assembléia Nacional francesa dava seus passos na abolição dos privilégios da nobreza. Ainda segundo o próprio Andrada e Silva (2002, p. 17), “a rápida ascensão de José Bonifácio neste grupo o levou a ter um prestígio político que impressionou até o embaixador português Vicente de Souza”. José Bonifácio retornou ao Brasil em 1819, aos 56 anos de idade e se inseriu rapidamente na política brasileira.

Já sobre o papel do seu irmão, Martin Francisco da Andrada, tem-se que

Martim Francisco²⁸ segue os passos do irmão, no ano de 1800 já está empregado em excursões científicas ao serviço da nação portuguesa ao lado

²⁷ A referida obra **José Bonifácio de Andrada e Silva** teve sua organização e introdução elaboradas por Jorge Caldeira.

²⁸ Martim Francisco foi iniciado à maçonaria na Loja Comércio e Artes, em 19 de julho de 1822.

do seu irmão José Bonifácio, e do tenente-general Nacion e prossegue até o ano de 1821 dedicando-se ao estudo de ciências e letras. Em 1820 acompanhou José Bonifácio (que no ano anterior voltara de Portugal) a uma excursão por parte da Província de São Paulo para determinar seus terrenos auríferos. Neste mesmo ano foi nomeado secretário do governo provisório da Província de São Paulo, do qual ele era vice-presidente. Com a expedição dos decretos de 29 de setembro de 1821 visando à recolonização do Brasil, José Bonifácio e Martim Francisco contribuem com a representação de 24 de dezembro do mesmo ano, que foi o primeiro grito do patriotismo contra a prepotência da metrópole. A partir daí seu nome começa a transpor as fronteiras da província e impor à admiração, ao respeito e ao reconhecimento de seus concidadãos²⁹.

Os irmãos Andrada, com o objetivo de implantar suas idéias e seu pensamento na política brasileira, foram hábeis negociadores e não titubearam em usar as lojas maçônicas como centros de debate político. Na medida em que os maçons defendiam e difundiam idéias iluministas, se colocavam em oposição à Igreja católica, conservadora, ainda com raízes feudais e alimentada pela seiva filosófica do tomismo-aristotélico. Os irmãos Andrada, em particular, José Bonifácio, eram intérpretes de um novo tempo e defensores de novas idéias, as idéias iluministas e liberais. Por isso, segundo Vieira, (1980, p. 278), “os maçons eram até odiados e denunciados pelo “partido ultramontano³⁰”. Mesmo assim havia lojas maçônicas em quase todas as cidades e “qualquer brasileiro que desejasse ser considerado respeitável, pertencia à ordem”.

Se os irmãos Andrada foram atuantes em favor de um projeto de educação para o país, Januário da Cunha Barbosa defendia nas lojas e no parlamento a re-criação do ensino das primeiras letras.

Segundo Paim (1998, p. 36),

aos fatores que dificultavam a adequada compreensão da especificidade do sistema representativo – como alternativa ao absolutismo monárquico, antes enumeradas, cumpre acrescentar a organização de lojas maçônicas. Embora atuassem secretamente e fossem perseguidas, funcionavam tanto em Portugal como no Brasil em fins do século XVIII. Pregando a liberdade e a fraternidade, contribuíam para despertar sentimentos nativistas. Contudo ainda que o futuro apresente a maçonaria como firma aliada a causa liberal – fazendo parte de

²⁹ Martim Francisco Ribeiro de Andrada. Disponível no portal da Câmara dos Deputados: <www2.camara.gov.br/conheca/historia/presidentes/martim_andrada_pai1.html>. Ex.presidentes da Câmara dos Deputados. Acesso em 1. março de 2007.

³⁰ Ultramontanismo, foi um termo usado desde o século XI para descrever cristãos que buscavam a liderança de Roma.

suas fileiras um grande número de personalidades que participaram da independência e da luta em prol da consolidação do sistema representativo, a começar do Imperador Pedro I e de José Bonifácio de Andrada e Silva.

A maçonaria, iluminista, lutava em favor de um governo associado à modernidade. Por este motivo, defendia a idéia de um desenvolvimento econômico e social acompanhado da implantação de um ensino de qualidade, laico e em condições de contribuir para a entrada do país no concerto das idéias liberais de liberdade e progresso.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a Maçonaria foi responsável pela criação de inúmeras instituições, nomeadamente, escolas primárias, escolas secundárias, escolas de educação permanente, escolas móveis agrícolas, tendo, sobretudo, como preocupação fundamental, o combate ao analfabetismo e o desenvolvimento cultural dos cidadãos³¹.

Defensor deste pensamento encontra-se Hipólito da Costa, o qual frequentou a Universidade de Coimbra e em seguida foi aos Estados Unidos. Com o advento da independência, Hipólito é nomeado cônsul-geral na Inglaterra, mas faleceu antes de assumir o cargo.

Hipólito da Costa é citado em Castellani: “sem abandonar suas idéias e sem delatar os seus irmãos em Maçonaria, ele penou durante três anos nos cárceres da Inquisição portuguesa, de onde conseguiu fugir, em 1805”.

Hipólito da Costa foi fundador do primeiro jornal brasileiro, o *Correio Brasiliense*, publicado em Londres de 1808 a 1823, um jornal que defendia as idéias do liberalismo inglês e do pragmatismo norte-americano e da educação como instrumento de emancipação. Foi iniciado na Loja Washington n. 59, de Filadélfia, na Pensilvânia (EUA) a 2 de março de 1799. Por suas mãos foi iniciado na maçonaria José Martins, futuro chefe da Revolução Pernambucana.

Com a criação do *Correio Brasiliense*, fonte de divulgação das idéias iluministas e dos ideais liberais, contribuiu para a divulgação e a difusão do liberalismo e dos ideais de liberdade nos últimos anos do Brasil Colônia, colaborando para a causa da independência.

³¹ Htt://www.wikipedia.com.br, Enciclopédia Livre. Acesso 18 mar. 07.

2.2 O ENSINO NA AMÉRICA LATINA

Para contextualizar o tema objeto deste capítulo, procuraremos resgatar um pouco da história do ensino na América Latina, tentando levantar os nexos entre a educação e a maçonaria. Segundo Francisco Filho (2003, p. 165), “nos países da América Latina que proclamaram a independência política no início do século XIX, a educação recebeu influências do Liberalismo e do Iluminismo”.

Com tal influência, o ensino na América deste período seguia uma linha européia, chamando-se no Brasil de “escola elementar” a qual tinha que “dar conta” do ensino, pois esperava-se muito deste sistema.

No contexto do ideário liberal europeu, Manacorda (1996, p. 284) escreve que a educação teve dois modelos, “o ensino mútuo e o de Pestalozzi”. Larroyo (1970, p. 608) escreve sobre Pestalozzi, comentando: “a prática educativa equivocou a sua rota, limitando-se a encher a alma infantil com ouropéis de um saber enciclopédico; não percebeu a maior importância que tem o desenvolvimento das faculdades humanas”.

Sobre o sistema de ensino mútuo, escreve o mesmo autor:

O sistema “Bell-Lancaster” superou o êxito que seus autores esperavam. Não somente se difundiu na Inglaterra e outras partes da Europa; também na América Latina teve extraordinária difusão. Inclusive nos Estados Unidos da América e no Canadá aproveitaram os processos do “ensino mútuo”, cujos postulados e vantagens o doutor Bell havia expressado em seu *manual of Instruction* (1777) e Lancaster em duas obras: *Improvements in Education* (1803) e *The British System of Education* (1810) (LARROYO, 1970, p. 621).

Na América Latina, o desejo de mudança não era só na educação, a independência do jugo das metrópoles (Espanha e Portugal) era algo que influenciava a todos aqueles que estavam envolvidos no processo político-educacional. O período é de sensíveis transformações.

Segundo Larroyo (1970 p. 624), “com freqüência, as proclamações revolucionárias ou as constituições iam acompanhadas de projetos da reforma da instrução pública.”

O ensino superior nos países latino-americanos se destacava com a criação de universidades, e ao tempo em que estas se estruturavam o ensino básico

era deixado para traz. Muitas das novas idéias científicas mudavam o pensamento de educadores e a Europa se colocava como carro chefe destas novas idéias. O período era de uma revolução no pensamento e nas máquinas, era a tônica presente, e o regime colonial se encontrava ameaçado. Como esclarece Larroyo (1970, p. 624),

Consumada que foi a independência, o ensino primário nos países americanos teve os seguintes aspectos: no plano político, tratou-se de subtraí-lo às mãos do clero, quanto a seu conteúdo, deu-se guarida à ciência natural, e no que tange aos métodos, introduziu-se o sistema lancasteriano da instrução mútua, que, como se sabe, ajuda a remediar a escassez de mestres.

Após a consolidação do processo de independência, muitos países latino- americanos, como a Argentina, o Uruguai, a Venezuela, o Chile, o Peru, a Colômbia e o Brasil, voltaram-se para a organização de seu ensino fundamental que, se transfere da tutela do clero, para o impacto da visão liberal de mundo de base iluminista.

No processo de mudança do ensino na América Latina, muitos são os personagens que influenciaram as transformações ocorridas no ensino em vários países da América Latina no mesmo período. De acordo com Larroyo (1970, p.625),

na Argentina: três presidentes pelo menos tomaram a seu cargo tamanha empresa. Bartolomeu Mitre (1821-1906), Domingos Faustino Sarmiento (1811-1888), Nicolau Avellaneda (1836-1885), embasado por idéias iluministas, fez grandes reformas na educação. No Chile: Salas, Miguel Luis e Nuñez promoveram grandes reformas educacionais, em todos os níveis. No México: Valentin Gómez Farias (1781-1858) Baranda e Barreda defenderam uma educação pública e gratuita em todos os graus e Pedro Varela, defendeu o ensino popular e uma lei orgânica; na Venezuela: Dom Simão Rodriguez, mestre de Simon Bolívar, “O Libertador.” José Maria Vargas (Reitor da Universidade central da Venezuela) e outros trabalharam no sentido de reformar a educação e criar um sistema nacional.

Na Argentina, Domingo Faustino Sarmiento, no seu “Facundo: Civilização e Barbárie”, defende a educação como uma forma de atenuar os efeitos da barbárie e de civilizar a nação. Eleito presidente do país, em 1868, levou a cabo uma ampla reforma da educação. Seu livro “De la educación popular”, foi um marco em defesa da importância das idéias iluministas e do ideário liberal para fazer da educação

do povo um elemento fundamental da impulsão do país na direção do progresso (Mesquida, 2007).

No Uruguai, José Pedro Varela³² apresentou uma grande obra escrita e também participou da Lei Orgânica de Ensino, de 1877. Outro ícone da educação uruguaia no período foi Damaso Antonio Larrañaga, o qual é citado por Orestes Araújo³³.

Primer Reforma Educativa. Dámaso Antonio Larrañaga funda la Escuela Lancasteriana en Montevideo en 1821. Sus trabajos señalan un gran progreso en la evolución de la escuela uruguaya, dentro del marco de dominio absoluto del poder político de Lecor, Barón de la Laguna, jefe del ejército portugués. Larrañaga no permaneció indiferente frente al movimiento progresista que se acentuaba en los países de América y se puso en contacto con el filántropo Thompson quien era representante de Lancaster en esta parte de América, interesándolo en que hiciera extensión a Montevideo la planificación del nuevo sistema de enseñanza.

Joseph Lancaster em pessoa foi convidado por Simon Bolívar,³⁴ para visitar a Capital da Grande Colômbia, em 1824, mas anteriormente o escocês James Thompson³⁵, de 1818 a 1824, já difundia seu método, na Argentina, no Chile e Peru. Fundou-se no México, a Benemérita Companhia Lancasteriana, cuja obra se manifestou na criação de numerosas escolas. (LARROYO, 1970, p. 624).

No Brasil, com o advento da Proclamação da Independência, a estrutura administrativa se alterou (como já citado) as incertezas eram muitas, pois

³² No site galeon.com, o qual traz a biografia de José Pedro Varela, lê-se: “Al regresar de su viaje a Europa y Estados Unidos dio varias conferencias sobre educación que fueron muy aplaudidas. Se iniciaba así la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Varela fue siempre el alma de la Sociedad, no sólo por sus conocimientos especiales en educación, sino por su iniciativa, y por esa perseverancia inquebrantable que tanto le distinguía”. Disponível em: <www.galeon.com/escuela87melo/varela.htm>. Acesso em 30 out. 2006.

