

## 5

### A relação Casa e Estado na educação Oitocentista



Figura 18 – Benjamim Constant e sua filha.

#### 5.1

#### O Governo da Casa e o Governo do Estado no debate educacional de Oitocentos

A educação doméstica, ou seja, a educação que se dava na Casa para os seus senhores refletia, não só o temor que os pais tinham de colocar seus filhos nas escolas existentes, por preconceito, questões de saúde, emulação ou disciplina, mas também a representação existente de que a educação na Casa afirmava um estatuto de diferenciação social.

Dessa forma, a educação doméstica para as elites, no século XIX, era amplamente aceita e reconhecida como a modalidade mais adequada para o ensinamento dos filhos, principalmente das meninas e dos meninos até uma certa idade.

No entanto, tais práticas tornavam a educação dirigida pelo poder privado e sob sua estrita responsabilidade, estruturação e vigilância, além de acessível a poucos, descentralizada em suas ações, métodos, conteúdos e procedimentos.

Tendo em vista a importância que a questão educacional assume no Brasil, principalmente, na segunda metade de Oitocentos, influenciada pelas idéias européias, a classe dirigente do país concebe que a constituição e a afirmação do Estado Imperial têm que priorizar a centralização das decisões e ações, entre elas as educacionais.

A partir da concepção de que cabe ao Estado tomar “as rédeas” e interferir nas práticas educacionais existentes, como uma estratégia do projeto centralizador, tais idéias encontraram opositores, principalmente, entre as elites, que julgavam essas medidas como uma afronta intervencionista ao poder que até então era exclusivamente da Casa: decidir, contratar, fiscalizar e deliberar sobre a educação de seus filhos.

Enquanto o Estado Imperial lutava pela centralização e tomava medidas neste sentido, a elite dominante inaugurava o processo de resistência a essa interferência, transformando o século XIX em palco de discussões entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, as quais, têm como tema central, a definição das relações que deveriam se estabelecer entre essas duas esferas de poder.

Nessa perspectiva, o Governo da Casa caracterizava-se pelo governo da família e pela perspectiva de manter nela o poder de decidir sobre as questões que se relacionavam ao âmbito doméstico, como afirma Mattos (1994):

Governar a Casa era sobretudo governar a família, e nesta se incluíam os próprios escravos, pois estes, como lembra S. B. de Holanda, então ‘constituíam uma simples ampliação do círculo familiar, que adquiria com isso todo o seu significado original e integral’. Governar a escravaria consistia em não apenas fiscalizar o trabalho de massa dos escravos, ou escolher com acerto os feitores e saber evitá-los as exagerações, mas sobretudo em criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem escravista fossem vivenciadas e interiorizadas por cada um de seus agentes, dominadores ou dominados. Governar a Casa era exercer, em toda a sua latitude, o monopólio da violência no âmbito daquilo que a historiografia de fundo liberal convencionou denominar de **poder privado**. (p. 113).

O Governo do Estado, por sua vez, procurava “não só coibir as exagerações daqueles que governavam a Casa”, mas levar cada um dos governantes da Casa à

“concepção de vida estatal”, rompendo com os poderes paralelos e descentralizados, constituindo um único poder, centralizado e forte, do qual todos os Governantes da Casa participariam.

Apesar da possibilidade da participação no poder público, podendo dispor do Estado para fins corporativos, os governantes da Casa temiam a interferência do poder público sobre suas propriedades, principalmente com relação ao poder privado que exerciam.

Entre os aspectos que, especialmente, marcavam a tensão entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, um deles era a educação.

Os Governantes da Casa não podiam supor, até então, a educação de seus filhos, como responsabilidade de outra instância que não a do poder privado, ou seja, sob a escolha, vigilância, observância e espaço da própria Casa.

A educação havia estado, até aquele momento, constantemente submetida ao poder privado e ao Governo da Casa e romper com essas relações implicava estabelecer outras, aceitas e dignas de crédito. Passar ao Governo do Estado parte das atribuições do Governo da Casa, era entendido como a forma do poder público interferir no poder privado, na Casa, coibindo e fiscalizando suas ações. A disputa entre esses dois espaços refletia a própria disputa pela centralização, unificação e concentração das políticas do Estado.

No entanto, as relações estabelecidas entre o Governo da Casa e o Governo do Estado não eram “dicotômicas”, mas “dialéticas”, pois estar no Governo da Casa, por vezes, também significava participar do Governo do Estado, portanto, as relações estabelecidas entre estas duas esferas, não eram de oposição, mas de delimitação dos espaços e da atuação de ambos os poderes: o privado e o público.

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

Imbuída do poder privado, a Casa vai ser, desde o princípio das medidas intervencionistas tomadas pelo Estado, resistente com relação a essa interferência em seus domínios, principalmente aqueles que diziam respeito à autoridade e à soberania sobre seus membros.

Nesse contexto, para o Governo do Estado, administrar o Império convertia-se em administrar e ordenar as grandes famílias e seus interesses, tendo, algumas vezes, que se colocar contra privilégios e monopólios que elas detinham. Segundo Mattos (Idem), “a Coroa se esforça para administrar homens, empenhando-se, muitas vezes, em civilizá-los por meio de um sistema escolar”.

Nesse processo de centralização, a educação é um dos focos principais, não só nos discursos das autoridades representativas do poder central, mas nas práticas que começam a ser pensadas e adotadas. A centralização era a garantia da unidade do Império e a unidade constituía-se na garantia de uma continuidade na ordem das coisas.

Dessa forma, imbuída da relação dialética estabelecida entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, enquanto parte da elite apóia as medidas centralizadoras do Estado, por serem as condutoras dessas medidas, outra parte resiste à interferência do Estado em suas regiões, bem como em suas “Casas”, lutando pela permanência de sua autonomia de ação em seus redutos.

Assim, era preciso delimitar a fronteira entre a área privada e a autoridade pública, ou seja, inaugurar outras relações, especialmente no cenário educacional, nas quais estivessem definidos até onde a Casa permaneceria soberana e até onde dividiria seu domínio e se subordinaria ao Estado.

No jogo de distanciamento e aproximação entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, eram peças fundamentais os agentes da administração pública, os citados “agentes da centralização”<sup>1</sup>, constituídos por presidentes de Províncias, chefes de legiões da Guarda Nacional, bispos, juizes, párocos, médicos, chefes de polícia, professores e os empregados públicos de diversos setores.

Os empregados públicos não eram os únicos agentes, mas tinham o papel principal nesse cenário e o governo procurou privilegiá-los por diferentes meios, bem como normatizar suas ações para evitar que privatizassem o público, invertendo o nexos do princípio a que se propunha. Por outro lado, para não perder o poder, os representantes da Casa almejavam tornar-se empregados do Estado, reunindo os dois governos sob sua ação.

---

<sup>1</sup> MATTOS, I. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999, p. 201.

Aos professores, também, cabia um papel principal. Como agentes do Estado, eles deveriam diferenciar-se daqueles que se ocupavam da educação doméstica e constituírem-se num quadro especializado e diferenciado. Para isso, são estabelecidas diversas regras, que davam a direção dessa atividade, sendo que o princípio de todas era que o professor, sob a responsabilidade do Governo do Estado, não mais podendo contar com a vigilância da Casa, deveria ser fiscalizado para que cumprisse com os deveres estatuídos. O desafio, com relação aos professores, não se fazia apenas na fiscalização, mas partia da própria carência existente de pessoas dispostas ao exercício dessa atividade sob o Governo do Estado. Nesse sentido, a fim de preparar pessoas para o magistério, é instituída a escola normal, que, regida por um diretor, estava sob a inspeção direta do presidente da Província.

Nem todos aqueles que eram os mestres da Casa podiam candidatar-se ao lugar de professores do Estado. Havia exigências que, provavelmente, já eram uma forma de conter os exageros da Casa e dar um outro enfoque à educação sob a responsabilidade do Estado. Um exemplo disso é a proibição aos estrangeiros, comumente usados como professores particulares e preceptores nas Casas. Para matricular-se na escola normal, era necessário ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, saber ler e escrever e provar “boa morigeração”<sup>2</sup>. Nessas normas, estava clara a intenção do projeto imperial de educação, interditando o acesso a todos aqueles que pudessem comprometê-lo ou torná-lo semelhante ao enfoque da Casa. Entretanto, não obstante os esforços do Governo do Estado, não havia candidatos suficientes ou interessados na “carreira do magistério” e, provavelmente, aqueles que exerciam a educação doméstica preferiam permanecer nessa ocupação, ao invés de tornar-se um agente do Estado sob uma fiscalização “escrupulosa e ativa”<sup>3</sup>.

