

INDEPENDÊNCIA E EDUCAÇÃO: RECORTES DO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO IMPÉRIO (1822-1836)♣

MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO ♦

RESUMO

O estudo reflete sobre o processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do Império, período histórico marcado pela centralização/descentralização política e pela ausência de escolas. Com o propósito de construir novas leituras e representações desse momento histórico, produz-se uma discussão que articula acontecimentos, legislação e educação, trazendo configurações de um tempo/espço marcante da história da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Processo educacional, contexto histórico, articulação, representações.

INDEPENDENCIA Y EDUCACIÓN: ALGUNOS ASPECTOS DEL PROCESO EDUCATIVO BRASILEÑO DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL IMPERIO (1822-1836)

RESUMEN

El estudio reflexiona sobre el proceso educacional brasileño en las primeras décadas del Imperio, periodo histórico marcado por la centralización/descentralización política y por la ausencia de escuelas. Con el propósito de construir nuevas lecturas y representaciones de esse momento histórico, se produce una discusión que articula acontecimientos, legislación, educación, traendo configuraciones de un tiempo/espacio notable de la historia de la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE

Proceso educacional, Contexto histórico, Articulación, Representaciones.

♣ Artículo Recibido en Diciembre de 2008; Aprobado en Febrero de 2009. Artículo de Investigación Científica.
♦ Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba; e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB. Endereço: Avenida Praia de Tibau, 2197, Ponta Negra, 59.094-500, Natal/RN, Brasil. Fones: (84) 3236-2080; (84) 9984-3176. E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br.

**INDEPENDENCE AND EDUCATION: CUT FROM THE EDUCATIONAL PROCESS
BRASILEIRO EARLY DECADES OF THE EMPIRE (1822-1836)**

ABSTRACT

The study thinks about the brasilian educacional process in the first decades of the Empire, historical period marked by the politic centralization/descentralization and by the absence of schools. With the purpose of building new readings and representations of this historical moment, producing a discussion that articulate happenings, legislation, education, bringing configurations of a notable time/space no of the brasilian education history.

KEY WORDS

Educational process, Historical context, Articulation, Representations

Introdução

Esse é um trabalho que procura compreender o processo educacional brasileiro desenvolvido nas primeiras décadas de constituição do Império - fase política que não significou, na verdade, emancipação do povo brasileiro do domínio do colonizador português, vez que a Independência brasileira foi proclamada pelo próprio dominador estrangeiro -, considerando as condições históricas em que a autonomia política foi conquistada, pelo fato de não ter sido resultante das alterações internas que se processavam na Colônia.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o significado da autonomia e da ruptura resultantes da Independência brasileira proclamada em 7 de setembro de 1822. Inicialmente, o novo período da história do Brasil rompe com os laços coloniais e instaura uma nação soberana. Porém, grande contrassenso e ambigüidade: no poder central do novo país estava o herdeiro do trono português. Como então compreender

um processo emancipador que desconsiderou as necessidades e anseios de um povo? Há de lembrar que a Colônia passava por transformações resultantes das próprias condições internas e sentia a influência externa, apesar da forte proibição da entrada de novas idéias, como é o caso do projeto educacional imodificável por mais de 200 anos. Esse fato não impede, no entanto que os ecos dos movimentos e correntes de idéias que se processavam lá fora aportassem no Brasil. É preciso considerar que a elite colonial brasileira complementava sua educação com uma viagem de estudos à Europa, fator que os fazia conviver e vivenciar as transformações que estavam ocorrendo fora do Brasil.

Mais tarde, a abertura econômica, propiciada pela abertura dos portos, contribuirá para a entrada de ideologias, que entre outras marcará o momento histórico, a ideologia liberal, responsável pelos embates contra as práticas autoritárias e absolutistas.

Nesse sentido, a vinda da Corte suscitaria a criação de um Estado monárquico, mantendo os padrões do absolutismo, em um território até então dominado pelas falidas capitanias. Aliado ao modo de produção escravocrata e garantindo o poder absoluto do rei, as bases do governo, inclusive as bases econômicas, foram garantidas com métodos entre dilatações, como é o caso da censura da imprensa, mantendo a dominação de uma classe sobre as outras, mas com a ilusão de progresso e modernidade. Inclui-se neste contexto, e “para manutenção do poder absolutista, a estrutura administrativa portuguesa que seria responsável pelos ministérios e pela burocracia implantada na nova Corte, tendo como parâmetro as tradições portuguesas e sem conhecer a realidade brasileira”¹.

Ora, uma Independência sem a participação do povo implica em uma compreensão que destoa dos acontecimentos. Na verdade, o sistema colonial estava em crise. As revoltas ocorridas já eram uma prova desse fato. Os movimentos Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798) são movimentos emancipatórios precursores da Independência. As idéias iluministas que circulavam na Europa e que deram causa à Revolução Francesa e à Revolução Americana estavam circunscritas no ideário da

elite intelectual brasileira. Como então olvidar esses fatos e reconhecer uma Independência resultante de acordos e que não correspondeu/respondeu às tensões e alterações internas? A tomada de consciência do povo brasileiro era um processo que se desenvolvia e vinha à tona, refletindo a crise do sistema colonial.