³³ Disponível em: <<http://www.cmti.edu.uy>>. Acesso em 6 nov. 2006.

³⁴ Sobre a revolução política empreendida por Simon Bolívar, pode-se afirmar que “não conheceu repouso em sua luta [...] reuniu logo, em torno de si, os exilados e os voluntários de todas as nações, inflamando com sua palavra, os corações, pelo sagrado amor à liberdade. Aos valentes que o acompanharam, ele lhes deu trabalho, fadiga e vida dura, mas seu entusiasmo excitou aqueles poucos homens, que realizaram verdadeiros prodígios, tanto que, em 1813, pôde empreender sua primeira campanha de desforra, que ficou célebre na História”. Disponível em: <www.members.tripod.com/netopedia/biogra/simao.htm>. Acesso em 30 out. 2006.

³⁵ El 16 de octubre de 1818 arriba a Buenos Aires precedente de Liverpool James Thompson, quien en la América castellana será conocido por su homónimo “Diego”. Desde el momento en que puso un pie en Buenos Aires, resultaba obvio que su misión doseía dos objetivos centrales: uno era pedagógico porque Thompson era um miembro de la British and Foreign School Society y su principal propósito, como el de la organización que representava consistia em difundir y ampliar en las colonias de ultramar un nuevo método educativo em escuelas com que había surgido em el contexto de escolarización. López/Narodowski (1999,p. 45) in Bastos/Faria Filho,.

manter a unidade sem partidos políticos organizados era algo imprescindível naquele momento. No plano da educação, muitas das esperanças estavam depositadas na constituição de 1823. As ordens do Imperador eram para que se abrissem escolas de primeiras letras, na Corte e em Províncias próximas. Segundo Larroyo (1970, p. 952).

Decreto de 1º. de março de 1823 criava no Rio uma escola segundo o método lancasteriano ou do ensino mútuo. O método Lancaster ou do ensino mútuo é bastante econômico. Para cada escola, um professor. Por mais de vinte anos esteve em voga este método.

Logo após a Independência, D. Pedro convocou a Assembléia Constituinte, que tinha por missão a elaboração de uma Carta Magna para a nova nação. Nesta Carta deveriam aparecer artigos sobre a educação e o ensino. Segundo Niskier (1996 p. 98),

a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, prevista desde 3 de junho de 1822, compôs-se de 90 deputados. Representavam eles catorze províncias. [...] No dia 3 de maio de 1823, realizou-se no prédio da Cadeia Velha, no Rio de Janeiro, a sessão solene de abertura dos trabalhos. A ela compareceu D. Pedro I, que fez a leitura da primeira fala do trono.

Em sua fala, D. Pedro I dizia-se preocupado com a instrução pública e citava o método de "ensino mútuo" ou "monitorial" criado por Bell e Lancaster, como o método a ser utilizado, dizendo que este, na sua visão, era vantajoso.

As medidas oficiais denotam o interesse na implantação do método, como podemos verificar pela fala do imperador Dom Pedro I, na inauguração da assembléia Constituinte, em 3 de maio de 1823, sobre a instrução pública, quando destaca a iniciativa de criação de uma escola de ensino mútuo. Bastos (1999) ensino mútuo no Brasil in Bastos/Faria Filho (1999, p. 112). O ensino monitorial, ou método de ensino mútuo de Lancaster, se opõe ao método dedutivo utilizado pela Igreja católica nas suas escolas, e se apresenta como o método que melhor representa o liberalismo, no âmbito do pensamento iluminista e método indutivo.

Seis deputados ficaram encarregados da elaboração do anteprojeto constitucional. No entanto, este anteprojeto teve em seu corpo, uma visão portuguesa e espanhola, por isto foi substituído pelo projeto de autoria de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, irmão de José Bonifácio. Com a dissolução da Assembléia Constituinte em 12

de novembro de 1823 pelo Imperador, o referido projeto não foi discutido, ficando estabelecido o artigo 179, parágrafo XXXII, o qual dizia que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. Tal fato implicava a manutenção do sistema vigente. Segundo Niskier (1996, p. 102), na realidade, já em duas disposições legais do ano de 1823, o método lancasteriano fora expressamente citado. A primeira, foi a decisão número 11, de 29 de janeiro, firmada pelo então Ministro José Bonifácio de Andrada e Silva, que tinha a seguinte redação:

Permite o estabelecimento de uma aula de ensino mútuo nesta Corte. S. M. o Imperador, deferindo a representação de Nicolau Diniz José Reynaud: Manda, pela Secretaria dos Negócios do Império, participar ao Conselheiro Inspetor Geral do Estabelecimentos Literários, para sua inteligência e execução, que há por bem conceder faculdade ao suplicante para estabelecer uma *aula de ensino mútuo* nesta Corte. Palácio do Rio de Janeiro, em 29 de janeiro de 1823. José Bonifácio de Andrada e Silva (NISKIER, 1996, p. 102).

Em seguida D. Pedro I assinou um decreto datado de 1º de março, criando uma escola de primeiras letras, *pelo método do ensino mútuo*, com a finalidade de instruir corporações militares.

O interesse de D. Pedro I pelo método foi ainda mais além, já que na Constituição de 1824, a escolarização de todos os níveis era de responsabilidade do Governo Imperial e somente com o Ato Adicional de 1834, com a descentralização, delegaria às províncias, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário. Segundo Niskier (1996, p. 103),

Sua Majestade o Imperador, reconhecendo a grande utilidade que resulta aos seus súditos do estabelecimento de Escolas Públicas de Primeiras Letras pelo *Método Lancasteriano* que achando-se geralmente admitidas em todas as Nações civilizadas tem a experiência mostrado serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos.

O Método Lancasteriano foi analisado pelo Ministro Lino Coutinho em 1832, que assim se expressa: “as escolas lancasterianas, tais como tem sido montadas, e na falta de um método razoável e uniforme de ensino para todas as escolas do Império, sem cartas apropriadas nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos tem dado até hoje.”(Moacyr, 1936, p.194). Mas no período, viu-se que o próprio D. Pedro I, tinha interesse no Método, pois além de representar a modernidade, era econômico.

O estudo contemporâneo do método de Lancaster já foi efetuado por outros pesquisadores. Dentre os trabalhos elaborados sobre o tema encontra-se o da Profa. Fátima Maria Neves³⁶, no seu trabalho intitulado *O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco*, no qual explora a relação entre os políticos e o método. Segundo Neves (2000, p. 1)³⁷,

algumas das fontes analisadas [...], são os projetos educacionais elaborados no início do século XIX. Selecionamos a Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo, de Martin Francisco Ribeiro d'Andrada Machado. Damos destaque a esse projeto, porque, primeiro, a historiografia sobre o objeto em estudo atribui a eles uma campanha em prol do Ensino Mútuo e, segundo, porque credita ao projeto influência no Plano do Cônego Januário, elaborado em 1826. Esse plano definia, em linhas gerais, as diretrizes da primeira lei de ensino geral do País, datada de 15 de outubro de 1827, que, por sua vez, confirmou a indicação oficial do Método do Ensino Mútuo ou Método de Lancaster. [...], a Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo, de Martin Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, já que ela apresenta, em seu conteúdo, indícios do Método de Lancaster. Portanto, o objetivo deste trabalho é expor o resultado da investigação sobre a elaboração e o percurso que a". Memória de Martin Francisco fez e, em seguida, identificar no conteúdo desse plano pedagógico os pressupostos do Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano. A Memória, tal como o título sugere, foi elaborada por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado (Santos, 1775-1844), conhecido como o irmão caçula da Trindade dos Andradas.

Essa pesquisa procurou um caminho ainda não trilhado pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema: a relação entre o iluminismo, a maçonaria e o ensino mútuo de Lancaster e Bell, no Brasil, no período de 1827 a 1892. Abordaremos a seguir a Lei Geral e o Método de Lancaster, pois esta Lei é a primeira legislação brasileira de ensino, e nós nos propusemos iniciar a nossa garimpagem das idéias iluministas na legislação brasileira de ensino justamente pela Lei Geral.

2.3 A LEI GERAL DE 1827 E O ENSINO MÚTUO NO BRASIL

³⁶ A Professora Fátima Maria Neves é docente da Universidade Estadual de Maringá. O referido texto foi apresentado no Congresso da Anped Nacional / 2000.

³⁷ A Memória de Martim Francisco foi objeto de análise em um outro trabalho intitulado: *O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco*; apresentado e publicado em 2000, na Reunião da ANEPD (NEVES, 2000).

Na continuação deste capítulo mostra-se a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, chamada Lei Januário da Cunha Barbosa³⁸. Pela sua importância para a presente pesquisa citamos o texto da lei, a qual procurou propor uma solução para o problema do ensino primário no Brasil, incluindo em seu texto o uso do Método de Lancaster ou de Ensino Mútuo, com a criação de Escolas de Primeiras Letras. Após a exposição do texto, faremos uma análise interpretativa e contextual do período histórico em que a Lei foi gerada e o porquê da obrigatoriedade da utilização do Método de Lancaster que apareceu na Lei Geral.

As leis referentes ao ensino primário no Brasil Império, começariam a aparecer meses após o 7 de setembro de 1822. Já haviam sido criadas Instituições Superiores e de ensino médio, mas no que se referia ao ensino de primeiras letras, pouco havia sido feito. Almeida (2000, p. 57) comenta:

Uma lei de 22 de março de 1823 aprovou a fundação de um estabelecimento de instrução para moças (Colégio das Educandas), confiada ao bispo; os estatutos deviam se submetidos à aprovação do governo. Em virtude da lei de 28 de junho de 1821, todo cidadão poderia abrir uma escola elementar, sem a obrigação de exame, nem licença ou autorização. [...] entretanto, por um decreto de 1º. de março do mesmo ano, o governo criara uma Escola de Ensino Mútuo que deveria ser instalada no Rio de Janeiro e, para propagar este sistema de instrução, uma ordem ministerial de 29 de abril seguinte exigiu que cada província do império o envio de um soldado que seguiria as lições

³⁸ O cônego Januário da Cunha Barbosa, nasceu em 1780 na cidade do Rio de Janeiro. Depois de regressar dos estudos em Coimbra, dedicou-se ao magistério e, mais tarde, ao jornalismo. Barbosa entrou para o sacerdócio aos 23 anos. Do púlpito lança-se na vida política e cultural da capital. Cedo sua reputação se consolida e chega aos ouvidos do monarca português. A partir de então, a fama de Januário da Cunha Barbosa cresceu e, em pouco tempo, o cônego tornou-se uma celebridade política e literária. Barbosa fez parte daquela diminuta elite, formada nos anos que decorreram entre a chegada de D. João VI e o Primeiro Reinado, em torno da qual se construiu uma espécie de lenda. A mitificação dos poucos intelectuais existentes foi muito forte durante as primeiras décadas do século XIX. E isso por várias razões: a opinião pública praticamente inexistia, os intelectuais eram poucos e pertenciam quase todos a um mesmo grupo, a atividade crítica era nula e, sobretudo, a febre nacionalista era demasiado forte, revestindo de brilhantismo toda e qualquer produção cultural empreendida por um filho da pátria. Assim, apesar dos seus limitados dotes, J. C. Barbosa foi tido então como um grande erudito, dotado de um raro talento. Seja como for, é inegável que o contributo desse homem para as letras do país e para sua política foi enorme. Mas isso menos em razão de sua apregoada genialidade e mais em função da infatigável atividade que desenvolveu na Corte. Durante o período que viveu, são poucos os movimentos políticos e as iniciativas culturais que não contaram com sua participação. Como afirma Ramiz Galvão: "Era incansável; tinha atividade espantosa, dividia seu tempo por ocupações as mais diferentes [...]". Visou desde moço como fito de seus esforços a glória da pátria [...]. Kant era seu nome maçom. Membro da loja Comércio e Artes, este foi fundador do Grande Oriente e seu primeiro grande orador. Fundou com Ledo, o Reverbério e participou, em 1831, da reinstalação do Grande Oriente. Quando do processo de outubro de 1822, foi preso na fortaleza de Santa Cruz e expulso do país a 20 de dezembro. Faleceu em 1846".

desta escola a fim de aprender aí o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem.