A uniformidade e regularidade também visavam à difusão de compêndios, traduzidos e impressos para a educação dos professores e dos futuros cidadãos brasileiros, aprovados e recomendados pelo Estado, diferentemente daqueles usados na Casa, que eram escolhidos seguindo a formação e a opção dos mestres. Na verdade, tanto a interferência nos manuais, tornando-os diferenciados, quanto a inspeção que é criada e ganha um quadro próprio de funcionários e

---

<sup>2</sup> Idem, p. 255.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 256.

regulamentos para esse fim, tem como finalidade imediata, dar credibilidade e fazer com que os pais compreendessem a importância de mandar seus filhos à escola pública estatal.

Segundo Mattos (1994), o objetivo último no processo de construção do Império do Brasil não era substituir o Governo da Casa por meio da centralização, mas estar em contato permanente com ele, romper seu isolacionismo para poder vigiá-lo e dirigi-lo, através de uma rede administrativa formada por diversos agentes.

Nessa perspectiva de consolidação dos agentes a serviço do Estado, em fevereiro de 1854, pelo Decreto n. 1331 A, cria-se a *Inspectoria geral de instrução primaria e secundaria do município da corte*. Até então, as questões relativas à instrução pública eram dirigidas por um órgão com um título e afazeres mais restritos: *Directoria dos Estudos*.

A criação da Inspetoria parece compor as medidas que buscavam o fortalecimento do Estado na educação, entretanto, entre suas atribuições constavam “frequentemente inspecionar as escolas e demais estabelecimentos de ensino”, não havendo nenhuma função descrita que submetesse a Casa a sua fiscalização direta, resguardando-se, porém, as prerrogativas, tanto das licenças para os professores, como dos exames realizados, perante o inspetor, para atestar os conhecimentos dos alunos. À Casa, a obrigatoriedade da licença para lecionar era um título opcional que poderia ser considerado ou não. Quanto aos exames, esses, de fato, tornavam-se uma preocupação para alguns pais, especialmente de meninos, pois às meninas a Casa oferecia aquilo que era considerado suficiente à época.

Além disso, mesmo as funções previstas para a inspetoria, encontravam diversas dificuldades para serem efetivadas e, muitas vezes, eram simplesmente desconsideradas pela população.

As próprias condições estruturais de tal órgão colaboravam em sua descrença como agente fiscalizador. Mesmo assim, pressionada por alguns setores da sociedade, entre eles, políticos, jornalistas e professores públicos, a inspetoria vai, pouco a pouco, ocupando os espaços previstos para sua atuação, porém, sempre demonstrando reservas à interferência direta na educação da Casa, estabelecendo-se relações que parecem respeitar a posição das elites quanto aos ensinamentos de seus filhos.

Seja porque as escolas públicas não eram freqüentadas pelas elites, seja porque o ensino privado na Casa era representado como adequado às finalidades esperadas, Casa e Estado, através da *Inspeccoria geral de instruccão primaria e secundaria do município da corte*, permanecem, desde sua criação, durante alguns anos, mantendo relações que não eram conflitantes, ou simplesmente não existiam.

No entanto, quando algumas medidas legais com intuito de unificar e fiscalizar a educação começam a ser tomadas e têm na inspetoria os agentes da execução de tais resoluções, estabelecem-se relações que ora parecem conflitar-se, ora reúnem interesses comuns, muitas vezes levando a própria Casa a subsidiar as medidas estatais, seja cedendo espaços destinados às escolas, seja pagando ou complementando o salário dos professores.

Nesse momento, quanto aos procedimentos adotados, nem sempre o Governo da Casa demonstra o mesmo entendimento das resoluções estatais e enquanto parte das elites resistem ainda, durante longo tempo, à interferência do Estado, servindo-se de diversos fatores, entre eles, a extensão do território que dificultava a chegada dos agentes, à dispersão excessiva da população em busca de sobrevivência ou riqueza e à escassez generalizada de recursos financeiros para implantar as medidas planejadas, outros setores apóiam as medidas tomadas, mesmo que isso nem sempre significasse adotá-las.

Combinados, esses fatores impunham limites ao poder central, possibilitando que o Governo da Casa permanecesse sobrepondo os interesses da Casa aos interesses do Estado. Essas circunstâncias constituíram-se num obstáculo à ação “daqueles que representavam os interesses gerais”, incluindo-se aí, a educação da população que, no interior, confinada à Casa, atendia apenas aos seus senhores.

Na tentativa de reverter esse quadro, reivindicou-se a construção de prédios públicos, como cadeias, escolas, câmaras municipais que, delimitados como espaços neutros, poderiam aproximar a Casa do Estado.

A instrução pública, vista como instrumento de ação na implementação dos projetos do Estado Imperial, foi usada pelo Governo do Estado para esse fim.

Assim, a instrução cumpria o papel de permitir que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”, mesmo que fosse apenas por compartilhar as mesmas intenções, quanto à instrução da população. Instruir todas as classes era o

“ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a *barbárie dos Sertões* e a *desordem das Ruas*”<sup>4</sup>. Era a forma de ultrapassar as tendências localistas representadas pela Casa, rompendo com as concepções mágicas e supersticiosas, inserindo os indivíduos num universo bem mais ampliado.

A escola pública estatal, todavia, possibilitava a inclusão, na sociedade, apenas daqueles que já eram pensados como futuros cidadãos do Império. Havia o claro objetivo de unificação dos conteúdos e dos métodos da educação doméstica, “quebrando o excessivo individualismo dos mestres, expressão última do poder da Casa”<sup>5</sup>, muito mais do que qualquer possibilidade ou finalidade de inclusão dos excluídos, ou seja, na perspectiva política, a escola pública estatal emerge como afirmação do Governo do Estado sobre o Governo da Casa, mudando o conteúdo e o método de ensino, porém, a essência permanece a mesma, ampliando-se, em termos de acesso, apenas aquilo que não ameaçava o lugar dos privilegiados.

Na redefinição das relações entre o Governo da Casa e o Governo do Estado, a educação doméstica resiste, não permitindo ao monopólio do Soberano quebrar completamente o monopólio que os pais exerciam sobre as famílias.

No processo de delimitação dos espaços, o Governo da Casa vai percebendo que a escola pública estatal pode também se constituir em espaço reservado aos privilegiados, atendendo às perspectivas da elite, com os encargos e as responsabilidades, como, por exemplo, a contratação e pagamento dos professores e a construção de locais adequados, sendo assumidos pelo Governo do Estado. Essa constatação vai, progressivamente, fazendo com que a Casa “renda-se” ao Estado, estabelecendo com ele negociações e deixando que ele se encarregasse da instrução ou da seleção, inspeção e fiscalização da educação, contudo, constantemente vigiando o acesso e os fins para os quais a escola estatal estava destinada.

Apesar dessa ascensão do Governo do Estado em relação ao Governo da Casa, efetivamente, as medidas de centralização, simbolizadas na educação pela escolarização da população, não surtem efeito imediato.

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 245.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 258.

No final da década de 80 de Oitocentos, especificamente em 1888, havia na Província do Rio de Janeiro, para uma população de 1.200.000 habitantes, 838 estabelecimentos de educação, entre escolas públicas, colégios particulares, colégios secundários, classes noturnas e diurnas, escolas militares, confessionais, liceus e asilos, sendo 552 para meninos, 292 para meninas e 14 mistas<sup>6</sup>. A rede de educação doméstica, por sua vez, tinha, em alguns locais, uma proporção equilibrada e até maior do que a dos estabelecimentos de educação, atingindo um número significativo de Casas.

À resistência e permanência da Casa como espaço de educação, também colaboraram alguns fatores da desestrutura do Estado, como os professores, que eram em número muito pequeno, e sua formação, muito longe do desejado; mas o fator principal foi, sem dúvida, o fato de que os alunos tinham uma frequência extremamente irregular à escola, o que, entre tantas outras dificuldades, como a própria locomoção, devia-se, provavelmente, à falta de hábito da educação fora da Casa. Com situações diferenciadas e diante dos inúmeros obstáculos, considerando as regiões da Província, em alguns momentos, a Casa acaba provindo o Estado dos recursos, das instalações e do pagamento dos mestres, ou seja, garantindo a própria existência de uma Instrução Pública.

A aceitação da interferência do Estado na educação é, no entanto, um movimento lento e dialético, que ora avança e ora recua, fazendo com que as formas de educação doméstica e de educação escolar permaneçam concomitantes, às vezes, sob tensão, outras vezes absolutamente demarcadas, durante todo o Brasil Imperial, em movimentos refletidos nas concepções de educação e instrução tratadas a seguir.

---

<sup>6</sup> Cf. ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e legislação*. 2 ed. rev.- São Paulo: EDUC, 2000, p. 279.

## 5.2

### Educação, instrução e obrigatoriedade do ensino: a quem cabe a educação?

A discussão da legitimidade dos espaços, para a condução da educação no país, suscitou outras questões referentes entre a Casa e o Estado. Além da disputa de ordenação para instituí-la, havia questões de mérito, sendo a principal delas, a diferença entre instruir e educar e, nesse universo de coexistência, o que cabia à Casa e o que seria incumbência do Estado.