Tais movimentos, de caráter emancipacionista, refletem, no plano político, o agravamento das tensões derivadas do próprio funcionamento do sistema colonial, e por aí se inserem no quadro geral da revolução no Ocidente. O exemplo secessionista da América inglesa esteve permanentemente vivo em todo o processo da rebelião mineira; “o espectro libertário da França revolucionária acompanha os insurretos baianos de 1798, que, para além da emancipação, chegaram a visar ‘uma inteira revolução’, de que resultaria uma nova ordem sem diferença de cor branca, preta ou parda”.²

Assim, as transformações que ocorriam em sociedades ocidentais repercutiam-se na América portuguesa, o que apontava para outras formas políticas de organização e administração do Estado, tornando-se premente a necessidade de organizar um Estado que mantivesse a unidade

¹ NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. “Instituições escolares no Brasil colonial e imperial”. Disponível em : www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso: em 12/02/2009.

² NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 57.

territorial e considerasse os anseios da população. Tais mudanças foram desconsideradas no ato político da Independência, vencendo a proposta de apoio a dom Pedro, com a instalação de uma monarquia, sem a participação popular, o que era temerário, devido ao fato de tal participação poder resultar em agitações e conquista do poder pelos grupos republicanos. Daí resultar a opção da independência brasileira ser realizada pelo próprio colonizador, fato com conseqüências para a autonomia do país, que se tornaria dependente da Inglaterra.

Por outro lado, falar em ruptura também é um discurso que se compreende irrelevante, por razões implícitas no próprio processo de independência. Ora, tal independência significou como já anunciado anteriormente, um acordo, ou seja, a vitória do grupo conservador, dos moderados, “constituído pelos grandes proprietários de terra, defensores da manutenção do escravismo, bem como de liberais conservadores”, sem falar que o príncipe, proclamador da independência era o próprio colonizador. É de perceber, então, que a situação brasileira distanciava-se em muitos sentidos da Europa, pois enquanto nesta “o liberalismo caminhava a passos largos para a industrialização, no Brasil a reforma política não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas”.³

No Brasil, predominou muito mais as características da continuidade do que os aspectos da ruptura. Percebe-se que as estruturas sociais anteriores à independência, desde a escravidão até o comando do Estado por um imperador, apontam para a continuidade, significando um novo cenário vestido de velho.

Cabe explicar tal fato com as palavras de Sergio Buarque de Holanda: a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, “o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos”.⁴

Em um cenário como esse, precedido de lutas abortadas, mas que imprimiram sua marca, de disputas políticas, em que o movimento da independência aconteceu de cima para baixo, qual o significado e o lugar da educação? Vale lembrar que a sociedade brasileira, de base escravocrata, era constituída por uma elite colonial e por escravos, em que se cruzavam brancos, negros, pardos e

³ ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo; Moderna, 2006, p 219.

⁴ HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1991, p. 119-120.

índios, o que autoriza a afirmação de que a clientela escolar se reduzia aos filhos dos “homens livres”.

Com o propósito de refletir sobre o processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do Império, em que a centralização/descentralização política marcou o novo contexto e a ausência de escolas não era um fator preocupante, já que a elite colonial mantinha preceptores para orientação de seus filhos, constrói-se novas leituras e representações desse momento histórico. Fundamentada em um olhar que harmoniza presente e passado, a discussão articula acontecimentos, legislação e educação, trazendo configurações de um tempo/espaço marcante da história da educação brasileira.

Assim, esse estudo é movido por preocupações históricas, pelo desejo de reconstituir o passado para entender o presente. Pois a reelaboração do passado é uma preocupação atual, tornando-se imprescindível o intercâmbio de experiências, a recriação de fatos e acontecimentos, cabendo ao pesquisador buscar na memória histórica as razões, o tecido que explicam o presente.

Independência e Educação: o processo educacional nas primeiras décadas do Império

Quando a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil no início do

século XIX, fugindo ao ataque do exército napoleônico, em um momento em que as transformações notadamente econômicas e políticas colocavam a Inglaterra e a França no epicentro da hegemonia mundial, a Colônia brasileira vivenciou importantes modificações, que desencadearam o desenvolvimento de um processo emancipatório que culminaria com a independência. Tal processo incluiu medidas transformadoras, como a abertura dos portos ao comércio exterior, a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, significando de certa forma a ruptura do pacto colonial. Nesse sentido, também pode ser compreendida a criação de várias instituições de ensino superior, haja vista os cursos superiores criados na Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia médico-cirúrgica do Rio de Janeiro, com o propósito de formar quadros para o suprimento da nova situação que se criava na Colônia.

Assim, no mesmo ano, em 1807, quando Portugal é invadido pelas tropas francesas, a família real é obrigada a vir para o Brasil, provocando também uma reorganização administrativa em território colonial. “A transferência do aparelho do Estado metropolitano português para o território colonial, com a vinda da família real, inaugurou uma nova fase para o Brasil-Colônia, marcando o fim da etapa de colonização.”⁵

⁵ NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. “Instituições escolares no Brasil colonial e imperial”. Disponível em : www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso: em 12/02/2009.

A chegada da corte portuguesa ao Brasil alterava os costumes da sociedade colonial. Abriam-se salões para as reuniões da nobreza, as mulheres ganhavam mais liberdade e ocorreram inovações no campo cultural, em coerência com o movimento iluminista que já se fazia maduro na Europa. Assim foi criada a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Nacional (1810), o Jardim Botânico do Rio (1810), o Museu Real (1818), a Missão cultural francesa e as escolas superiores.

Considerando essa nova realidade, em um país escravocrata e monocultor, o príncipe-regente realiza as adaptações necessárias para a instauração e funcionamento do seu governo. Assim, reestrutura o plano político, o econômico o jurídico e o cultural, realizando modificações, que apesar de destoarem da realidade da Colônia e contemplarem apenas a elite dirigente, vão contribuir para a formação de um novo contexto.