Portanto, o método de Lancaster aparecia constantemente na legislação, mesmo antes da Lei Geral, de 1827. Podemos perceber, então, a importância atribuída ao método, não somente pela economia com mão de obra docente que ele propiciava, mas, também, pela sua origem e seu impacto. Originário da Inglaterra, mas difundido pelo seu próprio criador nos Estados Unidos, a convite do presidente Jefferson. Foi, logo incorporado à legislação dos países recém descolonizados da América Latina, no contexto de uma conexão estabelecida pelos maçons. Lancaster, Jefferson, Simon Bolívar eram maçons (Mesquida, 1994).

Com a proclamação da Independência em 1822, o Método de Lancaster fora citado e adotado. Dom Pedro e José Bonifácio fazem menção ao método em seu discurso junto a Constituinte de 1823.

Moacyr *in* Stephanou/Bastos (2005 p.41) escrevem que, as medidas oficiais denotam o interesse na implantação do método. O decreto de 01/03/1823 destaca as vantagens do método “pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito e o prepara para a aquisição de novas e mais transcendentais idéias”.

Em junho de 1826, Januário da Cunha Barbosa, Pereira de Mello e Ferreira França (Membros da Comissão de instrução Pública da Câmara de Deputados) apresentaram um projeto de ensino público integral. O referido projeto culminaria na lei Geral de 1827, cujo texto, na íntegra, se segue:

A Lei: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

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 Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º. Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá 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 lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia 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 Assembléia 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.

Art. 5º. Para as escolas do *ensino mútuo* se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º. Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º. Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º. Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10º. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11º. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12º. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13º. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14º. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15º. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16º. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17º. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º. da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.
(LIMA, 1974, p.105-107)

Esta Lei foi registrada às folhas 180 do livro 4º, do registro de cartas, leis e alvarás, da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, em 29 de outubro de 1827.

A Lei Geral vigorou em todo o país até 1834 e, no Município da Corte, até 1854, quando foi substituída pela Reforma Couto Ferraz. A Lei Januário da Cunha Barbosa, com a obrigatoriedade da utilização do método de Lancaster, foi muito discutida: vários políticos colocavam em dúvida a eficácia do método. Dentre estes o Ministro Lino Coutinho em 1832 que, segundo Bastos (2005, p 43), não acreditava na utilização do método: “este não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países.” No entanto, Lino Coutinho não diz quais as causas que, no seu entender, impediram o método de ser “vantajoso” no Brasil.

É significativo que Januário da Cunha Barbosa e Joaquim Gonçalves Ledo expunham suas idéias em um periódico que se dizia liberal:

De setembro de 1821 a outubro de 1822, ainda mais conhecido e influente foi o *Revérbero Constitucional Fluminense*. Escrito por “dois brasileiros Amigos da Nação e da Pátria”, Joaquim Gonçalves Ledo e Januário da Cunha Barbosa, o qual tinha cunho essencialmente político e servia de porta-voz para uma das principais correntes políticas do período, que defendia um liberalismo mais radical. Não obstante, a sua grande preocupação era a de fornecer “algumas idéias que dirijam e instruem o povo sobre a grande questão que hoje se agita e que se fez o mais caro desejo dos Brasileiros”, que entendia como sendo uma constituição liberal³⁹.

Portanto, os dois maçons que elaboraram a Lei Geral, acreditavam, no contexto do espírito do pensamento da burguesia européia, que a universalização do

³⁹ LÚCIA MARIA BASTOS P. NEVES. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 22, n. 58, p. 47-64, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 1 fev. 2007.

ensino primário era fator de progresso e refletia a modernidade, pensamento claramente liberal, segundo Laski (1973).

2.3.1 O MÉTODO LANCASTERIANO OU DE ENSINO MÚTUO

Como já citado acima, o Método Lancasteriano se insere como método pedagógico na Lei geral de 1827,

As escolas de ensino mútuo surgiram na Inglaterra no final do século XVIII, para suprir a carência de mestres. Para explicar a respeito do método, Stephanou/Bastos (2005, p. 34), escrevem que, "a difusão do Método lancasteriano ou monitorial/mútuo está intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo iluminismo". Já Almeida (2000, p. 57) afirma que,

na época em que o governo brasileiro introduziu, ou quis introduzir, este sistema de instrução primária, o Brasil procurava imitar mais a Inglaterra que a França, o que se compreende facilmente; a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da independência.

Este método teve como mentores Joseph Lancaster e Andrew Bell⁴⁰. No método de ensino mútuo, o agente que auxilia o professor no ensino, seria o monitor escolhido entre os "alunos, que se distinguisse em relação aos demais" (CARDOSO, 1999, p. 120-121).

Antes da aplicação do método mútuo no Brasil, aplicava-se o ensino individual que, segundo Stephanou/Bastos (2005, p. 34), consistia no seguinte: "O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente,

⁴⁰ Andrew Bell era médico e pastor anglicano. Joseph Lancaster pertencia à seita dos *quakers*. Existem controvérsias sobre a autoria do método de ensino mútuo, se de Bell ou de Lancaster: segundo Larroyo (1970, p. 620-621), Bell (1753-1832) e José Lancaster (1771-1838) o sistema de Bell e o de Lancaster são quase idênticos e só diferem em alguns pontos de importância secundária. O sistema superou o êxito que seus autores esperavam. Não somente na Inglaterra e outras partes da Europa, também na América Latina teve extraordinária difusão. Inclusive nos Estados Unidos e o Canadá aproveitaram os processos do ensino mútuo.

um após outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos”.

Em seguida a este, segundo as autoras acima citadas, ao final do século XVII, foi introduzido o método simultâneo, que a partir de 1850, se generalizou nas escolas primárias.

Ainda segundo as Stephanou/Bastos (2005, p. 35), “nos métodos de ensino individual e simultâneo, o agente de ensino é o professor. No método monitorial/mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando a uma democratização das funções de ensinar.” Sendo a democracia uma das características do pensamento liberal.

Segundo o método lancasteriano, os alunos mais adiantados eram previamente preparados pelo professor para ensinar aos demais. Os monitores também podiam ser denominados decuriões, cada um responsável por uma das decúrias, isto é, grupo de dez alunos. A aprendizagem da leitura e da escrita funcionava da seguinte maneira: o decurião dizia o nome da letra e os outros meninos escreviam com os dedos sobre a areia. O menino capaz de escrever e distinguir as letras deveria sentar perto daquele que não o soubesse. Isso quando a aula era dada fora do espaço escolar. No caso da alfabetização ser efetuada na escola, Larroyo (1970, p. 620-621) informa que:

O ensino praticado em uma sala espaçosa e convenientemente distribuída, facilita a tarefa escolar que o professor planejou e explicou previamente aos monitores. Um severo sistema de castigo e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que a tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejam converter-se em professores.

A utilização do método na escola pública acarretaria economia para o Estado. O próprio Lancaster afirmava que seu método era econômico: “se o valor e importância deste plano, por poupar papel e livros para ensinar a ler e a soletrar, se não fizer recomendável por si, então todo o meu trabalho teria sido inútil” (LANCASTER, 1823, p. 30).

No método de ensino mútuo, os alunos mais adiantados preocupavam-se com o ensino dos mais atrasados. Com isso pretendia-se alcançar grandes massas da população, estendendo as primeiras letras a um acentuado número de pessoas.

No método lancasteriano, o número de estudantes de cada classe seria definido pelo “talento” ou capacidade de aprender de cada um: quando o professor verificasse que o talento de um grupo de estudantes fosse quase igual no que aprendem, procederia de modo a agrupar todos na mesma classe, assim qualquer número de estudantes pode formar uma classe, sem limite de um número determinado. Portanto, é um método rigorosamente meritocrático. Segundo Lancaster (1823, p. 13),

a cada classe pertencerá huma conta conforme a regra em que estão. Esta conta está impressa em carta ou papelão. Os oito meninos estarão ao redor da conta que elles devem fazer; e a carta ou papelão, em que ella se acha, estará pendurada na parede.

No entanto Lancaster não foi o único criador do Método. Bastos *in* Stephanou/Bastos (2005 p. 35) escreve que “o método, no entanto, seria sistematizado separadamente, por André Bell (1753-1832) e por Joseph Lancaster (1778-1838), que reivindicam a paternidade do mesmo.

É notória a similaridade entre os sistemas de ensino de Lancaster e o de Bell, tanto que se atribui aos dois a criação do método mútuo, como mencionado anteriormente.

Como vimos, entre as vantagens atribuídas ao método de ensino mútuo estão o seu baixo custo e a possibilidade de oportunizar a instrução a um número maior de pessoas em uma sociedade onde há a escassez de mestres.

Outro fator que mostra vantagem neste método, se refere ao acesso à educação por parte das camadas mais baixas da população estando os alunos sob a responsabilidade de um só professor, podendo este instruir um grande número de alunos, um número superior comparado com outros métodos: educar um número maior de pessoas com um custo menor.

No que se refere ao papel dos monitores, com a sua atuação, necessitavam-se de menos mestres. Larroyo (1974, p. 594) escreve que, “os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre, horas antes”.

A respeito do método observa Manacorda (1996, p. 258) que,

em 1811, na Inglaterra, contavam-se quinze escolas com 30 mil alunos e que, comparado com as escolas tradicionais, o ensino mútuo pode instruir [...] até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta em média instruídos nas classes tradicionais através do ensino individual.

Na Inglaterra, as aulas eram ministradas em espaços bastante grandes, com os alunos distribuídos de acordo com o aproveitamento. O mestre encontrava-se na extremidade, sentado em uma cadeira alta, a supervisionar as atividades.

Além do mestre, o inspetor era outro funcionário importante, pois este se encarregava de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos.

Sobre os utensílios de ensino, eram utilizadas pequenas tábuas com areia, onde os alunos escreviam com os dedos, além de lousas, sendo as pequenas para escrever e as grandes para ler. Salienta-se também que, no caso dos livros, estes eram abolidos, o que constituía uma inovação no que tange ao emprego de materiais didáticos.

Almeida (2000, p. 60) observa os aspectos positivos do método de ensino mútuo:

A vantagem deste ensino, quando convenientemente instalado, utilizado e equipado, é exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito. Tem ainda a vantagem de fazer que nenhuma criança fique desocupada durante as aulas, o que é muito freqüente no ensino simultâneo.

Como já dissemos acima, o Método foi implantado em muitos países do Continente Americano, como Brasil, Argentina, Venezuela, Estados Unidos, na Província Cisplatina (hoje Uruguai) quando era comandada pelo General Carlos Frederico Lecor, entre outros. No Brasil, o método esteve presente em várias províncias, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso.

No que se refere ao ensino lancasteriano no Uruguai, e sobre a implementação propriamente dita do método de Lancaster, ela deve-se à chegada a Montevideú de um inglês, que estava em Buenos Aires a propagar o método, o protestante e vendedor de Bíblias James Thompson, “(...) propagandista del método que prestigiaba la Sociedad Lancasteriana de Londres.”⁴¹ Narodwski (1994) fala da

⁴¹ <<http://www.revistatemalivre.com>, acesso em 10 mar. 2007>

importância da presença do Ver. James Thompson (maçon) para o desenvolvimento da pedagogia argentina e a implantação do método lancasteriano naquele país.

Larrañaga não permaneceu indiferente ao movimento progressista que se acentuou nos países da América, e se colocou em contato com o filantropo James Thompson, o qual era representante de Lancaster na América. Larrañaga informou ao Congresso em sessão de 8 de setembro de 1820 a importância de se ter um novo método de ensino. Em dezembro deste mesmo ano, o congresso comunicou ao Barão a necessidade de implantar o sistema lancasteriano na educação, seguindo a experiência européia, pelo qual, segundo acreditava, em oito meses uma criança poderia aprender a ler, escrever e a contar.

Em relação ao papel desempenhado por Thompson, que chegou a Montevideu em 20 de abril de 1820, em epístola à sociedade londrina e citada por Abadie e Romero (1999, p.342) afirma que,

ao chegar a cidade, o governador, o general Lecor, estava em Maldonado, e que então fora recebido por Larrañaga "(...) cura principal, hombre liberal y amigo particular del Gobernador", que comprometeu-se a fazer o possível a favor da implementação do método que o inglês estava a propagar.⁴²

Outro ponto em relação ao crescimento do ensino utilizando o método de Lancaster, ocorreu após a independência da Grã-Colômbia (que se compunha da Venezuela, da Colômbia e do Equador), pois Bolívar⁴³ convidou Lancaster, que estava nos Estados Unidos a convite do então Presidente Jefferson, a fixar-se em Caracas, depositando nele grandes esperanças. O inglês enfrentou dificuldades. A situação embaraçou-se a ponto de Bolívar pôr à venda a sua mina de cobre de Aroa, a última do seu patrimônio familiar, para honrar uma letra de 20 mil pesos que ele assegurara ao educador⁴⁴.

