



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia
Constituinte de 1823**

CRISTIANO DE JESUS FERRONATO

JOÃO PESSOA-PB

2006

CRISTIANO DE JESUS FERRONATO

**Construindo uma nova ordem: o debate educacional na
Assembléia Constituinte de 1823**

ORIENTADOR: ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

JOÃO PESSOA-PB

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Construindo uma nova ordem: o debate educacional na
Assembléia Constituinte de 1823**

Dissertação apresentada por
Cristiano de Jesus Ferronato
ao Programa de Pós-
Graduação em Educação,
Área de concentração: de
Fundamentos e Processos da
Educação Popular da
Universidade Federal da
Paraíba como um dos
requisitos para a obtenção
do título de mestre em
educação.

Orientador:
Prof^o Dr. Antonio Carlos
Ferreira Pinheiro

JOÃO PESSOA-PB

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central- UFPB, João Pessoa - PB., Brasil)

396c

FERRONATO, Cristiano de Jesus.

Construindo uma nova ordem: o debate educacional na
Assembléia Constituinte de 1823/ Cristiano de Jesus Ferronato.- João
Pessoa, 2006.

168 p.:il

Orientador: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Dissertação (mestrado) – UFPB/CE

1. Educação-Assembléia Constituinte-1823 2. Educação-Debate
Constitucional- Brasil 3. Brasil-Assembléia Constituinte- 1823

UFPB/BC

CDU: 37 (81) (043)

Cristiano de Jesus Ferronato

**Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia
Constituinte de 1823**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro-PPGE-CE-UFPB

Prof. Dra. Ariane Norma de Menezes Sá-PPGH-CCHLA-UFPB

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza.PPGE-CE-UFPB

João Pessoa, 04 de Dezembro de 2006.

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe que desde cedo procurou me mostrar a importância dos estudos e da honestidade.

Ao meu grande amor por todo o incentivo e pela paciência em me ouvir nos tempos de aflição.

Aos amigos de toda a vida, de ontem e de hoje, do Paraná e da Paraíba por todo o incentivo. Em especial a algumas amizades muito importantes ao longo deste processo. À Prof. Dra. Cláudia Engler Cury, os Profs.drs. César de Alencar Arnaut de Toledo e Peter Johham Mainka, à Profa Ms. Lucia Serpa e ao Prof. Edson Gomes dos Santos. Estas pessoas têm uma importante participação em minha vida seja, como mestres seja, como amigos. Cláudia, você sabe que nunca sairá do meu coração, Lúcia viemos de tão longe para nos tornarmos grandes amigos nas belas terras paraibanas. E Edson meu irmão de coração. Professores César e Peter meu muito obrigado por me mostrarem a importância da tarefa de pesquisador.

Em especial, ao meu orientador Antonio Carlos, pela seriedade, disponibilidade, paciência e acima de tudo competência. Obrigado por me considerar não apenas seu orientando, mas também seu amigo. Espero um dia tornar-me um profissional tão competente como você. E obrigado por me apresentar as belezas e os mistérios de Recife e Olinda.

Um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e a todos que dele fazem parte e à Capes-Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior pelo apoio financeiro.

O homem não nasceu para resolver os problemas do mundo, mas para indagar o ponto em que eles surgem e se manter, depois, nos limites do compreensivo.

Goethe

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823**. 171 Páginas. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. João Pessoa- PB, 2006.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar os debates dos constituintes de 1823 em torno dos projetos que tinham como intenção a organização da educação no Brasil. Com o fim o domínio português o Brasil esteve às voltas com a organização de uma estrutura que desse os contornos de uma Nação. Entre estes estava a organização de um “plano” educacional para que os filhos da elite pudessem fazer parte da gestão pública e assim comandar os destinos do Estado Imperial buscando fortalecer os seus poderes regionais. Para a análise dos trabalhos dos deputados constituintes no que se refere à educação utilizamos como fonte principal os Anais da Assembléia Constituinte de 1823, além de outros escritos contemporâneos ao período. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica (documental e historiográfica) e a análise e interpretação dos dados dela extraídos. A pesquisa envolveu a análise nos planos textual e intertextual. Além disso, como os discursos e debates dos deputados constituintes não formam um universo fechado, eles só ganham inteligibilidade se articulados com a realidade histórica mais ampla daquele momento. O desenvolvimento sistemático dos estudos fez com que a pesquisa transitasse entre os planos internos (as questões específicas da sociedade brasileira da época) e externos (a ação das forças e idéias oriundas do exterior com os quais o Brasil interagiu). Por outro lado, na medida em que a educação constitui um campo que, embora possua sua peculiaridade, não possui autonomia absoluta em relação ao todo da vida social, buscamos sempre a articulação da questão educacional com os outros aspectos da sociedade que interagem mais diretamente com ela (ideologia, economia, política, cultura, relações sociais, etc...). Por fim, como se tratou de uma discussão travada em uma quadra histórica que envolve uma dada complexidade tornou-se inevitável e imperativo o diálogo com a historiografia pertinente para podermos assim, confrontar hipóteses e enriquecer a análise da fonte documental utilizada na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES: Estado Nacional, Instrução Pública, debate constitucional.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Constructing a new order: the educational debate in the Constitutional conventional of 1823**. 171 f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of the Paraíba. Supervisor: Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. João Pessoa PB, 2006.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the debates of the constituents of 1823 around the projects that had as intention the organization of the education in Brazil. With the end of the Portuguese domain the Brazil was around with the organization of a structure that gives contours of a Nation. Among these was the organization of an educational “plan” so that the children of the elite could be part of the public administration and then to command the destinations of the Imperial State searching to strengthen its regional powers. For the analysis of the works of the constituent members of the House of Representatives as regards to the education we use as main source the Constituent Assembly Annals of 1823, besides others written contemporaries to the period. The adopted methodology was the bibliographical research (documental and historiographical) and the analysis and interpretation of the extracted information. The research involved the analysis in the literal and interstitial plans. Moreover, as the speeches and debates of the constituent members of the House of Representatives they do not form a closed universe, they only gain intelligibility if articulated with the widest historical reality of that moment. The systematic development of the studies made the research circulate between the internal plans (the specific questions of the Brazilian society of that time) and external (the action of forces and ideas originating of the exterior with which Brazil interacted). On the other hand, as the education constitutes a field that, although has its own peculiarities, it does not have absolute autonomy in relation to all of the social life we always search the articulation of the educational question with the other aspects of the society that interact more directly with it (ideology, economy, politics, culture, social relations, etc...). Finally as we talked about a discussion located in one historical moment that involves one given complexity, became inevitable and imperative the dialogue with the pertinent historiography in order to confront hypotheses and to enrich the analysis of the documentary source used in the research.

KEY-WORDS: National State, Public Instruction, constitutional debate.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Sobre as fontes e os procedimentos metodológicos.....	14
2. O domínio da história em que se insere este trabalho.....	19
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO FIM DO REINO UNIDO.....	26
1.1. Breves considerações sobre a questão educacional até 1821.....	26
1.2. A instrução pública no pós-Independência e nas Cortes de Lisboa.....	41
1.2.1. A crise portuguesa e a Revolução do Porto.....	45
1.2.2. A articulação das forças políticas e o sete de setembro.....	50
CAPÍTULO 2. A HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL SOBRE A ASSEMBLÉIA GERAL CONSTITUINTE E LEGISLATIVA DO IMPÉRIO DO BRASIL.....	55
2.1. Historiografia da educação: considerações gerais.....	55
2.2. Os “clássicos” e os debates sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823: os historiadores do IHGB.....	59
2.3. Os debates sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823 nos trabalhos acadêmicos.....	65
2.4. Os debates sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823 nos recentes manuais para o ensino médio.....	77
CAPÍTULO 3. A ASSEMBLÉIA GERAL CONSTITUINTE E LEGISLATIVA DO IMPÉRIO DO BRASIL: A INSTRUÇÃO E O NASCIMENTO DO NOVO ESTADO.....	80
3.1. A instalação da Assembléia e os primeiros problemas.....	82
3.1.1. O choque de poderes entre o Imperador e os deputados na Sessão de abertura da Assembléia.....	84
3.1.2. As funções da Assembléia.....	96
3.2. A Comissão de Instrução Pública e os projetos para o desenvolvimento da instrução pública.....	101
3.2.1. O projeto de lei que instituía o “Concurso Público” para a elaboração de um Tratado de Educação.....	103
3.2.2. Os debates sobre a instalação da universidade e o regionalismo.....	112
3.3. O Plano de educação oferecida a Assembléia por Martim Francisco.....	125

3.3.1. A influência das idéias iluministas no plano de educação de Martim Francisco.....	127
3.3.2. A organização curricular do plano de Martim Francisco.....	130
3.4. Os conflitos entre o Imperador e os deputados se agravam e é dissolvida a primeira Assembléia Constituinte brasileira.....	135
Considerações finais.....	141
FONTES.....	145
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

Com a proclamação da Independência em 1822, a educação passa a ser um dos temas mais importantes para a consolidação do Estado Nacional. Neste momento o Brasil recebia a influência das idéias democráticas de Jean Jacques Rousseau e da Revolução Francesa. Assim o tema da educação começou a preocupar os dirigentes do novo país. Nesse sentido, foi que se constituiu um dos debates mais acalorados entre os deputados que compuseram a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, em 1823.

Mesmo com a permanência da estrutura social e produtiva assentada na escravidão, na grande propriedade monocultora e na economia voltada para a exportação, a emancipação política significou uma ruptura com o pacto colonial e com a condição de Reino Unido a Portugal e Algarves que tinha vigorado por quase trezentos anos. Tal ruptura implicou na necessidade de reorganização geral da sociedade. Assim, proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil, iniciou-se um longo processo de formação e consolidação do Estado Nacional brasileiro.

É neste contexto histórico que se insere a elaboração de novas propostas educacionais uma vez que o processo de formação nacional foi amplo, ocorrendo nos mais variados setores sejam estes político, social, econômico ou ideológico. Portanto, envolveu todo o conjunto da sociedade.

Esta dissertação se constitui como uma continuação ou um desdobramento de pesquisa realizada, em 2001, com o financiamento do CNPq, que estudou as origens do ensino de história no Brasil. Entretanto, aqui pretendemos analisar, a partir da análise dos Anais da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil elaborada de 1823, como os debates educacionais ocorridos no início do Império se vincularam às mudanças da sociedade, considerando que as questões relativas à educação são fundamentais e constituem um dos mais significativos alicerces na construção da sociedade e do Estado brasileiro. Pretendemos, ainda, verificar a contribuição que tiveram os aspectos educacionais no sentido de contribuir para o processo de formação do Estado Nacional a partir dos debates realizados pelos deputados na referida Assembléia.

Apesar desta Constituinte não ter sido vitoriosa em seus intentos esta foi indiscutivelmente um momento significativo e que marcou o nascimento institucional do Brasil. Vale salientar, que os deputados constituintes de 1823 raramente utilizavam a expressão “educação popular”, mas o termo instrução elementar, para se referir à educação voltada para a toda população.

Educação popular como um tipo de educação voltada para atender as demandas das “classes populares” foi cunhada nos primórdios do século XX, com os movimentos de lutas em favor da difusão do ensino primário. Essa concepção de educação popular foi, portanto, entendida como a destinada para as “camadas populares” da sociedade. Nesse sentido, a educação popular poderia assumir dois sentidos: a instrução elementar e o ensino técnico destinado aos “desvalidos”, conforme analisa Paiva (1987). Ao contrário dos ideais liberais para quem a educação era um instrumento de ascensão dos mais capazes independentemente de sua origem social. Entretanto tais idéias penetraram no Brasil no século XIX num momento em que a universalização do ensino elementar na Europa e na América do Norte já se encontrava em pleno desenvolvimento. Estas idéias, no entanto, no Brasil, esbarraram na impossibilidade de serem plenamente praticadas durante quase todo século XIX.

Neste trabalho, entendemos educação popular como indistinta da instrução elementar pública, ou seja, como a educação que se pretendia ser oferecida a toda a população, isto é, destinada a todas as camadas da sociedade. Essa “educação popular”, ou melhor, “instrução elementar” se baseava nos princípios da gratuidade e universalidade, conforme analisaremos mais detidamente no último capítulo deste trabalho.

Diante do contexto histórico já apresentado e da complexidade que envolve as questões relacionadas aos projetos educacionais do período e à educação propriamente dita, acreditamos ser importante a realização de uma estudo sistematizado em torno da articulação entre dois pontos, isto é: (1) entre a educação e a realidade social e (2) entre a educação e as propostas de novos rumos para a sociedade.

1. Sobre as fontes e os procedimentos metodológicos

Os Anais da Assembléia Constituinte de 1823 são as nossas principais fontes, mas não necessariamente as únicas, visto que utilizamos outros documentos. Não tratamos estes documentos como verdade absoluta. Não pretendemos também analisar toda a matéria constitucional, nos detemos principalmente em analisar os discursos e debates referentes à educação. Nesse sentido, concordamos com Lopes (2001) quando afirma que:

“embora a “revolução documental” também, tenha atingido e marcado profundamente o campo da história da educação, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que se utilizam de fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos propriamente ditos. Mas em vez de fetichizarem o documento acreditando que

ele possa falar toda a verdade, os historiadores têm se esforçado em problematizar essas fontes” (p.81).

Apontamos que a utilização das fontes é essencial para o desenvolvimento da pesquisa em história da educação. A história da educação enquanto ato da história humana, mas estando centrada na esfera do fenômeno educacional não se afirma sem os seus determinantes históricos. Assim, trabalhar na esfera da história da educação é também uma forma de estudar e registrar a história de um determinado ponto de vista. Saviani (1980, p.34) indicou isso ao falar da Filosofia e da História na compreensão e no trato dos problemas da educação, afirmou que “a filosofia não se dá no vazio, da mesma forma que a História não se dá no abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto história de alguma coisa”.

A história da educação brasileira, afirmam alguns pesquisadores, ainda estaria por ser escrita e padeceria de carências de levantamentos de fontes e de conhecimentos dos princípios da pesquisa histórica por parte dos educadores e publicistas que a têm escrito. Denunciam ainda do vício da compilação.

Sobre uma tipologia documental em torno da questão educacional, Rodrigues (1978) inclui a legislação, os anais de parlamentos, os relatórios de províncias, os planos de obras e de reformas como fontes importantes e ainda pouco exploradas pelos historiadores da educação. Nesse sentido:

“as discussões da atualidade educacional e os documentos oficiais, as interpretações críticas sobre a moderna e contemporânea pedagogia, os estudos e pesquisas sobre o ensino de certas disciplinas, os estudos biográficos de educadores, as pesquisas históricas, os artigos de revistas e de imprensa e os dados estatísticos” (p.196-98).

Assim em tal tipologia o documento escrito se impõe sobre os outros tipos de testemunhos históricos.

Se considerarmos que o documento é um testemunho histórico produzido nas relações da história em ato, teremos então, uma dada natureza para a fonte. Essa natureza é fortemente influenciada pelo modelo científico adotado pelo pesquisador. Tal natureza pode contemplar o dado do passado sobre o presente como algo já pronto, acabado. Isso faz prevalecer a “objetividade” registrada sobre o sujeito que estará resgatando esse dado. Portanto, essa fonte seria uma “depositária acabada” e falaria por si mesma. O pesquisador seria apenas um leitor fiel do conteúdo não lhe seria permitido acrescentar nada do que ela não contenha. Mas a natureza da fonte poderá ser colocada a partir da consideração de que, se o documento seja de que tipo for escrito, objetos, música, literatura, registra os momentos vividos pelos grupos

humanos e classes sociais ele também vai silenciar os mistérios de sua produção e de seu conteúdo. Como diz Le Goff (1984, p.103) “No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira”.

Portanto, a fonte passa a ser um dado indicativo, inacabado da história. Já a relação do pesquisador com a fonte se constitui como sendo aberta à perguntas e à desfetichização do conteúdo da fonte.

Nesse sentido, estamos considerando as nossas fontes como “indícios”, conforme analisa Ginzburg (1986), uma vez que os debates sobre a educação na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa de 1823 foram atropelados por outras discussões devido ao momento histórico difícil que aquela Assembléia passou com suas várias crises com o Imperador. Outro problema é que os debates sobre a educação ali foram reduzidos e muitas vezes carregados pelas paixões regionais ou mesmo pela falta de interesse de alguns constituintes com a criação de um aparato instrucional. Por isso, precisamos nos ater aos “indícios mínimos” que estão presentes nos Anais para podermos compreender o que os Deputados brasileiros pretendiam com relação à instrução no Brasil.

Para Ginzburg (1991) há uma relação de sincronia e diacronia na dinâmica da história, estando esta sempre imersa no binômio ruptura/permanência. Como já aludimos acima utilizaremos como fonte básica os Anais da Assembléia Constituinte de 1823, procurando observá-lo numa cadeia de longa duração, através da morfologia dos discursos ali contidos. Ginzburg (1991) fala também das limitações que nos são impostas enquanto pesquisadores pela documentação. Uma destas limitações que temos é a de recuperar a dimensão subjetiva dos testemunhos que, neste trabalho, são os “discursos” registrados que passaram pelo filtro daquele que registrou os debates. Temos também que considerar que não raras vezes encontramos registrados nos Anais, pelo Secretário da Assembléia, as seguintes observações: “discurso não compreendido...”, “falas muito rápidas...” e “palavras muito difíceis...”.

Assim sendo, constatamos que deputados de grande erudição e com discurso muito articulado, como as dos irmãos Andradas, por exemplo, têm muitas vezes seus registros amputados, pela metade ou transcritos com muita dificuldade pelo Secretário da Assembléia. Nesse sentido, é que entendemos estarmos trabalhando com “indícios” do que ali fora dito. Outra dificuldade seria a de captar as verdadeiras ações, as situações concretas, com pessoas de carne e osso, situações impossíveis de serem recuperadas. Ginzburg finaliza a sua reflexão destacando que “a tentativa de conhecer o passado também é uma viagem ao mundo dos mortos” (1991: p.37).

Nesse sentido as fontes carregam suas marcas temporais, carregam sua historicidade. Os debates dos deputados constituintes de 1823 podem nos indicar a preocupação que aqueles homens tinham da educação naquele momento de grandes transformações sociais e políticas no Brasil, ou mesmo nos mostrar que não tinham nenhuma visão sobre a questão da educação. Esses debates, registrados nos Anais, enquanto fontes e testemunhos da história, falam de sua época e foram produzidos por condições nela criadas, pois cada época cria suas próprias fontes ou dá às fontes remanescentes de outras épocas sua interpretação.

Sobre isso afirma Le Goff (1984, p.103):

“O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou não, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento, que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao seu futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”.

Nesta pesquisa entendemos a fonte como um dado indicativo da história e a relação pesquisador-objeto como uma relação de caráter aberto, de pergunta e escuta sobre o que as fontes nos dizem ou silenciam. É uma relação de reconstrução em que o passado e o presente mostram-se cúmplices.

A metodologia que adotamos na pesquisa foi a análise bibliográfica e documental. A pesquisa envolveu análises no plano textual, compreendendo que cada texto tem uma dimensão interna, uma estrutura e uma lógica próprias e a intertextual, aqui no sentido do diálogo entre as fontes e também com outros textos. Além disso, como os discursos e debates dos deputados constituintes não formam um todo homogêneo eles só ganharam inteligibilidade ao serem articulados com a realidade histórica mais ampla daquele momento. O desenvolvimento sistemático dos estudos fez com que a pesquisa transitasse entre os planos internos, isto é, sobre questões mais gerais da organização da sociedade brasileira da época. No plano externo, procuramos verificar as forças das idéias oriundas do Europa com os quais o Brasil interagiu. Na medida em que a educação se constitua ainda como um campo que, embora tenha certa especificidade, não possui autonomia absoluta em relação ao todo da vida social. Neste sentido buscamos sempre a articulação da questão educacional com outros aspectos da sociedade, que interagem mais diretamente com ela como a ideologia a economia a política e as relações sociais no seu sentido mais amplo. Por fim, como se trata de uma

discussão travada numa “quadra” histórica complexa tornou-se inevitável e imperativo dialogarmos com a historiografia pertinente, para confrontarmos hipóteses e enriquecermos a análise da fonte documental escolhida para a pesquisa.