Pelo visto, nesse momento, não havia uma política educacional sistemática e planejada.

É como afirma Maria Lúcia da A. Aranha, referindo-se às mudanças que tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. “Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei

a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento”.⁶

Assim, as preocupações educacionais estavam relacionadas com a permanência da família real e com a administração da Colônia. No que se referia ao povo em geral, uma medida que poderia contribuir para sua instrução foi a permissão de abertura de escolas de primeiras letras, a qualquer pessoa, que em sua maioria funcionavam na própria casa do professor. Para as elites, a preocupação concentrava-se na criação de cursos superiores, pois estas recebiam os preceptores em suas casas para as noções elementares das primeiras letras.

É importante lembrar que nesse momento, o Brasil já tinha vivenciado o período jesuítico educacional (1549-1759), que embora marcado pela gratuidade, era voltado para os filhos das elites dominantes, excluindo a população escrava, os desprovidos de posses e as mulheres, mas incluía os índios nos aspectos catequético e missionário, contemplados pela “missão colonizadora”.

Com a expulsão dos jesuítas, no período seguinte, o das Reformas Pombalinas, ocorre o desmantelamento de uma estrutura administrativa escolar baseada na educação religiosa jesuítica. Tal

⁶ ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo; Moderna, 2006, p 221.

sistema educacional dispunha de uma estrutura institucional edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram os grandes focos de irradiação da cultura. Essa organização contribuía para a unidade social e cultural da Colônia.

É como explica Fernando de Azevedo, referindo-se ao tipo de ensino e de educação, adotado pelos jesuítas – sistema, aliás, útil às necessidades de seu principal consumidor, a Igreja, e outrora organizado por ela – que parecia satisfazer integralmente às exigências elementares da “sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata, em que o estudo, quando não era um luxo de espírito, para o grupo feudal e aristocrático, não passava de um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades”⁷.

Porém, com a expulsão dos jesuítas, essa organização educacional foi substituída por aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas. Mas o espírito continuava o mesmo e iguais também as orientações pedagógicas: métodos, sistema disciplinar, sob a orientação da Igreja e da aristocracia agrária. O ensino continuava dirigido a uma clientela proveniente das elites rural e burguesa e poucos eram os mestiços que conseguiam *furar* esse sistema tradicional.

Assim, o reformismo pombalino, que desejava colocar Portugal em sintonia com as modernas nações européias, tentou eliminar o jesuitismo e sua base intelectual, o *Ratio Studiorum*, instituindo em seu lugar as Aulas Régias. Nesse cenário, o Estado português estatizou o ensino, organizando um sistema determinado e controlado pelo Estado, não mais mantido pelo Estado e voltado para os interesses da Igreja, como anteriormente, embora a laicização admitisse a obrigatoriedade da religião católica.

Ora, é de perceber que as próprias condições internas da Colônia seriam obstáculos para a incorporação do Brasil na modernidade pós-renascentista. Faltavam condições materiais ao Estado para a substituição dos colégios jesuítas; afinal tinham sido 200 anos de estruturação. Por outro lado, a abertura às novas idéias tinha caráter limitado. Não se admitiam as idéias políticas de Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, mas sim a leitura de Galileu, Descartes, Newton, entre outros, que não questionavam o poder constituído.

Assim, a crítica científica e filosófica deveria exercer-se no território da natureza “e em apenas alguns aspectos do mundo cultural; estendê-la a questões como a da organização dos estados, a forma dos regimes políticos ou os direitos do homem no pacto

⁷ AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 80.

social era comprometer perigosamente os alicerces do poder constituído”⁸.

Nesse sentido, apesar da Reforma pombalina, que pretendia colocar Portugal em posição de igualdade frente às nações modernas da Europa, que já vivenciavam as concepções hobbesiano-hegelianas, que colocavam em discussão as estruturas política e social anteriores, como também o paradigma newtoniano na forma de abordagem da realidade, o mundo ibero-americano conservava elementos e aspectos do universo tridentino, o que o mantinha em uma posição diferenciada e tradicional.

É assim que a reforma não se constitui uma ruptura total com a tradição, promovendo uma educação especial para a nobreza, percebendo-se a manutenção de privilégios típicos do Antigo Regime, na fundamentação recebida, registrando-se mais uma mudança de conteúdo que de método. Tal fato é percebido por aspectos do método escolástico que continuavam presentes no trabalho educacional reformado, como também a proibição das obras de autores como Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza, Voltaire, já que as mesmas podiam mudar a orientação do país no sentido do deísmo, ateísmo e materialismo. Por outro lado, recebia as influências da ilustração na proposta educacional, que

trazia o progresso científico e a difusão do saber.

Ora, em um período em que a burguesia já se colocava como classe emergente (e como classe vitoriosa após a Revolução Francesa), era importante contemplar a formação dessa classe com a formação do perfeito nobre, que agora, devido às transformações do sistema econômico, era comerciante. Também não era mais aceitável que um jovem passasse cerca de 20 anos para adquirir uma formação, pela qual uma pequena quantidade se interessava, mas simplificar e abreviar os estudos para despertar o interesse de um número maior de estudantes pelos cursos superiores, e ainda, “propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis”.⁹

Assim, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, criava-se um ensino público financiado pelo Estado e para atender suas necessidades, diferente daquele ensino pago pelo Estado, mas que formava indivíduos para a Igreja. É bom lembrar, também, que Portugal foi o primeiro país do Ocidente a estatizar o ensino (1759), ocorrendo esse fato em outros países a partir de 1963.