⁴² ABADIE, Washington Reyes e ROMERO, Andrés Vázquez. Crónica general del Uruguay. La Emancipación, vol. 3. Montevideu: Banda Oriental, 1999, p.341. in in <<http://www.revistatemalivre.com>, acesso em 10 mar. 2007.

⁴³ Cabe aqui um destaque. Nas colônias espanholas, o grande artífice e comandante do movimento libertador foi o maçom Simón Bolívar. É revelador o fato de que muitos políticos e governantes das colônias americanas foram maçons, a começar por George Washington.

⁴⁴ <<http://www.revistatemalivre.com>, acesso em 10 mar. 2007.

Em relação à visita efetuada por Lancaster, sabe-se pouco sobre seus resultados, pois Lancaster, depois de um período de dificuldades, voltou para os Estados Unidos em 1827, onde o próprio Lancaster aplicou o método. Lancaster faleceu em 1838, nos Estados Unidos.

2.4 O ENSINO MONITORIAL NO BRASIL

Maria Helena Camara Bastos (1999), afirma que a transferência da sede do Governo monárquico para o Brasil, mudou a Colônia, mudanças que atingiram mesmo o campo cultural. Assim foram criados cursos, bibliotecas, jornais, mas o ensino de primeiras letras não foi em nenhum momento lembrado.

Sobre o fato, Almeida *in* Bastos / Faria Filho (1999 p. 103) escreve que Dom João VI incumbiu o Ministro Antônio de Araújo, Conde da Barca, de estudar um método, para dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo. Neste contexto, foi convidado, em 1816, o general Francisco de Borja Garção Stockler, para desenvolver um plano para a instrução pública. No entanto, seu projeto que já apontava o método de ensino mútuo como necessário para o bom desenvolvimento do ensino, foi recusado.

Sobre o método de Lancaster, Bastos⁴⁵ *in* Bastos/Faria Filho (1999, p. 104) escreve que,

o Correio Brasiliense (Hypólito da Costa / Londres) de abril a outubro de 1816, publicou uma série de artigos sobre o método de Lancaster, nos quais aponta um resumo histórico do princípio e progressos deste novo sistema de educação na Inglaterra; explica em que consiste a vantagem destas instruções, considera o método de grande utilidade para toda a sociedade, uma vez que, a exemplo do que acontece na Inglaterra, tem-se conseguido uma boa educação elementar, sem grandes despesas do governo. Aconselha o método, sobretudo, por suas vantagens econômicas.

No Brasil, a partir de 1820, o método de Lancaster passa a fazer parte das discussões sobre o ensino. Bastos (1999, P.109) escreve que, em decisão do

⁴⁵ Bastos, Maria Helena Câmara. O ensino Mútuo no Brasil (1808-1827) *in* Bastos, Maria Helena Câmara. Faria Filho, Luciano Mendes de. A escola elementar no século XIX. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

Reino no. 83, de 24 de julho de 1822, ficaria a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra a Escola do Ensino Mútuo nesta cidade (Rio de Janeiro), a implantação do método.

Ainda Bastos (p.109) escreve que, a decisão n. 11, de 29 de janeiro de 1823, cria uma aula de ensino mútuo na Corte, e o decreto de 1º. de março de 1823, cria uma escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo, para a instrução das corporações militares. O método monitorial chega, portanto, ao Brasil, concretamente, pela Academia Militar.

O ensino monitorial, ou método de Lancaster, aparece junto a Lei Geral de 1827, pois havia se tornado uma referência, já que se apresentava como uma maneira mais barata de se promover o conhecimento de primeiras letras.

Como dissemos, o ensino monitorial de Lancaster, foi objeto de discussão em diversas épocas, no Brasil, em particular de 1816 em diante. São encontradas menções deste em 1821, 1823, 1825, 1827, 1835 e 1838. Seus defensores esperavam muito deste sistema, que fora implantado oficialmente a partir de 1820. Muitos liberais acreditavam no método e ainda o defendiam por ser um contraponto à educação jesuítica. Almeida (2000, p. 58) comenta que

Apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensavam então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do Império, a necessária instrução primária às massas.

Acreditamos, portanto, que o método de Lancaster está ligado ao projeto de se estender a educação sobre todo o território nacional e foi projetado com o objetivo de dar conta de um grande número de alunos. O método de ensino mútuo substituiu o método individual de ensinar. “Daquele momento em diante” deveria ocorrer uma revolução nas atividades de ensinar, pois o professor e monitor trabalhariam juntos, em uma atividade de parceria, modo de desenvolver a prática educativa que ia de encontro à forma utilizada pela Igreja católica. Ainda mais: se o método de Lancaster auxilia a veiculação de idéias iluministas, ele, também representa um fator de economia para o Estado e, além disso torna mais fácil manter a disciplina em sala de aula, como afirmam Stephanou/ Bastos (2005, p. 39):

Uma hierarquia de recompensas estimula o trabalho dos alunos. A satisfação pessoal é estimulada pelo progresso rápido, de classe em classe, ou pela possibilidade de tornar-se monitor, ou pela distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro, isto é, os monitores recebiam um pequeno pagamento.

Portanto, as idéias liberais de progresso, mérito e ganho são subjacentes ao método. Não somente isso, o método exigia uma disciplina no uso do tempo. Bastos *in* Bastos/ Faria Filho (1999, p. 99) escreve que na escola mútua, o tempo é disciplinado:

8:00h entrada do professor e dos monitores gerais e inspeção da higiene, inicialmente; 8:45h entrada dos monitores; 8:52 chamada dos monitores; 8:56 entrada dos alunos, chamada e oração; 9:00h entrada dos bancos; 9:04 primeira lousa, escrita _ ditado; 9:08h fim do ditado; 9:12h segunda lousa; 10:00h sinal para sair dos bancos e formar as classes de leitura; 10:55h chamada dos monitores de aritmética, formação das classes de aritmética; 11:10h aritmética nos bancos _ ditados por seções; 11:25h chamada dos monitores dos semicírculos; 12:00h fim da aula de aritmética, chamada dos bons e maus alunos, oração, saída; 12:45h início da classe da tarde, entrada do professor e dos monitores em serviço, inspeção da higiene, chamada dos monitores.

Abaixo o quadro mostra como o tempo era administrado na escola mutual. Os turnos da manhã e da tarde são apresentados em detalhes, como segue no esquema:

TABELA 2 – Administração do tempo na escola de ensino mútuo

Dias da Semana	Turno da manhã		
	De 9h às 10h	De 10h às 11h	De 11h às 12h
Segunda-feira	Oração, chamada, Leitura (1) e Aritmética	Classe de escrita	Leitura e gramática
Terça-feira	Idem	Leitura	Idem
Quarta-feira	Idem	Leitura e	Idem

		gramática (1)	
Quinta-feira	Idem	Leitura	Idem
Sexta-feira	Idem	Leitura e gramática (1)	Idem
Sábado	Idem	Leitura	Idem

(1) gramática em grupos para a segunda divisão da oitava classe; leitura em todas as outras divisões da escola. Fonte: Stephanou/ Bastos (2005 p.38).

TABELA 3 – Administração do tempo na escola de ensino mútuo

Dias da Semana	Turno da tarde		
	De 13h às 14h	De 14h às 15h	De 15h às 16h
Segunda-feira	Oração, catecismo e chamada	Escrita (3) e desenho nos bancos	Leitura (4) e desenho em grupos
Terça-feira	Idem	Escrita (2)	Leitura
Quarta-feira	Idem	Escrita (3) e desenho nos bancos	Leitura (4) e desenho em grupos
Quinta-feira	Não há aula	Não há aula	Não há aula
Sexta-feira	Oração, catecismo e chamada	Escrita (3) e desenho nos bancos	Leitura (4) e desenho em grupos
Sábado	Idem	Escrita (2)	Leitura em voz alto no estrado

(2) escrita em papel, para a sétima e oitava classe como pela manhã, (3) escrita para as quatro primeiras classes, desenho para as quatro outras, nos bancos. Quanto ao canto, ele é ministrado três vezes por semana durante um dos exercícios acima. No depto. do sena, o ensino do catecismo será ministrado todo o dia, na classe do turno da tarde. Fonte: Bastos in Bastos/Faria Filho(1999, p. 100).

Segundo Stephanou/Bastos (2005) muito da rotina da escola mutual, está descrita em manuais publicados para os professores. No que se refere ao programa de ensino, os autores escrevem que:

o programa de ensino compreende, para os meninos, a leitura, a escrita e o cálculo; para as meninas, a costura. Cada matéria ensinada nas escolas mútuas repousa sob um programa preciso e detalhado, que se encontra nos guias e tratados elaborados pelos responsáveis influentes do método: Nyon, Bally, Sazarin, e outros (STEPHANOU/ BASTOS, 2005, p. 39).

Para atuarem como instrutores deste método, os militares foram escolhidos por possuírem a necessária disciplina. Tal fato evidencia uma aproximação do método com a disciplina exigida. Daí o fato de que a simbiose professor/militar perdurou por muitos anos e foi interrompida somente em 1837, por decisão nº. 166 de 12 de maio daquele ano.

A implantação do Decreto de 1827 encontrou dificuldades, como problemas de estrutura de ensino, falta de edificações adequadas, material necessário para a implantação do método e o descontentamento dos mestres. De acordo com Moacyr (1936, p. 194), para avaliar o ensino do período, em 1832, o ministro Lino Coutinho, como vimos, avaliou a instrução pública, com a utilização do método lancasteriano, da seguinte maneira:

Muitas escolas se têm criado por todas as províncias do Império e aprovadas pelo governo central; algumas têm sido providas; porém a maior parte delas ainda se acham vazias [...]. As escolas lancasterianas, tais como tem sido montadas, e na falta absoluta de um método razoável e uniforme de ensino para todas as escolas do Império, sem cartas apropriadas nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos tem dado até hoje; porque ainda com três anos de aturado ensino, os meninos não se acharam capazes, e prontos para progredirem em outros maiores estudos ou se aplicarem aos diversos misteres e ocupações da vida.

No entanto, a implantação do método de ensino mútuo no Brasil não foi necessariamente consensual. Em 1847, o Deputado Torres Homem proferiu um discurso na Câmara, em defesa do projeto de reforma da instrução pública, no qual denuncia que uma das causas da péssima situação do ensino residiria na adoção do método monitorial/mútuo. Bastos *in* Bastos/Stephanou (2005 p. 45).

O método lancasteriano de ensino esbarraria em diversos fatores, muitos já apontados neste trabalho. Mas o que ocorria no período, é que o referido método, na visão dos legisladores do período, era o que se tinha de melhor a oferecer

em instrução pública. É claro que muito das estruturas de ensino deixavam totalmente a desejar e como os modelos estrangeiros eram copiados, o método se encaixa dentro desta idéia.

O ensino no Brasil continuava sendo objeto de discussão e nesta tentativa de melhoria da educação brasileira, reformas educacionais ocorrerão não só no período Imperial, mas também ainda na época da República. O último projeto de reforma do ensino no período imperial foi chamado projeto Leôncio de Carvalho, relatado por Rui Barbosa que o analisa na qualidade de relator e apresenta uma série de pareceres cujo conteúdo nos parece importante destacar, não somente porque Rui Barbosa foi uma liderança incontestável na segunda metade do século XIX, mas também pelo fato que ele sempre se mostrou preocupado com a educação, tanto porque estava imbuído dos ideais liberais e das idéias iluministas, mas também porque Rui Barbosa era maçom, iniciado na Loja América, em São Paulo (Mesquida, 1994). Coloca-se no pólo oposto ao da Igreja católica cuja educação, para ele, não permitia o progresso do país e cujo método de ensino era retrógrado.

3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE 1827 A 1890, O MÉTODO DE LANCASTER E O ILUMINISMO MAÇÔNICO

Seguindo o objetivo principal da nossa pesquisa, procuramos mostrar as ações políticos-sociais que geraram o processo de construção do texto da Lei Geral de ensino de 1827, como também o método pedagógico nela contido.