Nesse sentido, discutia-se em que medida, a partir da instrução, também cabia ao Estado a educação, dentro do seu projeto de formação de cidadãos, para o qual não bastava aos alunos adquirirem conhecimentos da língua portuguesa, línguas, música, geometria, aritmética, história, geografia e doutrina cristã. Era preciso, ainda, fazê-los adquirir princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, introjetar-lhes os “germes de virtude e a idéia dos seus deveres como homem e cidadão”<sup>7</sup>.

A definição do que era incumbência da Casa e o que deveria ser do Estado, ou seja, a divisão de tarefas, vai constituir outro embate entre essas instituições. Imaginava-se que tarefa tão gigantesca como a que constituía a educação, não poderia permanecer apenas com a Casa, mas deveria incumbir, também, o Governo do Estado. No entanto, a Casa resistia para conservar parte de suas atribuições, a educação propriamente, em contraposição à instrução, que poderia vir a tornar-se tarefa do Estado. Por outro lado, o Governo do Estado pretendia muito mais do que a instrução. Mattos (1994) assinala que: “No laboratório saquarema, tinha-se claro que instruir e educar, enquanto ações complementares e não dissociadas, constituíam ‘dever sagrado e rigoroso do Estado’”<sup>8</sup>. Na verdade, o que se reivindicava para o Estado não era tanto o dever, mas sim o monopólio da direção das ações.

É preciso lembrar que o modelo de escola, instituído pelo Governo do Estado, era o modelo francês, bem como toda a conceituação e o entendimento filosófico da questão. Dessa forma, a utilização dos termos *instrução* e *educação* estava baseada na distinção estabelecida por Condorcet, para quem “instrução eram os conhecimentos positivos e certos dos quais o Estado era o despenseiro

---

<sup>7</sup> MATTOS I. R. *O tempo saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994, p. 21

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 251

natural, enquanto que educação eram os sentimentos em assunto religioso e político, domínio reservado onde o Estado devia abster-se de ingressar, declarando-se independente”<sup>9</sup>. Entretanto, particularmente nessa questão, o Estado Imperial, no momento de construção do monopólio do soberano, não podia abster-se e impunha-se ao Governo do Estado a incumbência tanto da instrução, quanto da educação.

O conceito de educação era, no século XIX, um assunto polêmico e controverso. O debate baseava-se em uma oposição entre educação e instrução, entendendo-se que cada uma tinha seus próprios objetivos, métodos, agentes, e, conseqüentemente, poderiam ser separadas e reunidas, bem como destinadas para onde houvesse consenso.

Na verdade, implícita nessa polêmica, estava a luta, marcadamente existente, entre o Governo do Estado e o Governo da Casa quanto à educação de crianças e jovens, e a resistência das elites pela educação doméstica, em oposição à legitimidade exclusiva da escola pública ou da escola particular autorizada pelo poder público, num contexto em que todas conviviam, ainda sem um estatuto claro de qual a missão de uma e de outra: educação doméstica e escola, diante das especificidades presentes naquela sociedade.

A constatação desta dualidade Casa e Estado, não muito clara à época, pois tomada sob a discussão de educação e instrução, fazia com que políticos, magistrados, legisladores e educadores tentassem especificar os lugares pertencentes a cada um desses aspectos na educação.

Convivendo com a escola formal desde a instituição dessa, a educação doméstica concebia, até então, com clareza, qual era a sua função e a quem se destinava na Casa, baseada na convenção social existente. A partir dos projetos centralizadores do Estado, a educação doméstica começa a sofrer pressões para limitar seu âmbito de atuação e vê crescer os movimentos pela escolarização da população.

Nesse intenso debate, presente na segunda metade de Oitocentos, fica demonstrado, com nitidez, que a Casa e seus mestres não pretendiam abrir mão da educação imputada na esfera doméstica, nem transferir para a escola emergente todas as funções da educação doméstica, mas dar estatutos diferenciados a cada

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 252.

uma das esferas, permitindo a sua coexistência. Mauad (In PRIORE, 2000), ilustra esse discurso:

No entanto, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais. “Se for preciso escolher”, escrevia o articulista da Revista Popular, na edição do dia 20 de janeiro de 1859, “antes educação do que instrução, antes moralidade do que ciência, antes fazermos homens de bem do que sabichões”. (p. 150).

Conseqüentemente, tal discussão vai encaminhar uma separação entre educação e instrução. Se, para a educação doméstica, educar significava estabelecer princípios morais, desenvolver, formar e instruir os sujeitos, a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, preparando-os para os seus devidos papéis sociais, da escola formal, a Casa esperava apenas o cumprimento do aspecto relacionado à instrução, conservando-se os demais no espaço doméstico e para os quais ficariam incumbidos os próprios familiares.

Na tentativa de disciplinar esses papéis, inúmeras discussões foram suscitadas.

Em 1873, o jornal *O Sexo Feminino*<sup>10</sup>, em editorial intitulado *Educação physica, moral e intellectual* estabelecia os conceitos de educação e instrução tratando-os como aspectos completamente distintos:

Nunca se diz bastante o que bastante se deve dizer. São duas cousas distintas, a que cumpre não confundir – a *educação e a instrução*. O esforço que empregamos para tornar as creanças capazes de preencherem, com a máxima perfeição possível o seu destino – a observação attenta e continua que é preciso por em pratica para extirpar do fundo do coração infantil o *gérmen do mal*, com que nasceu – a transformação que é preciso operar no gênio do *menino ou da menina*, gênio muitas vezes de uma requintada perversidade, indício precursor de um triste futuro; em uma palavra, fazer com que *seja bom ou menos máo* quem infelizmente tiver nascido ruim – eis o que é a *educação*. (p. 1).

A partir do conceito, a autora acrescenta que a educação divide-se em três espécies: “physica”, que procura formar homens robustos e sadios; moral, que tem por fim encaminhar o homem para o amor ao bem e “intellectual”, que “tende a fazer adquirir conhecimentos, conservando-os e ampliando-os”. Nesse sentido, a autora sustenta que “somente” a mãe está apta a educar o filho e quanto à instrução, essa deveria ser dada pelo mestre nos colégios: “A educação moral,

<sup>10</sup> *O sexo feminino. Semanário dedicado aos interessses da mulher*. Cidade da Campanha, 04/10/1873, ano I, n. 5, p. 1.

bem como a *physica* e *intellectual* tem até o presente estado a cargo dos professores; mas isso constitue um erro que desabona o senso comum: o mestre só deverá instruir e jamais educar”. Segundo a autora os pais estavam cada vez mais declinando de suas obrigações de educadores e deixando para os mestres essa tarefa. Na perspectiva da autora, os piores eram os preceptores que, como mestres das Casas, tornavam-se substitutos pagos das tarefas da mãe. Para ela, a educação só podia ser dada pela mãe, na Casa, e a instrução pelos mestres, no colégio, o que deveria, pelo menos, começar a ser praticado, reduzindo-se, progressivamente, a utilização de mestres domésticos:

Não se poderá conseguir de momento que as mães assumão desde já a tarefa de educadoras, não convirá mesmo que se retire esse encargo dos preceptores e preceptoras; estes males da sociedade já estão arreigados, porem cumpre não desanimar, tratemos de debellar estes preconceitos, de curar este cancro, extirpando-lhe as raízes.<sup>11</sup>

Assim como o jornal *O sexo feminino*, outros periódicos compartilhavam semelhante concepção acerca de educação e instrução, como o jornal *Instrução Nacional*<sup>12</sup>, em artigo citando o discurso do Conselheiro Dr. José Liberato Barroso, publicado em 1874:

As escolas não educam, instruem. Não quer isto dizer que a educação se não deva ahí desenvolver e completar; mas que os princípios da educação, o gérmen moral que a escola deve cultivar e aperfeiçoar, o homem recebe no lar doméstico, no seio da família. O mestre é impotente para formar o character: é uma verdade que a experiência de todos os povos e de todos os tempos, demonstra. Essa freqüente aberração de um character impuro e corrompido, ligado a uma intelligencia robusta e rica de conhecimentos não póde ter outra explicação. A mãe de família e o mestre, eis o segredo da regeneração da moralidade no povo brasileiro. (p. 51).

Entretanto, muito longe de constituir um pensamento uniforme, a concepção de educação e instrução e a quem cabia ministrá-las às crianças e jovens, era motivo de controvérsias, com opiniões diversas que ora se aproximavam, ora se distanciavam totalmente.

<sup>11</sup> Idem, *ibidem*, 11/10/1873, ano I, n. 6, p. 1.

<sup>12</sup> *Instrucao Nacional: Revista de Pedagogia, Ciencias e Lettras*. Rio de Janeiro, dezembro de 1874, n. 2, p. 51.