Sob o ministério do Marquês de Pombal, foi publicado o Alvará de 28-

⁸ WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII** (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

⁹ RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, p.33.

6-1759, que entre outras disposições criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a “prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores”.¹⁰

A reforma caracterizava o ensino como Estudos Menores e Estudos maiores. Os estudos Menores compreendiam as Aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras e também as Aulas de Humanidades, que correspondiam ao ensino secundário. Concluídos esses estudos, o aluno estava preparado para cursar os Estudos Maiores, ou seja, a universidade.

Na verdade, não obstante a utilização de novos métodos, novos livros, o ensino secundário passou a ser organizado sob a forma de aulas avulsas ou aulas régias, o que pedagogicamente significava um retrocesso na organização educacional. As aulas de humanidades compreendiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, que futuramente ganharam novas cadeiras como filosofia moral e racional.

Ora, as dificuldades para o exercício desses estudos eram ainda maiores.

Não havia professores preparados para assumir as aulas e nem recursos disponíveis para mantê-las. Tais dificuldades tiveram conseqüências já esperadas, como foi o caso do magistério ser desenvolvido por professores com formação jesuítica, manifestando-se assim uma continuidade no ensino e não uma ruptura como a reforma desejava. Quanto aos recursos, foi decretada a cobrança do *subsídio literário*, imposto autorizado pelo governo para a manutenção de tais estudos.

Tal subsídio, criado por Pombal em 1772, era insuficiente para manutenção das escolas e pagamento dos docentes das *escolas menores*, não havendo vontade política de alargá-lo, mesmo que a Reforma tenha contemplado a criação de escolas, a situação salarial e a carreira docente.

Merece registro o fato de que não havia continuidade entre os níveis de estudo, valendo ressaltar, também, o fato de que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população.

Nesse sentido, as transformações ocorridas no nível secundário não afetaram, como não poderia deixar de ser, o fundamental. Ele permaneceu desvinculado dos assuntos e problemas da realidade imediata. O modelo continuou sendo o exterior civilizado a ser imitado. “Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e

¹⁰ RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, p.33.

condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e freqüentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus”.¹¹

Como visto, a Reforma de Estudos visava modernizar Portugal, transformando-o em uma metrópole capitalista, e em consequência, o Brasil, que enquanto colônia portuguesa, sofreria modificações, visando sua adaptação à nova ordem. Daí a necessidade de formação da elite brasileira nas novas idéias, com o propósito de torná-la mais eficiente em suas funções, na resolução dos problemas internos e na contribuição para a manutenção dos interesses portugueses.

O sistema de Aulas Régias permaneceu inalterado no Brasil até o Primeiro Reinado, devendo ser compreendido tanto como imposição, pois se tratava de um projeto de dominação estabelecido pelo governo português, como também um avanço, já que manifestava o compromisso com as idéias da Revolução Científica e da Ilustração. Esses novos referenciais estavam de acordo com as perspectivas de seu tempo, porém em desacordo com as formas conservadoras de dominação. Daí a Reforma, colocada de cima para baixo, não atender às necessidades imediatas da população colonial.

Quando dom João VI chega ao Brasil, em 1808, é essa a situação educacional encontrada. Em virtude desse quadro e das necessidades administrativas do governo imperial, que nesse momento instala sua sede no Brasil, são criados vários cursos superiores, que na verdade vão atender à elite colonial e portuguesa, mas que já surgem das necessidades internas do contexto histórico, embora tais necessidades tenham passado a existir com a mudança do Brasil para sede do reino português.

Quanto aos outros níveis de ensino, a escola de primeiras letras, ou seja, a escola de ler, escrever e contar, ganha notoriedade, devendo-se essa importância ao desejo dos indivíduos de preparação para o ingresso nos pequenos cargos burocráticos criados naquele momento, como também a preparação para o curso secundário, não implicando, no entanto, que aquele fosse condição para o acesso a tal curso. Mas devido à instrumentalização técnica desse nível, que ganha em credibilidade, mais de 60 cadeiras de primeiras letras são criadas, em atendimento às próprias necessidades do momento histórico.

Já o curso secundário permanece organizado em aulas régias, tendo-se notícia da criação de pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina, entre cadeiras de matemática, desenho,

¹¹ RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, p.35.

história, retórica, filosofia, inglês e francês criadas em diversos locais da Colônia.

Todavia, merece esclarecimento a estrutura social do Brasil-Colônia. Havia uma predominância da submissão não só externa, mas também a nível interno, desenvolvendo-se um clima de profunda opressão, não favorecendo espaço para manifestações de descontentamento ou insatisfação. A submissão que marcava as relações sociais na Colônia manifestava-se externamente em relação à metrópole, de modo interno, no que diz respeito à maioria negra ou mestiça pela minoria branca. Tal submissão interna refletia-se “não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares, como lembra Gilberto Freire: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai”.¹²

Esse fato não significa afirmar que não houvesse contradições internas. Estas manifestavam-se em lutas, em episódios violentos, motins, atentados, rebeliões, que expressavam o desejo de libertação dos explorados frente à repressão brutal da Metrópole.

É nesse contexto de aparente ordem, tendo em vista a repressão superar qualquer manifestação de descontentamento, e a submissão ser retomada, que se desenvolve o elemento emancipação, tendo em vista o surgimento e prolongamento das

contradições. Tal elemento vai culminar posteriormente com a defesa da autonomia política.

Quando em 1821, dom João VI voltou para Portugal, acelera-se o processo de emancipação política brasileira.