Neste capítulo, analisaremos a legislação de ensino no Brasil, que vai de 1827 a 1892, pois, neste período foram apresentados projetos de reforma da educação e, mesmo, algumas leis de ensino foram votadas.

Para tanto, procuraremos investigar os projetos de reforma da legislação educacional que mantiveram ou não o método de Lancaster ou que se fundamentaram no pensamento liberal iluminista. Portanto, além da Lei Geral de 1827 e do Ato Adicional, de 1834, já discutidos, trabalhamos neste capítulo as reformas Couto Ferraz, de 1854, Paulino de Souza, de 1870 e Leônicio de Carvalho, de 1879, além do Parecer de Rui Barbosa, de 1882.

As pesquisas apontam para o fato que no século XIX as idéias iluministas chegaram ao Brasil “embrulhadas” no pacote do pensamento liberal, já tornado concepção social de mundo, isto é, ideologia (Marx, 1991).

A educação nestes tempos deveria ser entendida, segundo alguns políticos, como Januário da Cunha Barbosa, Luís Pedreira do Couto Ferraz, Justiniano José da Rocha, dentre outros, como um fator de transformação social.

Segundo Aranha (1996, p. 197), “as idéias liberais que agitam o mundo nos séculos XVIII e XIX, trazendo à tona fecunda reflexão sobre a educação, muito tardiamente chega até nós. O mesmo acontece com o ideário positivista, em voga na França desde o século XIX.”

Com os governos imperiais de D. Pedro I e seu filho Pedro II buscou-se a construção de leis que levassem a educação no país a uma melhora do quadro,

mas esta não se alterou em muito, o ensino de primeiras letras continuava deficitário. Este déficit é mostrado por Niskier (1989 p. 121) o qual afirma que,

na quase totalidade das províncias, a instrução pública se manteve. Durante muitos anos, em nível precário, devido à exigüidade de recursos financeiros e à falta de pessoal qualificado para ministrar, até mesmo, o ensino das primeiras letras. Em geral, nos relatórios oficiais de todas as províncias, os presidentes queixavam-se dos inúmeros problemas que dificultavam o desenvolvimento do ensino público.

Com a abdicação de D. Pedro I, muito se altera no campo político no Brasil, este se torna mais complexo, pois neste período dois grupos figuram como aqueles que irão disputar o poder político no Brasil por vários anos. Segundo MESQUIDA (1994 p.72): Conservador e Liberal foram os dois grandes partidos políticos a alternarem-se no poder desde sua formação, na década de 1830, até a proclamação da República. Ainda segundo o mesmo autor:

o Partido Conservador defendia, em princípio, o status quo e uma centralização mais estreita da administração e do poder, enquanto o programa do Partido Liberal apoiava uma monarquia federativa, a extinção do poder moderador, a eleição dos deputados a cada dois anos e a escolha periódica dos senadores. (MESQUIDA, 1994 p.72)

Neste período da história política brasileira, o Império dependia da renda gerada pelo sistema agrícola-escravista de exportação. Xavier (1980, p. 78) escreve que,

a estrutura econômica do Brasil Independente permaneceu, por tanto. A mesma da Colônia. Nada mudou e só muito lentamente mudaria, já que as resistências eram imensas. Permaneceu o sistema de monocultura regional, de regime latifundiário e escravista (apesar das pressões inglesas).

Acordos políticos visavam a manutenção do status quo vigente, como a “política de conciliação”, do Marquês do Paraná, de 1853 a 1868 que fazia dos partidos políticos instrumentos do Imperador.

No entanto, na medida em que o pólo econômico deslocava-se do nordeste para o Vale do Paraíba e deste para o Oeste de São Paulo, novas lideranças

foram surgindo alimentadas pelo pensamento liberal, como assina Mesquida (1994 p. 125):

os intelectuais e homens políticos brasileiros da segunda metade do século XIX, sobretudo os do Oeste da Província de São Paulo e do Sudeste de Minas Gerais, liberais, republicanos, positivistas, anticlericais, tinham, apesar de algumas diferenças de pontos de vista políticos, um elo comum: sua filiação à maçonaria e, em consequência, sua fé comum no papel social e político da educação.

Após a implementação da Lei Geral em 1827, o Ato Adicional de 1834 é encarado como um instrumento de conciliação entre as diferentes forças políticas, uma espécie de compromisso político, logo começou a receber críticas, especialmente dentro da própria Câmara. Críticas estas de políticos pró e contra que viam nesta reformulação, um ato de democracia.

3.1 O ATO ADICIONAL DE 1834

O Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, é um complemento à Constituição de 1824, que foi decretado pela Câmara dos Deputados e instituiu as assembleias legislativas provinciais com considerável autonomia, atribuindo às Assembleias a competência para elaborar o seu próprio regimento.

Neste período, no Brasil, muitas forças não monárquicas, se lançam a desafiar o poder central, como Evaristo da Veiga e Bernardo Pereira de Vasconcelos. Na Coleção de Leis do Império de 1866, encontramos, em resumo, o Ato Adicional do qual, em particular, destacamos o que ele traz sobre o ensino:

Art. 10. compete às mesmas Assembleias legislar: § 1º. Sobre a divisão civil, judiciária, e ecclesiastica da respectiva província, e mesmo sobre a mudança de sua capital para o lugar que mais convier. § 2º. Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promover-a, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por Lei Geral⁴⁶.

⁴⁶ Lei Nº 16 de 12 de agosto de 1834. in: Collecção das leis do Império do Brasil de 1834. Primeira parte, p. 15 a 24 Rio de Janeiro, Typographia nacional, 1866.

Ainda no que se refere à educação, Niskier (1996 p. 121) escreve que, “desde a aprovação do Ato Adicional – 12 de agosto de 1834 – a responsabilidade pelo ensino no Império ficara, como já se mostrou, dividida entre o governo central, que tinha a seu cargo a instrução primária e secundária no Município da Corte e as Províncias”.

Com a maior autonomia alcançada com o Ato de 1834, as províncias passavam a ter competência para legislar sobre o ensino em níveis elementar e médio. Muitas das leis votadas que se referiam à instrução pública, não se refletiram em vantagens, pois estas não contemplavam o plano de ensino nem o método. Almeida (2000, p.64) comenta que “as Assembléias Provinciais apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes”. Pensa, ainda o mesmo autor:

o processo se deu da seguinte forma: Criaram-se muitas escolas – no papel – por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência de institutores, sobretudo de institutores hábeis. Dever-se-ia começar pela instrução dos professores, mas nem se cogitou disto (Almeida, 2000, p. 65).

Neste período, muitos instrutores se desligaram do sistema por falta de reconhecimento (salários e instalações) por parte do Estado apesar do salário ter dobrado: “foi assim que os salários dos professores, neste período, ocorrem aumentos. Primeiramente, foi a 400.000 e 800.000 réis anuais, pelos decretos de 4 de janeiro de 1834, de 1º. De janeiro de 1837 e pela Lei no. 514 de 28 de outubro de 1848, Artigo no. 2 § 32” (Almeida, 2000, p. 65)

De acordo com os relatórios dos inspetores de ensino, escolas são criadas, mas o ensino continua carente de professores e mesmo de escolas. Aranha (1996 p.152) escreve que “de modo geral, podemos dizer que no século XIX ainda não há uma política de educação sistemática e planejada”.

Sobre a situação do ensino, Xavier (1980, p. 57) escreve que “em 1834, o Ministro Lino Coutinho volta a denunciar a precariedade do ensino de primeiras letras, atribuindo-a agora à falta de fiscalização adequada”.

No que se refere ao método de ensino a ser empregado, o Ato adicional não apresenta nenhuma especificidade.

No processo de votação de leis para a educação, são votadas leis que se referem à criação de escolas normais, (acredita-se que estas são efetivadas para se dar conta da formação de professores), pois como vimos, há carência de mestres. Em 1835, é criada uma escola normal em Niterói, a primeira do Brasil e, em 1836, é criada uma escola normal na Bahia⁴⁷. Ainda neste mesmo ano, são criados os Liceus da Bahia e da Paraíba, e foram aprovadas duas leis na área educacional: uma delas criava uma cadeira de primeiras letras para meninas em Vitória, e a outra uma cadeira de Latim, em São Mateus. A cidade do Rio de Janeiro é mostrada por Almeida (2000 p. 79) da seguinte forma no que se refere à criação de escolas:

Cidade do Rio de Janeiro

Localidade	Escolas	Data de Fundação
Glória	Primária	Fundada pela confraria Na. Sra. da Glória
Diversas	8 primárias	21 de junho de 1834.
Ilha do Governador.....	Primária	
Diversas	23 escolas e colégios particulares masculinos; 16 escolas e colégios particulares femininos; 22 professores particulares de línguas, ciências, desenho e música etc. curso de Taquigrafia.	
1º. Mosteiro de São Bento depois no Navio Pedro II	Academia da Marinha	13 de maio de 1808.
	Escola Anatômica, Cirúrgica e de Medicina.....	05 de novembro de 1808.
	Transformada em Academia Imperial de Medicina	

⁴⁷ Segundo Almeida (2000 p.69) este escreve: parece que a Bahia foi uma das províncias que mais fez pela instrução pública. A Lei de 16 de junho de 1832 criou na Bahia um grande número de escolas primárias que não foram todas imediatamente instaladas, por falta de instrutores; umas só o foram em 1836 e outras, em 1840.

Praça São Francisco de Paula.	Academia Militar, depois Escola Militar	30 de junho de 1829.
Praça São Francisco de Paula.	Laboratório de Química	04 de julho de 1810.
Praça São Francisco de Paula.	Escola de Agricultura e Botânica	1810 / 1812.
Praça São Francisco de Paula.	Academia Imperial de Belas- Artes	09 de dezembro de 1814.
Praça São Francisco de Paula.	Museu Nacional	1816.
Praça da Aclamação	Arquivos Militares.	06 de junho de 1810.
Praça da Aclamação	Arquivos públicos.	
Praça da Aclamação	Biblioteca Nacional 80.000 volumes.	
Praça da Aclamação	Colégio Imperial D. Pedro II	02 de dezembro de 1837. aberto em 25.03.1838.
Praça da Aclamação	Jardim Botânico	1812.
Praça da Aclamação	Sociedade amante da Instrução	05 de setembro de 1829.
Praça da Aclamação	Sociedade Literária do Rio de Janeiro .	
Praça da Aclamação	Sociedade de Literatura brasileira.....	07 de setembro de 1843.

Fonte: ALMEIDA (2000 p.79)

Com o fim do período de regências, D. Pedro II assume por completo suas funções, como diz Niskier (1989 p.120): “Com o fim do período regencial, D. Pedro II passou a exercer, em toda a sua plenitude, a partir de 24 de julho de 1840, suas funções constitucionais”. Este período é apresentado como um período difícil para o Império, pois este estava abalado por muitas revoltas que tiveram reflexos na administração do país. A educação continua no período sendo citada em relatórios ministeriais, segundo Niskier (1989 p. 123):

pelo relatório do ministro dos Negócios do Império, Cândido José de Araújo Viana, datado de 1840, pode-se observar que os números referentes à instrução nas províncias são muito incompletos, encontrando-se em Minas Gerais o maior contingente de alunos matriculados nas escolas públicas.

Nesse relatório, entretanto, lastima o estado a que se acha reduzida a instrução pública na província do Mato Grosso.

Em 1843, o município da Corte contava com nove escolas públicas, e vinte e um colégios particulares, fato este que preocupou o governo imperial, que proíbe a abertura de colégios particulares a partir de 1846. No ano de 1849, Gonçalves Dias fica encarregado de estudar as condições do ensino nas Províncias do Norte dizendo que "os nossos liceus são escolas preparatórias da academia e escolas más."

Para Calvi (2003, p.2),

a escola foi pensada como uma instituição responsável pela formação moral e cívica do cidadão e pelo progresso do país. A idéia da época era a de que só o desenvolvimento da inteligência não era suficiente, o indivíduo precisava, primeiramente, ser moralizado, para tanto deveria conhecer a sua função social para desempenhá-la bem e colaborar com a ordem e o crescimento da pátria. Para que isso ocorresse, os Ministros do Império expuseram, nos Relatórios, suas idéias a esse respeito e formalizaram suas propostas ao entregarem seus projetos de reforma para a instrução pública à Assembléia Geral Legislativa: Paulino de Souza em 1870, João Alfredo em 1874 e Leôncio de Carvalho em 1879.