Trabalhamos na perspectiva de tempo braudelina, ou seja, da longa duração. O evento, a mudança para serem percebidos, devem emergir da permanência, do tempo longo, “das prisões da longa duração”, para usar uma expressão de Braudel. Construir uma dialética da duração, em que a estrutura, a conjuntura e o evento, ou seja, os tempos longo, médio e curto sejam apreciados e identificados é o projeto de Fernand Braudel, em torno do qual esta discussão está centrada.

A dialética da duração de Braudel é, portanto, um tempo composto, fundamentalmente coletivo, que não tem a duração do indivíduo, mas sim a de décadas, séculos. Em sua complexidade e interdisciplinaridade, admite a coexistência de velocidades e orientações diferentes, permitindo, assim, a visualização da multiplicidade, dos tempos plurais que conformam os ritmos dos grupos sociais ao movimentarem suas vidas. Para Braudel (2005, p.43- 49), a importância da dialética da duração está na percepção da pluralidade do tempo social, na "oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se".

No tempo de Braudel estão envolvidos os três tipos de tempo: a reconstrução, ou seja, a organização do material do conhecimento, a concepção do autor e o tempo vivido da realidade. Braudel inclui, portanto, em sua dialética da duração, o tempo real e o tempo reconstruído; o tempo reconstruído e a visão geral da história do historiador, "e tanto no tempo real quanto no reconstruído, as relações de exclusão e inclusão das dimensões longa, média e curta das durações" (REIS:1994, p.82). Desse modo é que percebe e identifica discontinuidades e assimetrias na continuidade do tempo longo e obtém um resultado complexo, não-linear, não-determinista, onde as coletividades movimentam a história.

Braudel afirmava que a nossa maior contribuição ao conjunto das ciências sociais continuava sendo a duração social “(...) esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens que são não só substância do passado, mas também a matéria da vida social atual” (BRAUDEL, 2005, p.9). Ele inovou ao perceber que o hoje é composto de muitos tempos e cabe ao historiador criar artefatos para decompô-lo, dizia ele: “é indispensável uma consciência nítida desta pluralidade do tempo social para uma metodologia comum das ciências do homem”.

A breve ou a longa duração para um fenômeno social, são resultantes de definições metodológicas do historiador. Uma não é qualitativamente superior ou mais eficiente que a

outra, nem tampouco essas opções são necessariamente excludentes. As “vozes caladas” do passado, a cultura popular, a história da resistência dos vencidos não existem isoladas do pensamento refinado, da cultura erudita, dos meandros da dominação. Essas possibilidades que se abrem no campo de investigação não devem, não podem ser excludentes, mas complementares. Uma não vive sem a outra.

Não há critérios intersubjetivos que possam demonstrar que as opções teórico-metodológicas, definidoras dos recortes de objetos e abordagens, possuam em si maior ou menor estatuto científico ou relevância. Nem que sejam excludentes.

2. O domínio¹ da história em que se insere este trabalho

Falar ou escrever sobre a perspectiva que pretendemos adotar em um trabalho não é uma das tarefas mais fáceis. Esta tarefa piora ainda mais quando nos propomos a trabalhar com cultura e a História Cultural. Isso se deve ao fato de que hoje tudo nos parece estar impregnado pela cultura. Esta se transformou numa categoria muito importante, ou talvez na categoria mais importante para o entendimento da sociedade contemporânea.

Por trás destes sintomas está uma série das mais variadas concepções teóricas e a mudança da história cultural tem mais a ver com a alteração do papel da teoria no trabalho historiográfico. A historiografia cultural procurou encontrar seus caminhos a partir do esforço em abandonar os traços metafísicos, presentes tanto no hegelianismo difuso e seus desdobramentos, quanto nas correntes marxistas posteriores. O traço mais forte da metafísica estava presente na ênfase que era dada no dever ser (mais do que no ser) e em explicações teleológicas. Falando em termos de tendências, quase toda a produção historiográfica dos anos 1980, foi uma crítica àquela concepção abstrata e, ao mesmo tempo normativa da cultura que era baseada em modelos. O conceito gramsciano de hegemonia - tão pouco entendido na prática historiográfica - de grande circulação na historiografia britânica do pós-guerra, serviu de inspiração para muitos trabalhos importantes na área. Os historiadores da cultura pretendiam emancipar-se de modelos que remetiam o social a outra coisa e não a si mesmo. Com todo o seu arsenal simbólico e imaginário a cultura passou a ser relacionada a uma totalidade histórica antes desprezada: como se formaram os mecanismos de dominação e de exploração entre os homens? Como tais mecanismos (no nível cultural) se confrontam, se difundem e se perpetuam? Desta maneira, os símbolos, imagens, mentalidades e as práticas

¹ Termo retirado do título da obra organizada por Ciro Flamariom Cardoso e Ronaldo Vainfas: Os Domínios da História.

culturais como a educação que é nosso campo de pesquisa, formam lugares de exercícios de poder, de dominação e de conflitos sociais.

Porque este retorno ao cultural era também considerado um sintoma de um cansaço com uma história saturada de estruturas, hierarquias, modos de produção, sistemas, subsistemas, modelos, enfim da história como processo. O operário fora da fábrica, a mulher pobre, os vadios, as prostitutas entre outros foram incorporados como temas da historiografia. A nova perspectiva do historiador seria compreender como os homens do passado se compreendiam, como se constituíam a si mesmos, à sua totalidade e à sua própria história. O passado passou a ser visto como um feixe de práticas discursivas, como uma sucessão de versões que se sobrepunham numa regressão quase infinita. Os objetos, antes inscritos e recortados de uma história social, fragmentaram-se e dissolveram-se num difuso território da indeterminação.

A dimensão cultural também ganhou novos contornos: modo de expressão e de auto-elaboração de grupos sociais no correr da história tornou-se, portanto também de conflitos e lutas. Nos livros de história a cultura passou a ganhar os contornos do que Sartre apenas vislumbrou, chamando de dimensão “prático-inerte” da vida humana, salientando que na história “não se toma a Bastilha todos os dias”. Assim, a história cultural, para além dos problemas que os estudiosos apontam, a partir dos “clássicos” e das quais ela tenta se livrar, pode ser redefinida como um estudo dos processos e das práticas das quais se constrói um sentido e se forjam os significados do mundo social.

Além destas mudanças e dos problemas da história cultural é necessário que acrescentemos todas as alterações do próprio estatuto teórico na compreensão da cultura e da história. Com o fim das certezas na quantificação, com o abandono dos recortes “clássicos”, sejam geográficos ou temáticos, com o questionamento das noções de mentalidades, cultura popular etc..., com a desconfiança nos modelos interpretativos (estruturalistas, marxistas, demográficos) a história cultural se viu obrigada a buscar novos caminhos (CHARTIER, 1995).

A história cultural transformou-se hoje no principal domínio dos estudos históricos, isso porque não há entradas privilegiadas nem exigências prévias para o estudo das culturas. Estas exigências prévias que faziam parte das concepções totalizantes (hegelianas ou não), mas sempre marcadas por categorias teleológicas que observavam a história como exemplo de evolução “progressiva” e de conjunto da humanidade.

O campo da pesquisa em história cultural encontra-se em grande crescimento em todos os centros de pesquisa no mundo. Isso vem favorecendo o crescimento também dos

horizontes da reflexão históricas que tem assim cada vez mais e diferenciadas vertentes. Essa diferenciação de enfoque leva a muitas críticas, mas como dizem Soihet, Bicalho e Gouveia (2005, p.6): “De qualquer forma, a pluralidade é uma característica desse campo, do que decorre uma dimensão saudável, revelando a convivência de contrários, emergindo do debate novas possibilidades e esclarecimentos”.

Assim, temos que a interdisciplinaridade é uma característica da história cultural. Esse alargamento de horizontes de que nos fala Soihet (2005, p.8) leva a uma aproximação entre a história cultural e a história política que após um período de certo abandono devido a críticas dos Annales ao que estes denominavam de *histoire evenementielle* ou historicizante. Os Annales propunham uma ampliação dos “domínios” históricos, ou como analisa Falcon (1991, p.68), “a história como estudo do homem no tempo, ou a totalidade social em última análise, com a conseqüente redefinição de conceitos fundamentais como documento, fato histórico e tempo”.

Várias tendências convergiram na direção de desqualificar ao máximo qualquer pretensão científica que se tivesse em relação à história política tradicional. Alguns negavam até mesmo que esta pertencesse à História. Mas como nos alerta Falcon (1991, p.74), o mesmo movimento que desqualificava trazia em si o germe de uma nova história política. O referido autor ainda nos apresenta um exemplo, quando em 1958, Fernand Braudel lamentava-se da confusão teórica que havia se estabelecido entre a história tradicional e a história política. Nesse sentido “A história política não é forçosamente *evenementielle* nem esta condicionada a sê-lo” (FALCON,1991, p.74). Esta advertência só será amplamente compreendida a partir da terceira geração do Annales.

Hoje a história política vive um período de recuperação de seu valor científico. Além dos chamados clássicos toda uma geração de novos trabalhos que têm surgido no campo da história cultural está sendo revisitada como um dos resultados de tal movimento.

Vários autores hoje discutem a importância dessa história política na historiografia atual como Antonio Manuel de Hespanha e René Remond. Este último defende com convicção a necessidade e a legitimidade da história política, do que discorda Roger Chartier, que percebe esse retorno da política com desconfiança. Peter Burke, segundo Falcon (1991 p.80-81), prefere provocar dizendo, “a história política esta as voltas com uma crise de identidade, pois se a política esta em toda parte qual a necessidade de uma história política”.

A novidade entre a história política atual e a chamada tradicional se concentra no trato com as fontes, no padrão da narrativa dos acontecimentos, na longa duração, ou seja, na forma como é objeto. Com relação aos estudos de história do Brasil, estes já estão articulados a toda

uma transformação teórica e metodológica da história internacional, que logo poderá ser identificada como a “chamada renovação da história política” e sua articulação com uma história cultural que floresceu no Brasil a partir da década de 1970.

O centro das preocupações na Nova História Política se concentra nos campos do poder e no político. Exemplo disso são os novos estudos sobre cultura política, campo no qual nosso trabalho está inserido, cultura relacionada a este campo específico, além das instituições e aos grupos de poder. Como afirma Soihet (2005, p.12):

“Pensa-se agora em termos dos partidos políticos, das disputas eleitorais, das ideologias políticas, enfim, daquilo que demonstra a vitalidade da dinâmica política nos processos históricos. Resgata-se a ação dos no campo do poder e do político, reconhecendo-se a pluralidade e a longa duração e dos fenômenos que envolvem esse campo em particular”.

A cultura política pode ser percebida como uma forma de leitura do passado, a noção de cultura política se encontra relacionada à cultura global de uma dada sociedade, sem que isso se confunda com ela, uma vez que o seu campo de aplicação incide exclusivamente sobre o político.

“Trata-se, pois, de compreender as motivações que levam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade a adotar determinado comportamento político. As culturas políticas constituem fator de agregação social, contribuindo de modo decisivo na constituição de uma visão de mundo, de uma leitura compartilhada do passado e do futuro. Formam desse modo “um patrimônio indiviso”, composto por vocabulários, símbolos e gestos, por todo um arsenal de ferramentas que possam exprimir valores, idéias e desejos políticos de um dado conjunto social (SOIHET: 2005, p.2).

Muitos são os problemas enfrentados pelos que desejam caminhar nas fronteiras entre a história cultural e a história política.

Como disse Rémond (1994, p.7), é preciso deixar claro que o político existe, distingue-se de outros tipos de realidade, é algo específico, pode ser determinante como ser determinado, tem alguma autonomia. “O político é capaz de imprimir sua marca e influir no curso da história”.

A instituição do Império e a instalação da Assembléia Geral e Constituinte de 1823 se configura em nossa análise como um momento privilegiado para se observar o problema do desenvolvimento instrucional no Brasil. As propostas apresentadas naquela Assembléia nos revelam as orientações políticas e sociais que o novo país iria seguir na sua organização

política. Esta Assembléia também apresenta como as forças políticas estavam divididas no momento da emancipação.

A educação passou, a partir daquele momento, a ser encarada pelos gestores públicos, intelectuais e pelos próprios constituintes de 1823 como um elemento chave no novo modelo de sociedade a ser construída, a ponto de ser vista por alguns como uma espécie de solução para quase todos os males de que a sociedade padecia.

Assim, ela atuaria na construção do conjunto da sociedade como uma de suas determinantes; contudo, apesar de conter suas especificidades, pensamos que a educação não é autônoma. Esta é reciprocamente influenciada pelos demais aspectos que compõem esse mesmo conjunto, apresentando-se, assim, de forma bem mais complexa do que vem sendo abordada pela historiografia e não se constituindo apenas como um mero instrumento de manipulação das massas ou simples mecanismo produtor de mão-de-obra para atender à estrutura que as elites se propunham a organizar. Ela se constitui, portanto como um dos seguimentos que contribuíram para a constituição do Estado Nacional Brasileiro.

Nos Anais da Assembléia, a fonte com que trabalhamos, notamos já no início de seus trabalhos, que o Imperador se referiu à educação logo na abertura chamando atenção para a “necessidade de uma legislação particular sobre a Instrução para que se pudessem promover os estudos públicos” (ANAIS, 1973, p. 17). Logo seria eleita uma Comissão de Instrução Pública, que desenvolveu em 6 meses, dois projetos de lei referentes à instrução pública: O Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira de Martin Francisco e o Projeto de Criação de Universidades. O Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, que tinha como objetivo estimular os “gênios brasileiros” nas palavras de José Bonifácio, foi apresentado na sessão de 04 de junho de 1823 e levado à Assembléia no dia 16 do mesmo ano. Foi votado e os debates se iniciaram do dia 31 de julho, mas sua discussão foi prejudicada pela proposta que tratava da implantação de universidades no Brasil. A Assembléia Constituinte de 1823 foi, depois de muitos tumultos e problemas com o Imperador, dissolvida em 12 de novembro de 1823, sem que conseguisse promulgar os dois projetos sobre educação que foram discutidos.

Assim, mesmo estando o recorte temporal de nosso estudo situado há quase duzentos anos, isto é, no ano de 1823, a pesquisa proposta pode fornecer alguns elementos para a compreensão de questões de nossa própria época. No mínimo, mostrará a origem histórica mais remota de questões que ainda hoje são objeto de reflexão dos pesquisadores e de educadores de uma maneira geral, tais como a questão da universalidade e gratuidade do ensino fundamental e básico.

Atualmente, a gratuidade é concebida como um dos principais direitos do cidadão. Tal como é colocada hoje, essa questão é tida como um “direito natural” supra-histórico, isto é, ignora-se sua historicidade. O retorno aos debates que foram realizados pelos constituintes de 1823 pode-nos permitir recuperar esta historicidade. Nestes termos podemos perceber entre outras coisas que a luta pela universalidade e gratuidade do ensino foi se construindo ao longo do tempo e consagrada como um direito na Constituição Outorgada de 1824 que assegurou que: “A instrução primária é direito de todos os cidadãos” (art. 179, inciso 32).

Devemos salientar que partimos do pressuposto de que as propostas educacionais nem sempre constituem apenas um mecanismo dos poderosos, mas, em muitas circunstâncias, também podem funcionar como a expressão do pensamento de homens que acreditam que seus projetos podem contribuir para a construção de uma nova sociedade. Tal caso pode ser observado ao realizarmos uma primeira análise dos Anais e das propostas apresentadas nos debates daquela Assembléia, como podemos depreender da fala de um dos deputados constituintes o Deputado por Minas Gerais, Antonio Gonçalves Gomide quando defendeu que: “A instrução do Povo é a primeira fonte de felicidade pública e é um bem que o homem possui até a sua sepultura” (ANAIS: 1973 p.491).

Se os projetos educacionais do período subsequente à instituição do Império não frutificaram ou se as leis estabelecidas como a da gratuidade do ensino primário foram aplicadas ou não, é uma outra questão; o que queremos aqui é deixar claro que no período pós-independência havia a existência de uma “agenda” político-institucional, o reconhecimento da importância da educação para a construção de uma sociedade moderna e a presença de uma preocupação em disseminá-la.

Nesse sentido, a análise sobre o debate em torno da questão educacional presente nos Anais de Assembléia de 1823 é bastante oportuna na medida em que, a partir deles, podemos identificar as ilusões, os temores e as pretensões dos constituintes brasileiros em relação à questão educacional, podendo então apresentar os seus vínculos com o propósito maior de construção do Estado Nacional sustentado na perspectiva da instrução pública, para todos e, portanto popular.

Assim sendo, os resultados da pesquisa podem ser no sentido de projetar novas luzes sobre uma fase que apesar de amplamente reconhecida como importante do desenvolvimento educacional do Brasil ainda possui muitos pontos a serem discutidos e que ainda não foram esgotados pela historiografia da educação. Apesar de sua reconhecida importância, os Anais da Assembléia de 1823 não têm sido muito explorados pela historiografia da educação no Brasil. Dessa forma, esperamos trazer à luz a importante contribuição dos deputados

constituintes de 1823 para o debate sobre os fundamentos da educação brasileira que foi forjada a partir do período imperial.

O trabalho é dividido em 3 capítulos mais a introdução e considerações finais.

No primeiro capítulo, **Educação e política no fim Reino Unido**, apresentamos algumas considerações sobre a situação da instrução no Brasil até os momentos iniciais do processo de Independência, portanto abordando também as questões políticas. Destacamos neste capítulo alguns estudos e depoimentos de viajantes sobre a educação no Brasil colonial.

No segundo capítulo **A Historiografia educacional sobre a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil**, exporemos os resultados de um estudo sobre a historiografia brasileira que analisou os debates constitucionais da Assembléia de 1823 a partir da educação. Estes trabalhos foram divididos da seguinte forma. Os trabalhos que denominamos de “Clássicos”, como os de Pires de Almeida e Primitivo Moacyr. Os trabalhos que denominamos de acadêmicos como o de Fernando de Azevedo e Maria Elizabete S. P. Xavier e por fim os manuais utilizados no ensino médio.