Independência e Educação: legislação e ensino

O processo emancipatório brasileiro, construído a partir do conjunto de contradições externas e internas, vai culminar com a autonomia política em 1822, que na verdade vai ser resultante da união da classe dominante colonial, com o apoio de outras camadas da sociedade, configurando-se o Império a representação da classe que empreendeu a Independência. Assim, a nação que exsurge vai confirmar os elementos de continuidade e conservação, afirmando o regime monárquico, o que aponta para uma ruptura aparente com as formas coloniais de dominação. A Independência tem como base acordos políticos de interesse da classe dominante, formada pela camada senhorial brasileira, em sintonia com o capitalismo europeu. Daí não representar uma ruptura, já que não é consequência imediata das lutas pela emancipação.

Assim, com o nascimento de um novo Estado, fazia-se necessário uma Constituição. A Assembléia

¹² RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, p.37.

Constituinte instalada após a Independência (1823) para gestar o texto Constitucional inspirava-se na Constituição Francesa de 1791, que embora de cunho liberal, orientaria a Carta Magna do Estado Monárquico. Dissolvida a Assembléia Constituinte, a Carta Constitucional, outorgada em 1824, trazia exigências quanto à organização educacional do país, abandonando, no entanto, a idéia de um sistema nacional de educação presente no projeto de lei gestado pela Assembléia, em que se manifestava o propósito de imprimir unidade orgânica à instrução pública.

Porém, vale assegurar, a importância da inserção da educação no texto constitucional. Esse aspecto assinala a preocupação com o Estado Social, registrando a educação como norma constitucional, colocando-a no âmbito de seus elementos orgânicos, não se constituindo a rigor matéria exigida pelo Estado.

Ora, é necessário compreender a Constituição de 1824 em seu contexto histórico. Apesar do aparato liberal como forma exterior, a *Lex Fundamentalis* vai expressar os interesses dos grupos dominantes conservadores, além do mais, a educação constitui-se matéria de competência do Poder Moderador, e não da Assembléia Geral, que na disposição do artigo 98 da Lei Maior, é considerado como a “chave de toda

a organização política” do Império. Esse aspecto revela a disposição centralizadora do Estado brasileiro, processada política e culturalmente desde o regime de Capitânicas Hereditárias.

Assim, a educação ganha espaço na Constituição de 1824, nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, que disciplina “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, que entre outras formas aponta “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos (inc. XXXII.) e “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes”¹³ (inc. XXXIII).

Percebe-se na disposição do inciso XXXII, artigo 179 da Constituição de 1824, a disposição liberal que o orienta, quando coloca a gratuidade da instrução primária estendida a todos os cidadãos em conformidade com as idéias e acontecimentos que vinham marcando o mundo, que propagavam por um ensino público, gratuito e sob a responsabilidade do Estado. Já a disposição do inciso XXXIII tem cunho elitista e humanista.

O texto constitucional de 1824 impõe restrições ao Conselho Geral da Província, vedando, pelo artigo 83, às

¹³ MARTINS, V. Aspectos jurídico-educacionais da carta de 1824. Disponível em: <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acesso em: 24 set. 2007.

Assembléias Provinciais, a proposição e a deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação, o que pode ser compreendido tendo em vista o aspecto centralizador do Império. A educação no contexto da Carta Constitucional deve ser vista como prerrogativa do governo imperial, não se constituindo como matéria de discussão das Assembléias Provinciais. O pequeno espaço concedido à educação não deve ser entendido como desinteresse ou descaso pela matéria, mas precisa-se entrever o receio do Imperador de perder o controle do aparelho de Estado, tendo em vista que a instrução pública constituía-se um elemento que poderia favorecer às emancipações políticas, o processo de rebeldia e de conscientização das províncias.

Outro ponto que vale esclarecer diz respeito aos fatores impeditivos de uma rede eficiente de escolas, que colocasse em funcionamento as escolas primárias nas províncias. Ora, é patente a falta de recursos do Estado Imperial para esse propósito, como também é marcante o pouco ou nenhum interesse educacional e cultural das elites provinciais ou regionais pela educação. No entanto, em 1823, a Assembléia Constituinte aprovou uma lei que guardava semelhanças com a legislação portuguesa. Tal lei autorizava a abertura de escolas elementares a qualquer cidadão, sem obrigação de licença ou autorização, fato justificado pela deficiência de profissionais preparados. Registra-se o descaso com esse nível de ensino, que

ficaria entregue a qualquer indivíduo que manifestasse interesse. O fato de desobrigar a licença ou autorização para a abertura da escola é um fator que compromete também a legitimidade e a qualidade da educação.

Nesse contexto, em 1827, foi aprovada a primeira lei nacional brasileira que tratava da instrução pública de nível elementar. Tal lei disciplinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugarejos, e ainda determinava a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

As idéias que orientavam essa lei estavam presentes no projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), e promoviam o ideal do ensino para todos como um dever do Estado, ampliando o ensino para todos os níveis ou graus. Pelo visto, a lei de 1827 passou longe das intenções do projeto, limitando a um único grau de ensino e seus objetivos: primeiras letras. Com tão grande limitação, o texto legal nem implicitamente fazia menção a um plano nacional de educação.

Ora, para a elite esse fato não tinha grande importância, já que os graus de estudo não se constituíam em pré-requisitos uns para os outros, continuando como de costume anteriormente a educar seus filhos em casa, ou de outra forma, reuniam-se os pais e contratavam professores para ministrarem aulas em conjunto para

seus filhos, não implicando nenhuma forma de vínculo com o Estado.