3.2 REFORMA COUTO FERRAZ

Em 17 de fevereiro de 1854, é apresentada mais uma Lei para a educação no Brasil, a referida reforma foi chamada de Reforma Couto Ferraz. Esse aparato legal visava reformular o ensino na Corte e a instrução superior no Império, mas não criou Escola Normal na Capital do País, optando por formar professores em exercício, sob a supervisão de mestres experientes. O referido regulamento compunha-se de 135 artigos e seria complementado três anos mais tarde, em 1857.

Sobre a reforma, Selma Rinaldi de Mattos⁴⁸ assim se expressa:

a Reforma de 1854 criava ainda a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro diretamente submetida ao Ministério do Império. Ao novo órgão cabia a responsabilidade pela fiscalização e orientação do ensino elementar e secundário, público e particular, na Corte. Ao Inspetor

⁴⁸ Selma Rinaldi de Mattos no texto, Ordenar, Civilizar e Instruir *in*: <www.educacaopublica.rj.gov.br>. Acesso em 18 mar. 07.

Geral, assessorado pelo Conselho Diretor e por delegados, cabia a execução dessas tarefas. Ao Conselho Diretor – composto por dois professores públicos e pelo reitor do Imperial Colégio de Pedro II, e presidido pelo Inspetor Geral – competia “examinar e comparar os métodos e sistemas práticos de ensino, rever e propor os compêndios, indicar da necessidade de se criarem novas escolas no município e aulas no Colégio de Pedro II”, além de “julgar as infrações disciplinares dos professores.

Trata-se de uma reforma cuja preocupação é a de sistematizar o ensino e uniformizar o método. Propõe que o método não seja mais o da memorização pura e simples, mas induza o aluno à observação.

Apesar das iniciativas de teóricos e magistrados da época, segundo Moacyr (1936, p. 155), a educação brasileira caminhava muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional. O ensino elementar era qualitativamente deficiente e quantitativamente precário.

Portanto, o Império legou à República uma tarefa imensa a ser cumprida no setor da instrução pública, agregando-se a essa tarefa a necessidade de instalação do ensino técnico comercial, agrícola e industrial, que praticamente inexistia no Brasil.

Pode-se dizer que, desde o Império, com toda a precariedade dos serviços educativos, já se percebe uma dicotomia no ensino que espelhava a realidade da sociedade, ou seja, ensino propedêutico para as elites e ensino profissional para as classes pobres.

O Decreto 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, visa ainda, reformar os ensinos primário e secundário, exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; cria a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária.

Neste época, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismo era de 66,4% (Mesquida, 1994).

No que se refere ao método de ensino, nada consta na Lei sobre o método de Lancaster, mas aponta para um método que seja diferente do que está em vigor.

3.3 REFORMA PAULINO DE SOUZA

A Reforma Paulino de Souza de 1870, pretendia imprimir aos estudos realizados no Colégio Pedro II, um caráter formativo, habilitando os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida, além da instituição ser capaz de competir com os estabelecimentos particulares no aliciamento de candidatos às Academias.

Em 1873 com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos estudos secundários nas províncias e de facilitar aos candidatos das províncias o acesso aos cursos superiores, o Ministro João Alfredo Correia de Oliveira instalou nas capitais das províncias do Império bancas de exames gerais preparatórios.

Em 1875, o Ministro José Bento da Cunha e Figueiredo ao assumir o Ministério responsável pela instrução Pública, elogia seu antecessor João Alfredo e atua em defesa da abertura de escolas normais no Rio de Janeiro. ALMEIDA (2000 p.177), comenta: “Por um decreto de 30 de novembro do mesmo ano (1876) criam-se duas escolas normais no Rio de Janeiro, uma para cada sexo.”

A segunda metade do século XIX é um período em que as transformações econômicas, sócio-políticas e culturais agitam o cenário mundial, em especial devido ao desenvolvimento industrial. Setores da classe política brasileira desejam acompanhar essas mudanças que ocorrem na Europa e na América do Norte, acreditando que o país precisa de colocar sobre os “trilhos do progresso”. Com a visão iluminista de que a educação é de fundamental importância para que alcançar esse objetivo, uma nova proposta de reforma da educação é apresentada.

3.4 REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO OU REFORMA DO ENSINO LIVRE

Em 1874 um projeto de reforma foi apresentado e discutido no Parlamento, mas nada consta nos Anais a respeito do seu andamento, depois que o seu autor, João Alfredo Correia de Oliveira, deixou o governo.

Dentro do contexto nacional relatado acima, por ordem do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, é realizada uma reforma da instrução primária e

secundária no Município da Corte e apresentado projeto de reforma do ensino superior, como escreve Machado (2002, p.111) “Os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior originam-se da análise do decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império”. Em discurso, Carvalho expõe suas idéias, *in* Almeida (2000, p. 181 - 182) resume o discurso de Leôncio de Carvalho por ocasião da apresentação do projeto de reforma ao Parlamento:

A instrução constitui elemento vital das sociedades modernas; ela é a primeira condição de qualquer progresso material e moral, porque ele é a sua luz como a liberdade é sua atmosfera. (...) Sem a instrução, nenhum povo deve ser verdadeiramente livre, porque é ela que inculca no homem a consciência de seus direitos.(...) Em matéria de instrução, se foi feita alguma coisa entre nós, há muito mais ainda a fazer para dar o impulso indispensável, para que o país possa colher todos os frutos que tem condições de produzir.

Na Coleção de Leis do Império, encontramos o decreto no. 7247, de 19 de abril de 1879 o qual, com relação à educação, diz o seguinte:

hei por bem que os regulamentos da Instrução primária e secundária do município da Corte, os dos exames de preparatórios nas privincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e Medicina e da Escola Polytechnica se observem de acordo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes da approvação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder.

Art.1º. É completamente livre o ensino primário e secundario no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene.

Art.2º. Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º. grau, são obrigados a frequental-as, no município da Corte, os indivíduos de um ou outro sexo, de 7 a 14 annos de idade⁴⁹.

Assim, o Decreto deixa “livre” o ensino primário e secundário, no Município da Corte, e o ensino superior no restante do território nacional. Na realidade, o Decreto 7247 institucionaliza e legaliza a iniciativa privada na educação, de certa

⁴⁹ Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. in: Colleção das leis do Império do Brazil de 1879. Parte I, tomo XXVI – Parte II. Tomo XLII. Rio de Janeiro, Typographia nacional, 1880.

forma desonerando o Estado do seu compromisso de oferecer educação pública e gratuita à sociedade.

Segundo Machado *in* Stephanou/Bastos (2005 p. 92 – 93),

dentre esses Projetos de Reforma, destaca-se o Decreto n. 7247 de Leôncio de Carvalho e os pareceres / projeto de Rui Barbosa, que evidenciam o quanto era urgente o investimento em educação por parte do governo brasileiro, apresentando de forma abrangente questões relativas ao ensino.

No que se refere ao método de ensino a ser utilizado nas escolas primárias, a reforma não aponta, mas traz em seu artigo 4º. as disciplinas quais faziam parte do currículo das escolas primárias.

Instrução moral e religiosa, leitura, escripta, noções de cousas, noções essenciais de grammatica, princípios elementares de arithmetica, systema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do brazil, elementos de desenho linear, rudimentos de musica, com exercícios de solfejo e canto, gymnastica e costura simples (para as meninas)⁵⁰.

A insuficiência de professores, pouco numerosos na época, exige que o governo tome a iniciativa de estimular escolas normais para a formação docente.

Se as primeiras escolas normais foram fundadas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846) (Aranha, 1996, p. 155). No ocaso do regime monárquico elas ainda não eram em número suficiente para suprir a falta de mestres, pois as escolas normais existentes ofereciam apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos.

Por isso, em 1889, Ferreira Viana, Ministro do Império dizia ser fundamental formar "professores com a necessária instrução científica e profissional". Dessa maneira, em sua última fala do trono Sua Majestade pedia empenho para a criação de um ministério destinado aos negócios da Instrução Pública.

⁵⁰ Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. in: Colleção das leis do Império do Brazil de 1879. Parte I, tomo XXVI – Parte II. Tomo XLII. Rio de Janeiro, Typographia nacional, 1880.

3.5 RUI BARBOSA E O ILUMINISMO CONTRA O CONSERVADORISMO CATÓLICO NA EDUCAÇÃO

No início da década de 1880, Rui Barbosa tomou para si a tarefa de relatar o projeto de reforma do ensino de Leôncio de Carvalho, apresentado em 1879. Lourenço Filho (1945, p. 8) comentando os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma, diz o seguinte:

na época dos pareceres, Rui contava com pouco mais de 32 anos de idade. Jovem deputado pela Bahia, só então começava a ser alvo de notoriedade por seus trabalhos na Câmara. Vem no ano de 1879, ocupar uma cadeira na Câmara do país, pelo Partido Liberal. Em breve adquire a fama de orador, sobre tudo, com o discurso pela legitimidade da subida dos liberais ao poder.

Sobre os pareceres, diz Xavier (1994, p. 98):

em dois documentos, trazidos a público em 1882 e 1883, expunha suas teses e propostas educacionais. Tomava como ponto de referência e modelo as políticas educacionais dos países “adiantados” e justificava suas preocupações no alarmante diagnóstico que se tinha sobre a situação do ensino público no país. Sustentava as suas propostas em princípios doutrinários modernos que associavam riqueza e instrução, e na chamada **pedagogia realista**, em voga nos países industrializados.

O ensino primário estava praticamente abandonado pelas autoridades e a massa da população continuava analfabeta, sem perspectivas de obter qualquer tipo de educação.

Em uma tentativa de enfrentar o grave problema, o conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, importante professor que atuava em São Paulo, recebeu a incumbência de promover uma ampla reforma no setor. Ao invés de elaborar um projeto para ser apresentado ao Parlamento, o Conselheiro expediu um decreto executivo reformando o ensino primário e secundário na sede da Corte, e o superior em todo o Império, como vimos.

O decreto foi enviado para aprovação na Câmara e Rui Barbosa nomeado seu relator. Só que, em vez de emitir um simples parecer, Rui passaria quatro anos elaborando um completo estudo sobre o estado da instrução no país e sobre os

meios de resolver os problemas do ensino. Para tanto, Rui entrou em contato com professores, assistindo aulas em estabelecimentos pioneiros e recolhendo material didático. Depois, estudou a bibliografia pedagógica norte-americana e européia disponível.

De acordo com o pensamento liberal iluminista, Rui reforça sua convicção de que ignorância era sinônimo de atraso e miséria, enquanto cultura e ensino de bom nível traziam desenvolvimento e riqueza material.

Progressistas e abrangentes, os pareceres de Rui Barbosa penetravam nos problemas da organização e administração escolar, defendiam a instalação de "jardins de crianças" - os atuais jardins de infância - e educação para ambos os sexos no plano moral, religioso, técnico e artístico. Com isso, se colocava no compasso da "modernidade" européia e norte-americana e ia de encontro ao pensamento católico ainda eivado das condenações emitidas pelo Papa Pio IX na Encíclica Quanta Cura e no Syllabus, de 1864.

Ao mesmo tempo, enquadrava a educação física, o ensino musical, de desenho e de trabalhos manuais no currículo escolar, numa tentativa de estabelecer as bases para um ensino profissionalizante, necessário para pavimentar o caminho do país rumo a uma futura - mas urgente - industrialização.

Assumindo uma posição que o alinhava com os educadores mais avançados do século XIX, Rui Barbosa cita Karl Hillebrand, para fazer a crítica ao ensino e à prática pedagógica em vigor no Brasil e fundada no "ratio studiorum": "uma lição de história cifra-se em aprender uma série de datas, sem as verificar...Repetir uma fieira de nomes de cidades e montanhas...eis uma lição de geografia. A física e a química estudam-se, sem experimentar, a história natural, sem observar. E, ao cabo, algumas fórmulas escolásticas, lógicas, psicológicas e metafísicas rematam o curso, e completam a instrução". Por isso, diz ele: a escola reformada há de ser absolutamente a antítese da escola atual" (Barbosa, 1946, p. 47 e 49). Na realidade, ele aponta suas baterias na direção da escolástica, dizendo: "O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o 'espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes" (Barbosa, 1946, p. 48). Lembrando Rousseau,

assevera: “haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano. Eis o princípio, a lei, a ciência de todas a pedagogia racional” (Barbosa, 1946, p. 51). Portanto, Rui faz apologia do indutivismo, colocando a observação e a experimentação como instrumentos essenciais para o desenvolvimento do espírito científico, à luz das principais idéias iluministas e do pensamento liberal de Locke. Para ele, “cumpre repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente o novo programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: “conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural que *os atuais programas invertem*” (Barbosa, 1946, p. 61). Afinal, acredita Rui Barbosa, que “é pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos fenômenos exteriores; é por eles, pois, que se há de encetar a educação racional...O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a *licção de coisas*” (Barbosa, 1946, p. 63).