O terceiro e último capítulo, **A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil: A Instrução e o Nascimento do Novo Estado**, focalizamos a discussão no processo de instalação até a dissolução da Constituinte analisando o pensamento dos deputados constituintes sobre o seu trabalho, ou seja, sobre a arte de legislar para um país que estes tinham o objetivo de dar os contornos políticos e que tinha como predominância o trabalho escravo, o latifúndio e a negação aos trabalhos manuais. Analisamos a composição da Comissão de Instrução Pública e a maneira como o tema educacional foi apresentado e discutido pelos constituintes. O tema central foi debate parlamentar sobre a educação feito pelo plenário da Assembléia junto aos projetos de lei mais importantes ali debatidos. Estes projetos foram 3, o primeiro foi *Projeto de Lei que instituíu um Concurso Público para que os Gênios Brasileiros elaborassem o Sistema Nacional de Ensino para a Educação da Mocidade*. Nossa intenção na análise deste projeto foi perceber nas falas dos deputados como estava organizada a educação nas províncias e que pressupostos educacionais seriam utilizados pelos deputados na formação do sistema de educação. O segundo foi o *Projeto de Criação de Universidades*, onde pudemos perceber que a questão das identidades regionais surgiu com uma força muito grande. Neste ponto nossa preocupação foi analisar estes enfrentamentos regionalistas dos deputados na questão da educação. E por fim o Projeto apresentado por Martim Francisco de “*Memória*” para a criação do Sistema Nacional de Ensino, onde analisamos a sua matriz ideológica e seus objetivos.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO FIM DO REINO UNIDO

1.1. Breves considerações sobre a questão educacional até 1821

A educação, no Brasil, começou com os jesuítas logo após o descobrimento. Estes tinham como objetivo catequizar os índios e, mais tarde, estenderam esta educação aos brancos e mestiços. Na análise de Xavier (1980) nos dois primeiros séculos de colonização brasileira os jesuítas foram os únicos educadores que existiam na colônia.

Preocupados com a difusão da fé e com a formação de uma elite religiosa, os jesuítas forneciam uma educação clássica e humanista, de acordo com a prática dos povos ibéricos da época. Tendo vigorado até meados do século XVIII, a educação jesuítica “não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio e caminhava paralelamente a ele” (XAVIER: 1980 p.21).

Contudo, desde o século XVI vinham se operando na Europa várias modificações no campo religioso, político e filosófico, que atingiram seu clímax no século XVIII sob a influência da revolução científica do século anterior. Estas modificações chegaram também a Portugal, expressando-se principalmente a partir de 1750, a partir das reformas promovidas pelo primeiro ministro do rei D.José I, o Marquês de Pombal. Nesse sentido, em 1759 as reformas pombalinas de acento laicista e caráter pedagógico expulsaram os jesuítas dos territórios portugueses, inclusive do Brasil, sob a justificativa de estes sufocarem a renovação pedagógica iniciada em Coimbra e outros importantes centros de estudos.

Neste período, segundo Kulesza (1999), “a Paraíba já comportava um Seminário, em cuja concretização muito se aplicou o jesuíta Malagrida em meados do século XVIII, quando as reformas pombalinas se abateram sobre o sistema colonial”.

A Casa ia-se firmando, como foco intenso de piedade e missões, que irradiavam por todo o sertão, e como centro de estudos primários secundários. Desdobrou-se em duas secções: Colégio para externos, e Seminário para internos. A iniciativa pertence ao Padre Gabriel Malagrida, ao passar pela Paraíba em 1745: “Antes de retomar o caminho de Pernambuco, coroou Malagrida a sua obra na Paraíba, com o último bem fazer e a fundação de um semináriozinho para a educação da mocidade destinada ao sacerdócio” (FERREIRA: 1966, p. 145).

Serafim Leite, segundo Ferreira (1966), na sua obra **História da Companhia de Jesus no Brasil** nos fornece mais informação sobre referido Colégio que se encontrava bem

organizado, com suas escolas de Latim e Humanidades além das Congregações de Estudantes. Foi também o primeiro estabelecimento de ensino geral da Paraíba do Norte.

A expulsão dos jesuítas acarretou a paralisação total das atividades educacionais até então desenvolvidas. Ao contrário do que se poderia esperar essa expulsão não foi sucedida por uma reforma do ensino, que contemplasse um novo sistema educacional. O que ocorreu foi sim, uma interrupção temporária de todo o sistema educacional até então desenvolvido. Os bens dos jesuítas foram confiscados e suas escolas fechadas.

Com o financiamento e a administração a cargo do governo metropolitano, a educação colonial ficou restrita a algumas “Escolas e Aulas Régias”, insignificante em número, qualidade e resultados.

O que se verificou, de acordo com Miranda (1975: p.35), foi “uma série incoerente de medidas tardias e fragmentadas com que o governo se pôs a talhar, na massa inerte da sociedade colonial, uma obra que desse a ilusão de substituir o organismo desmantelado”. Para Kulesza (1999):

“No projeto liderado pelo “déspota esclarecido”, a educação tinha um papel considerável, como de resto aconteceu com os programas reformistas dos governos dos governos absolutistas ilustrados em geral. Em Portugal, nas palavras de Maria de Lourdes Viana Lyra, “a discussão centrou-se, desde o início, na necessidade de reformas educacionais e administrativas -elementos considerados básicos ao progresso dos povos- através do aperfeiçoamento técnico - científico e da organização da produção, como forma de superação das deficiências do sistema vigente. Priorizou-se o pensamento científico e a difusão do saber experimental”, todavia acrescenta a autora, “não se colocando em discussão o direito à liberdade nem à representação, nem tampouco a igualdade dos direitos do homem, como pressupostos básicos à nova sociedade”.

Concordamos com Kulesza quando argumenta que a política instaurada por Pombal não teve como resultado a revolução burguesa ou implantou a ordem liberal em Portugal, mas que a política do ministro português se concentrou mais em reformar o Estado e inserir o país na nova ordem econômica inaugurada pela revolução industrial então em curso na Europa (KULESZA: 1999).

Cardoso (2002) afirma que o objetivo da reforma de Pombal era educar uma parte da aristocracia ilustrada e ao mesmo tempo atender a necessidade do Estado, ao formar quadros superiores para os diferentes setores da função pública e que foi a partir de sua atuação que uma lenta mudança se iniciou. “Desse modo, a política pombalina teria conseguido denunciar o atraso português e ao mesmo tempo criado um corpo social para ser responsabilizado por tal atraso”.

O vazio escolar que se seguiu à expulsão dos jesuítas deveria ser preenchido pelas chamadas “aulas régias”, que eram uma espécie de escola pública a ser financiada pelo denominado “subsídio literário”. Este imposto não surtiu o efeito esperado e ao mesmo tempo desestimulou o recrutamento de professores, fazendo com que a obra educativa no Brasil hibernasse por um longo tempo uma vez que o Estado levou alguns anos para assumir a educação. As aulas régias, que eram classes avulsas, seriam o que identificamos como ensino secundário (LOPES: 2001 p. 22). Estas aulas régias, segundo Xavier (1980), funcionavam mal, valendo-se de professores inaptos e sem currículo regular. As conseqüências dessa política foram desastrosas para a educação na colônia, que não pode beneficiar-se da modernização do sistema educacional visado por esta política, devido ao fato de que metrópole não dispunha de meios eficientes para orientar e fiscalizar as novas escolas a serem criadas na colônia. Somente depois de uma década é que foram criadas as primeiras Escolas e Aulas Régias nas cidades maiores, oferecendo as disciplinas de Latim, Grego e Retórica.

A introdução na colônia da figura do Diretor de Estudos foi mais uma tentativa da metrópole para instituir um sistema educacional mais eficiente, mas que também não logrou o êxito desejado. Em suma, o Estado fracassou na tentativa de substituir o sistema jesuítico em parte por não existir um interesse verdadeiro em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente.

O Brasil assim depois de três séculos de dominação portuguesa não tinha consolidado um sistema de educação que se chamasse de aceitável ou mesmo razoável para resolver suas necessidades instrucionais seja primária ou secundária. O que se tinha feito até então atendia apenas a alguns setores ao longo do litoral e de forma excepcional em locais do interior de Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

As aulas de primeiras letras instaladas eram fracamente estruturadas e seus resultados poderíamos chamar de medíocres, com mestres improvisados e sem fiscalização de suas atividades por parte do Estado português. As petições enviadas a Lisboa reclamando a criação de novas aulas régias, nem sempre eram atendidas. A isso se devia aos poucos recursos gerados pelo Subsídio Literário, que não conseguia muitas vezes nem pagar os professores. Para conseguir as salas de aula a instrução dependia da boa vontade de pessoas comuns para ceder o espaço, pois, as casas dos professores muitas vezes não tinham condições de receberem os alunos.

Com relação propriamente ao ensino como já dito anteriormente, a preocupação maior era em ensinar o Latim, Grego e Retórica em detrimento da Língua Portuguesa. As

Matemáticas demoraram um pouco a integrar o currículo escolar no Brasil, as Ciências Naturais não tinham a preferência de muitos professores.

Quanto ao ensino superior este se concentrava apenas na Metrópole, mais exatamente em Coimbra. Para lá eram enviados os filhos de famílias mais ricas, que depois voltavam como uma legião de bacharéis em Direito ou diplomados em Ciências Canônicas. Estas profissões que podemos dizer eram “menos” necessárias ao país do que médicos, engenheiros e naturalistas.

Um dos fatores que prejudicou a organização do ensino na colônia foi a preocupação dos ministros portugueses com a entrada das idéias políticas francesas. Toda a bagagem dos viajantes que por aqui chegavam era revistada e os livros eram separados para serem examinadas seu conteúdo e só depois eram ou não liberados. José Bonifácio, por exemplo, ao regressar da Europa em 1819, teve os seus caixotes de livros presos pela alfândega, apesar destes conterem o selo real que lhes concedia a dispensa de tal vistoria.

No início do século XIX parte dos homens educados na Europa começaram a preocupar-se com a questão política da colônia. Estes começaram a problematizar o sistema de dominação portuguesa contra as medidas repressivas que atingiam a possibilidades do estabelecimento de associações, mesmo as que tinham fins científicos.

Com a chegada da família real, em 1808, ocorreu um novo período na história educacional da colônia. Ocorreu a instalação da primeira imprensa e a abertura das bibliotecas públicas. Algumas escolas técnicas foram abertas. Foi neste período que surgiu a primeira escola vocacional, transformando um pouco a paisagem escolástica do sistema educacional na colônia.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil foi um momento decisivo para a história do Império português e de forma especial para o Brasil. A fuga da família real de Portugal, decidida em meio a um complicado jogo de interesses das diplomacias européias, alinhou de forma definitiva Portugal à Grã-Bretanha. Isso ao contrário da tendência que vinha se instalando a algum tempo de apoiar Napoleão Bonaparte. Era claro para todos que apoiar-se sob a tutela britânica significava se opor ao poder da França. Ao se posicionar do lado britânico, Portugal conquistava importantes vantagens a seu favor, entre elas evitava o confronto militar com a França, garantia a segurança da família real portuguesa e afastava a possibilidade de uma invasão do Brasil pelos ingleses. Ainda que esta transferência e sua futura instalação no Brasil já houvesse sido cogitada nos altos círculos políticos de Portugal a atitude vinha ao encontro de uma necessidade imediata e respondia a um anseio típico daquele

período que seria o de proteger o máximo possível a nação portuguesa e seu Império dos problemas causados pelo general francês.

Quem mais teve alteração em sua vida com a essa fuga de Portugal foi a população do Rio de Janeiro que de repente teve que criar todas as condições para sediar uma Corte que já vinha com cerca de 15.000 mil pessoas. Nenhum local no Brasil possuía infra-estrutura para receber tal contingente de pessoas. Assim para que o Rio de Janeiro pudesse funcionar como a sede do Império o governo teve que garantir o fortalecimento das ligações entre a nova sede e as inúmeras partes constitutivas da América Portuguesa. Por isso foram incrementados caminhos terrestres e marítimos e criado um sistema de correios, tudo para tentar uma integração. Foram criados vários órgãos na parte administrativa como o chamado Conselho Supremo Militar, a Academia dos Guardas da Marinha e a Intendência Geral da polícia. Outros órgãos que já existiam em Lisboa passaram a funcionar na nova sede entre eles a Mesa do Desembargo do Paço e da Consciência e Ordens, e a Casa de Suplicação.

Em 13 de agosto foi criada a Imprensa Régia, para imprimir e tornar públicas as leis, decretos, alvarás e demais decisões do governo e publicar obras de cunho político, econômico, literário, científico e filosófico, além da menção de dois jornais que eram: a *Gazeta do Rio de Janeiro* e o *Patriota*. Todas estas medidas eram para viabilizar a tomada de decisões e seu cumprimento ou no plano simbólico para materializar a presença do governo na nova sede.

A parte cultural vai sofrer um grande benefício através da criação de várias instituições que eram destinadas a dar uma continuidade ao que existia na Metrópole.

É neste contexto da criação de um aparato cultural, que se dá a criação de algumas escolas, como dissemos anteriormente na colônia, a partir daquele momento sede de todo o império colonial português. O Conde da Barca, ministro de D.João VI, encarregou o General Francisco de Borja Stocker de organizar um projeto de reforma educacional. Este plano foi apresentado em 1812, considerado o primeiro da história da educação brasileira. Este tinha influência do “*Rapport*” apresentado por Condorcet à Assembléia Legislativa francesa em 1792. Este plano abrangia: 1º - os Pedagogium, escola primária; 2º - os Institutos, organização correspondente às escolas profissionais médias, para formar agricultores, operários e outros; 3º - os Liceus, para o ensino médio clássico; 4º - as Academias, para as chamadas Ciências. Mas esta era uma reforma que não havia sido pensada para o Brasil e sim para a França e seria difícil ser implantada.

Mas como salienta Fávero (2000: p.19), é importante lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil só chega a ter estruturadas algumas escolas superiores de caráter

profissionalizante. A partir de 1808, são criados no Brasil academias e cursos que tinham por finalidade formar profissionais para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos e, num plano secundário, profissionais liberais (CUNHA:1986, p.62).

Com relação ao ensino superior no ano de chegada da família real no Brasil foi criado pelo decreto de 18 de fevereiro, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia (1808) e em 5 de novembro foi criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina. Foram estabelecidos também no Rio e na Bahia dois centros médico-cirúrgicos².

No entanto foi o ensino militar que recebeu maior atenção por parte do príncipe. Podemos observar que a preocupação dos criadores de tais instituições foi a de formar médicos e cirurgiões para o Exército e para a Marinha. A Academia Real Militar foi criada em 1810 com objetivos definidos para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, o que de certo modo contribuiu para a defesa militar. Ainda foram criados na Bahia cursos de: Agricultura (1812), Química (1817), Desenho Industrial (1818). Em 1808, na Bahia já havia sido criado a cadeira de Economia, que foi ministrada por José da Silva Lisboa, o futuro Visconde de Cairu, um dos que haviam sugerido a abertura dos portos ao príncipe.

Vários estrangeiros que passaram pelo Brasil no período destacam a falta de interesse pela instrução pública entre estes Rugendas, Saint-Hilaire, Luccock e Koster. Entre estes destacamos as impressões de Johhan Moritz Rugendas.

Rugendas em sua passagem pelo Brasil escreveu o livro **Viagem Pitoresca através do Brasil** (1979). Neste livro ao autor apresenta algumas impressões sobre a educação após a chegada da família real, o autor também analisa questão da importação do modelo português da administração destacando se isso seria bom ou se seria mau para o país disse:

“Desde a chegada de D. João VI ao Rio, o governo português fez várias tentativas louváveis para introduzir no Brasil além das instituições civis, os estabelecimentos de instrução pública da Metrópole. Não nos cabe julgar se a importação da administração portuguesa, com todos seus defeitos, será vantajosa para o país e se, mais cedo ou mais tarde uma reforma total será necessária; o que é certo é que diferentes estabelecimentos da educação pública, criados na maioria no Rio com grandes sacrifícios e despesas, estão longe de corresponder à sua finalidade e ao objetivo que tiveram em vista seus fundadores” (RUGENDAS, 1979), p. 202).

O referido viajante ressalta também a questão da instrução primária das classes mais necessitadas nas províncias que funcionavam muito precariamente:

² Estes centros médico-cirúrgicos, segundo alguns historiadores foram os que deram origem às posteriores Faculdades de Medicina das atuais universidades federais.

“Não se deu a devida importância à instrução primária das classes baixas e médias da sociedade, e os que, nas classes elevadas, sentiam a necessidade de uma instrução mais completa, nem por isso encontraram maiores recursos; continuaram mais ou menos obrigados a ir adquiri-la em Coimbra, ou mesmo na Inglaterra ou França” (RUGENDAS, 1979), p. 202).

No que concerne aos cursos de ensino superior e a criação de universidades no Brasil Rugendas não se mostrou muito entusiasmado também com a situação do ensino superior no Brasil:

“Parece fora de dúvida, de resto, que a criação, no Brasil, na situação atual, de uma universidade propriamente dita é absolutamente necessária. É de esperar que a realização desse projeto livre os viajantes futuros da dificuldade de nomear os estabelecimentos existentes, tais como a Academia de Belas Artes, a Academia Militar, a Bibliotecas das Carmelitas etc..sem o acréscimo de um único elogio. O curso de Cirurgia, em que são formados cirurgiões secundários, e o curso do Comércio, em que se dão aos jovens negociantes os conhecimentos de que necessitam, são sem dúvida, muito mais úteis. O único estabelecimento clássico é o Liceu, onde o Grego, o Latim e a Retórica são antes ensinados do que aprendidos” (RUGENDAS, 1979), p. 202).

Rugendas (1979) atribui a civilização do país mais ao comércio que propriamente a instrução, seja ela primária ou superior. Ele finaliza sua exposição dizendo:

“O que acabamos de expor demonstra que os processos da civilização no Rio de Janeiro, durante os últimos dez anos, são principalmente o resultado das inúmeras relações comerciais com as nações européias. Essa civilização tem um caráter estrangeiro e se mostra na vida social, nas variações e no desenvolvimento do luxo e das necessidades e, finalmente, nas classes elevadas, no desejo sempre crescente de cultivar, de uma maneira mais completa, as suas faculdades intelectuais” (RUGENDAS, 1979), p. 202).

A 18 de abril de 1814 foi assinado em Portugal o fim da guerra peninsular. O poder napoleônico decaía e se fortaleciam as monarquias. Por quase todos os lados, as monarquias se viam reconfiguradas com a criação de um dispositivo que caracterizava uma certa flexibilização na restauração do absolutismo, e limitando a poder do monarca: esse dispositivo eram as constituições. Estas surgiram podemos dizer, em sua feição moderna, de garantia de direitos e controle e limitação de poderes, com a Constituição dos Estados Unidos (1787) e as francesas de 1791, 1793, 1795. Na América Latina ela estaria presente como ensaios constitucionais no Peru, Quito, Província Oriental, Paraguai, Rio da Prata, México, Chile e Colômbia.

No Brasil a situação parecia se configurar de forma diferente, pois o governo dava a impressão de conduzir e administrar as transformações. O Brasil passou a uma nova situação em 12 de dezembro de 1815, com a criação do reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Esta medida foi sugerida pelo ministro francês Talleyrand, preocupado que estava com a situação do Império Espanhol que poderiam dar lugar a regimes republicanos. Essa elevação acabou com a hierarquia metrópole-colônia. Mas com o fim da guerra a pergunta que pairava em Portugal era: Porque a família real não volta a sua casa tradicional? Os portugueses estavam descontentes com tal situação, principalmente com a política econômica que mesmo com o fim da guerra continuava a beneficiar os comerciantes ingleses.

Logo que os franceses foram expulsos pela primeira vez das terras brasileiras as comunicações marítimas foram retomadas e o fluxo de alunos em direção a Coimbra voltou a aumentar. Em 1809 um grupo de homens abastados apoiados pelo senado e a câmara da cidade sugerem ao príncipe a criação de uma universidade em Salvador que teria despesas cobertas pelas contribuições das famílias dos alunos e de outros particulares. A idéia não teve acolhida pelo governo que temia uma reação desfavorável de Portugal devido a concorrência que podia se fazer com a Universidade Coimbra.

No que concerne ao ensino religioso que era tutelado pelo Estado teve a instituição de uma cadeira de Teologia Moral e Dogmática em São Paulo, logo foi instalada uma cadeira de Cálculo Integral, Mecânica e Hidrodinâmica em Recife.