Desse modo, a revista *A Escola*, em artigo denominado *Considerações geraes sobre a disciplina escolar e a necessidade de uma reforma*, publicado em 1878, afirmava:

Este atraso de nossa pedagogia, de que tem resultado a negação completa da educação, eu não posso deixar de attribui-lo ao erro de muita gente, que pensa que a educação deve competir exclusivamente á família, ficando ao mestre só o cuidado de transmittir ao discípulo as idéias contidas nos livros didáticos em uso, livros que, como todos sabem, nem sempre são preferidos por sua superioridade, ou excellencia! Eu reputo falsa e altamente prejudicial á nação futura uma tal distincção. Com effeito, o que é que se entende por educar? Educar é preparar a criança para a sociedade; é dirigir, é conduzir o ente racional do estado bruto de natura, ou de ignorância, até faze-lo cidadão útil, capaz de preencher as funções sociaes que lhe competem. Ora a família enceta, é verdade, este trabalho inoculando na criança innocente as primeiras noções; mas a família é uma sociedade pequena, e em geral de pequenos recursos, que não póde, na mór parte dos casos, resolver um problema tão complicado: vê-se obrigada a delegar essa incumbência aos mestres, quer estes sejam retribuídos pelo Estado, quer o sejam particularmente. E, se não é esta a razão da fundação das escolas, ellas podem ser fechadas sem prejuízo de ninguém, e com grande proveito para os cofres públicos. (p.167).

A concepção que defendia a escola como instituição de educação e instrução também era compartilhada pelo jornal *O Domingo*<sup>13</sup>, em editorial acerca da instrução pública no Brasil publicado em 1873:

Em um menor há em primeiro lugar a educação physica a fazer-se durante a meninice, que é do dever paterno e materno, e em segundo lugar há a educação intellectual e moral, de que pode ser exonerada a paternidade, cabendo a sua tutela ao Estado, que deve vigiar os pedagogos. A educação da mocidade deve, em nossa opinião, tocar ao Estado, porque todo o cidadão tem o direito de ser tratado pela mãe pátria como o melhor de seus queridos. A sociedade depende da instrucção publica tanto quanto a religião depende da propagação da fé. Uma instituição que rege os destinos da sociedade não pode ser entregue unicamente aos cuidados privados. Eis porque ella deve ser a custa e sob a inspecção do Estado. (p. 2).

Uma terceira corrente, que se afirma posteriormente, na década de 80 de Oitocentos, rompendo com o conceito estabelecido de educação e instrução como coisas distintas, já entendia que educação e instrução não podiam ser separadas, pois eram quase “sinônimos” em se tratando da escola primária. Para esses, o homem não podia ser visto como um ser unicamente intellectual, mas era também “physico e moral”, e não se podia atender distintamente a essas três manifestações de sua individualidade:

<sup>13</sup> *O Domingo: Jornal litterario e recreativo*, 21/12/1873, ano I, n. 5, p. 2.

Educação e instrução são cousas tão estreitamente ligadas, diz um distincto escriptor, que não há separal-as, principalmente na primeira idade, como não; é fácil então, e ainda depois separar o exercício das diversas faculdades cujo desenvolvimento simultaneo constitue a harmonia da vida individual.<sup>14</sup>

Tais discussões acerca de educação e instrução não eram isoladas, mas se davam em um contexto mais ampliado da polêmica em torno da instrução pública, em uma época, na qual uma significativa mudança e, talvez, a mais importante até então, estava sendo encaminhada através dos dispositivos legais.

O senado havia aprovado, em 1871, o projeto de autoria de Antonio Cândido da Cunha Leitão, o qual tornava o ensino primário obrigatório, constituindo a Lei n. 1591 de 1871.

A obrigatoriedade do ensino primário dividiu as opiniões, que iam desde aqueles que consideravam tal medida a mais acertada, como aqueles que julgavam uma interferência sem precedentes do Estado na educação. O ensino primário obrigatório estava estabelecido pela lei nos seguintes termos:

Que os pais, tutores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos de 7 a 14 annos e meninas de 7 a 12 annos de idade serão obrigados a dar-lhes instrução primaria; entendendo-se esta obrigação por emquanto nas cidades e villas dentro dos limites da décima urbana;

**Que os pais, tutores ou protectores, que não mandarem seus filhos, tutelados e protegidos a uma escola publica ou particular, deverão communicar ao inspector parochial de instrução os meios pelos quaes os instruem, declarando o nome dos professores que escolherem;**

Que os professores públicos e directores de escolas particulares apresentarão de 2 em 2 mezes um mappa da freqüência dos seus alumnos, contendo os nomes destes e de seus pais, o numero de faltas, a razão justificativa dellas e as notas de applicação e comportamento;

Que os meninos e meninas não deixarão a escola antes da idade determinada na lei, salvo tendo sido julgados habilitados em exame publico;

Que o inspector municipal de instrução averiguará no fim de cada anno os meninos e meninas que em seu município estiverem no caso de frequentar a escola no anno seguinte e em outubro prevenirá aos paes, tutores e protectores;

Que o pai, tutor ou protector, que não mandar seus meninos á escola depois deste aviso será de novo intimado pelo inspector parochial, e se essa intimação não produzir effeito o inspector municipal levará o facto ao conhecimento do conselho

<sup>14</sup> *O Ensino Primário*. Rio de Janeiro, maio de 1884, ano I, n. 1, p. 30

municipal, o qual multará o culpado em 4\$, podendo esta multa ser repetida e elevada a 20\$ em caso de reincidência, mediando 2 mezes de uma pena a outra;

Que o inspector municipal conhecerá dos motivos das faltas dos alumnos e quando não as julgar justificadas admoestará os pais, tutores ou protectores, e na reincidência lhes imporá a multa de 400 rs. por falta do alumno;

Que das penas pecuniárias assim impostas haverá recurso para o presidente da província no praso de 10 dias contados da intimação;

Que as multas serão recolhidas á secretaria provincial;

Que os pais, tutores ou protectores de meninos que não puderem vestir-os para irem á escola tem direito a que se lhes forneça vestuário decente e simples para esses meninos, justificando perante os conselhos municipaes a necessidade do auxilio e não tendo lugar a imposição de multas antes da decisão;

Que o vestuário será fornecido com o producto das multas impostas, concorrendo o cofre provincial com as quantias que faltarem;

Que os inspectores municipaes e de districto verificarão a exactidão dos mappas de freqüência apresentados pelos professores públicos e directores de escolas particulares;

Que serão isentos da obrigação da lei os meninos ou meninas que provarem impossibilidade physica ou moral;

Que não se comprehende na lei os filhos das mulheres escravas de que trata a lei n. 2040, de 28 de Setembro de 1871.<sup>15</sup>

A argumentação para a proclamação da lei baseava-se na constatação de que deixando o ensino livre, apesar da criação de escolas nos povoados mais afastados e humildes, do estabelecimento de bibliotecas, da instituição de aulas noturnas e da organização do magistério para atrair homens aptos e de “vocaçãõ”, os resultados obtidos não eram satisfatórios, pois a freqüência às escolas e o aproveitamento dos alunos deixavam muito a desejar.

A pouca freqüência às escolas era atribuída a várias causas, entre elas, a “incúria” dos chefes de família que permitiam a “sua prole crescer na ignorância, privando-a da instrução rudimental”, o que fazia com que mesmo escolas já criadas não funcionassem.

Além da pouca importância que alguns pais davam à educação formal dos filhos, outros aspectos colaboravam para que mesmo as escolas existentes e em funcionamento não fossem procuradas pelos pais dos alunos, como descreve o

<sup>15</sup> Cf. transcrito no jornal *A instruccao publica. Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 21/04/1872, ano I, n. 2, p. 10-12 – grifo meu.

relatório de 1871, de um professor primário da freguesia de Natividade de Carangola, publicado no jornal *A instrução publica*:

O numero de meninos nesta freguezia é extraordinário e poder-se-hia elevar a mais de 150 a matricula da minha escola, se não fossem as causas que passo a dar: 1<sup>a</sup> a longitude em que alguns moram, não podendo os paes por sua extrema pobreza, sustental-os em casa na povoação e ainda menos como internos na escola, para o que tem licença. Bem quizera admitir na minha escola muitos alumnos pobres, morando commigo, sem nada me pagarem, mas as minhas circunstancias não o permitem, e por isso só admiti dous. **A 2<sup>a</sup> causa é que alguns fazendeiros têm mestres em casa ensinando os filhos e filhas.** A 3<sup>a</sup> finalmente é a pouca vontade de alguns, que morando bem perto da escola não cuidam em pôr os filhos nella, apesar de eu lhes ter ponderado por muitas vezes o grande mal que estão fazendo aos filhos: mas é o mesmo que clamar no deserto! Enquanto os paes não forem obrigados a darem instrução aos filhos, sempre ade acontecer isto. (grifo meu).<sup>16</sup>