Já para os demais segmentos sociais, a limitação legal gerava implicações e conseqüências lamentáveis, pois, além da restrição do número de escolas, o que diminuía a oferta, a instrução limitava-se à elementar, ou seja, ler, escrever e contar.

O que também precisa ser discutido sobre essa Lei é o fato de trazer expressa a disposição para a adoção do método monitorial ou de ensino mútuo¹⁴, da seguinte forma, conforme Maria Lucia de Arruda Aranha: “Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com utensílios necessários à custa da Fazenda Pública. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino”¹⁵, deveriam procurar adquiri-lo as próprias custas e nas escolas das capitais. A Lei também determinava os conteúdos das disciplinas a serem ensinados, como é o caso dos princípios da moral cristã, doutrina da religião católica, apontando os temas de preferência para o exercício da leitura, como os que tratavam sobre a Constituição do Império e História do Brasil.

Não causa admiração que tal método não tenha prosperado. Pelo contrário, causou transtorno, representando um grande fracasso. Não existiam salas amplas para satisfazer a demanda, material adequado, formação de qualidade para os docentes, além do descontentamento dos professores com o salário insuficiente para atendimento de suas necessidades.

Outros aspectos responsáveis pelos resultados insatisfatórios podem ser observados nos relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836, que denunciavam a deficiência do ensino elementar no país, acusando as municipalidades, professores e alunos, pela ineficiente administração e fiscalização, por desleixo e vadiagem, respectivamente, alegando os gastos e esforços do Estado, no estabelecimento e ampliação desse ensino.

Nesse sentido, também reconhecia o descaso do poder público no cumprimento de suas obrigações, no provimento dos recursos materiais, no que dizia respeito aos estabelecimentos, livros didáticos, entre outros. “Também apontava os baixos salários dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultava o provimento de

¹⁴ Proposta de ensino aplicada na Inglaterra por Bell e Lancaster e vivenciada no Brasil nas primeiras décadas do Império, em que o professor não orienta todos os alunos, mas apenas aqueles que se destacam. Esses alunos atenderão grupos de colegas, sendo orientado, assim, um grande número de alunos.

¹⁵ ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo; Moderna, 2006, p. 223.

professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.¹⁶

Pelo exposto, a primeira Lei que tratava da instrução pública no país foi mais uma normatização não posta em prática, com suas intenções abortadas, por não estar em consonância com os interesses que se processavam no momento. Ora, o interesse pela instrução popular encontrava dificuldades não apenas nas condições reais do país, mas também esbarrava na suposta preocupação do governo com a instrução popular, que ao mesmo tempo em que propalava essa necessidade, não disponibilizava os recursos para que as providências fossem tomadas.

Desse modo, retoma-se o ponto inicial dessa discussão: o modo de conquista da autonomia política do país. Se tal autonomia tivesse resultado do processo imediato das alterações internas que estavam ocorrendo na Colônia, as condições estariam postas para a organização educacional e as resistências e obstáculos seriam superados naturalmente.

A opção monárquica e conservadora da sociedade vai refletir-se nas decisões que poderiam beneficiar a maioria da população, como se configura as dificuldades para implantação de uma rede escolar de atendimento a toda

população. A letra da lei vai revelar tal realidade, limitando a instrução ao nível elementar.

Nesse espaço, é necessário lembrar a questão econômica que subsidiava a manutenção da sociedade brasileira. As dificuldades eram tamanhas, afetadas pela falta de recursos, de um aparelho administrativo moderno, e as medidas tomadas para minorar a situação vão afetar toda a população. Tais medidas como taxações e empréstimos ao estrangeiro em pouco tempo instauram a crise econômica, refletindo-se em perturbações sociais e movimentos. Essa carência de recursos vai manifestar-se também nas disposições educacionais. Ora, se faltavam recursos para o provimento do aparelho estatal, não haverá disponibilidade para a reorganização da instrução pública.

Outro aspecto importante da orientação educacional desse período diz respeito à marginalização do ensino normal e técnico profissional pelo poder público. Tal fato pode ser explicado quando se recorda a clientela que estudava na época, ou seja, a elite para quem a escola era projetada, não manifestava interesse por esses cursos, já que não eram passaportes para o ensino superior.

Uma referência que também merece destaque aborda a formação do

¹⁶ NASCIMENTO, Maria Isabel M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). Acessível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em: 08 fev. 2009.

professor, valendo informar que se tratava de um cargo vitalício, não havendo então necessidade de ser melhorada. A tal cargo se ascendia em virtude do candidato preencher três condições que podiam ser medidas mediante concurso: maioridade, moralidade e capacidade.

O descaso pela formação do professor encontrava eco em uma sociedade não compromissada com a educação, prevalecendo muitas vezes, a compreensão pragmática de escolher professores sem a formação necessária, pelo fato de ser dispensado o conhecimento e aplicação de um método específico.

A situação educacional vai se alterar com a instauração da orientação descentralizadora, ocorrida após a abdicação de dom Pedro I ao trono brasileiro, em 07 de abril de 1831, disposta no único Ato Adicional à Constituição do Império, aprovado pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.