O ensino primário e secundário também passou por situação análoga ao ensino superior, isto é, não havia um plano geral de desenvolvimento nas capitâneas e a criação de escolas se dava na medida em que houvesse recursos para o pagamento dos professores. Em 1817 a capital do Reino contava com algumas escolas de primeiras letras, estabelecimentos de ensino naval e militar, aulas de Medicina e das de Comércio, três de Gramática Latina, uma Retórica, uma de Filosofia, uma de Grego e uma de Desenho e Pintura. Houve neste período no Rio de Janeiro a tentativa por parte de um grupo de negociantes de criação de um fundo para criar e manter estabelecimentos de instrução pública.

A permanência da Corte no Brasil, que era de interesse dos proprietários de escravos e de terras, comerciantes e burocratas da região centro-sul, não satisfazia aos habitantes do resto do país, fossem eles proprietários rurais ou gestores do poder público. O primeiro grupo tinha consciência de que os favores e privilégios concedidos pelo monarca português eram os responsáveis pelo seu enriquecimento; o segundo vivia, desde a instalação da Corte no Rio de

Janeiro, uma situação paradoxal, afastado do poder, tinha, ao mesmo tempo, o ônus de sustentá-lo.

Outro grupo extremamente descontente com a política de favorecimento de D. João era composto pelos militares de origem brasileira. Para guarnecer as cidades e, também, ajudá-lo em suas ações contra Caiena e a região do rio da Prata, D. João trouxe tropas de Portugal e com elas organizou as forças militares, reservando os melhores postos para a nobreza portuguesa. Com isso, o peso dos impostos aumentou ainda mais, pois agora a Colônia tinha que manter as despesas da Corte e os gastos das campanhas militares.

Esse sentimento de insatisfação era particularmente forte no norte, área pioneira da colonização do Brasil, afetada pela crise da produção açucareira e algodoeira e pela seca de 1816. Nesta parte do país o desejo de independência de Portugal era muito grande.

O Recife, capital da província de Pernambuco e um dos principais portos da região, concentrava o maior número de descontentes. O sentimento generalizado era de que os "portugueses da nova Lisboa" exploravam e oprimiam os "patriotas pernambucanos". Esses homens, descendentes da "nobreza da terra" do período colonial, formada pela elite canavieira de Olinda, que tinham participado da Guerra dos Mascates (1710), consideravam justificado o crescente anti-lusitanismo na Província.

As idéias liberais que entravam no Brasil junto com os viajantes estrangeiros e, também, por meio de livros e de outras publicações que chegavam, incentivavam o sentimento de revolta entre os pernambucanos. Também já haviam chegado, desde o fim do século XVIII, as sociedades secretas, como as lojas maçônicas. Em Pernambuco existiam muitas delas, como Patriotismo, Restauração, e Pernambuco do Oriente, que serviam como locais de discussão e difusão das "infames idéias francesas". À medida que o calor das discussões e da revolta contra a opressão portuguesa aumentava, crescia, também, o sentimento de patriotismo dos pernambucanos, ao ponto de passarem a usar nas missas a aguardente no lugar do vinho e a hóstia feita de trigo, como forma de marcar sua identidade.

O governador da Província, temendo o agravamento da situação, mandou prender pessoas suspeitas de envolvimento com as lojas maçônicas, numa tentativa de controlar a situação. Entretanto, tal atitude não culminou em êxito, pois ocasionou a deflagração do movimento, no início de março de 1817. Os líderes da revolta prenderam o governador e instauraram um Governo Provisório, baseado em uma Lei Orgânica que proclamou a República, estabeleceu a igualdade de direitos, a tolerância religiosa, a liberdade de imprensa e de consciência, mas não abordaram a questão da escravidão.

A Lei Orgânica determinava, ainda que se os estrangeiros estabelecidos na região dessem provas de adesão seriam considerados "patriotas"; a abolição dos tributos que oneravam os gêneros de primeira necessidade; e que o Governo Provisório duraria até a elaboração da Constituição do Estado por uma Assembléia Constituinte, a ser convocada dentro de um ano.

O movimento, denominado Revolução Pernambucana de 1817, abrangeu amplas camadas da população, como: militares, proprietários rurais, juizes, artesãos, comerciantes e um grande número de sacerdotes, a ponto de ficar também conhecido como a "revolução dos padres." A participação dos padres deve-se, especialmente, ao fato de serem, também, grandes proprietários rurais e, portanto, quererem proteger seus interesses. As camadas mais humildes também aderiram, por sentirem-se atingidas pelas medidas do Governo português, que ocasionaram o encarecimento dos gêneros alimentícios.

Os comerciantes portugueses de Recife, por sua vez, tentaram impedir o movimento, interessados na preservação do sistema colonial e de seus privilégios, oferecendo dinheiro ao novo Governo para que desistissem do movimento.

O Governo Provisório, formado pela elite colonial pretendia ser o representante de todos os grupos. Mas esse movimento não incluía os escravos, apesar de os líderes da revolução falarem o tempo todo sobre Liberdade. Para eles, Liberdade significava o fim do domínio português e a independência, senão da Colônia, pelo menos do Nordeste, isso porque o movimento se estendeu as outras províncias da região, atingindo Alagoas, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. Como já dito, não pretendiam acabar com a escravidão, mas essa idéia passou a ser ventilada pelos radicais, a maioria dos líderes do movimento, inclusive os paraibanos que tinham sua formação vinculada ao Seminário de Olinda.

Aqui destacamos os padres José Rafael de Menezes e José Ferreira Nobre, de Pombal, este último eleito para participar à Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, como representante da Província da Parahyba do Norte. Para se ter uma idéia da importância do Seminário de Olinda na formação desta elite ilustrada paraibana, MAIA (*apud* KULESZA, 1999) ressalta que “na Paraíba nem se tornou preciso inflamar a propaganda: o movimento rebentou por si em Itabayanna à chegada das novas do Recife, iniciado por alguns jovens educados no Seminário de Olinda”.

A Paraíba participou ativamente da Revolução de 1817, sendo que os integrantes da família Carneiro da Cunha da tradicional oligarquia de Pernambuco, tiveram importante atuação, como Estevão Carneiro e sua esposa que teria feito uma doação de algumas cabeças de gado para financiar a Revolução, além de integrar ativamente o movimento. Vale ressaltar

que a família Carneiro da Cunha teve uma participação significativa na história da educação paraibana.

Aqui destacamos Estevão Carneiro da Cunha que ao retornar do exílio se tornou presidente da Província em 1821. Ao criar a cadeira na capital da Província e outras de instrução elementar no interior podemos inferir a influencia que recebeu em sua formação no Seminário de Olinda. Sobre a criação da referida cadeira de Geometria Kulesza (1999) nos informa que “Segundo documento reformando as tabelas de vencimentos dos professores em 1824, no qual se equipara seus vencimentos com os da cadeira de latim, a cadeira de Geometria teria sido criada no governo de Estevão”.

Esta cadeira de Geometria teria sido ocupada por um companheiro de Armas de Estevão Carneiro da Cunha, Joaquim José Luiz de Souza. A presença do referido professor no “comando” desta cadeira teria sido um dos motivos do “incidente liderado pelo tenente da Pastorinha” para retirar do poder o então presidente da Província e o “lente” de Geometria acima citado. Vale lembrar que tanto Estevão Carneiro da Cunha quanto José Luiz de Souza eram republicanos e haviam participado da Revolução de 1817. Nesse sentido, os conservadores e monarquistas não compreendiam e nem aceitavam que Carneiro da Cunha e seu “lente” ocupassem cargos tão importantes na estrutura administrativa imperial.

Sobre esta Cadeira de Geometria criada na Província da Parahyba do Norte Kulesza (1999) nos informa que: “Outra evidência da criação desta Cadeira de Geometria por Estevão, dentro, aliás, da mesma orientação iluminista, é o edital de 21 de junho de 1823 da Junta por ele presidida, criando uma cadeira de Filosofia Racional e Moral”. Esta afirmação é embasada no documento da Junta transcrito pelo autor:

“Desejando a Junta Provisória de governo propagar Luzes nesta Província, promovendo e criando cadeiras científicas para instrução da mocidade, faz público, que vai estabelecer uma Cadeira de Filosofia Racional e Moral nesta cidade, para que apareçam concorrentes a ela, os quais em concurso, ou por documentos se mostrem aptos para exercer-la, para na sua concorrência ser preferido aquele que mais digno parecer ao novo governo, apazando-se o dia 6 de julho próximo vindouro para naquele comparecerem os mesmos pretendentes” (KULESZA: 1999).

Outro Carneiro da Cunha neste caso Manuel Maria Carneiro da Cunha, então presidente de Província, irmão de Estevão, sancionou, em 1836, a lei de criação do Liceu paraibano. Além destes temos ainda Joaquim Manuel Carneiro da Cunha, ativo participante da Assembléia Constituinte de 1823, muitas vezes debatendo com os irmãos Andradas que eram grandes oradores. Para KULESZA (1999) Joaquim Manuel Carneiro da Cunha teria sido

“divertido” quando da discussão sobre o projeto de criação da universidade no Brasil quando propôs que esta se localize na Cidade da Parahyba por ser um local muito tranqüilo.

Buscando romper com o passado de exploração e opressão, os revoltosos pernambucanos quiseram, também, fazer uma revolução nos modos e maneiras de se relacionarem com as pessoas, pretendendo nelas inculcar o sentimento de igualdade, ainda que restrito aos homens brancos. O comerciante francês Tollenare, que entre 1816 e 1818 esteve em Pernambuco, fez as seguintes observações a respeito dessa questão em seu livro “Notas Dominicais”:

“(…) Em lugar de “Vossa mercê”, diz-se “Vós”, simplesmente; em lugar de Senhor é-se interpelado pela palavra Patriota, o que equivale a cidadão e ao tratamento de tu (...) As cruces de Cristo e outras condecorações reais abandonam as botoeiras; fez-se desaparecer as armas e os retratos do rei.”

Procurando apoio ao seu movimento, os líderes revolucionários contataram, sem sucesso, os Estados Unidos, a Argentina e a Inglaterra. Junto a esta última tentaram obter, em vão, a adesão do jornalista Hipólito José da Costa, que lá estava radicado. Quando a notícia sobre a revolução chegou ao Rio de Janeiro, D. João promoveu uma violenta repressão, buscando evitar, de qualquer modo, a ameaça de guerra. Os revoltosos entraram pelo sertão nordestino, mas, logo em seguida, as tropas enviadas por D. João, acrescidas das forças organizadas pelos comerciantes portugueses e proprietários rurais, ocuparam Recife em maio de 1817. Os Governos da Bahia e do Ceará também reagiram à revolução, prendendo os revoltosos que para lá se dirigiram, buscando adesão ao movimento.

A luta durou mais de dois meses, até as forças governistas conseguirem derrotar os revoltosos. A repressão foi muito violenta. Muitos dos líderes receberam a pena de morte, como Domingos José Martins, José Luis de Mendonça, Domingos Teotônio Jorge e os padres Miguelinho e Pedro de Sousa Tenório. Para o Governo português a punição deveria ser exemplar, para desestimular movimentos similares. Depois de mortos, os réus tiveram suas mãos cortadas e as cabeças decepadas. Os restos dos cadáveres foram arrastados por cavalos até o cemitério.

Em 1818, por ocasião da aclamação do rei D. João VI, foram ordenados o encerramento da devassa, a suspensão de novas prisões e a libertação dos prisioneiros sem culpa formada. Continuaram, entretanto, presos na Bahia os implicados que já se encontravam sob processo, e assim permaneceram até 1821, quando foram postos em liberdade. Entre eles

estavam o ex-ouvidor de Olinda, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, os padres Frei Joaquim do Amor Divino Rabelo o Frei Caneca e Francisco Muniz Tavares.

O retorno de D. João VI a Portugal, pressionado pela Revolução do Porto e as medidas recolonizadoras tomadas pelas Cortes de Lisboa, que tentavam ainda limitar o poder do príncipe-regente D. Pedro, favoreceram a união das forças políticas brasileiras contrárias à política das Cortes. À medida que as decisões das Cortes já não deixavam dúvidas sobre a “recolonização”, a idéia de Independência ganhava força. Praticamente alcançada no Dia do Fico, quando o príncipe-regente recusou-se a obedecer à ordem de retornar a Portugal, a Independência foi formalizada com o Ato simbólico do Ipiranga. No entanto, a Independência proclamada por D. Pedro I não foi aceita de imediato em todas as províncias. As províncias da Bahia, Pará, Piauí, Maranhão e Cisplatina, militares e comerciantes portugueses, que não aceitavam o fim do domínio de Portugal também se rebelaram.

O Governo Imperial teve que contratar mercenários estrangeiros que, ao lado das milícias populares, combateram aqueles que se revoltaram contra a Independência. Por outro lado, toda nação, ao se tornar livre, precisava ter sua independência reconhecida internacionalmente. Os Estados Unidos foram os primeiros a reconhecê-la, seguidos pelas demais nações sul-americanas, que faziam restrições ao regime monárquico adotado por D. Pedro I.

A Inglaterra não a reconheceu logo, aguardando que Portugal, seu tradicional aliado, o fizesse. Mas interessada em manter os Tratados assinados em 1810, pressionou Lisboa a concordar com a Independência de sua antiga Colônia. José Bonifácio, monarquista constitucional e líder dos aristocratas do Partido Brasileiro, tornou-se o principal ministro de D. Pedro, afastando do poder os democratas, em meio a grande agitação. Suas propostas em relação à escravidão, ao tratamento dado aos índios, à reforma agrária, à proteção ao meio ambiente, à educação, entre outras, são até hoje debatidas.

Com relação à educação o Brasil saiu da fase joanina com algumas instituições educacionais, chegou à Independência com uma precária organização escolar. Quando retornou a retornou Portugal, D. João VI deixou a estrutura educacional quase da mesma forma que encontrara. Nessa época, a cidade do Rio de Janeiro contava apenas com três colégios: o São Joaquim, o São José e o da Lapa. Acerca desses estabelecimentos pouco se pode dizer de elogioso. O da Lapa foi extinto alguns meses após o desembarque, pois suas instalações, de bom tamanho e bem construídas, foram ocupadas pelos carmelitas, cujo convento havia sido anexado à residência real. O Colégio São José era o mais velho deles. Suas instalações eram boas e sua localização bastante privilegiada. Contudo, de acordo com

alguns viajantes que o visitaram, reinava no seu interior a negligência e a falta de asseio. O currículo desse estabelecimento compunha-se de lógica, metafísica, moral, geometria, grego, latim e, a partir de 1809, língua inglesa e francesa – que começavam a despertar algum interesse nos habitantes locais. A qualidade do ensino que aí se oferecia era, segundo Luccock, de baixíssimo nível. O inglês, após uma visita às suas instalações, emite o seguinte parecer sobre os alunos: "Não apresentavam nenhuma elasticidade de espírito, nenhuma curiosidade sagaz, nenhuma urbanidade de maneiras e pouquíssimo asseio pessoal (...). Ao sairmos dali, estávamos todos prontos a dizer: nem um raio de ciência jamais penetrou aqui" (LUCCOCK:1975, p. 49).

O atendimento era feito de acordo com as necessidades do momento sem nenhuma organização prévia. As câmaras eram pressionadas a pedirem pela instrução pública por isso abundavam cartas e ofícios pedindo a instalação de escolas que chegavam a D.João VI e depois a D.Pedro I. Da província da Parahyba do Norte, por exemplo, muitos pedidos foram efetivados conforme podemos verificar na documentação que se encontra no Arquivo Público do Estado. Vejamos:

“o dever que nos impõem as Leis de vigiar-mos sobre os interesses dos povos que estão a nosso cuidado, nos obriga a irmos oficialmente a Vossa excelência notificar-lhes a necessidade que há nesta villa e seu termo de uma cadeira de primeiras letras”³.

Outro documento do mesmo ano, isto é de 1822, da Câmara de Campina, nos fornece indícios da necessidade de instrução em diversas regiões do território paraibano. Neste ofício percebemos pelo seu conteúdo que o número de crianças que precisavam ser instruídas era grande e relata a atitude do Padre Campello⁴ que ensinou quase 30 alunos, segundo o documento e gratuitamente destaca o mesmo:

Câmara de Campina⁵

Como Vossa Excelência no ofício de 25 de junho do corrente ano nos pedem uma exata informação sobre as circunstâncias desta freguesia, para nela se estabelecerem aulas de primeiras letras, informamos o seguinte pelos mesmos artigos do dito ofício. Primeiro: Esta Vila, e seu contorno não só apresenta uma numerosa mocidade para as primeiras letras, como até para gramática latina, pois que o Reverendíssimo Pároco desta Freguesia Virgínio Rodrigues Campello, quando aqui chegou da primeira vez, contava

³ Carta de 11/09/1822 da Câmara de Pilar. Caixa 005. Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, FUNESC.

⁴ Padre Virgínio Rodrigues Campello havia sido deputado às Cortes em Lisboa e em 1823 foi eleito para a Assembléia sendo que não pode tomar posse por problemas de saúde.

⁵ Ofício de 18/07/1822 da Câmara de Campina Grande. Caixa 005. Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, FUNESC.

quase trinta alunos que ensinava gratuitamente; sendo então a população muito menor, e além disto como esta vila é o ponto central do Sertão do Cariri nenhum outro é tão adequado para esse estabelecimento, como ela. Segundo: _____ torna a povoação, que não é nem consideráveis a exceção de Alagoa Nova, porém todas elas apresentaram a mesma necessidade; pela falta de meios, que tem muitos pais _____ filhos fora de suas casas, e estas Povoações são em primeiro lugar a Alagoa Nova, em segundo o Brejo de Fagundez e em terceiro a de Cabaceiras. Terceiro: este Senado não tem rídidos (rendimentos) suficientes para os honorários dos professores, uma vez, que ordenados honorários sejam tais, que convidem a bons Mestres; mais poderá em parte satisfazer aos Professores de primeiras letras, e latim, que se criarem nesta Vila pela necessidade que deles há, uma vez que se ponha em uso o contrato das aguardentes estabelecido desde a execução desta Vila pelo Diretor que foi então o Doutor Antonio Felipe de Andrade Bredarades, por isso que não é _____ aos seus _____ habitantes, e recai sobre uma classe de homens ordinariamente ínfimos, e não é gênero de primeira necessidade que utilize a todos como novo imposto das carnes, que ainda se conservam.

Deus guarde a Vossa Excelência muitos anos Vila Nova da Rainha. Em vereação de 18 de julho de 1822.

Ilustríssimos e Excelentíssimos Senhores Presidente e mais vogais do Governo Provincial.

Felipe Joaquim de Souza
Joaquim Ribeiro de Mello
Antonio Joze Gomes Barbosa
Joze Ferreira da Silva
Martinho da Costa Agra

Como podemos perceber nas localidades do interior a problemática educacional era mais grave do que nas regiões litorâneas. A exceção, todavia estava nas províncias de São Paulo, Minas e Bahia. Esta situação levou a uma concentração das escolas de instrução pública no eixo centro-sul. Se os rapazes dispunham de tão poucas opções, a situação das mulheres era ainda pior. Até 1815, quase nada havia sido feito em prol da educação das cariocas: essa se restringia à memorização de algumas preces religiosas e à prática do cálculo elementar sem o correlativo aprendizado da escrita e das operações. Na avaliação de França (2003) “Ilustrativo da sua ignorância era o curioso hábito do “correio das flores”. Alguns contemporâneos contam que inúmeras *donzelas* desse período se correspondiam com seus amados através de flores: cada tipo ou cor significando uma mensagem específica”.