O relatório do professor da freguesia de Natividade de Carangola, escrito antes da Lei que tornava obrigatório o ensino primário, apontava, ainda, a necessidade dessa medida, descrevendo as causas que colaboravam para as circunstâncias em que se encontrava a instrução pública:

A frequencia no anno de 1871 foi quase igual a matricula. No passado de sessenta e tantos, e no presente da mesma fórma, excepto em alguns mezes cujas causas passo a mencionar. Em todos os annos nos mezes de abril, maio e junho, a freqüência diminue consideravelmente, devido isso à colheita do café, cuja cultura é aqui em grande escala. A maior parte dos meus alumnos são filhos de pobres e então nesses mezes, elles os occupam; os que não têm café, alugam aos que o têm, sem que se lhes dê a falta na escola. Alem disso por qualquer circumstancia estão faltando; no mappa que vai junto a este relatório, vê-se claramente as faltas que os alumnos commetem durante o anno; alguns há que faltam mais do que freqüentam a aula. Há também muita negligencia da parte dos paes, quer ricos, quer pobres, em dar instrução aos filhos, porque alguns, como são analphabetos, também não se importam que os filhos o sejam. Outros há que mal os apanham lendo, escrevendo, e fazendo as quatro operações tiram-os, porque já os julgam muito habilitados e d'ahi resulta a grande difficuldade com que lutam os professores das escolas ruraes para apresentarem alumnos promptos no fim do anno. **Ah! Ensino obrigatório, quanta falta fazes!** Neste anno além da diminuição da freqüência costumada, nos mezes acima referidos, ainda uma outra cousa inesperada veio perturbar a minha bonita freqüência! Cinco casos de bexigas deram-se aqui nesta povoação nos mezes de setembro e outubro, obrigando a maior parte dos seus habitantes a fugirem espavoridos, abandonando suas casas! Alguns fazendeiros que tinham os filhos em casas na povoação, os retiraram logo, e o pavor apoderou-se de todos. Durante os dous mezes referidos, nenhum menino mais veio á escola e então tive o desgosto de ver a minha freqüência reduzida a 6 alumnos, isto mesmo, porque 4 eram internos e 2 visinhos, os quaes também retirar-se-hiam se por ventura a moléstia continuasse. Mas a misericórdia divina veio sobre nós, e o flagello cessou, os meninos de perto vieram voltando ainda meio tímidos, a instancias minhas, que quase vi o meu

<sup>16</sup> *A instruccao publica. Folha hebdomadaria.* Rio de Janeiro, 1874, ano III, n. 4, p. 37.

trabalho perdido e então no dia dos exames (2 de dezembro) estavam presentes 35. Os de longe não voltaram mais este anno, porque uniram o tempo que durou a moléstia ao mez das férias, ou por outra, fizeram as férias maiores. (grifo meu).<sup>17</sup>

No intuito de reverter esse quadro e acreditando que, por força de lei, isso seria possível, o ensino primário obrigatório foi estabelecido, seguindo, mais uma vez, o exemplo que já era adotado em outros países. Assim se expressava, quanto a essa matéria o relatório transcrito no jornal *A instrução pública*<sup>18</sup>:

Se o Estado não tem o arbítrio de constranger o cidadão a mandar o filho para a escola por elle mantida e cujo ensino superintende e dirige, não se lhe pôde negar o direito de obrigar o pai negligente a dar educação ao filho pelo modo que bem lhe convier, ou em sua casa ou em estabelecimentos particulares de sua confiança. O que é essencial é que a criança freqüente uma escola; que aprenda a ler e escrever, pois o pai na phrase de um escriptor moderno, não tem o direito de optar entre a educação e a ignorância do filho. (p. 330).

No entanto, o estabelecimento do ensino primário como obrigatório não foi suficiente para alterar os costumes existentes e a freqüência irregular que era uma prática constante, como aponta o discurso proferido pelo Dr. Luiz Corrêa de Azevedo na conferência literária realizada em 25 de janeiro de 1874, transcrito no jornal *A instrucção publica*:

Na casa da família, onde os filhos são demasiadamente queridos, há sempre uma desculpa para o menino que se não sente disposto a ir á escola; dahi, dessa negligencia, nascem pretextos, desculpas e erros. O menino não irá á escola *porque doe-lhe a cabeça – porque está quente o sol – porque chove ou venta – porque há baptisados, festa em casa – mesmo porque não quer ir*; e ao pequeno cidadão nada o deve obrigar. Se na comprehensão de nossos direitos, não estudarmos religiosamente os nossos deveres, andaremos sempre a descobrir grilhões que nos manietam na nossa liberdade individual. Mas a liberdade só pôde existir, real e sagrada como deve ser admittida, quando por educação possuimos e executamos a doutrina de todas as nossas obrigações. (...) O homem pertence á nação; concedelhe ella direitos, mas também reclama delle o cumprimento de deveres.<sup>19</sup>

Com a obrigatoriedade do ensino primário, o Estado põe em prática parte de seu projeto de centralização da educação, pois apesar de ser apenas obrigatório que se mande ensinar às crianças, podendo isso ser feito como os pais julgassem melhor, tais medidas atingiam, principalmente, as camadas mais desfavorecidas

<sup>17</sup> *A instruccao publica. Folha hebdomadaria.* Rio de Janeiro, , 1874, ano III, n. 4, p. 37.

<sup>18</sup> *A instruccao publica. Folha hebdomadaria.* Rio de Janeiro, 14/09/1873, ano II, n. 37, p. 1.

<sup>19</sup> *A instruccao publica. Folha hebdomadaria.* Rio de Janeiro, 22/02/1874, ano III, n. 8, p. 1.

da população, que não podiam contratar mestres ou mandar os filhos para os colégios particulares. Dessa forma, as elites que já mandavam ensinar a seus filhos na Casa, ficavam resguardadas na liberdade de fazê-lo, mas, ainda assim, preocupavam-se com a interferência do Estado que se acirrava e, brevemente, poderia bater às suas portas. Da obrigatoriedade do ensino primário, julgava-se, a despeito do ceticismo de alguns quanto à ousadia do Estado, faltar muito pouco para ser decretada a escolaridade exclusivamente tutelada pelo Estado, seja na chancela das habilitações dos agentes, como na fiscalização dos estabelecimentos, ou, ainda, a escolaridade obrigatória. O temor causado pela centralização do Estado e sua ascendência, cada vez maior, sobre a educação levam à conseqüente discussão acerca da liberdade de ensino e de seus agentes para ensinar, pois uma vez tornado obrigatório o ensino primário, preocupava-os o fato de quem seriam os sujeitos e quem atestaria suas habilidades para proceder à ordenação legal.

Assim sendo, tal medida de obrigatoriedade do ensino primário desencadeou o debate acerca da liberdade de ensino, ambas, polêmicas que inquietavam a Casa e os partidários de sua incontestável posição na educação das crianças e jovens, sendo possível, pelos jornais da época, acompanhar a eloqüência de seus porta-vozes:

Senhores, a par do ensino obrigatório cumpre assegurar a liberdade no ensino e a liberdade de ensino. Chamo a liberdade no ensino o direito que têm os paes de escolherem para seus filhos o estabelecimento ou professor, que lhes merecer confiança, ou mesmo de instruí-los em sua própria casa se o julgarem conveniente. Esse direito ninguém o contestará. O que a sociedade pode exigir é tão somente que a criança se instrua; **mas o lugar, o modo dessa instrução pertencem ao livre arbitrio dos paes.** Priva-los d'elle seria uma tyrannia, um absurdo. Chamo liberdade de ensino a faculdade ampla que todos devem ter de abrirem escolas e lecionarem matérias em que se julgarem habilitados, sem dependência do *placet*, ou auctorização do governo. **Ensine quem souber, quem quizer e como lhe approuver.** Nada tem com isso a auctoridade. Se o professor pregar doutrinas errôneas, imorais ou perigosas, ai estão o poder judiciário para puni-lo e as famílias para resolverem se seus filhos devem ou não continuar a ouvi-las. Esta fiscalização do pai e da família é mil vezes mais útil e eficaz que a dos agentes officiais do Estado, porque inspira-se no sincero e natural interesse pelos progressos do filho e do parente, interesses que não sentem, nem podem sentir tais agentes, que na maioria dos casos apenas querem salvar as aparências, preenchendo formalidades vãs, ou levantam questiúnculas, que desgostam e desanimam quantos estão sujeitos a sua inspecção, a qual por isso mesmo nada produz de bom. Inspeccione e fiscalize o Estado as escolas que subvencionar, e deixe as demais entregues a iniciativa, que as houver criado. Limite-se a observar o que nelas se passar, adotando nas suas o que lhe parecer aproveitável, esclarecendo o público sobre os inconvenientes do que lhe parecer abusivo e perigoso. A não ser isto, não lhe reconheço outro direito,

e a sua intervenção é sempre esterilizadora, quando excede d'esses limites. (grifo meu).<sup>20</sup>

À Igreja também desagradava a idéia da interferência do Estado na educação, pois temiam o desdobramento na centralização pretendida, uma vez que se tratava da instituição mais interessada no projeto de liberdade de ensino, principalmente porque possuía colégios e muitos eclesiásticos viviam da renda de ensinar nas paróquias e, de forma itinerante, nas Casas pelo interior do país, como expõe o editorial intitulado *O ensino livre*, do jornal *Correio familiar*<sup>21</sup>, no ano de 1875:

É mister que os pais e mãis de família no Brazil se convençam, como dolorosamente convictos já começam a ficar os da França, que a liberdade do ensino, quer primário, quer secundário, é uma questão de vida e de morte para a família catholica, pois vai nella jogada a sua consciência e a sua integridade moral; consciência, que só Deos e a sua Igreja póde ter como juiz; integridade, de que só o casal, por seu consenso mutuo, é ministro. (p. 2).