Dessa maneira, pensa Rui, que a razão será alimentada pela observação e pela experiência. A razão iluminará, por sua vez, o fenômeno de maneira a fazer com que a inteligência chegue a conclusões racionais e objetivas na busca da verdade científica. Sua posição não tem nada a ver com o que era praticado no Império até então em matéria de método e de prática pedagógica, ambos fundados na escolástica.

O método indutivo, racional e experimental, seria, para ele, a solução par o problema do atraso da educação no país, pois as escolas estariam, então, formando homens para ser arautos do progresso. É claro que ele, no ritmo do que ocorria em outros países, em particular na Europa e nos Estados Unidos, não descarta o ensino monitorial como um elemento importante a ser utilizado pelos professores: “cumpre fazer do discípulo um cooperador do mestre, alargar o seu trabalho pessoal solicitar, fecundar a expansão das forças interiores”, estimular “a inventibilidade do aluno. A cooperação ativa do discípulo, torna ainda mais delicada as funções do preceptor (Barbosa, 1946,p. 213), um dos instrumentos do Método “indutivo (Barbosa, 1946, p. 215).

Mais ainda: “O catolicismo, a taboada e o silabário? Nisto se resumem às primeiras letras entre nós”. E, conclui: “não há reforma possível, sem uma revolução implacável contra este passado” (Barbosa, 1946, p. 389). Portanto, “se o fim da

educação, nos seus elementos essenciais a todos os homens, é preparar-nos para a vida completa; se o único modo racional de julgar um sistema de educação está em saber até que ponto ele preenche esse fim, não acreditamos que o nosso plano exceda os limites da educação indispensável à massa popular do país” (Barbosa, 1946, p. 390).

Rui Barbosa, fundado no método indutivo e na lição de coisas, pela observação e a experimentação, quer anular a escolástica em vigência nas escolas brasileiras, anunciando uma nova escola, leiga, livre, funcional (“prepara para a vida”) com uma educação alicerçada na razão iluminista e no empirismo liberal, de Locke.

A proposta de Rui previa ainda o estabelecimento de um conselho superior e um ministério voltado especificamente para a educação, além de estabelecer que o ensino primário deveria ser gratuito, obrigatório e leigo, mais uma vez contra a posição da Igreja e refletindo a posição dos liberais e dos maçons republicanos. Autêntica lei orgânica do ensino, não visava apenas o aperfeiçoamento dos currículos, mas objetivava promover mudanças sociais no país. Extremamente avançada para as condições concretas da realidade brasileira sob a Monarquia, terminou esquecida nos escaninhos da burocracia imperial.

3.6 O LIBERALISMO ILUMINISTA NOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA

Para Niskier (1989, p. 178), “Proclamada a República, em 15 de novembro de 1889, o Governo Provisório, então instituído, viu-se diante da árdua tarefa de promover a restauração burocrático-administrativa do país. Neste contexto é nomeado Ministro do recém criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Um dos primeiros atos do novo Ministro foi elaborar uma reforma da educação que mostrasse ao país o que os republicanos queriam para seus filhos.

Dentro do processo de reorganização do Brasil, concede-se a todos que sabem ler e escrever o direito o voto (restrito aos homens). Em seguida foi nomeada uma comissão para elaborar um projeto de Constituição para o país. O presidente do

Congresso, Prudente de Moraes Barros, maçom, republicano histórico e imbuído de idéias liberais. Por isso, Reis Filho (1981, p. 13) pode escrever:

a 14 de dezembro de 1889, as expansões da fraternidade levaram o Governo Provisório a decretar a grande Naturalização. O Decreto 58^a, daquela data, firmando os princípios de igualdade e fraternidade, estabelecida em seu artigo 1º. que são considerados cidadãos brasileiros todos os estrangeiros que já residam no Brasil no dia 15 de novembro de 1889, salvo declaração em contrário.

Um novo regime exige uma nova educação, agora para um país republicano. Assim, Ministro apresentou, imediatamente após sua posse, em 14 de abril de 1890, um novo projeto de reforma educacional.

Niskier (1989, p. 183) assim percebe este momento da educação:

pela primeira vez, em nosso país, um Ministério era dedicado à Instrução Pública, cuja organização foi objeto do Decreto no. 733-A, de 5 de maio de 1890, que no seu Artigo 1º estabelecia: a Secretaria de Estado dos negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, compreenderá uma diretoria geral com três secções: a 1ª dedicada a tudo que for atinente à instrução pública, de modo geral, desde a primária até a superior, profissional etc. a 2ª seção assuntos relativos aos correios e telégrafos e a 3ª as despesas com os serviços a cargo do ministério.

Em seguida, já no exercício de suas funções, Constant apresenta, em sessão do Conselho de Ministros, a Reforma da Escola Normal e do Instituto de Cegos, com os Decretos nº 407 e 408, de 17 de maio de 1890.

Muitas medidas foram tomadas no que se refere à instrução pública, pois entre a reforma de 1890 e as decisões que advieram da Constituição de 1891, decretos foram assinados, como por exemplo o Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891, que criara o Conselho de Instrução Superior; o Decreto nº 1.341, de 7 de fevereiro de 1891, alterando disposições relativas à nomeação de professores para os cursos de instrução superior e técnica, sem a exigência de concurso. (NISKIER, 1989, p. 189).

Nas Províncias, agora transformadas em Estados, os problemas relativos ao ensino ficaram a cargo das decisões do Governo Provisório, dentro do

sistema federativo implantado em 15 de novembro, e a futura Constituição deveria, em seu texto, dar conta deste tema.

Na corrente reformista de Benjamin Constant, o Estado de São Paulo resolveu, também, pensar na educação dos paulistas. Prudente de Moraes, governador do Estado, propôs, então, pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, a Reforma da Escola Normal, sendo encarregado dessa tarefa o Dr. Antonio Caetano de Campos, nomeado diretor do estabelecimento

Se a Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios norteadores a liberdade e a laicidade no ensino e a gratuidade da escola primária, a reforma da Escola Normal deveria preparar mestres que correspondessem às expectativas dos republicanos.

3.7 A REFORMA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO: O liberalismo iluminista na luta contra a escolástica na formação de professores.

Dessa maneira, a reforma da Escola Normal de São Paulo, sob a responsabilidade de Caetano de Campos teria como meta principal a melhoria da formação dos profissionais que iriam se educadores na nova sociedade que acabava de ser inaugurada, não mais educar súditos, mas cidadãos.

Essa reforma começou em janeiro de 1890 e se estendeu a setembro de 1891, sob a liderança, de no seu início, de Rangel Pestana e Caetano de Campos, como nos diz Casemiro dos Reis Filho (1995, p. 44):

tanto a influência de Rangel Pestana, como a de Caetano de Campos, no processo de reforma em São Paulo, foi de curta duração. O primeiro, logo assume funções na esfera federal e pouco contato teve com o que ocorreu no ensino em São Paulo depois de 1890. O segundo faleceu em 12 de setembro de 1891, deixando apenas iniciada a sua obra.

Com a ausência de Rangel Pestana à frente da reforma em São Paulo, este indica João Kopke cujo “concurso”, nas palavras de Pestana, seria “indispensável à Escola Normal de São Paulo”. Como Kopke não aceitou o convite para dirigir a Escola Normal, Pestana indicou o Dr. Antônio Caetano de Campos⁵¹, o qual recebeu a missão da reforma das mãos do Governador, Prudente José de Moraes Barros. (REIS FILHO, 1995 p. 48)

No que se refere ao papel do Estado em conduzir os negócios da educação, Reis Filho, aponta que uma reforma bem executada e feita por pessoas certas leva ao crescimento social. Rangel Pestana é descrito como aquele que apesar das pressões recebidas para a escolha de um nome para conduzir a referida reforma, este mostrou-se fiel ao papel que lhe fora dado. Reis Filho (1995, p. 49) transcreve palavras de Rangel Pestana: “tive muitas propostas, muitos pedidos e até talvez algumas preferências. Resisti porém, ao assalto assombroso que sofri e indiquei um notável educador para dirigir a Escola Normal, Dr. Caetano de Campos”.

Dentro das alterações sofridas pela Escola Normal, o plano de estudos foi reformulado, novas cadeiras foram criadas e, pelo decreto de 12 de março de 1890, o curso normal passou de 8 para 10 cadeiras e oito aulas.

As cadeiras, segundo Reis Filho (1995, p. 52-53) ficaram distribuídas por ano/série:

Primeiro ano: português, aritmética, geografia e cosmologia, exercícios militares – seção masculina, prendas e exercícios escolares – seção feminina, caligrafia e desenho. Segundo ano: português, álgebra e escrituração mercantil – seção masculina, geometria, física e química, ginástica, música, desenho, economia doméstica e prendas – seção feminina. Terceiro ano: história do Brasil, biologia, educação cívica e economia política, organização das escolas e sua direção, exercícios práticos. Pelo regulamento da Escola Normal de São Paulo, baixado em 14 de junho de 1890, verifica-se que a ginástica será

⁵¹ O princípio pedagógico que orienta o pensamento de Caetano de Campos é o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica. Livre-pensador, convencido das idéias liberais da sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil. É possível perceber, entretanto, o predomínio de um intelectualismo de base biológica que lhe dá visão naturalista ingênua do mundo e do homem. Seu pensamento é fruto da vulgarização das obras dos naturalistas, historiadores e filósofos que no fim do século XIX europeu, utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica escolástica. Mas, esse cientificismo, em Caetano de Campos, é usado pragmaticamente para justificar a implantação de um amplo conjunto de instituições de ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira. Ele vê claramente a dependência estreita entre democracia republicana e educação popular. Acredita que os americanos do norte haviam encontrado uma educação que atendia prontamente às exigências do regime democrático. (REIS FILHO, 1999, p. 59-60)

especializada para cada sexo e que o curso para o sexo feminino poderá ter um programa mais restrito.

Dentro do processo de reforma da Escola Normal, fora criada a Escola Modelo, chamada de órgão especial da instituição encarregada de formar professores:

Destinada à prática do ensino, para os alunos do 3º. Ano da Escola Normal, a Escola-Modelo é estruturada pelo Decreto de 12 de março, em três graus de ensino: 1º grau para crianças de sete a dez anos de idade; 2º grau para as idades de dez a catorze; e o 3º grau para adolescentes de catorze a dezessete anos. Entretanto, sua organização atingiu apenas o ensino do 1º grau, com o seguinte programa de ensino: lições de coisas com observação espontânea. Instrução cívica e leitura. Exercício de análise sobre pequenos trechos lidos. Escrita graduada até a aplicação das regras de ortografia. Aritmética elementar. Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas. Desenho à mão livre. Exercícios de redação de carta, faturas e contas comerciais. Noções de geografia geral e geografia física. Ginástica, compreendendo marchas escolares e exercícios militares. Canto coral e trabalhos manuais (REIS FILHO, 1995, p. 53).

Os programas de “2º e 3º graus”, embora constantes no artigo 21, do Decreto no. 27, de 12 de março de 1890, e do Regulamento de 14 de junho, não foram implantados.

No que se refere à prática de ensino, a Escola-Modelo era praticamente autônoma e o regulamento estabelecia que as alunas normalistas do 3º ano exerceriam, nas escolas-modelo, a prática do professorado na ordem que forem designados pelo diretor e sob a inspeção dos professores-diretores, aos quais competia a distribuição desse serviço e sua melhor aplicação.

Em relação ao método de ensino aplicado junto à reforma da Escola-Normal, Caetano de Campos tinha em sua visão que o aluno deveria chegar às suas próprias conclusões, pois deveria receber estímulos e, caso necessita-se da ajuda do professor, este deveria estar pronto para ajudá-lo.