Transcrevo aqui alguns fragmentos desse dicionário erótico: *rosa*, amor; *viola-tricolor*, amor-perfeito; *espora*, tristezas em geral, em razão de sua forma que apresenta na extremidade inferior uma espécie de ponta recurvada que pode ser comparada a um espinho; a *escabiosa* exprime a saudade; a *alfazema fresca*, a ternura e a *alfazema seca*, o ódio; certa fruta cujo nome é *cajá*, pela reunião das duas sílabas *cá* (aqui) e *já* (imediatamente) quer dizer *venha imediatamente*, etc (DEBRET *apud* FRANÇA: 2003).

Para França (2003) este código tinha a função de evitar correspondências escritas; demasiado perigosas numa sociedade que, embora não primasse pela moralidade austera, apreciava as punições exemplares. Outros observadores, porém, apontam uma razão bem menos nobre para o uso deste código: o analfabetismo comum às jovens *donzelas* cariocas. À medida que a vida social ganhou alguma intensidade, esse pitoresco uso virou motivo de mofa e, nas igrejas, tornou-se cada vez mais comum verem-se as moças ostentarem orgulhosamente o seu livro de rezas. Esse progresso deveu-se, sobretudo à imigração, a partir de 1816, de inúmeras portuguesas e francesas que abriram algumas aulas avulsas dedicadas a senhoras e iaiás: “(...) com a ajuda de um professor, (...) se comprometiam a receber em suas casas, a título de pensionistas, moças que quisessem aprender noções de língua nacional, de aritmética e de religião, bem como de bordados e costura. Algumas francesas também (...) davam lições de língua francesa e de geografia, em casas de pessoas ricas” (LUCCOCK *apud* FRANÇA: 2003)

Em 1820, além do aumento substantivo dessas educadoras estrangeiras, as moças locais já podiam freqüentar dois pequenos colégios, onde lhes era oferecida uma educação básica pouco mais sistemática que as concorridas aulas particulares. A educação feminina, entretanto, teve de esperar ainda alguns anos para ganhar um impulso mais decisivo.

1.2. A instrução pública no pós-independência e nas Cortes de Lisboa

O período entre a partida de D.João VI e a Independência foi um momento em que a “política” dominou todas as discussões da elite brasileira e portuguesa. Assim os problemas referentes à instrução pública pouco foram discutidos tanto no Brasil quanto em Portugal. No Reino Unido a questão da instrução pública sofreu uma espécie de paralisia. O que estava em pauta eram os novos rumos políticos. Esses novos rumos começaram a ser decididos nas Cortes de Lisboa onde a discussão sobre a instrução pública reapareceu no cenário do Reino. Reapareceu sim, mas, não como uma discussão central. A instrução pública nas Cortes de Lisboa ficaram no cenário das questões secundárias.

As Cortes Constituintes da Nação Portuguesa que foram instaladas em 24 de janeiro de 1821, não tinham a instrução pública como um de seus principais temas. O que há são apenas alguns discursos localizados criticando a situação de ignorância em que vivia a Nação portuguesa. Apesar disso os discursos revelam que havia uma ligação entre a situação política

e social do Reino e a instrução pública. No entanto, esta preocupação não tornou as Cortes mais operantes com relação à instrução do povo.

Nos debates das Cortes lusas a questão da instrução quando discutida era extensiva a todo o reino Unido de Portugal e do Brasil, como da criação de escolas de primeiras letras com mestres pagos com salários atrativos como propõe o deputado baiano Marcos Antonio de Souza. Sua proposta parece ter sido aceita, mas no texto final da Constituição Portuguesa não há a confirmação da aceitação. Os deputados brasileiros se esforçaram na tentativa de conciliar a oferta de escola pública, mantida pelo Estado, e a particular desde que esta respeitasse a legislação em vigor. Entre estes deputados estavam Domingos Barbosa de Barros e Cipriano Barata da Bahia, Vilela Barbosa, do Rio de Janeiro. Muitos cidadãos portugueses e brasileiros enviaram propostas aos deputados no sentido de transformar o ensino no Reino.

Borges Carneiro, deputado brasileiro propôs que se promettesse um prêmio a quem dentro de 4 meses enviasse um catecismo civil para se instruir a mocidade lusa. Este termo se dirigia a todos os jovens do Reino Unido. Os deputados paulistas Antonio Carlos, Campos Vergueiro e Diogo Feijó que chegaram a Portugal com as "Instruções do Governo Provisório de São Paulo aos Deputados da Província às Cortes Portuguesas", já citadas aqui anteriormente, elaborada a partir de consultas que foram realizadas junto as Câmaras da Província. Estas Instruções parecem indicar o propósito de construir um sistema de ensino próprio do Brasil.

As Instruções eram um regimento para os deputados, que se constituía num vasto programa político. Entre os pareceres tornou-se memorável o ideal ousado e simples da vereação de Itu: os procuradores do povo paulista deviam promover a emancipação do Brasil. Nenhum outro município cogitou tal hipótese tão geral era o desejo de manter a nação unida.

As referidas Instruções estavam constituídas de três partes: a primeira trata dos interesses comuns do império luso-brasileiro, a se refere unicamente ao Brasil, trata dos interesses da capitania (GOMES DE CARVALHO, 1979, p. 162).

É exatamente no segundo ponto quando tratam do Brasil que os deputados paulistas dão destaque a questão do ensino. As Instruções fazem referências aos índios que deveriam ser catequizados. E num segundo momento pedem que se multipliquem desassombadamente as escolas primárias e instalem em cada província brasileira aulas práticas de Medicina, Cirurgia, Veterinária, Matemáticas elementares, Física, Química, Botânica, Horticultura, Mineralogia e Zoologia.

Os paulistas também se preocupavam com a falta de uma instituição de ensino superior no Brasil. Para isto as Instruções alertavam para a necessidade da criação de uma universidade.

Mas tal proposição não teve como ser apresentada, pois os projetos políticos tiveram mais importância naquele momento do que os educacionais. Para Fernandes (2005) existem indicações esparsas de que as questões relativas à educação e ao ensino figuravam entre as que se equacionavam nas Cortes. O referido autor destaca algumas que aqui reproduzimos:

- Memória sobre a possível fundação de uma “Nova Atenas no continente do Brasil, Reino Unido ao de Portugal e do Algarve”, que seria uma instituição de ensino superior ou de um grande colégio;
- Proposta, do desembargador Venâncio Bernardino Ochoa de estabelecimento de escolas no Reino Unido do Brasil;
- Proposta do deputado pelo Maranhão Joaquim Antonio Vieira Belford sobre a fundação de um colégio de instrução na sua Província;
- Pedido de cadeira de primeiras letras na Paraíba do Norte, formulado pela junta respectiva. A solicitação foi deferida pela Comissão de Instrução Pública, de que fazia parte o deputado Francisco Muniz Tavares;
- Uma representação de um Bispo do Maranhão pedindo o desenvolvimento da educação feminina naquela Província. (p. 27)

Podemos ter uma noção da situação da instrução no Brasil no período do Reino Unido ao ter contato com as falas dos deputados como Muniz Tavares que usava uma linguagem direta “sobre a situação educacional no Brasil”. O deputado, no entanto, visualizava que nenhuma daquelas alternativas seria possível de se concretizar caso se conformasse a Independência do Brasil. Nesse sentido, declarou:

“A instrução é uma necessidade de todo o homem. O velho Ministério queria de propósito conservar o Brasil em total ignorância, para o desfrutar, e posto que não conseguisse absolutamente e que não esteja tão atrasado como alguns erradamente pensam, contudo há muito desinteresse deste Soberano Congresso facilitar quanto for possível as luzes, e enquanto não estabelece um sistema sábio e uniforme de instrução pública requeiro para a Província de Pernambuco:

1) Que se estabeleçam em cada um das Paróquias pelo menos uma aula de ler e escrever, Princípios de Aritmética e Gramática Portuguesa, elegendo-se para este fim Mestres de conhecida inteireza, probidade e adesão à causa, sendo obrigados a ensinar por um Catecismo Constitucional, dando-se-lhes um ordenado suficiente para bem desempenharem as suas funções.

2) Que se institua uma Biblioteca pública para a qual já tinha dado principio um virtuoso Cidadão, o Pe. João Ribeiro e que pelo acontecimento de 1817 foi destruída, atribuindo-se a estes livros a Revolução;

3) Que como os frades e padres ainda têm muita influência sobre o coração do povo rude, faça-se por em execução na Província o Decreto de 28 de fevereiro, em que este Soberano Congresso manda que os Bispos e Prelados instruem os povos por meio de pastorais e discursos sagrados sobre o espírito da presente reforma, mostrando que nada tem contrário a religião” (TAVARES *apud* FERNANDES, 2005, p.28).

As Cortes não deram prosseguimento a tais propostas e é provável que Muniz Tavares tenha se retirado da Assembléia. “As Cortes concluíram que o Estado não se achava em condições financeiras de assegurar uma política educacional que levasse a escola para todos os que a ela tinham direito”, analisa Fernandes (2005, p. 29). O Brasil foi citado em apenas um artigo, isto é, o 240 em que “se achava uma referência explícita ao país, na medida em que se mencionava a “civilização dos índios”. Era significativo, todavia, que tal referência se inserisse no quadro da manutenção de estabelecimentos de caridade e não em termos de instituições de educação e de instrução” (Fernandes, 2005, p.22).

Nesse mesmo período no Brasil podemos destacar apenas algumas medidas como as nomeações feitas pelo Desembargo do Paço de professores de Gramática Latina. A publicação da lei de 22 de março de 1823 que aprovou a fundação do Colégio das Educandas, no Rio de Janeiro que foi confiada ao Bispo da Corte. Outro aspecto que merece destaque é que nesse mesmo período segundo Cunha (1986, p.76) “se formou o núcleo do ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe hoje ligado à sua origem por ampliação e diferenciação”. O ensino superior acompanha o processo de formação do Estado Nacional.

Com a Independência política houve apenas a fundação de mais dois cursos, de direito, para realizar a formação dos burocratas que iriam participar da direção da nova nação. É também nesse período que surgem os primeiros compromissos, com a instrução pública. O próprio Imperador vai assumir alguns quando pública o “Manifesto de sua Alteza Real o Príncipe Regente Constitucional Defensor Perpétuo do Reino do Brasil”. Neste documento o Imperador fez promessas no sentido de um futuro em que a escola teria o estatuto de uma necessidade básica.

1.2.1. A crise portuguesa e a Revolução do Porto

Durante o período em que a Corte esteve no Rio de Janeiro, Portugal foi governado por uma junta presidida por Lord Beresford, que comandava o Exército e mantinha sob seu controle a nação portuguesa. A economia vivia uma grande crise, e o comércio estava praticamente paralisado, não só pela ocupação francesa como também pela abertura dos portos da Colônia em 1808. Os comerciantes portugueses estavam descontentes, pois haviam perdido o monopólio comercial, situação agravada pelos Tratados de 1810, assinados junto aos ingleses. A agricultura estava desorganizada, as cidades destruídas por causa das lutas contra os franceses e as poucas manufaturas portuguesas não tinham condições de concorrer com as inglesas. Para os portugueses, isso era resultante da ausência do rei. Além disso, as lojas maçônicas de Portugal divulgavam as idéias liberais, defendendo uma Constituição que limitaria o poder do soberano instituindo, assim, uma Monarquia constitucional.

Desde 1814, com a derrota de Napoleão Bonaparte e o fim da guerra na Europa, o retorno da Corte voltou a ser discutido em Portugal. Os portugueses queriam que seu rei voltasse. A queda de Napoleão tornou mais evidente a decadência do reino português, que em nada fora beneficiado com a permanência da família real na América.

Mas não era apenas Portugal que desejava mudanças. Em 1815, os vencedores de Napoleão reuniram-se em um Congresso na cidade de Viena, capital da Áustria, com o objetivo de restaurar a velha ordem transformada pela Revolução Francesa e evitar que as idéias liberais se espalhassem e levar de volta ao poder às antigas dinastias. Os participantes do Congresso de Viena, tranquilos por terem vencido os revolucionários, discutiam as mudanças que deveriam ser feitas para anular as conseqüências produzidas pela Revolução Francesa e pelo governo de Napoleão. A criação da Santa Aliança, uma associação formada pelos três reinos mais importantes presentes ao Congresso - Rússia, Áustria e Prússia -, com poder de intervenção em nações onde movimentos liberais pudessem pôr em xeque os governos absolutos, contribuía para ajudar a reconstruir a ordem conservadora européia.

D. João, desinteressado de voltar a Lisboa, em 16 de dezembro de 1815 fez publicar a Carta de Lei que dizia: "Que os meus Reinos de Portugal, Algarves, e Brasil formem dora em diante um só e único Reino debaixo do título de REINO UNIDO DE PORTUGAL, E DO BRASIL, E ALGARVES". Saudada com entusiasmo no Rio, a mudança não foi tão bem recebida pelos portugueses. A elevação a Reino Unido colocava o Brasil em condições de igualdade ou até em situação superior a Portugal, visto que a Corte permanecia no Rio de Janeiro. No entanto, a partir de 1820, a Europa foi sacudida por uma onda de movimentos de

contestação, de inspiração liberal, em reação às medidas restauradoras do Congresso de Viena. Esses movimentos combatiam o absolutismo de direito divino dos reis, mas admitiam a Monarquia desde que os poderes dos soberanos ficassem limitados por uma Constituição e fossem respeitadas as liberdades individuais.

Influenciados pelas idéias difundidas pelas lojas maçônicas, pelos liberais emigrados, principalmente em Londres, os portugueses questionavam a permanência da Corte no Rio de Janeiro. O momento era favorável à eclosão de um movimento liberal. Em 1817, Gomes Freire de Andrada, que ocupava posição de destaque na Maçonaria, liderou uma revolta para derrubar Lord Beresford e implantar um regime republicano em Portugal. A descoberta do movimento e a confirmação de sua ligação com a Maçonaria desencadearam uma grande perseguição aos maçons, culminando com a proibição das sociedades secretas por D. João VI, em 1818, não só em Portugal como também no Brasil. Os portugueses sofriam ainda a influência dos movimentos ocorridos na Espanha, que já tinha aprovado uma Constituição em 1812 e onde, em inícios de 1820, ocorreu uma revolução liberal.

A Assembléia Geral e Constituinte e Legislativa Brasileira de 1823, tem em sua origem estreita ligação com a Revolução do Porto de 1820. Como já foi salientado anteriormente este que foi um movimento de caráter liberal, antiabsolutista, antibritânico e essencialmente antibrasileiro, nascido do ressentimento português contra a chamada Inversão Brasileira.

O movimento constitucionalista do Porto foi um turbilhão de idéias liberais, que arrastou adeptos por todas as partes do Império. Até mesmo na colônia as províncias do Pará, Bahia e Rio de Janeiro, declararam apoio ao movimento. Assim, o Reino se declara “constitucional” e atendendo ao decreto das Cortes ordena a realização de eleições para deputados às Cortes em Lisboa. A Constituição seria feita para os três reinos, Portugal, Brasil e Algarves, a chamada Nação.

Como a liderança vinha da sede do Império quem aderisse tinha forçosamente que se sujeitar ao seu comando, ou seja, ao comando das Cortes recém-instaladas em Portugal. Com o intuito de combater a coroa absolutista e não lhe deixar bases para se assentar as Cortes foram convencendo as unidades do Reino americano e vinculando-as a metrópole.

D. João VI ouviu a sugestão de Conde de Palmela, ministro dos negócios estrangeiros e da guerra, que já tinha consciência da força do movimento constitucionalista, para que se antecipasse a este como havia feito Luis XVIII, quando outorgou a constituição aos franceses.

Para o conde de Palmela a Europa quase toda estava propensa à fortalecer as instituições liberais e não era acertado Portugal contrariar esta tendência, antes cumpria

traçar-lhe os rumos (SOUZA, 1972 p.138). Era preciso que o “Príncipe Herdeiro” fosse a Portugal para presidir as Cortes e sancionar a Carta, que teria suas bases sendo assim estabelecidas pelo trono (PALMELA *apud* SOUZA, 1972, p.138). O conde de Palmela ainda aconselhava que junto com a ida do Príncipe, deveria ser convocada no Rio de Janeiro uma Assembléia de Procuradores das Câmaras e vilas, para a elaboração de uma carta constitucional que fosse aplicável à colônia (GOMES DE CARVALHO, 1979 p.25).

A viagem do Príncipe Regente ordenada pelo decreto de 18 de fevereiro de 1821 e o Ato de 23 de Fevereiro do mesmo ano, que convocava a Junta de Cortes a se reunir na capital do Reino, irritaram os oficiais portugueses o que levou D. Pedro a enfrentá-los no dia 26 de fevereiro de 1821 no Largo do Rossio, no Rio de Janeiro. Para estes ainda não havia a constituição portuguesa e que a do Brasil seria mais bem feita se pelos representantes escolhidos pelas câmaras municipais (SOUZA, 1972 p.160).

A preocupação dos insurgentes era de que o Brasil tomasse atitude constitucional diferente da que as Cortes tomassem. Assim acharam justo proclamar imediatamente adesão à causa de Portugal, qualquer que fosse ela, ou qualquer que fosse a constituição que as cortes decretassem (FERREIRA *apud* SOUZA, 1972:158).

Para que D.Pedro retome a idéia de uma Assembléia brasileira serão necessárias às medidas antibrasileiras das Cortes de Lisboa e a afirmação de um partido “brasileiro”. Em 21 de maio de 1822 o Príncipe escreve em carta a D. João VI:

“É necessário que o Brasil tenha cortes suas; esta opinião generaliza-se cada dia mais (...) O Brasil deve ter cortes; já o disse Vossa majestade; não posso recusar este pedido do Brasil porque é justo, funda-se no direito das gentes, é conforme aos sentimentos constitucionais, oferece enfim, um meio para manter a união (entre Brasil e Portugal) que de outro modo breve cessará inteiramente. Sem igualdade de direito em tudo e por tudo não haverá união” (RODRIGUES: 1975, V.1 p.236).

José Clemente Pereira manifesta, em 23 de maio de 1822, a D. Pedro qual era o pensamento do Senado da Câmara do Rio de Janeiro:

“Se a lei suprema da salvação da Pátria exigiu a ficada de Vossa Alteza Real neste Reino, como remédio único de o conservar unido, esta mesma lei impera hoje que se convoque nesta corte uma Assembléia. A representação endossada por José Clemente Pereira, havia sido escrita por Gonçalves Ledo e Januário da Cunha Barbosa, em nome do povo do Rio de Janeiro (RODRIGUES: 1974 p.22).

No manifesto de 1 de Agosto de 1822, que foi lavrado por Gonçalves Ledo, D. Pedro afirma; “Representação que me fez a Câmara e o povo desta cidade no dia 23 de Maio que motivou o meu Real Decreto de 03 de Junho do corrente ano” (BRASIL, LEIS E DECRETOS ETC, 1887, pt 2, p. 127). O Príncipe se referia ao decreto de convocação de uma “assembléia luso-brasileira” que teve suas instruções publicadas em 19 de Maio de 1822.

No dia 24 de agosto de 1820 começou, na cidade do Porto, um movimento liberal que logo se espalhou por outras cidades, consolidando-se com a adesão de Lisboa. Não houve resistência. Iniciada pela tropa irritada com a falta de pagamento e por comerciantes descontentes, conseguiu o apoio de quase todas as camadas sociais: Clero, Nobreza, e Exército. A junta governativa de Lord Beresford foi substituída por uma junta provisória, que convocou as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa para elaborar uma Constituição para Portugal. Enquanto a Carta estava sendo feita, entrou em vigor uma Constituição provisória, que seguia o modelo espanhol. A revolução que ficaria conhecida como a Revolução do Porto, exigia o retorno da Corte, visto como forma de "restaurar a dignidade metropolitana", o estabelecimento, em Portugal, de uma Monarquia constitucional e que fosse restaurada da exclusividade comercial com o Brasil.