Nessa perspectiva, demonstrava-se, por parte de diversos setores da sociedade, uma grande preocupação, quanto ao estabelecimento de normas relativas à questão da liberdade de ensino. Debatia-se a legitimidade da interferência do Estado como único órgão que poderia autorizar aqueles que iriam ensinar nas Casas, em colégios, ou abrir estabelecimentos de ensino, ou seja, o Estado como instância de concessão de habilitações e licenças e de autorizações para o funcionamento das instituições escolares.

Nesse sentido, muitos dos defensores do ensino primário obrigatório, por outro lado, temendo a centralização excessiva, também se posicionavam a favor da liberdade de ensino, engajando-se em uma perspectiva educacional ampliada, que se baseava, primeiramente, na obrigação que os pais tinham de mandar educar os filhos e, em segundo lugar, na possibilidade da execução dessa obrigação como um ato de inteira responsabilidade dos pais, desde a escolha da modalidade em que se daria a educação, ou seja, na Casa, no colégio particular, ou na escola pública, até a fiscalização que sofreria o espaço escolhido, considerando-se os pais, os sujeitos mais indicados a esse procedimento, em detrimento do Estado.

<sup>20</sup> Conforme editorial do jornal *A instrucção publica. Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 1872, ano I, n. 42.

<sup>21</sup> Jornal *O Correio Familiar*. Rio de Janeiro, 1875, ano I, n. 11.

Dessa forma, o discurso proferido na Câmara dos Deputados pelo senador Dr. Antonio Candido da Cunha Leitão, em sessão de 16 de julho de 1873, por ocasião da apresentação do “projecto do ensino livre”, ilustra esse posicionamento:

Há alguns mezes tive a honra de apresentar á consideração da câmara um projeto que tinha por fim estabelecer a instrução primária obrigatória. Hoje venho pedir para o paiz a liberdade do ensino: é ella uma aspiração nacional, reclamada em todos os ângulos do Império. Não cansarei a câmara em provar a necessidade e a utilidade do ensino livre. Poderosa alavanca da civilização moderna, a liberdade do ensino é geralmente aceita por todas as nações cultas, deve mesmo ser considerada como dogma na religião política e social de um povo livre. Em mais de um sentido manifestão-se os seus benéficos effeitos. Na instrucção primaria são novas e muitas escolas que se abrem. A escola, por sua influência sobre o trabalho, é uma palavra de animação á industria. Escolas que se abrem são prisões que se fechão á justiça criminal. Na instrucção secundaria e especial, tão em atrazo entre nós, essa liberdade torna-se-hia uma esperança que não seria perdida. Na instrucção superior é onde mais se revela a necessidade do ensino livre, ahi também são mais os seus resultados. (...) Na instrucção primaria e secundaria é muito para desejar no paiz a mais completa liberdade de ensino? Sabe-se o que são entre nós os títulos de capacidade: os empenhos substituem as habilitações. Deve-se restringir a liberdade unicamente debaixo do ponto de vista da moralidade; é tudo quanto se pôde exigir. (...) Depois de aberta a escola ou collegio, é pois a família o mais competente fiscal da moralidade do professor; a ninguém pôde a lei melhor do que a família, encarregar da boa escolha dos mestres para seus filhos.(...) O ensino livre tem por fim permittir áquelles que se julgarem habilitados a livre lição dos conhecimentos úteis, ensinando cada qual e a seu modo aquillo que souber: é a primeira das liberdades humanas, como disse Lamartine, porque tem por fim a liberdade, que cada um deve gozar, de transmittir livremente as suas idéas e opiniões. A nossa constituição política já consagrou o principio da instrucção gratuita. **Com as duas idéas, a do ensino obrigatório e a do ensino livre, ter-se-há traçado para o paiz as grandes bases da instrucção publica no século atual.** (grifo meu).<sup>22</sup>

Por sua vez, os defensores do projeto de centralização e do próprio Estado, como condutor e fiscalizador das medidas educacionais, não eram menos veementes e, constituindo uma parte significativa dos debatedores, respondiam às críticas, tentando demonstrar a necessidade de até ampliar a interferência estatal.

Quanto à obrigatoriedade do ensino primário, afirmavam:

O Estado tendo estabelecido escolas para os meninos tem o direito de compellar os pais a usarem dellas ou a darem a razão porque o não fazem. Este principio está sendo hoje universalmente admitido. A instrucção obrigatória não é repugnante aos principios liberaes: não são estes que a combatem, mas os retrogados; e os paizes

<sup>22</sup> *A instrucção publica. Folha hebdomadaria, 24/08/1873, ano II, n. 34, p. 295.*

adiantados da Europa tiveram e têm muita fé no ensino obrigatório. A instrução publica deve, pois ser obrigatória.<sup>23</sup>

Quanto à liberdade de ensino pretendida, os defensores do projeto centralizador opunham-se ao “ensino livre” e como resposta aos argumentos apresentados, posicionavam-se atacando o próprio Estado, a quem acusavam de abandono das escolas públicas, imitação excessiva de modelos estrangeiros e mentor de um “consorcio híbrido” da centralização com a liberdade, no qual ao mesmo tempo em que estabelecia a intervenção em matéria de ensino, tornando o ensino primário obrigatório, criando a inspetoria e o conselho com delegados que possuíam extensas atribuições reguladoras, proclamava a vigilância dos pais de famílias, baseada nos seus critérios, quase sempre originados de seus interesses individuais. Dessa forma, os oponentes traçavam um quadro do que seria a liberdade de ensino pretendida:

O poder publico quer *derramar as luzes*; mas apagando, extinguindo os focos naturalmente luminosos, para creal-os, por assim dizer, artificiaes. As provas de capacidade profissional são nullas para o magistério particular. Ensina quem quer ensinar, o que quer ensinar, como quer ensinar, onde quer ensinar. *Ensina quem quer ensinar*: tão facilmente se faz instituidor o ignorante como o instruído, o sábio como o pedante, o professor como o curioso. Abrem-se para todos as portas do magistério. *Ensina o que quer, o que lhe apraz ensinar*: o atheismo ou o deismo, a fatalidade ou a liberdade, o materialismo ou o espiritalismo, a republica ou a monarchia; os espíritos têm sêde e fome de saber, demos-lhes a água límpida que mana do alto das montanhas ou a estagnada e salôbra dos charcos; demos-lhes o alimento substancial da vida ou a substancia tóxica da morte, pouco importa. *Ensina como quer ensinar*: todos os compêndios são aprovados, todos os methods são excelentes: póde ser a grammatica portugueza de Soares Barbosa ou a de Grivet, a grammatica latina de Castro Lopes ou a de Clintock, o compendio de philosophia de Soriano ou o de Geruzez; o ensino póde ser individual ou mutuo, cumulativamente de diferentes matérias ou sucessivamente, passando o estudante de umas para outras; tudo depende da sciencia, e do critério desconhecido, do instituidor. É o governo da sorte, do acaso. *Ensina onde quer ensinar*: em vastos e sumptuosos palácios, habituando o alumno pobre ao luxo da opulência e á opulência do luxo; em pequenos edificios, onde fallecem todas as condições de hygiene, sem ar, sem luz, conchegados os alumnos, a respirarem uma atmosphaera mephitica. Allí a vaidade a sorrir, aqui a pobreza a gemer.<sup>24</sup>

Os oponentes às possibilidades do ensino livre apontavam, ainda, a incoerência entre tal medida e a obrigatoriedade do ensino primário, pois, para o cumprimento da imposição legal, preocupava-lhes o “charlatanismo” que poderia

<sup>23</sup> *O Domingo: Jornal litterario e recreativo*, 21/12/1873, ano I, n. 5, p. 2.