No bojo desta metodologia de ensino, encontramos inserido em Reis Filho (1995, p. 66) o seguinte texto da lei:

este último (o aluno), urgido a dar explicações do ato, diz o que pensa. Se a resposta é correta e produto exclusivo do raciocínio do aluno, fica patente em que todas as circunstâncias análogas deve ele proceder identicamente. E é o que naturalmente sucede, tornando o esforço da criança um nobre incentivo

para novas descobertas que ela mesma aprecia e engrandece devidamente. Quando porém, o aluno não chega a deduzir por si a verdade inquirida e é indispensável que o professor o auxilie (é raro que algum outro aluno não chegue a responder o que o primeiro argüido não conseguiu dizer), é então lícito que o mestre ensine. É esta a exceção. Por outras, o que antes era a regra, nos métodos modernos é caso particular e excepcional. Vê-se daqui quanto trabalho precisa o professor vencer para ficar à altura das necessidades do magistério⁵².

As fontes mostram que os princípios pedagógicos utilizados no período foram basicamente aqueles expressos por Rui Barbosa no seu Relatório. Se Rui Barbosa encontrou no “Colégio Progresso”, de Miss Leslie, americana, metodista, a prática pedagógica que expressava a sua teoria (Mesquida, 1994), Caetano de Campos, por sugestão de Prudente de Moraes, irá buscar no Colégio Piracicabano, metodista, fundado por Miss Martha Watts, a inspiração para colocar em prática a reforma da Escola Normal. Esta seria, à luz do “sistema americano”, capaz de formar os educadores dos educadores: “O Colégio Piracicabano...foi a célula máter da reforma da instrução pública de São Paulo. Neste Colégio Dr. Prudente de Moraes pôde avaliar a prática pedagógica moderna importada dos Estados Unidos e fundada no método indutivo” (Registro da Conferência Anual, 1916, p. 84). Assim, a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo tornou-se a primeira tentativa séria de concretizar o ideal liberal da democratização da educação, que rápido, adquiriu dimensões nacionais, já que instituíra os primeiros modelos (republicanos) de excelência para o ensino primário e para a formação de professores” (Antunha, 1971, p. 103).

Rui Barbosa, Rangel Pestana, Prudente de Moraes Barros e seu irmão, Manoel de Moraes Barros, senador da República, tinham plena convicção de que “pondo em prática uma ação pedagógica inovadora, contribuiriam para levar a sociedade a se aproximar rapidamente do estágio de desenvolvimento capitalista no qual se encontrava os Estados Unidos. Acreditavam que a simples transferência de idéias e dos princípios do liberalismo capitalista norte-americano para a educação por meio da legislação, faria desta um instrumento efetivo de mudança sócio-cultural” (Mesquida, 1994, p. 174).

⁵² Lei no. 26, de 11 de maio de 1892, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, tomo II, 3ª ed., Imprensa Oficial do Estado, 1940.

Daí que as idéias de Pestalozzi, Horace Mann e seus discípulos, entre outros, materializadas nas “lições de coisas”, no método indutivo e seus instrumentos de observação e experimentação, traduziriam a modernidade inaugurada pelo iluminismo e consubstanciada no ideário liberal. Dessa maneira, a escolástica vista como uma concepção feudal de mundo, não poderia servir de ponto de apoio para o novo modo de produção que exigia uma concepção de mundo nova e uma prática pedagógica também inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de captar o embate entre duas concepções de mundo que legitimavam dois modos de produção distintos, nas suas expressões por meio da legislação brasileira do ensino, de 1827 a 1890. Interessava-nos perceber o desafio que o iluminismo liberal ou o liberalismo iluminista colocava diante do tomismo-aristotélico e da escolástica enquanto referenciais da educação brasileira. Cada corrente de pensamento buscava legitimar seu pensamento expressado na educação. Ao garimpar fontes historiográficas e documentais, nos demos conta que além da luta entre duas maneiras distintas de ver o mundo, a educação servia de campo de batalha para a refrega entre dois métodos filosófico-pedagógicos: o método dedutivo – hegemônico – e o método indutivo.

No início, ao analisarmos a Lei Geral, de 1827, encontramos ali a presença do método de ensino mútuo criado por Lancaster na Inglaterra e difundido por ele nos Estados Unidos e na América Latina, convidado que foi pelo Presidente Jefferson e por Simon Bolívar. Este método de ensino, além de auxiliar a disciplinar os estudantes, refletia ao menos dois princípios do liberalismo: a democracia e a meritocracia, servindo, ainda, como uma forma de diminuir os custos do Estado com o pagamento dos professores, princípio de produzir mais com menos gastos, caro ao sistema capitalista. Além disso, a monitoria como instrumento pedagógico, exigia a presença da indução com suas duas ferramentas de abordagem do fenômeno: a observação e a experimentação.

Dessa maneira, iniciamos nossa dissertação tentando esclarecer a corrente de pensamento denominada liberalismo, sua natureza, sua origem, sua funcionalidade, isto é, a serviço de que e de quem estava a corrente liberal.

Após termos apreendido o sentido do liberalismo e sua relação estreita com o iluminismo (o qual mostramos no trabalho) saímos ao encalço da presença

dessa corrente de pensamento no Brasil, encontrando-a já alimentando movimentos de libertação do país do seu estatuto de colônia portuguesa e, ainda mais: fermentando ações educacionais, em especial no que se refere à legislação do ensino.

Nossa pesquisa mostrou que durante o Império e no decorrer do movimento republicano, alguns grupos fundavam suas ações políticas na concepção de mundo liberal e, impulsionados pelo iluminismo, davam especial atenção à educação. Entre esses grupos, destacamos a maçonaria, seja enquanto instituição, seja na qualidade de indivíduos ligados à organização maçônica.

Ao nos aproximarmos do final do século XIX, em particular ao nos depararmos com o Relatório de Rui Barbosa e com a reforma da Escola Normal de São Paulo, no ocaso do Império e no início da República, respectivamente, ficou ainda mais clara a luta de dois mundos conceituais que se expressavam por intermédio da educação: o mundo iluminista liberal com o método indutivo e o mundo tomista-aristotélico, com o método dedutivo. Este dando ênfase à memorização e à repetição; aquele pondo em relevo a observação, a experimentação, o individualismo, o mérito. Portanto, a educação era um campo importante de embate entre essas duas visões de mundo que, na essência, refletiam dois modos de produção: um querendo se manter, conservando; outro querendo se instalar, transformando.

Tais reflexões são de suma importância, pois ao ter contato com concepções tão diferenciadas, vê-se que a educação do período era utilizada como meio de legitimação e de confronto de idéias e ideais.

REFERÊNCIAS

- ABADIE, Washington Reyes e ROMERO, Andrés Vázquez. **Crónica general del Uruguay**. La Emancipación, vol. 3. Montevideu: Banda Oriental, 1999, p.341.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.
- ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. **José Bonifácio de Andrada e Silva**. Organização e introdução de Jorge Caldeira – São Paulo: ed.34, 2002.
- ANTUNHA, H. C. Gonçalves. **Tendências da educação brasileira durante a República**. In: **Educação Brasileira**. São Paulo: IEB/USP, 1971.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASLAN, Nicola. **História Geral da Maçonaria** - Fastos da Maçonaria Brasileira. Porto Alegre, a Trolha, 1981.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3 da obra A cultura brasileira. São Paulo, Melhoramentos, 1976.
- BARBOSA, Rui. **A constituição de 1891**. Rio de Janeiro: MES, 1946.
- BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mandes de. **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1980.
- _____ (1984). **Educação e dependência**. 4 ed. São Paulo: DIFEL, 1984.
- CÂNDIDO, Antônio. *A estrutura da escola*. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128

CARDOSO, Teresa Maria R. *Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823 – 1840)*. In BASTOS, Maria Helena C. FARIA FILHO, Luciano Mendes. Orgs. **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem, a elite política imperial: teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASTELLANI, JOSÉ. **A origem da maçonaria**. Porto Alegre: A trolha, 1992.

_____ (1993). **Os Maçons na Independência do Brasil**. Porto Alegre, RS: a Trolha, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. *A constituinte de 1823 e a educação*. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1996.

COLUSSI, Eliane Lucia. **Plantando Ramas de Acácia: a Maçonaria gaúcha na segunda metade do século XIX**. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. Tese. Porto Alegre, 1998.

_____ (2002). **A Maçonaria brasileira no século XIX**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBY, Frederick. **História da Educação moderna: séc. XVI / séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Editora Global. São Paulo, 1985.

FILHO, LOURENÇO. **À margem dos pareceres de Rui sobre o ensino**. Imprensa nacional, Rio de Janeiro: 1945

FONTANELLA, F. C. . **Sobre a Pedagogia - Immanuel Kant** - 4ª edição. 4. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2005. v. 1. 107 p.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

_____ (2003). **História geral da Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GONDRA, José (org). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República**. Bragança Paulista: Editora da universidade de São Francisco, 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou a Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Ícone: 2000.

KUBO, Elvira Mari. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª. Comarca da província de São Paulo**. Curitiba: Paraná Memória Momento, 1986

LANCASTER, Joseph. *Systema britânico de educação: sendo um completo tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster*. Tradução: Guilherme Skinner. Porto: Typ. De Viúva Alvarez Ribeiro & Filhos in Barra, Valdeniza Maria da. **Da Pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX**. Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo, 2001.

LARROYO, Francisco; Luiz Aparecido Caruzo. **Historia geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1988.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 2ª.ed, 1974.

LIMA, Manoel de Oliveira. **O Império brasileiro**. (1821 – 1889), 4ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nossa Cultura, 1999.

_____. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil** – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Luis Roberto. **História do Brasil colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 2ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MÉLO, Mário Carneiro do Rego. **A Maçonaria e a Revolução de 1817**. Recife: Imprensa Industrial, 1912.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo. Editeo.1994.

_____. **Educação protestante e processo civilizador na América Latina: De Facundo ao Solitário**. In X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas, abril/2007.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **Tendências pedagógicas na educação brasileira. Permanências e mudanças**. Puc-pr, 2004.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil**. 1835-1889. São Paulo. Companhia Editora nacional, 1939.

_____. (1936). **A instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo. Companhia Editora nacional, 1936.

_____. (1942). **A instrução Pública no Estado de São Paulo: Primeira década republicana 1890-1933**. São Paulo. Companhia Editora nacional, 1942.

_____. (1937). **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil 1854-1888**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937, vl.2.

MOREL Marco, **A Ordem e o Império**. In. Revista Nossa Historia. Junho de 2005, p.19.

NARODWSKI, M. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

_____. (2005). **Investigações em torno do Método Lancasteriano ou de Ensino Mútuo** (contribuições para a produção do Estado da Arte em História da Educação, no período imperial). 2005.

(Texto organizado para o vídeo-conferência “Brasil Império: estado da arte em História da Educação”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 28 de abril de 2005, no Evento COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, como parte da programação do Projeto de comemoração dos 20 anos do HISTEDBR).

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 58, p. 47-64, dezembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

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

PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1998.

PENTEADO, José de Arruda. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. São Paulo: Nacional, 1984.

PIMENTA, José de Melo. **Páginas da história lusobrasileira**. São Paulo: Cupolo, 1980.

REGISTRO Oficial da Conferência Anual da Missão Brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul, 1886 – 1930, São Paulo.

REIS FILHO, C. **A Educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

REILY, D. A. **História documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Aste, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2003.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultura, 1983.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena, **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____ (2005). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEWART JR., Donald. **O que é liberalismo**. Rio de Janeiro: Tecnoprint Instituto Liberal, 1988.

SOARES, Álvaro Teixeira. **O Marquês de Pombal**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação brasileira**. 3ª.ed. São Paulo:IBRASA, 1986.

VIEIRA, J. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília. Edumb, 1980.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 1998-2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____ (1994). **História da Educação: a escola no Brasil**. – São Paulo: FTD, 1994.

_____ (1980). **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

Sites consultados

www.expo500anos.com.br

www.terra.com.br/educacao/jlourengo

www.revistatemalivre.com

www.ichs.ufop.br/seminariodehistoria - Lamom Fernandes - Sociabilidade

www2.camara.gov.br/conheca/historia/presidentes

www.pedagogiaemfoco.pro.br

www.wikipedia.com.br