Pelo princípio da legitimidade, defendido pelo príncipe Talleyrand, representante do rei absolutista da França, Luís XVIII, no Congresso de Viena, os soberanos das antigas dinastias européias que haviam sido depostos após a Revolução Francesa, principalmente no período napoleônico, deveriam ser restaurados em seus tronos. Assim, Portugal deveria voltar a ser governado pela dinastia de Bragança, representada por D. João VI. No entanto, D. João, conhecido na Europa como o Rei do Brasil, acostumara-se à idéia de permanecer no Rio de Janeiro, concretizando o tão sonhado Império luso-americano. A solução encontrada, atribuída ao próprio Talleyrand, e proposta ao representante português, conde de Palmela, foi a elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves. Essa medida, além de defender a presença da Europa e da realeza na América, também agradaria aos súditos do Brasil, pois destruiria a idéia de Colônia que tanto lhes desagradava, além de afastá-los da idéia de Independência e de República.

A Revolução de 1820 apresentava duas faces contraditórias. Para Portugal, era liberal, na medida em que convocou as Cortes (Assembléia), que não se reuniam desde 1689, com o objetivo de elaborar uma Constituição que estabelecesse os limites do poder do rei. Para o Brasil, foi conservadora e “recolonizadora”, visto que se propunha a anular as medidas concedidas por D. João VI, exigindo a manutenção dos monopólios e privilégios portugueses,

limitando a influência inglesa, subordinando novamente a economia e a administração brasileiras a Portugal.

No Brasil, as primeiras notícias sobre o movimento chegaram por volta de outubro, gerando grande agitação. Todos se confraternizaram, mas aos poucos ficou clara a divergência de interesses entre os diversos setores da população. No Grão-Pará, na Bahia e no Maranhão, as tropas se rebelaram em apoio aos revolucionários portugueses, formando Juntas governativas que só obedeceriam às Cortes de Lisboa. A presença da família real no Rio de Janeiro agravava as diferenças que separavam o Centro-Sul do Norte e Nordeste, sobrecarregando essas regiões com o aumento e criação de novos tributos, destinados à manutenção da Corte. Muitos comerciantes portugueses, ansiosos por recuperar seus privilégios, aderiram ao movimento. Foram apoiados pelas tropas portuguesas.

Outros grupos acreditavam que o regime constitucional implantado em Portugal seria também aplicado no reino do Brasil. Havia também aqueles que, beneficiados com o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro, não queriam a volta da família real para Lisboa. Já que seus negócios estavam correndo bem e o retorno significaria o fim das vantagens e de seu prestígio social e político. Funcionários que haviam recebido cargos públicos e proprietários de escravos e terras do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo, manifestaram-se contra a Revolução do Porto defendendo a permanência da família real no Brasil.

O retorno da Corte para Portugal dividiu as opiniões. De um lado o Partido Português, que agrupava as tropas portuguesas e os comerciantes reinóis, exigindo o regresso da família real. De outro, aqueles que se opunham, por terem progredido, ganho prestígio e poder com a vinda da Corte para o Rio de Janeiro e que, portanto, queriam que o rei ficasse. A partir do momento em que se manifestaram favoráveis à permanência de D. João VI, passaram a ser conhecidos como Partido Brasileiro. Seus integrantes não eram necessariamente brasileiros de origem, mas tinham seus interesses vinculados ao Brasil.

D. João VI resolveu ficar, mas, tentando contornar a situação, anunciou que enviaria o príncipe D. Pedro a Portugal, “para ouvir os povos”. Essa medida não foi bem aceita por comerciantes e tropas portuguesas do Rio de Janeiro. Em fevereiro de 1821, as tropas reuniram-se no largo do Rossio, atual Praça Tiradentes, exigindo que D. Pedro e D. João VI jurassem a Constituição que estava sendo feita pelas Cortes, e a substituição de ministros e de funcionários que ocupavam os principais cargos administrativos. O Rei concordou com tudo.

Alguns dias depois de jurar, antecipadamente, a Constituição, no Real Teatro São João, atual João Caetano, o rei foi pressionado a retornar a Lisboa, deixando o príncipe D.

Pedro como regente. Ficou também decidido que se realizariam eleições para a escolha dos representantes brasileiros nas Cortes de Portugal.

Os deputados que foram a Portugal acreditavam na face liberal da Revolução do Porto. Em sua maioria defendiam a união com Portugal através de uma monarquia dual, o que significava que Brasil e Portugal teriam igualdade jurídica, política e administrativa. Segundo Thomaz (1986, p. 75):

“Convenhamos que, desde a chegada da primeira deputação brasileira às Cortes, portugueses e brasileiros falaram, na verdade, linguagens diferentes sob aparência de intenções convergentes. De um lado e de outro, cedo se gerou a convicção de que o interlocutor procedia de má fé. A desconfiança se instalou entre os dialogantes”.

No entanto, a agitação continuou. No dia 21 de abril, grupos populares reuniram-se em assembléia no edifício da Praça do Comércio, exigindo que D. João jurasse a Constituição espanhola enquanto era elaborada a Constituição portuguesa. Devido aos sucessivos adiamentos da partida, manifestações tanto a favor como contra o retorno do rei tomaram conta da reunião. Para controlar a situação e terminar com a manifestação, D. Pedro ordenou à tropa que dispersasse a assembléia. Uma pessoa morreu e muitas ficaram feridas e, por isso, o edifício projetado por Grandjean de Montigny, a atual Casa França-Brasil, passou a ser conhecido como “Açougue dos Braganças”.

Dias depois, a 26 de abril de 1821, D. João VI deixava o Brasil, acompanhado por 4 mil súditos. Seu regresso atendia às exigências das Cortes, mas, deixando D. Pedro como príncipe-regente do Brasil, agradava também ao grupo político que defendera a permanência da família real no Brasil - o Partido Brasileiro, que começava então, a se formar.

1.2.2. A articulação das forças políticas e o sete de setembro

A partida de D. João VI levou a uma polarização das forças políticas no Rio de Janeiro. De um lado, o Partido Português, defendendo a recolonização, agrupava comerciantes e militares insatisfeitos com a autonomia da Colônia. De outro, o Partido Brasileiro, que estava dividido com os mesmos interesses - a Monarquia constitucional. Havia ainda os absolutistas, que insistiam na defesa do poder absoluto do Rei e eram contra as Cortes que desejavam uma Monarquia constitucional.

Apesar de serem chamados de partidos, estes eram na verdade grupos de pessoas que se uniam em defesa de seus interesses. A designação - Partido Português e Partido Brasileiro - não tinha sentido de nacionalidade, visto que brasileiros e portugueses eram encontrados em ambos os grupos. O perigo da recolonização, mais forte a partir das ordens que exigiam o imediato regresso do príncipe D. Pedro, permitiu que absolutistas, democratas e aristocratas se unissem contra o inimigo comum - as Cortes portuguesas, representadas aqui pelo Partido Português. Afinal, apesar de suas diferenças, não podiam permitir que o príncipe se submetesse à política das Cortes.

No entanto, democratas, aristocratas e absolutistas divergiam entre si. Os democratas liderados por Gonçalves Ledo, destacavam a importância do Poder Legislativo, defendendo a convocação de uma assembléia constituinte para o Brasil com representantes de todas as províncias, o que permitiria a igualdade de representação e a vontade da maioria da sociedade. Alegaram que “quem governa com o Povo, governa com a força” e propunham eleições diretas. No entanto, o Povo não significava a massa da população, “a plebe” e os escravos, mas tão somente a camada proprietária de escravos e de terras, branca e livre, essa sim a “maioria” da sociedade política. Os aristocratas, por sua vez, orientados por José Bonifácio, eram favoráveis à formação de um Poder Executivo forte, capaz de manter a unidade territorial e política, evitando a fragmentação, como ocorrera na América espanhola. Consideravam inaceitável o predomínio do Poder Legislativo e adotavam uma posição hierarquizada, em que somente teriam representação os melhores da “maioria”. Defendiam a eleição indireta, opondo-se às idéias de fundo republicano.

Até o fim do ano de 1821, aristocratas e democratas, membros do Partido Brasileiro, acreditavam que a fórmula ideal para fortalecer a autonomia do Brasil seria a manutenção do Reino Unido. Porém, com o passar do tempo, ante a pressão das Cortes, expressa por decretos recolonizadores e pela exigência do retorno imediato do príncipe D. Pedro, a separação passou a ser vista como a única solução possível.

O perigo externo da recolonização uniu intensamente as forças políticas divergentes: democratas, aristocratas e absolutistas. Os membros do Partido Brasileiro mostravam-se cautelosos em relação à idéia de separação. Divididos entre si procuravam temporizar suas diferenças ante o inimigo comum: o Partido Português. Uniam-se, também, porque temiam a agitação das massas, da plebe vista na época que se compunha geralmente de mulatos e negros. Além disso, tinham medo de que a separação provocasse um rompimento mais radical, transferindo a liderança do processo para outras forças políticas e

sociais, como ocorrera no Haiti. O impacto causado no Brasil pelo movimento do Porto imprimiu outros rumos à política em curso nas diferentes regiões do país.

Devido ao fato de que a adesão de cada uma delas passava pela eleição de representantes junto à Assembléia Constituinte do Porto, local onde estas deveriam se reunir com seus congêneres europeus na definição dos novos rumos. Esse processo eleitoral ocorreu nas províncias em momentos diferentes e refletiam as disputas pela hegemonia local.

Os pernambucanos foram os primeiros a tomar assento na sessão de 29 de agosto de 1822, seis meses depois de aberta. Um objetivo comum unia os todos os representantes brasileiros que era a continuidade da união com Portugal. Mas não havia uma unidade comum entre os deputados brasileiros que muitas vezes se viam em posições opostas. O único fato que realmente os ligava era o fato dos portugueses quererem diminuir o poder do Rio de Janeiro. Somente com a chegada da bancada paulista houve uma modificação do quadro uma vez que estes traziam consigo um projeto escrito em que eram definidos os estatutos de Reino do Brasil através da manutenção do Rio de Janeiro como centro de poder que junto a Lisboa teria um braço do Executivo que seria o Príncipe Regente. As Cortes de Lisboa durante o ano de 1822 já vinham dando demonstração de que não confiavam numa regência de D. Pedro, assim a proposta paulista não soou bem. Os jornais começaram a divulgar notícias de que os portugueses queriam “recolonizar o Brasil”.

O Príncipe decidiu “ficar” a 9 de janeiro de 1822 e poucos dias depois reorganiza um ministério e dava o poder a José Bonifácio a convocar representantes de todo o Reino para formar um Conselho de Procuradores-Gerais que reuniria uma Assembléia Constituinte no Brasil. Mas tais medidas ainda não significavam um rompimento com Portugal isso só se daria com no desenrolar dos acontecimentos no momento em que a Independência iria significar também a separação política.

No decorrer do ano de 1822, a pressão das Cortes aumentou, e a idéia de separação foi ganhando força. Uma semana após o Fico, no dia 16 de janeiro, D. Pedro formou um novo ministério chefiado por José Bonifácio.

As tropas portuguesas no Rio de Janeiro, comandadas por Jorge de Avilez, revoltaram-se, exigindo a volta de D. Pedro, mas foram vencidas e expulsas. Um decreto proibiu que as novas tropas chegadas de Portugal desembarcassem no Brasil. A 16 de fevereiro, novo decreto criou o Conselho de Procuradores das Províncias com a finalidade de restabelecer as ligações entre o governo do Rio e as demais províncias e discutir as leis aprovadas nas Cortes de Lisboa. A idéia partiu do grupo de Gonçalves Ledo e contrariava o grupo de José Bonifácio, que desejava um Executivo forte, capaz de garantir a ordem social. Passado o

primeiro momento, porém, as divergências entre aristocratas, democratas e absolutistas cresceram. Os democratas liderados por Ledo, pressionavam pedindo uma Assembléia Constituinte. Através do Revérbero Constitucional Fluminense procuravam mobilizar a opinião pública, tentando conquistar D. Pedro: “(...) Não desprezes a glória de ser o fundador de um novo Império (...) Príncipe, as nações todas têm um momento único, que não torna quando escapa, para estabelecerem os seus governos”. Os aristocratas liderados por José Bonifácio, estavam mais interessados em um poder forte, isto é, na superioridade do poder Executivo sobre o Legislativo. Parecia que estavam perdendo terreno para os democratas, mas também lutavam pela adesão do Príncipe.

Em maio de 1822, D. Pedro determinou que nenhum decreto das Cortes fosse cumprido no Brasil sem a sua aprovação. Alguns dias depois, a 13 de maio, os democratas resolveram conceder ao príncipe o título de Protetor e Defensor Perpétuo do Brasil. D. Pedro só o aceitou parcialmente. Ainda em maio, no dia 23, Gonçalves Ledo pedia a convocação de uma assembléia constituinte, destacando a importância do poder Legislativo para a soberania do Brasil. Praticamente arrancada pelos democratas, uma assembléia, para que o Brasil pudesse erigir sua Independência, foi convocada no dia 3 de junho. Apesar da intenção declarada de se conservar o Brasil unido a Portugal, ela representava, na verdade, a Independência. Esta convocação contrariava os interesses dos aristocratas, que desejavam um governo fortemente centralizado. Atribui-se a José Bonifácio a frase: “Hei de enforcar esses constitucionais na praça da Constituição”. No entanto, embora contrário à convocação da Constituinte, Bonifácio acabou por aceitá-la. Apesar de divididas, as forças do Partido Brasileiro uniram-se, mais uma vez, diante do perigo externo, pois já começara o conflito armado na Bahia, fiel às Cortes de Lisboa. A proposta de eleição indireta à Assembléia Constituinte, apresentada por José Bonifácio, prevaleceu, contra a posição de Gonçalves Ledo, que defendia a eleição direta, representando um avanço dos aristocratas.

Em 2 de setembro, as novas ordens vindas de Lisboa chegaram ao Rio de Janeiro. D. Pedro estava em São Paulo, com o objetivo de resolver disputas pelo controle da Junta provincial paulista. A princesa D. Leopoldina e o ministério de José Bonifácio, tomando conhecimento das últimas notícias vindas de Portugal, resolveram enviar as ordens das Cortes, juntamente com cartas da princesa, dos ministros e de Sir Chamberlain, representante inglês no Rio de Janeiro. O correio alcançou D. Pedro, no dia sete de setembro de 1822. Ao receber os decretos e a correspondência, proclamou a Independência, retirando de seu chapéu as fitas com as cores vermelha e azul das Cortes portuguesas. Formalizava-se a separação entre Brasil e Portugal.

Na visão da historiografia romântica do século XIX o dia sete de setembro foi escolhido para marcar o momento de nossa emancipação política, apesar da Independência ter se concretizado, na realidade, em agosto, com os manifestos de Gonçalves Ledo e José Bonifácio, e com o decreto de D. Pedro declarando inimigas as tropas portuguesas que aqui desembarcassem. A concepção da historiografia romântica - oficial pode ser observada no quadro do pintor paraibano Pedro Américo, que retrata o sete de setembro sob uma visão heróica.



Fonte: www.portorossi.art.br/LINK.html

No centro-sul, a Independência foi saudada com entusiasmo. Absolutistas, aristocratas e democratas, que incentivaram o rompimento com as Cortes, acreditavam poder, a partir desse momento, realizar seus projetos políticos. Para os absolutistas, a data significava a derrota das forças constitucionalistas em Portugal, que limitavam o absolutismo do rei. Para os democratas, o ato do Ipiranga representava o início de mudanças mais profundas, permitindo a possibilidade de implantação no Brasil de um governo constitucional, em que “a vontade do maior número deve ser a lei de todos”. Para os aristocratas, a Independência era a garantia das vantagens conquistadas desde a instalação da Corte no Rio de Janeiro. Apesar da intensa agitação que ocorreu no Rio, as populações rurais do interior mantiveram-se indiferentes e pouco informadas sobre os acontecimentos. No dia 12 de outubro de 1822, aplaudido por uma multidão reunida no campo de Santana, no Rio de Janeiro, D. Pedro foi aclamado Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, mas não fez o juramento da futura Constituição.

CAPÍTULO 2

A HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL SOBRE A ASSEMBLÉIA GERAL CONSTITUINTE E LEGISLATIVA DO IMPÉRIO DO BRASIL

2.1. Historiografia da educação: considerações gerais

História é um termo que não tem uma definição muito precisa, isto é, ela é polissêmica. Entendemos por história fatos ou acontecimentos e o campo que faz a narração metódica dos fatos ou acontecimentos, ou mesmo o conjunto dos acontecimentos sobre as transformações do passado. Por último pode designar também o conjunto de obras referentes à história. Aurélio Buarque de Holanda define História como: (1) Narração metódica dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular e na vida humana, em geral; (2) Conjuntos dos conhecimentos adquiridos através da tradição e ou por meio dos documentos, relativos à evolução, ao passado da humanidade; (3) Ciência e método que permitem adquirir e transmitir aqueles conhecimentos; (4) O conjunto das obras referentes à história.

Abbagnano(1982) nos informa que o termo história apresenta uma ambigüidade fundamental: por um lado, vem a significar o conhecimento dos fatos ou a ciência que estuda os acontecimentos no tempo, e de outro os próprios fatos ou a totalidade deles.

Mas qualquer que venha a ser a opção adotada pelo pesquisador quanto ao fazer histórico não se pode desvinculá-lo do lugar social que ocupa, ou seja, enquanto pesquisadores da história, não somos neutros, nossos procedimentos não são “assépticos”. A construção do conhecimento pressupõe métodos e teorias que vêm embasar tanto o seu processo quanto os resultados.

Nesta discussão como estamos entendendo a História da Educação? Muitos pesquisadores tendem a pensar a História da Educação como uma área com *status* científico, não se constituindo apenas como uma disciplina curricular e acadêmica. Para outros pesquisadores a História da Educação se constitui como uma disciplina diferenciada, um campo de conhecimento próprio e que tem a reivindicado “status” científico. Essa reivindicação se dá na perspectiva de uma maior ampliação e um aprofundamento da concepção e classificação de ciência. Classificação na perspectiva positivista de ciência e nas suas variantes, em que se admite a especialização do saber.

Em nossa análise cremos que seja possível considerar que a História da Educação vem indicar o estudo do objeto, ou seja, a educação, partindo dos métodos e teorias que são

próprias da área da ciência da história, mas que se intercambia com as problemáticas pedagógicas e, portanto educacionais.

Muitos trabalhos que têm por objetivo discutir a constituição da História da Educação no Brasil, como uma disciplina ou como um campo de investigação, colocam maior ênfase no surgimento da disciplina que aconteceu com a sua instalação nos cursos normais. O campo de ensino e a pesquisa em história da educação se tornaram um campo articulado de saber muito recente e isso se deve a implantação das pós-graduações a partir de 1970. Com o processo de consolidação dessas pós-graduações a área foi também se desenvolvendo. Lombardi (2003) destaca alguns dos fatores que seriam os responsáveis pela consolidação da pesquisa em história da educação: (1) criação de vários cursos destinados à formação de professores, isso propiciou a constituição da disciplina; (2) a consolidação do campo de pesquisa histórico no Brasil, vinculado em torno do IHGB e a (3) constituição do campo de ensino em história da educação como um campo articulado de saber que veio a ser firmar com as próprias pós-graduações.