<sup>24</sup> Conforme editorial do jornal *A instrução publica: Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 1875, ano IV, n. 2, p. 10.

imperar, deixando os pais entregues a qualquer pessoa ou escola, que não estando autorizada ou fiscalizada pelo Estado, oferecesse seus serviços a eles, os quais, desprovidos de critérios, aceitariam as ofertas apenas para cumprir as medidas estabelecidas: “excluída a intervenção do Estado no character dos professores, todo o pae de família estará nas circumstancias de julgar da aptidão dos educadores?”<sup>25</sup>.

Nesse complexo debate, havia, ainda, aqueles que se colocavam em uma posição intermediária semelhante a que a própria Lei preconizava: “O ensino deve ser obrigatório e livre, quer dizer que elle não impede que os pais dêem aos filhos a educação que quiserem. O pai ensina a moral, forma o coração; o mestre esclarece a intelligencia, dá a instrucção”<sup>26</sup>

No mesmo contexto, travava-se, paralelamente, outra discussão sobre qual seria a pena mais adequada aos pais que não cumprissem a lei da obrigatoriedade de mandar ensinar aos filhos o ensino primário. Faziam-se suposições do que seria apropriado, com idéias de sanções, que iam desde a privação dos direitos políticos e advertência feita pela autoridade competente, até o questionamento da imputação de multa. O discurso, na maioria das vezes, possuía os seguintes argumentos:

Se o pae degenerado, que priva seus filhos dos alimentos, é responsável perante a lei, que intervindo em favor das miserias crianças pede-lhe severas contas e obriga-o a cumprir tão sagrado dever, não há rasão para que não seja igualmente responsável, não preste as mesmas severas contas, quando deixa de satisfazer necessidades muito mais importantes, que as physicas. Demais, senhores, as conveniências geraes, o interesse de todos exigem por vezes a sugeição da vontade individual à vontade da lei. O serviço militar é obrigatório e não há cidadão que delle se possa eximir, até uma certa idade, em alguns paizes. Mesmo entre nós elle o é em circumstancias extraordinárias. (...) Ora, se ninguem contesta ao estado o direito de decretar essa medida, e todos serão coagidos a dedicar-se, durante um período mais ou menos longo, ao serviço das armas, como contestar-lhe o direito de exigir que tambem durante uma certa quadra da vida a criança se applique exclusivamente ao desenvolvimento de suas faculdades? O ensino obrigatório é, pois, uma necessidade, e o direito de impol-o tão incontestável e inprescindivel, como qualquer outra regalia imdispensavel ao Estado, para a consecução de seus nobres fins.(...) O illustrado orador, a quem já me referi, opinou que os paes e tutores, que não façam instruir seus filhos e pupilos, sejam impostas as penas de multa e prisão. Aceito a multa, mas decididamente não vou até a prisão.

<sup>25</sup> *A instrucção publica: Folha hebdomadaria*. 24/08/1873, ano II, n. 34, p. 296.

<sup>26</sup> *O Domingo: Jornal litterario e recreativo*, 08/05/1874, ano I, n. 24, p. 1.

Decretem-na e a lei da instrução publica transmutar-se-há em meio de perseguição e violência, em terrível arma política!<sup>27</sup>

Além disso, questionava-se se tal imposição da obrigatoriedade do ensino primário, que atingiria as cidades, vilas e aldeias, também deveria ser extensiva às vastas províncias, onde os estabelecimentos rurais distavam muito uns dos outros e das povoações existentes. Dessa forma, considerava-se que “era absoluta a necessidade” de aplicar a lei, mas tão somente nos centros de população. Posteriormente, quando “houvesse melhores vias de comunicação”, aí sim, se aplicaria na íntegra o estabelecido.

Os defensores da legislação reivindicavam, ainda, que a mesma fosse extensiva, de fato, não só aos pais, mas a todos aqueles que, por qualquer título, tivessem crianças sob sua responsabilidade, como os fazendeiros que deveriam ser obrigados a proceder da mesma forma com a prole de suas escravas, da qual eram tutores. No entanto, para que tal medida se efetivasse, era necessário haver uma escola subvencionada pelo Estado ao lado de cada fazenda.

Nesse sentido, também se faziam críticas ao Estado, por ser incapaz de concretizar suas medidas para que fossem realmente cumpridas, não passando de atos inócuos:

Ainda limitada às cidades e povoações, senhores, a execução da lei do ensino obrigatório não é problema de fácil solução. Pois que de todos se exige que mandem os filhos, pupillos ou dependentes, á escola, é mister que hajam escolas ao alcance de todos, e d’ahi para o Estado o dever de crear, a expensas suas, e onde os não houver, estabelecimentos em que a instrução se distribua gratuitamente, porque nem todos podem pagar mestres, e nem há impor despezas a quem não póde fazel-as. Verdade é que a Constituição liberalmente garantiu o ensino gratuito (e é deste que se trata quando se cura de tornal-o obrigatório).<sup>28</sup>

A polêmica gerada quanto aos limites e possibilidades de interferência do Estado na educação, expôs correntes divergentes e posições políticas contraditórias, acirrando o debate educacional Oitocentista, mas, principalmente parece ter tido o mérito de fazer com que a educação fosse discutida, rompendo-se com o silêncio quanto a questões bastante complexas e até então silenciadas, naquele tempo histórico.

<sup>27</sup> Discurso proferido pelo conselheiro Affonso Celso em 28 de dezembro de 1873, transcrito no jornal *A instrução publica: Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 1874, ano III, n. 4, p. 33-34.

<sup>28</sup> Discurso proferido pelo conselheiro Affonso Celso em 28 de dezembro de 1873, transcrito no jornal *A instrução publica: Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 1874, ano III, n. 4, p. 35.

No jornal *A instrução pública*, em editorial do mesmo nome, em 1875, o editor problematizava as posições defendidas, apresentando os extremos que a questão suscitava, entre opositores e defensores da intervenção do Estado na educação, a partir do estabelecimento da obrigatoriedade do ensino primário:

Qual é, porem, a missão do Estado, diante da ignorância que lavra, corroendo os órgãos vitais do organismo social e político? O que pôde elle fazer, dentro da órbita de suas funções, a bem do individuo e da sociedade? Tudo? Nada? Alguma coisa? Tudo? A questão do ensino obrigatório fica resolvida no sentido do seu estabelecimento; mas o Estado é onnipotente; a iniciativa é substituída pela acção directa do poder público, que absorve em seu seio todas as forças individuaes; resuscita o panteísmo político de Sparta, o cidadão faz desaparecer o homem. Nada? A questão do ensino obrigatório se resolve pela sua condemnação; mas o Estado é indifferente, contempla immovel e de braços cruzados o espectáculo da ignorância, com todo o seu cortejo de soffrimentos; a água que sacia a sede do saber, o pão que mata a fome de sciencia há de negal-os ao infeliz que se estorce no leito da miséria. Alguma cousa? A questão do ensino obrigatório fica dependente dos limites que se assignam a instrução.<sup>29</sup>

Apesar de defenderem a escolarização obrigatória, também os republicanos faziam críticas às medidas do Estado Imperial, por razões óbvias. Todavia parecem ser aqueles que tinham maior clareza da intenção de tais medidas e, enquanto a maioria discutia a implantação e as conseqüências do ato legislativo, o jornal *O Republicano*<sup>30</sup>, em editorial datado de 1875, chamava atenção para as práticas intervencionistas do Estado:

A centralização é um dos mais fortes elementos da monarchia constitucional, e por isso vemos todos os dias os resultados d’essa grande fortaleza real. A corte é o império da civilização, da industria e do commercio, e digamos, até da intelligencia – O governo tem a faculdade de monopolisar tudo, e por esse motivo vamos chamar a attenção do povo. (p. 2).

Passado o clamor das discussões da década de 70 de Oitocentos, em 1887, os assuntos relativos à obrigatoriedade do ensino e interferência do Estado na Educação continuavam em pauta e o artigo intitulado *O Estado e a instrução*, publicado no jornal *A instrução pública*<sup>31</sup> questionava: “Primeiramente: assiste ao Estado o direito de intervir na educação da collectividade?” A resposta se fazia da seguinte forma:

<sup>29</sup> Jornal *A instrução pública: Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 28/03/1875, ano IV, n. 5, p. 1.

<sup>30</sup> *O Republicano: Orgam de Propaganda Republicana*. Rio De Janeiro, 21/12/1875, p. 2.

<sup>31</sup> Jornal *A instrução pública: Folha hebdomadaria*. Rio de Janeiro, 01/08/1887, ano V, n. 1, p. 3.