O Ato Adicional instituiu mudanças significativas. Criou as Assembléias Provinciais a quem atribuiu poderes para legislar sobre temas privativos do governo central, como economia, justiça, educação. Pelas proposições contidas no Ato Adicional de 1834, os liberais ganharam espaço para definirem os negócios públicos das províncias e transformá-los em atos jurídicos. Ora, a Lei de 1834 expressamente declara a descentralização da sanção da lei provincial, quando dispõe que as

normatizações e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais que tratem de matérias abordadas nos artigos 10 e 11, receberão a sanção do Presidente da Província. Tal determinação invalidava o artigo 84 da Constituição de 1824, que determinava a remessa das resoluções dos Conselhos Gerais de Província ao Poder Executivo, por intermédio do Presidente da Província. Não estando a Assembléia Geral reunida no momento do envio das resoluções provinciais, ao Imperador caberia executá-las provisoriamente, se compreendê-las dignas e promissoras do bem geral da Província.

Registra-se aqui a importância da única Emenda à Constituição de 1824. A discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial. A descentralização na verdade foi apenas aparente, ou melhor dizendo, apresentava uma profunda ambivalência, pois ao mesmo tempo em que dispunha competências às Assembléias Provinciais, contribuiu para a recentralização do poder imperial. Na verdade, o Ato Adicional contribuiu para impedir a descentralização do poder político no Brasil.

Assim, no âmbito da descentralização, estava disciplinada a instrução pública, ficando determinado que às Assembléias Provinciais caberia legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excetuando-se dessa competência, as faculdades de medicina, cursos jurídicos, academias existentes e

outros estabelecimentos de instrução que futuramente fossem criados por lei geral.

Pelo visto, a descentralização da instrução pública dizia respeito apenas aos níveis elementar e secundário e à criação de estabelecimentos próprios, pois ao governo central caberia legislar sobre o ensino superior, monopólio que configura a intenção de orientação das camadas dirigentes da sociedade.

A descentralização foi prejudicial à criação de uma unidade orgânica do sistema educacional a partir do momento que determinou essa iniciativa às Províncias, com suas já precárias condições. A orientação que resultou do Ato Adicional contribuiu ainda mais para agravar a situação educacional e aprofundar as diferenças entre as classes. As Províncias precariamente ficariam responsáveis pela educação do povo e o poder central teria a obrigação pela educação da elite.

Essa Lei, como já foi explicitado, transferia para as Províncias a responsabilidade com a instrução pública nos níveis elementar e secundário. Porém, muitos foram os obstáculos para a efetivação do disciplinamento legal, mesmo no nível elementar. Considerando as condições internas das províncias, suas dificuldades, a descentralização do ensino não obteria grandes êxitos, além de somar-se a tais obstáculos a ausência de escolas e de professores,

o que tornava o acesso à escolarização um fator quase inexistente. A consequência desse fato foi o abandono do ensino primário, que além de ter um número limitado de escolas, sobrevivia à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que em virtude do despreparo para o exercício de outra profissão mais rendosa, eram obrigados a continuarem ensinando.

É com fundamento no Ato Adicional de 1834, que Escolas Normais são criadas a partir dessa década, como a de Niterói e a da Bahia, com o propósito de preparar os professores para o ensino das primeiras letras, aspecto que não vai fomentar o interesse pelo grau elementar de ensino.

Ao lado do fracasso do ensino primário, o ensino secundário público também não alcançou êxito, acabando por ser assumido pela iniciativa privada, o que vem a intensificar o caráter classista e acadêmico do ensino, pelo fato de tornar-se privilégio das altas camadas da sociedade.

Assim, entre os dois níveis de ensino não existia articulação ou unidade de ações. São mundos que não se comunicam, representando uma dualidade de sistemas, sem um eixo unitário, o que prejudicaria profundamente a educação. Ou na assertiva de Fernando de Azevedo: “A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente dasagregada”.¹⁷

¹⁷ AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 1975, p. 568.

Nesse contexto desagregador agravado pela falta de recursos, em que proliferavam as aulas avulsas, são criados liceus provinciais, que passam a reunir essas aulas em um mesmo prédio. Nesse sentido, são criados o Atheneu Norte-Riograndense, em 1834, os liceus da Paraíba e da Bahia, em 1836, e em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II. Tal instituição, sob a jurisdição da Coroa, o que retoma a discussão da descentralização, estava destinada a servir de padrão ao ensino dos demais liceus do país: “adotaria e manteria bons métodos, resistiria a inovações que não tivessem demonstrado bons resultados e combateria os espertos e charlatães”¹⁸, destinando-se à formação da elite intelectual. Sua importância era tamanha, pois era o único que fora autorizado a promover “exames parcelados para conferir o grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores”.¹⁹

A criação de uma escola padrão para o ensino secundário só vai prejudicar ainda mais a organização e o funcionamento desse nível de ensino, pois implicava na adequação de programas, currículos, utilização dos mesmos livros didáticos, valendo lembrar que muitas vezes esses colégios não apresentavam um currículo, continuando a oferecer aulas avulsas das disciplinas objeto dos exames ao

nível superior. E mais um fator que contribuiu para o agravamento da situação desse nível de ensino foi o sentido propedêutico que assumiu, implicando no descompromisso pela formação global do aluno.

Considerando a discussão, registra-se ainda certa dualidade ou ambivalência nesse grau de ensino. Ora, o ensino secundário, a partir do Ato Adicional de 1834, constituía-se como sistema regular seriado, oferecido pelo Colégio Pedro II e pelos liceus provinciais e algumas instituições privadas. Por outro lado, caracterizou-se como sistema irregular e inorgânico, quando oferecia cursos preparatórios e exames parcelados para ingresso ao ensino superior.