Já o termo historiografia foi criado na tentativa de se resolver as ambigüidades do termo História, e passou a ser usado para designar o conhecimento histórico acumulado. Assim como a História, a historiografia pressupõe e implica a utilização de métodos que servem para alicerçá-la no processo de construção do conhecimento histórico.

Assim temos que historiografia é um campo de estudo que tem como objeto de investigação as produções educacionais na sua perspectiva histórica. Entretanto é oportuno ressaltarmos que a historiografia da educação é muito recente e reproduziu as características da produção historiográfica no seu contexto mais amplo.

Aqui lançaremos um olhar sobre a produção historiográfica que estudou os debates educacionais que foram realizados logo após a Independência política do Brasil – período em que reorganizava-se a sociedade brasileira e se elaborava um projeto nacional para o recém-fundado Império. Ao analisarmos essa produção historiográfica podemos encontrar desde abordagens que tratam a educação como um dos elementos que compõem e interagem com os alicerces da sociedade, até aquelas que a vêem como um instrumento de manipulação e direcionamento dessa mesma sociedade de acordo com os propósitos da elite dirigente.

Contudo nos deteremos na historiografia educacional relativa à Constituinte de 1823. Vale de antemão ressaltar que na análise sobre os trabalhos desenvolvidos pelos constituintes de 1823 no que concerne à educação, esta passa quase que despercebida em algumas obras de história da educação.

O Estado é vida social organizada sob forma política. A Constituição Política ou Constituição do Estado é o mecanismo que as sociedades modernas encontraram para estabelecer pactos e/ou contratos a partir de normatizações e regras que em princípio regulamentam a vida e a existência do Estado e da sociedade como um todo. Por conseguinte, a Constituição Política não é inerente, imanente natural ou espontânea das sociedades que se formam; não é resultado imediato do instinto de sociabilidade, da necessidade de solidariedade entre os membros da associação, porque as formações políticas não são organismos biológicos. Correspondem ao homem, não somente como animal social, mas como animal político (o *zoon politikon*, de Aristóteles).

As constituições, por isso, são atos de organização da sociabilidade, racional e deliberada. Portanto, são resultantes de decisões políticas, vontades normativas, exercício de poder político em seu aspecto de constitutivo ou constituinte de uma ordem estável de relações no grupo e deste com a organização política.

Para entendermos com profundidade a constituição de nossas instituições políticas e sociais, necessário se faz entendermos a história constitucional do Brasil.

A Assembléia não conseguiu finalizar este projeto sobre a educação uma vez que foi dissolvida. Mas havia em seu interior a intenção de se promover a gratuidade da instrução pública primária. Aspecto que ressurgiu como lei na Carta outorgada pelo Imperador. Podemos perceber com isso que as discussões acerca da educação na Assembléia de 1823 serão levadas para a Carta de 1824.

A constituinte de 1823 foi durante muitas décadas o centro de uma controvérsia que tentou descobrir os reais motivos de sua dissolução além de se tentar entender qual o papel que esta teria representado para o país nos seus oito meses de funcionamento. Muitas vezes seus julgamentos históricos foram feitos de forma passional devido as posições políticas de seus estudiosos. Um momento destacado da retificação dos preconceitos acumulados contra esta Assembléia foi a obra do Barão Homem de Melo que estabeleceu uma polêmica com José de Alencar. Francisco Inácio Marcondes Homem de Melo foi quem primeiro iniciou o processo de reabilitação da Constituinte de 1823. Seu ensaio de análise histórica apareceu em 1863 e foi republicado em 1868 e provocou José de Alencar a iniciar uma polêmica com autor através dos jornais. José de Alencar, conservador, ficou do lado do Imperador e contra os constituintes. Para ele se a Constituinte de 1823 não tivesse sido dissolvida traria graves calamidades para o país.

A atuação dos constituintes na Assembléia em nossa visão foi notável, quer no campo legislativo, quer na elaboração constitucional, não somente pela revelação de tantas figuras de saber que ali estavam presentes, como pelo interesse em tentar resolver os problemas do novo país. A Assembléia sancionou 6 dos 38 projetos de lei, suas comissões, entre estas a Comissão de Instrução Pública, apresentaram 241 pareceres e foram aprovados 24 artigos constitucionais. Por isso nos parece importante estudar uma Constituinte que apesar de tudo isso foi dissolvida.

No final, ao contrário das Cortes Portuguesas de 1823, que se autodissolveram, aqui os deputados permaneceram em seus postos não os deixando, se não pela força. Em toda a nossa história constitucional a única constituinte que foi dissolvida pela força militar foi a de 1823. Ao nosso juízo já não nos aparece como uma Assembléia composta por demagogos e medíocres.

D. Pedro I ao dissolvê-la prometeu uma nova Carta mais liberal que a extinta. A convocação de uma nova Assembléia ficou na promessa e o Imperador se pos a correr na preparação de uma nova constituição que foi outorgada em pouco tempo. Mas sua imagem de liberal já ficara prejudicada e após vários movimentos internos contra a dissolução como a Confederação do Equador que reuniu Ceará, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte foi obrigado a abdicar. A nova Carta apelidada de projeto Carneiro de Campos era um texto mais enxuto que o da Assembléia dissolvida e trazia a novidade do Poder Moderador.

Ao longo de toda a história educacional, tomando como referência as cartas constitucionais de 1823 a 1988, podemos identificar vários efeitos dessas cartas sobre a educação brasileira. Um exemplo disso é a questão da gratuidade do ensino e da educação que hoje se constitui um direito de todos, mas que surgiu como uma inovação na Carta Imperial de 1824 e desapareceu na primeira Constituição republicana, em 1891.

A Carta constitucional de 1824 pode ser considerada como um dos resultados das discussões realizadas pelos constituintes de 1823. Como já dissemos anteriormente os deputados constituintes de 1823 e o Imperador entraram em sérios atritos que culminou com a dissolução daquela constituinte. Com a dissolução todos os projetos aprovados foram engavetados. O Imperador nomeou um Conselho de Estado que em pouco tempo elaborou a Carta que foi outorgada no ano seguinte.

A então chamada de Lei Maior de 1824 é considerada por muitos estudiosos como muito avançada para o período. Chizzotti (1996:30) destaca que esta Carta “sintetiza as relações de forças sociais e políticas que, por fraturas diversas, deram condições à

Independência”. Segundo ainda o referido autor o texto teria sido construído a partir de um outro escrito elaborado por Francisco Gomes Silva, o Chalaça, baseado num projeto do frei Francisco de Santa Tereza de Jesus Sampaio, ou do projeto de Martim Francisco. É, todavia, no texto de frei Francisco onde estariam às bases das garantias dos direitos civis e políticos ficando isto claro no artigo 18 do projeto, conforme analisa Chizzotti:

“A Constituição promete uma instrução primária, gratuita, a todas as classes de cidadãos; os elementos das Ciências, das Belas Artes, e das Belas Letras serão ensinados nas aulas, e Universidade”, o artigo 19 consagrava a “uniformidade do ensino público”, foram transcritos como os artigos 32 e 33 do projeto de Francisco Gomes da Silva, sem qualquer anotação imperial”. O texto final da Constituição de 1824 simplifica a redação, prescrevendo no artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (1996, p.52)⁶.

A Carta de 1824 foi extremamente centralizadora e por isso dela vai nascer, dez anos depois a reação política que culminou com a publicação do Ato Adicional de 1834, onde a garantia à instrução primária gratuita aos brasileiros se tornou um dever das províncias, descentralizando, por conseguinte, a organização da educação.

2.2. Os “clássicos” e os debates sobre a educação na Assembléia de 1823: os historiadores do IHGB

Os trabalhos analisados foram divididos em três grupos, os clássicos, os trabalhos acadêmicos e os manuais do ensino médio.⁷

Segundo Gombrich (1969), das várias maneiras de aquilatar o reconhecimento de um clássico uma das mais importantes é verificar o número de vezes em que este foi citado todas as vezes em que se trata de um tema. Para Gombrich (1969) o afastamento dos “clássicos” seria um abandono da metafísica hegeliana.

Assim valendo-nos desta análise de Gombrich (1969) começamos construindo esta parte deste trabalho com alguns autores que denominamos de “clássicos” devido ao fato de estes serem os mais citados na historiografia educacional brasileira por sua ligação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e por até não conseguirmos nos afastar de tais

⁶ É importante ressaltarmos que os artigos 32 e o 33 que discorrem sobre os colégios e as universidades, locais que seriam destinados ao ensino dos elementos das Ciências, Belas Artes e Belas Letras, também serviram de base para a Constituição portuguesa de 1826.

⁷ Para esta classificação nos baseamos em VIDAL, Diana G. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)

obras. Estamos neste trabalho considerando como “clássicos” José Ricardo Pires de Almeida e Primitivo Moacyr além dos seus seguidores; Julio Afrânio Peixoto, Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, Ruy de Ayres Bello, Theobaldo Miranda dos Santos, que também tinham alguns deles uma estreita ligação com o IHGB⁸.

O primeiro livro que aqui consideramos como “clássico” é o trabalho pioneiro de José Ricardo Pires de Almeida, **L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)** publicado em 1889, que somente em 1989 foi traduzido para o português. Este foi escrito voltado exclusivamente com o objetivo de diagnosticar a situação da educação brasileira, desde os primórdios até o ano da Proclamação da República. Podemos considerar o primeiro trabalho de história da educação brasileira, até porque no seu subtítulo o autor destaca o termo “história”.

Pires de Almeida era médico, e foi estudante de Direito. Tinha atuado como arquivista da Câmara Municipal e como adjunto da Inspetoria Geral de Higiene da Corte. Na Corte também atuou nos serviços de arquivo e biblioteca. Este fato lhe facilitou o acesso aos documentos. Sua produção é classificada como muito diversificada. Entre seus escritos estão trabalhos sobre imigração, economia, doméstica, carnaval e até homossexualidade⁹. Foi também membro do IHGB, Instituto Histórico e Geográfico do Brasil onde podia praticar história respeitando a postura positivista de história da qual partilhava, como percebemos no trabalho sobre educação. Junto a isso partilhava também com os membros do IHGB o projeto de desvendar a gênese da nação brasileira percebida como uma continuação do processo civilizatório lusitano. Na construção dessa identidade nacional formulado pelo instituto a diferenciação do outro era necessária. Diferenciação em termos internos entre negros, índios e brancos, ou externamente das outras nações vizinhas. Estas por serem Repúblicas e assim representarem a barbárie.

A periodização adotada pelo referido autor serviu por algum tempo como “modelo” para historiografia que foi produzida posteriormente. Periodização esta adotada sempre em consonância com a situação geral, isto é guiada pelo parâmetro político. Na introdução é tratada a educação na Colônia e no restante do trabalho a educação no pós-Independência. O livro foi dedicado ao Conde D'Eu e todo escrito em francês, língua culta da época.

⁸ Não nos esqueçamos de Fernando de Azevedo que apesar de considerarmos também um clássico da historiografia da educação brasileira preferimos inseri-lo na seção sobre a historiografia acadêmica

⁹ Em 1906 publicou o livro *Higiene Moral – A libertinagem no Rio de Janeiro: estudo sobre as perversões do instinto genital*. Rio de Janeiro. Laemmert and Co. Nesta obra ele afirma que o homem se degrada a partir da alimentação, imaginação ardente, festas e bailes populares.

Como já dito a educação na época colonial é abordada apenas na Introdução, indicando a pequena relevância dada ao período pelo autor, apesar de nela se inscrever o esforço precursor dos jesuítas. As Reformas pombalinas são narradas em dez páginas; e o evento fundador da educação no Brasil, a chegada de D. João VI, visto como o início da constituição da nacionalidade brasileira.

Pires de Almeida trata a instrução pública primária e secundária depois da Independência em dois períodos: um que se estende até o Ato Adicional (1822 a 1834); e outro de 1834 a 1889. A segunda época comportava, ainda, uma divisão interna entre dois períodos: de 1834 a 1856 e de 1857 a 1889. A análise procedia de um levantamento das leis criadas pelo Estado e recorreu ao elogio às ações da família imperial no campo educativo.

Não faz nenhuma menção direta aos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1823 no que refere a instrução apenas relatando os problemas políticos que os deputados enfrentaram e as medidas tomadas pelo Imperador a favor da instrução pública como a criação do Colégio das Educandas, no Rio de Janeiro.

Este livro é referência de grande parte da bibliografia posterior sobre história da educação e foi citado por estudiosos como: Júlio Afrânio Peixoto, em **Noções de história da educação**, de 1933; Primitivo Moacyr, **A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853**, de 1936; Fernando de Azevedo, **A cultura brasileira**, de 1943; e Theobaldo Miranda dos Santos, **Noções de história da educação**, de 1945.

Ao contrário dos autores mais modernos José Ricardo Pires de Almeida via com bons olhos a situação da instrução tanto no período de Reino Unido quanto no pós-Independência. Ele diz:

“Depois da elevação do Brasil a Reino Unido, os brasileiros passaram a ter o dever de dar aos filhos, não somente a educação moral e a instrução primária ou científica necessária a todos os homens, mas também o de lhes inculcar, por assim dizer a alma nacional (...) O projeto de unificação a instrução pública, concebido por D. João VI, fez do corpo dirigente desta organização um representante da unidade nacional no que tange à educação e à instrução propriamente dita” (ALMEIDA: 1989 p. 51).

No entanto com a volta de D. João VI para Portugal e as subseqüentes lutas pela Independência ocuparam tanto o Príncipe Regente quanto as Assembléias. Assim tais problemas os teriam absorvidos a tal ponto que as questões educacionais ficaram secundarizadas. Na análise de Pires de Almeida o Imperador não teria ficado indiferente à “instrução do seu povo, como provam as medidas tomadas em seu reinado sobre o assunto”, o que teria lhe faltado era tempo.

Outra obra que estamos considerando como “clássico” é a de Primitivo Moacyr, **A instrução e o Império - Subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853**, publicado em 1936. Escrito em 1942 serve até hoje como para alguns pesquisadores história educacional brasileira, uma vez que seu autor realizou levantamento e compilação de leis, estatutos e regimentos escolares, memórias, relatórios e pareceres sobre instrução pública e particular nos vários ramos de ensino (primário, secundário, profissional e superior) no Brasil.

Moacyr era advogado e fez carreira na Câmara dos Deputados, desde 1895, como redator de debates, até sua aposentaria em 1933. Por sua familiaridade com os arquivos parlamentares teve seu trabalho facilitado na tarefa de compilação Como Pires de Almeida, também era ligado ao IHGB.

O livro foi publicado pela Companhia Editora Nacional integrando a série V, Brasileira, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, um projeto coordenado por Fernando de Azevedo para a editora desde 1937. Assim como Pires de Almeida, apoiado na visão positivista de história, Moacyr, apesar de uma pretendida neutralidade manifesta seus propósitos em sua obra. Mas não mais o elogio ao Império e sim o reconhecimento da importância da função parlamentar na organização e constituição da instrução pública.

Com relação ao Tratado de Educação discutido na Constituinte de 1823, Moacyr (1936) ressalta que:

“Este projeto discutido miudamente em todos os seus dispositivos, em seis sessões onde falaram numerosos oradores, pejado de emendas, entregue à Comissão de Instrução para redigi-lo finalmente, conforma o vencido, não mais voltou ao plenário...” (p. 88).

O que aconteceu foi que a Assembléia Constituinte e Legislativa foi dissolvida em 12 de novembro e não teve tempo de promulgar o único projeto de instrução pública que elaborou e aprovou que foi o de criação de Universidades. Sobre o resultado destes debates sobre a educação na Assembléia de 1823, Moacyr enfatiza:

“Da algazarra patriótica, apurou-se uma lei abolindo os privilégios do Estado para dar instrução permitindo a abertura de escolas primárias independente de exames, licença e autorização do governo (não encontramos na legislação a Lei de 21 de outubro de 1825) e a aprovação do projeto criando duas Universidades, projeto não sancionado” (p.220).

Em 1928 foi introduzida na Escola Normal do Rio de Janeiro a disciplina de História da Educação. Esta medida fazia parte do esforço de Fernando de Azevedo na reorganização escolar destinada da formação para o magistério. A História da Educação surgiu no contexto

de reformas dos anos de 1920 que tinham a pretensão de transformar a educação nacional e introduzir os princípios da chamada escola ativa.

Entre os primeiros professores a serem convocados para ministrar a nova disciplina estava Julio Afrânio Peixoto, um médico, membro da Academia Brasileira de Letras, ex-Diretor da Escola Normal do Distrito Federal e também reformador da instrução pública na capital. Afrânio Peixoto foi o autor do primeiro manual didático brasileiro de História da Educação, publicado em 1933, **Noções de História da Educação**. Esta obra como as outras que depois seriam utilizadas abrangia um período de tempo que ia desde os primitivos, civilizações antigas, medievais, modernas, contemporâneas, Estados Unidos chegando ao Brasil.

Na interpretação de Vidal e Faria Filho (2006):

O texto de Afrânio Peixoto inaugurava uma regra narrativa que iria se instalar como modelo á escrita de manuais brasileiros de História da Educação. As variações tópicas que apresentaram os livros redigidos para uso nas escolas Normais que o sucederam não chegaram a interferir nesse padrão, que se caracterizava, de acordo com Clarice Nunes, por “deixar de lado a pesquisa em fontes primárias e eleger a compilação comentada como forma de trabalho”, o que relegava a história da educação à função de explicação das mazelas presentes pelo destaque de aspectos do passado; e “deslocar o eixo [da análise] da organização escolar para o pensamento pedagógico”, o que a instaurava como lugar de defesa de um tipo de educação popular (nesse caso, a escola nova) e um grupo de educadores, seus adeptos, considerados como ponto alto do processo evolutivo das idéias pedagógicas no Brasil e no mundo, porque municiados pelos avanços das ciências em particular da sociologia e da psicologia (e da medicina higiênica). Essa divisão entre antes e depois da escola nova se instalou em obras de vários educadores, dentre eles Fernando Azevedo (...).

Das 265 páginas da obra, 54 foram dedicadas à educação nacional. Sendo que as demais abrangiam desde os selvagens e primitivos, passando pelas civilizações antigas, medievais, modernas e contemporâneas, à educação nos Estados Unidos da América e na América Latina. A educação brasileira, apresentada no fim do volume, dividia-se em dois capítulos: Brasil e Escola Nova.

Com relação ao Brasil, o texto se inicia com a educação jesuítica (2 páginas), passa para o período pombalino (2 páginas), ao Império (16 páginas) e à República (8 páginas). O tom de elogio às iniciativas dos jesuítas refluía com Pombal, que é considerado pelo autor considerado o responsável pela “primeira e desastrosa, como tantas, aliás, de suas (do Brasil) reformas de ensino”. No período imperial, é recheada de compilações de leis e relatórios

oficiais colhidos na obra de Pires de Almeida, utilizada como referência. Este texto inaugurou uma narrativa que iria se instalar como modelo à escrita de manuais brasileiros de História da Educação.

Seguindo essa linha de Afrânio Peixoto temos o trabalho das Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, **Pequena História da Educação** editado em 1936. Das 151 páginas do livro, apenas 9 se referiam História da Educação no Brasil e há apenas um parágrafo que se refere aos trabalhos que se desenvolveram durante Assembléia Constituinte de 1823.