Está hoje reconhecido e assentado que a sociedade é um organismo, e que como qualquer outro organismo da natureza há de conservar-se e progredir. Mas a história mostra-nos que todo povo entregue a seus únicos esforços, repudiada a iniciativa do Estado, atraza-se – pela razão simples e obvia de que não são os que necessitam de instrução os mais habilitados para reconhecerem-lhe a impreteribilidade e promoverem a fundação de estabelecimentos escolares. (...) A liberdade e bem-estar de todos advem da educação da totalidade; abstrahir deste principio é conceder que os indivíduos possam destruir as bases da vida social. Supprimida a escola, no pensar de Laveleye, não resta como principio de ordem senão a prisão e a força; o governo escolherá o carrasco ou o professor. Houve tempo em que o Estado servio-se unicamente do primeiro; em breve talvez não empregará mais que o mestre da infância. (...) É por tanto dever nacional tratar de instruir a collectividade; e, por certo, não será sem preterir os ensinamentos das idades percorridas, e sem o emprego de argumentos especiosos que se poderá retirar dos governos a missão de encaminhar os seus administrados á incruenta aquisição da prosperidade commum. (p. 4).

Cada vez com menos opositores, a idéia da intervenção do Estado para garantir a obrigatoriedade do ensino à população, bem como da educação como redentora dos seres humanos, parece influenciar grande parte dos escritores que se manifestam pela imprensa nesse período.

Com o discurso de que só o Estado era capaz de obrigar os sujeitos a enviarem os seus filhos para educar, pouco a pouco se amplia o caráter sedutor dessa idéia e, no final da década de 80 de Oitocentos, diminui, significativamente, a oposição a ela.

Entendendo-se que é lícita a interferência do Estado na educação, para estabelecer sua obrigatoriedade e garantir sua efetivação, nesse momento, a discussão recai, então, sobre como irá se dar essa interferência, bem exemplificada na pergunta que o autor do artigo anteriormente citado, apresentava: “Firmado, pois, o direito do Estado, como resolverá elle tão dificultoso problema?”<sup>32</sup>

Entre os discursos inflamados que propunham soluções, uma das opções bastante acreditada e incentivada era a dos “professores ambulantes”.

Os chamados “professores ambulantes” se aproximavam, em todas as suas características, aos mestres das Casas e parece ter sido dela a origem do modelo anunciado como única maneira de se educar populações de lugares distantes, em um território vasto e essencialmente rural. Semelhantes na origem, conduta, procedimentos, métodos e organização dos estudos, a grande diferença entre os

---

<sup>32</sup> Ibidem, p. 4.

professores particulares itinerantes das Casas e os professores ambulantes, é que os primeiros eram de responsabilidade do Governo da Casa e os últimos convertiam-se em agentes do Estado.

Para aceitação de tais agentes, que aparentemente não alteravam muito a ordem vigente, quanto à maneira como ocorria a educação, exceto pelo fato de que o Estado acentuava sua interferência, entrando na Casa, argumentava-se, em 1878, que a população escolar do Brasil, maior de 6 e menor de 10 anos, era em torno de dois milhões de crianças, o que resultaria em uma necessidade de quarenta mil escolas “para ensinar os ignorantes”, empreendimento que absorveria “metade da renda geral, provincial e municipal do paiz”. Tornava-se, assim, segundo os comentaristas do projeto de educação obrigatória, impossível manter escolas fixas, devendo-se optar por escolas ambulantes e, preferencialmente, por professores ambulantes, os quais custariam menos aos cofres públicos e poderiam atender melhor às características da população brasileira, como afirma o Sr. Manuel Olympio Rodrigues da Costa em artigo para a revista *A escola*:

O systema de escolas fixas, concluimos, não é o adaptado ás circumstancias do paiz, e tanto o tem comprehendido o governo geral e algumas provincias, que têm procurado subvencionar escolas, para supprir a deficiencia. É necessário porem compreender-se que o magistério primário é um sacerdocio e como tal absorve toda actividade do individuo. (...) No Brazil, si nos não enganamos, (e só a experiencia e a pratica nos convencerá de erro), o único systema possível é o de escolas ambulantes, mas BEM ENTENDIDO E MELHOR EXECUTADO.<sup>33</sup>

Dessa forma, o “mas bem entendido e melhor executado” significava estar sob a responsabilidade do Governo do Estado e sem a interferência direta do Governo da Casa, pois, quanto aos outros aspectos, os professores ambulantes eram detentores exatamente das mesmas características dos professores das Casas.

A diferença estava no fato de serem os professores ambulantes agentes de centralização, ampliando seu alcance e multiplicando suas ações, pois, no mais, conservavam o mesmo caráter:

O professor ambulante anda como peregrino de parochia em parochia, de povoado em povoado, chamando as creanças ao baptismo da instrucção. Chegando a um lugar aloja-se onde lhe dão pousada, na casa do fazendeiro, na do vigário, na do pae de algum menino, em ultimo caso na sachristia da Egreja, onde reúne as crianças da localidade. Demora-se ahi o tempo necessário para dar o mínimo da instrucção (ler,

<sup>33</sup> *A escola – Revista de educação e ensino*, 1878, ano II, n. 4, p. 392.

escrever e contar mais ou menos regularmente) aos meninos d'esse lugar, e logo que o tem conseguido segue a fazer o mesmo em outra parte.<sup>34</sup>

A despeito dos complexos e grandiosos problemas do Estado, a Casa, por sua vez, provisoriamente resguardada pela legislação<sup>35</sup>, em sua legitimidade de ensinar, permanecia como opção àqueles que podiam contratar mestres ou ensinar eles próprios aos filhos e parentes, mesmo sendo tais fatos considerados, pelos defensores da centralização e interferência do Estado na educação da população, um dos entraves à instrução pública no país.

Todavia a pressão que partia de diversos setores da sociedade pelo ensino livre, baseada na idéia de que “ensina quem quer ensinar, o que quer ensinar, como quer ensinar e onde quer ensinar”, assegurava, à Casa e a seus mestres, a continuidade de seus espaços de educação. Entretanto, a discussão da “obrigatoriedade do ensino e liberdade no ensino” despertou questões e trouxe à tona as deficiências dos sistemas educacionais existentes, deficiências essas que não mais podiam ser simplesmente deixadas de lado.

A educação discutida, polemizada e dissecada em aspectos como a distinção entre educar e instruir, o papel da família e da escola na educação das crianças e jovens, a competência dos mestres para ensinar, a licença que estes deveriam possuir para atestar sua aptidão, a autorização e fiscalização necessária aos estabelecimentos públicos e privados, a uniformização de conteúdos e métodos de ensino, a obrigatoriedade do ensino e da escolarização, a gratuidade daquilo que era instituído obrigatoriamente, além de outros, fez com que o projeto do Estado ganhasse adeptos e mesmo os pais de família, vendo tanta polêmica em torno das questões educacionais, começam a se preocupar e a repensar o sistema educacional no qual iriam educar os filhos.

Além disso, a idéia de que a educação não só era regeneradora e transformadora do caráter e tendências, como de que, com o “progresso” das sociedades, o futuro seria daqueles que a adquirissem, pouco a pouco, vai seduzindo os pais, em um contexto que prenunciava profundas mudanças na ordem estabelecida até então.

---

<sup>34</sup> Conforme artigo assinado por Costa e Cunha para a revista *A escola – Revista de educação e ensino*, 1877, ano I, n. 2, p. 188.

<sup>35</sup> Quanto à legislação que assegurava a permanência da Casa como espaço de educação, ver o parágrafo 5º, do projeto de Lei, apresentado pelo Dr. Cunha Leitão, em 1886, transcrito na página 40, deste estudo.

Tais pensamentos começam a mudar a conotação da educação, de seus princípios e fins e, progressivamente, a pressão do Estado e de seus defensores vai abalar as possibilidades da Casa de manter sua modalidade de ensino sem tornar-se alvo de críticas.

Nesse momento, a maior resistência da Casa deveria passar pelos seus agentes professores e preceptores, entretanto, esses já subjugados pelo Estado do qual dependiam para ter a permissão de exercer suas funções e com a perspectiva de também poder atuar nos espaços que eram instituídos e criados, acabam por engajar-se no projeto estatal, transformando-se, por vezes, em seus próprios agentes.

A questão da submissão da Casa ao Estado, porém, é um movimento lento, com avanços e recuos, que não pode ser simplificado, pois apesar dos artigos publicados nos periódicos do final da década de 80 de Oitocentos apontarem para a ascendência do Estado não só sobre a Casa, mas sobre todas as instituições que pretendiam ser educativas, a população e as elites, de maneira geral, não abrem mão de seus professores particulares e preceptores imediatamente, como se constata, ao longo deste estudo, e, especialmente, no grande número de anúncios, tanto de demanda, quanto de oferta de mestres das Casas, colocados em janeiro de 1889, demonstrando que as idéias levavam algum tempo para se tornarem ações, principalmente em um país como o Brasil de Oitocentos, em cujo momento histórico, várias transformações se anunciavam.