Tal dualidade comprometia o ensino secundário, mas era fortalecida pela regulamentação de ingresso ao nível superior. A análise dessas regras mostra a confusão que se estabeleceu nesse nível de ensino, em virtude da pressão exercida pelas classes dominantes, que desejavam que seus filhos ocupassem posições de comando na sociedade. Assim, ter a idade exigida e a aprovação nos exames parcelados oferecidos pelo Colégio Pedro II, eram condições suficientes para ingresso do aluno no nível superior, não tendo necessariamente que ter concluído o ensino secundário regular. “Por outro

¹⁸ RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1993, p.50.

¹⁹ ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo; Moderna, 2006, p. 225.

lado, se concluía o ensino secundário regular nos liceus não dava direito a ingressar nos cursos superiores sem a prestação dos exames”.²⁰ Essa dualidade contribuiu para a fragmentação desse grau de ensino, resultando que no final do Império, o próprio Pedro II, instituição modelo do ensino secundário no Brasil Império, oferecia cursos avulsos, com frequência livre e exames parcelados. Constata-se a preocupação do governo imperial com a formação dos filhos dos homens livres e da classe dirigente do país, preocupando-se com a criação dos cursos superiores e com as formas de acesso, registrando-se que um número bem reduzido cursava o secundário e conseguia chegar à universidade. Enquanto isso, a maioria da população continuava analfabeta, constituindo-se as leis educacionais que favoreciam essa maioria como letra morta, já que não eram colocadas em prática.

É necessário compreender também a contradição do texto legal que expunha em suas entrelinhas a contradição de intenções e idéias existentes na sociedade imperial. Assim, ao mesmo tempo em que é proposta educação primária para todos, o governo central exclui-se do dever de provê-la, preocupando-se apenas com a formação de uma minoria, que se encarregaria do controle das próximas gerações, valendo lembrar, nesse momento, as características da

sociedade imperial: escravista, autoritária e aristocrática.

Atribuindo aos governos provinciais a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, através de leis e decretos que na realidade não são postos em prática devido às precárias condições das províncias e aos interesses contraditórios que lá se processavam. Daí resultar o abandono da educação popular, o caráter propedêutico do ensino secundário, transformando a educação em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, em que é privilegiada muito mais a retórica do que a criatividade.

As regulamentações organizavam legalmente a vida dos alunos dos liceus provinciais, que estavam sujeitos a penalidades e disciplina determinadas para os alunos das escolas primárias. Já os professores aprovados na seleção para trabalhar nos liceus, mediante exames ou concurso perante uma comissão constituída por dois membros, eram nomeados para o cargo pelo presidente da província. Assim, importava para a nomeação, as prerrogativas de nacionalidade - ser brasileiro nato, idade - ter 21 anos, e a moralidade e capacidade profissional. Aos professores das escolas particulares também eram disciplinadas regras, com a previsão de processo e fechamento da escola, caso fosse julgada procedente a acusação a eles dirigida. Assim, a exigência era

²⁰NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. “Instituições escolares no Brasil colonial e imperial”. Disponível em : www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso: em 12/02/2009.

ministrar o ensino em conformidade com os princípios morais públicos e a religião do Estado.

Quanto ao ensino superior, a legislação determinava que era de responsabilidade do poder central, refletindo ser esse o nível que mais interessava ao poder político da época, pois eram os cursos superiores que formariam as elites dominantes, responsáveis pelo controle da sociedade. Ora, antes do período joanino, os estudantes brasileiros concluía seus estudos nas instituições européias, principalmente em Coimbra, pois inexistiam cursos superiores no Brasil, à exceção dos seminários destinados à formação de padres. Com a vinda da família real para o Brasil, a criação desses cursos tornou-se imprescindível, tendo em vista à defesa militar da colônia e ao atendimento dos interesses da família real. Após a Independência, em 1827, criaram-se cursos jurídicos em São Paulo e em Recife.

Pelo Ato Adicional de 1834, constata-se a prerrogativa conferida ao ensino superior, que reforçava a característica classista da educação brasileira, “que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos”,²¹ sendo os cursos jurídicos os que mais vão atrair os jovens brasileiros.

Considerações Finais

O descaso pela educação pública no Brasil independente é um fato que encontra explicação no contexto histórico e nas relações sociais, políticas e econômicas que se processavam no Império. As condições internas estavam postas para a efetivação da ruptura política. Porém, tal ruptura deu-se de maneira branda, comandada pelas forças dominantes, sem a participação popular, significando que os elementos de conservação da sociedade colonial brasileira continuariam ocupando o espaço que lhe pertencia por direito.

Ora, em uma sociedade agrária, escravocrata, aristocrática, autoritária e elitista a quem atenderia a educação? Certamente à elite dirigente, o que demonstra que a educação ofertada durante o Império e disciplinada na legislação do período, cumpria sua função, correspondendo às reais exigências da sociedade. Tal compreensão é decorrente da concepção de que o sistema econômico, a herança cultural e a demanda social por educação são fatores determinantes na organização e desenvolvimento do ensino.

Ora, como já demonstrado, em uma sociedade como essa, inexistiam exigências originadas na economia. Já a herança cultural encontrava na Europa sua orientação, demandando

²¹ ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo; Moderna, 2006, p. 226.

por educação uma aristocracia ociosa e extratos das camadas médias urbanas, intensificando-se o preconceito contra o trabalho manual. Com fundamento nesse quadro, é cabível a afirmação de que a educação processada durante o Império articulava-se com as necessidades da sociedade.

Nesse sentido, centralização/ descentralização dos atos do poder central, a ausência de escolas para o povo, o dualismo educacional, a defasagem entre a letra da lei e sua prática são características que só refletem as condições e interesses da sociedade brasileira no período imperial, comprometendo o projeto de educação pública nacional. 