Ruy de Ayres Bello publicou, em 1961, sua **Pequena História da Educação**, onde também faz aquelas grandes compilações que partem da educação primitiva à escola nova. Na análise de Vidal e Faria Filho esta obra:

“Unia, em parte, a *escrita* dos manuais de história da educação a relação de seus autores ao pensamento católico. Era o caso das madres Peeters e Cooman, religiosas de Santo André, mas também de Ayres Bello, catedrático de filosofia e história da educação e diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, e Miranda dos Santos, professor do Instituto de Educação, da Faculdade de Filosofia da Santa Úrsula, da Faculdade Católica de Filosofia e do Colégio Sion do Rio de Janeiro, conforme nos indica Nunes. A presença desse *etos religioso*, em geral católico, na elaboração de manuais de história da educação (mesmo na produção constituída originalmente a partir dos programas de pós-graduação, como veremos adiante) é uma marca até hoje na área (bem como no campo educacional), impregnando-a de uma postura *salvacionista*, que confere à história da educação não apenas o lugar de compreensão da realidade, mas do desejo de transformá-la” (VIDAL, FARIA FILHO, 2003).

Para a história da educação do Brasil são dedicadas 5 páginas das quais apenas um parágrafo sobre os trabalhos da Constituinte de 1823. No entanto, ao contrário de muitos outros autores, Bello sugere que naquele momento se verifica “uma certa preocupação” com os problemas educacionais uma vez que nela ventilou-se a necessidade de criação de escolas primárias em cada termo.

Outro trabalho que segue a mesma linha inaugurada por Afrânio Peixoto é o de Theobaldo Miranda dos Santos **Noções de História da Educação**, de 1945, nas suas 512 páginas trata da educação no Brasil em 37 páginas no que o autor chama de apêndice. Destaca a obra dos jesuítas, a reforma pombalina, a situação da educação na República chegando até os anos com Fernando Azevedo. Com relação aos debates sobre a instrução na Assembléia de 1823, tema que é nossa preocupação, não faz nenhuma menção apenas se referindo à frase

inserida na Carta promulgada de dezembro que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, destacando que esta lei não se tornou real e ao Tratado de Martim Francisco de Andrada Machado **Necessidade de uma instrução Geral e mais conforme com os Deveres de Homem na Sociedade; insuficiência da Atual.**

2.3. Os debates sobre a educação na Assembléia de 1823 nos trabalhos acadêmicos

Fernando Azevedo escreveu **A Cultura Brasileira** (1944) a convite da Comissão Censitária nacional para ser usado como uma introdução aos resultados do Recenseamento Geral de 1940. O livro está dividido em três tomos: Os fatores da cultura, A cultura, A transmissão da cultura e está inserida no grupo de publicações dos anos 1930 que tinha como preocupação compreender e produzir identidades para a cultura nacional como por exemplo **Raízes do Brasil** (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, e **Casa-grande e senzala** (1933), de Gilberto Freyre. Temos então que esta é mais uma obra que tenta interpretar o Brasil. A articulação entre as três partes do livro sugere, à primeira vista, uma linha de continuidade que vai da fragmentação – dispersa no que ainda são Fatores – ao planejamento e à unidade, garantidos pelos sistemas organizados de Transmissão da Cultura.

Na apresentação do livro **A Cultura Brasileira**, o autor justificou seu envolvimento na escrita daquela obra por considerá-la, “(...) uma empresa tentadora, (...) essa de traçar, ainda que em esboço, um retrato de corpo inteiro do Brasil, uma síntese ou um quadro de conjunto de nossa cultura e civilização” (Azevedo, 1944, p.21).

Ao longo do texto, surgem alguns argumentos que são freqüentes em toda a narrativa, todos são articulados em torno da idéia central de que a evolução de nossa história e a história de nosso sistema de educação também partem da dispersão e do fragmentário e vão evoluindo rumo à unidade e à racionalidade.

Azevedo dava muita importância ao estudo científico da Educação Brasileira como metodologia para se desvendar a realidade e como estratégia de intervenção social – seja por meio da descrição dos processos educativos, seja pela análise da legislação escolar ou dos programas e planos de ensino.

Na Parte III de **A Cultura Brasileira**, podemos notar a construção de uma determinada versão da história de nossa evolução cultural. História que retrata o desenvolvimento das instituições de ensino, a partir de uma linha de continuidade que apaga certos conflitos e elege determinados marcos dentro de uma lógica que tem sua síntese no que Azevedo chamou de “marcha resoluta para uma política nacional de educação”.

Cultura Brasileira tem como particularidade apresentar o enquadramento da memória a partir da ordenação do tempo histórico. Analisando a Parte III, notamos o estabelecimento de uma hierarquia temporal onde o período colonial que é valorizado em função da ação cultural e unificadora exercida pelos jesuítas e padres capelães na medida em que, segundo Azevedo, a ação destes agentes teria desempenhado “um importante papel na conservação da cultura brasileira no sentido europeu e de sua unidade no sentido nacional” (Azevedo, 1944: p.534-535).

Assim, ao mesmo tempo em que Azevedo recompõe a formação da cultura brasileira, inserindo-a na tradição da civilização ocidental, ele dá mostras de que esta cultura, apesar de já possuir uma tradição, encontra-se ainda em formação. Esse período perdura segundo Azevedo, por toda a fase colonial e imperial, sendo caracterizado como “um tipo de mentalidade marcada pelo espírito literário e livresco, pela falta de audácia construtiva e pela preocupação excessiva com as fórmulas jurídicas” (...) (p.534).

Azevedo discute as iniciativas educacionais do século XIX, os avanços e limites que cada uma delas carregava e, como ponto comum, observa que:

A dispersão dessas e outras instituições que surgem isoladas, e não chegam a enquadrar-se em nenhum sistema provém, sobretudo, do caráter fragmentário das iniciativas e reformas e da completa ausência de uma política de educação (Azevedo, 1944, p.638).

A narrativa do livro é construída utilizando-se da diminuição das fronteiras entre o intelectual (ou técnico) e o político, operando não a despolitização do movimento, mas sua politização. Esta operação pode ser entendida como uma estratégia defensiva, um movimento tático de potencializar ao máximo a oportunidade de reafirmar a identidade do grupo e a importância de seu projeto de intervenção na política educacional. Sua produção pode ser inserida dentro do movimento de consolidação das Ciências Humanas no Brasil. Nesse movimento, a História da Educação funcionou como um instrumento de vulgarização de teorias e experiências em curso por intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, e a Sociologia como arsenal técnico de medida, análise e planejamento. Ao mesmo tempo, dava-se o fortalecimento do Estado Nacional em torno de um projeto de civilização que priorizava o desenvolvimento urbano e industrial por meio da intervenção racional do Estado, implementado pelas elites políticas com o apoio de setores das elites intelectuais.

Análises mais aprofundadas da trajetória deste autor e de sua obra nos permitirão, portanto, compreender melhor o processo mais geral de constituição do Estado Republicano no Brasil, revelando aspectos específicos da configuração do campo educacional como campo

de produção de saberes, espaço de atuação de uma fração da elite intelectual e área de política setorial do Estado Nacional.

Fernando de Azevedo foi um criador da idéia do campo educacional como um campo de saberes específicos fundado no conhecimento científico e integrado no conjunto das ciências humanas. Procurou em seus trabalhos ampliar as fronteiras do campo, estabelecendo relações entre o campo teórico-científico e o campo político-institucional, este último potencial provedor da aplicação prática dos saberes produzidos pela elite intelectual em um projeto político-pedagógico que acreditava ser possível trazer a modernidade à Nação através da organização dos sistemas de ensino dos grandes centros urbanos do país. O trabalho de Fernando de Azevedo acompanhou o processo de diferenciação do campo político que foi iniciado com a Revolução de 1930 e se consolidou no Estado Novo. O regime de Vargas marca uma diferenciação no que se refere a relação entre os intelectuais e a política. Este se diferencia porque propiciou a criação de uma *intelligentzia* na medida em que ampliou os espaços para a participação dos intelectuais na política. Ao contrário das décadas de 1920 e 1930 quando os “pioneiros” participaram do cenário político atuando no aparelho estatal a partir de 1937 os intelectuais são incorporados ao projeto de organização da cultura promovida pelo novo regime. A auto-representação de grupo de vanguarda, detentor da nacionalidade era partilhada por grande parte da intelectualidade nacional. O discurso do Estado Novo absorveu esta auto-representação, em nome da qual buscou a cooperação de parte da elite intelectual por meio de um chamado que visava, sempre que possível diluir as fronteiras entre os homens de letras e o homem político.

A Educação para Azevedo é um elemento complexo, que não pode ser encaixado dentro de um sistema maniqueísta; numa sociedade a política educacional poderia estar ligada tanto à formação social histórica e às condições específicas, quanto à política geral determinada pelo grupo no poder. Para Azevedo, não se pode dizer que a educação seja “um meio de exercer poder sobre os indivíduos ou meio de concorrer ao seu progresso, como esses dois fins se excluíssem necessariamente” (1944, p.274). Em relação aos debates travados sobre a instrução pública na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil em 1823, Azevedo coloca que, pela primeira vez na história do Brasil, a preocupação com a educação popular dominava os espíritos da elite culta, anunciando uma nova orientação na política educacional “sob o impulso dos ideais da Revolução Francesa de que estavam embutidos os liberais e pelo espírito nacional obrigava a encarar sob um novo ângulo os

grandes problemas do país” (1944 p.553). A partir da década de 1970, apresenta-se dentro da produção historiográfica brasileira uma abordagem pouco focada nos fundamentos e aspectos filosóficos da educação. Nessa nova etapa, as atenções giram em torno da configuração da educação enquanto mecanismo de manipulação para a elite. Além disso, destaca-se na historiografia desse período, uma preocupação com estudos relacionados à elaboração de projetos educacionais.

Entre as décadas de 1930-1970, os grandes expoentes da produção historiográfica relacionada à educação no Brasil - envolvidos pelo forte sentimento de renovação exaltado pelos acontecimentos de 1930 - normalmente vinculavam as propostas educacionais à idéia de modernização e desenvolvimento do país. Apesar de reconhecerem o uso da Educação como mecanismo de condicionamento, o enfoque dado por eles geralmente incide sobre os seus aspectos filosóficos, ressaltando a preocupação das propostas educacionais com a renovação do sistema de ensino, podendo este acompanhar a dinâmica da sociedade e entrar em harmonia com as transformações estruturais que ocorrem no seu interior e à eficácia de sua aplicação.

Na década de 1970 durante o regime militar os estudos históricos na área de educação começaram a se beneficiar da expansão e da consolidação dos cursos de pós-graduação no Brasil. A disciplina aos poucos começou a ganhar autonomia com relação às outras disciplinas da quais tinha uma dependência. Portanto nessa fase de sua consolidação a pesquisa em história da educação se tornou mais profissionalizada, com a ajuda também da fundação de sociedades de pesquisa na área além dos eventos que se espalharam pelo país. No que tange ao modelo teórico, outros modelos explicativos e métodos críticos começaram a ser explorados como os derivados dos marxismos como Marx, Gramsci ou Althusser, da Sociologia, Bourdieu e Passeron, o estruturalismo foucaultiano, ou os alemães da Escola de Frankfurt, Adorno, Horkheimer e Benjamim.

Encontramos entre os estudos realizados a partir da década de 1970, os realizados por Dermeval Saviani, os quais apontam na direção de um entendimento da educação enquanto fundamento filosófico vinculado à estrutura política. No entanto, os estudos de Saviani se desenvolvem também no sentido de privilegiar outras questões como a aplicação de projetos educacionais no Brasil, salientando o fracasso da implantação dos mesmos. Para Saviani (1973 p.2), todas as soluções para a educação apresentadas até hoje, salvo raras exceções, “foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação ou improvisadas,

o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação”.

Assim, sem a educação as transformações sociais seriam inviáveis, pois como colocou Durkheim (1995 p.1), “se é uma ilusão mudar a sociedade só pela sua estrutura de ensino, nenhuma renovação social é possível sem uma profunda reforma da educação”.

Dentre estes trabalhos que são frutos de Pós-Graduação destacamos o de Xavier publicado pela primeira vez em 1970, **Poder Político e Educação de Elite**, um estudo crítico que discute principalmente como ocorreu a separação entre escola e povo desde os primórdios da Independência do Brasil, destacando as origens da organização educacional e analisando a ideologia educacional do movimento, mostrando a quem serve a educação, tudo baseado na correlação de forças sociais da época. Em nossa opinião este trabalho suscita o debate em torno dos problemas educacionais e figura como um importante exame das ideologias pedagógicas do Brasil. Além disso, a autora discute temas polêmicos como o do liberalismo no Brasil, da importação de idéias, do colonialismo e da dependência.

Neste trabalho é feita toda uma historicização da atuação da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil com relação ao debate educacional destacando que no projeto de Constituição havia 3 dispositivos que tratavam sobre o tema educação. Mas o fato de a Assembléia ter sido dissolvida pelo Imperador fez com que estes três dispositivos fossem resumidos a apenas um que foi inserido na Carta Outorgada de 1824 que dizia “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para Xavier a legislação brasileira sobre a instrução pública, no pós-Independência, teria sido vítima de um transplante imoderado, que teria impedido que se realizasse um sistema adequado às ao que ela chama de nossas “condições particulares”, o que teria comprometido todo o desenvolvimento posterior da educação popular no Brasil. E continua:

A legislação educacional, da qual dependia a criação de uma escola atendessem às nossas necessidades, teria falhado nas suas origens e impedido a concretização dos objetivos proclamados. Autônoma e ineficaz, embora nascida de uma grande preocupação em efetivar um sistema de instrução pública adequado a uma nação independente e democrática, a legislação educacional pós-Independência teria se transformado num instrumento eficiente na manutenção da nossa estrutura colonial dependente. A propósito dessa preocupação, afirma Maria de Lourdes Mariotto Haidar: “o projeto de Constituição apresentado em 1 de Outubro de 1823, traduzindo a preocupação de preparar o povo para o regime democrático que se

instaurava previa a difusão da instrução pública de todos os níveis....
(XAVIER: 1985, p. 110).

Com a fundação do Império Brasileiro se iniciam os debates e projetos que visavam à estruturação de um “sistema” nacional de educação e estes debates acontecem na Assembléia convocada por D.Pedro I. Nas palavras de Xavier o que se discutia não era a substituição ou reforma de um sistema, mas sim a criação de um sistema de educação visto que, como já mencionamos antes, em sua análise o Brasil saiu do processo de Independência totalmente destituído de qualquer tipo de educação popular.

Ainda sobre esta questão da autonomia do pensamento pedagógico brasileiro, Xavier diz que este é um fenômeno marcante no desenvolvimento da educação brasileira, neste ponto ela vê dois problemas que são: o desajuste entre os problemas debatidos e os problemas reais e as soluções propostas e as condições reais de concretização dessas soluções (XAVIER: 1985 p. 106). Xavier tem razão quando fala sobre os desajustes entre os problemas debatidos e os problemas reais. Podemos notar isso ao acessarmos os Anais da Assembléia quando esta começa a debater a questão educacional.

Os legisladores se importavam com questões, poderíamos dizer sem querer fazer juízo de valor, menos importantes como o valor do prêmio que seria dado ao melhor Tratado de Educação, que “empolgou os constituintes durante seis sessões” ou sobre a localização das universidades que se queriam criar, sem debater os temas que realmente importavam a uma nação que precisava constituir um “sistema” educacional que chegasse a todos os integrantes da jovem nação. “A educação popular foi veementemente colocada como sinônimo de liberdade e riqueza, já que a ausência da instrução, afirmava-se, era razão de pobreza e despotismo” (XAVIER: 1985 p. 60). E um governo democrático prezaria pela educação popular, o que não se poderia dizer de um governo despótico “fundado sobre os direitos de todos os indivíduos”.

Ao definirem em sessão da Assembléia que fosse feito um concurso para se escolher o melhor Tratado de Educação, sem se discutirem os problemas da educação popular, os legisladores mostravam que não “cabia à Assembléia Legislativa analisar as causas do abandono da instrução popular que denunciavam”. E a solução também não dependeria mais deles, visto que seria feito um concurso e assim estavam na dependência dos “literatos”. Assim só podiam esperar e incentivar para que tal Tratado chegasse logo. Xavier ressalta que:

O problema da instrução popular deveria esperar o tempo necessário para ser resolvido satisfatoriamente, muito embora fosse inconcebível, na sua ausência, o funcionamento do novo regime constitucional. E, muito

discutido e emendado, o primeiro projeto apresentado pela Comissão de Instrução foi engavetado e esquecido antes de ser aprovado. Ficou, “proclamada” e comprovada a grande preocupação do novo governo nacional com a educação popular” (XAVIER: 1985, p. 61).

Para Xavier, é a partir “das vinculações econômicas, políticas e sociais” que se explicam as “incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e o encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos”.

Neste ponto Xavier discorda de Azevedo (1957). Para o referido autor foi na Assembléia de 1823 que “pela primeira vez na história do Brasil, a preocupação com a educação popular dominava os espíritos da elite culta” (1957: p.553). Para Xavier esta aparente preocupação das elites com o desenvolvimento educacional seria uma forma de dissimular sua dominação passando para as classes dominadas a idéia de que o tema era relevante. As preocupações com a educação popular, por exemplo, não correspondiam à realidade de seus objetivos, mas sim as exigências do momento histórico. O maior objetivo das elites com este tema era “organizar o aparelho do estado” para assim se perpetuarem no poder. A autora não levanta o fato de que os deputados não ficaram apenas esperando que este Tratado chegasse a eles, como percebe Fávero (2000:20). Cobraram que o Tratado fosse logo entregue o que leva a crer que realmente havia a preocupação com a organização da instrução. Em julho de 1823, portanto um mês após o início das discussões sobre instrução, Antonio Ferreira França, da Bahia, solicitou que a Comissão de Instrução Pública apresentasse os resultados de seus trabalhos sobre a questão.

“Um dos membros da Comissão, o deputado Antonio Gonçalves Gomide (Minas), explica que o problema não foi esquecido, mas aguardava um plano de educação pública anunciando pelo deputado José Bonifácio de Andrada e Silva (São Paulo) e ainda esperava do Governo uma relação circunstanciada dos estabelecimentos, literários tanto da Corte, como das Províncias do Império” (MOACYR: 1936, p. 89).

Apesar da preocupação que alguns deputados demonstraram acerca do projeto apresentado um mês após as discussões e muito discutido, sendo apresentadas muitas emendas - o que para nós já mostra o interesse em favor do projeto - com a dissolução da Assembléia pelo Imperador “Todo o longo debate cai por terra e a situação permanece como das vezes anteriores” (MOACYR: 1936, p. 456). E Fávero complementa: “Somente vinte anos depois o Senado volta a se preocupar com o assunto”. O mesmo acontece com a Câmara, que apenas em 1847 retoma a questão.

Moacyr ainda observa que “Todavia, os ministros do Império e superintendentes da instrução não deixaram de discutir o caso em seus relatórios durante todo esse período” (MOACYR: 1936, p. 457).

Assim para Xavier as propostas de educação universal funcionariam ao lado da “farsa” liberal como “a promessa que encobriria a mesquinhez do jogo político que se encetava” (XAVIER: 1985, p.132). Tudo isso resultaria na “algazarra patriótica” que envolveu as discussões dos problemas da instrução pública na Assembléia Constituinte de 1823. Estes debates teriam apenas adiado a solução do problema e foram usados para justificar a aparência liberal e a rerepresentação nacional ali estabelecida. Ela atribui às “exigências ideológicas” o gasto de tempo dispensado com a discussão da educação popular, pois nem mesmo de recurso materiais o país dispunha para investir nesse setor. Desta forma a expansão ou mesmo a criação de um sistema educacional “nunca poderia ter sido (...) seriamente cogitada” (XAVIER: 1985, p. 132).

A educação popular não cumpria nenhuma função naquele momento se tornando apenas uma discussão demagógica, o que não teria acontecido com o ensino superior. Este interessava as elites nacionais nascentes, pois esta precisaria formar os quadros para compor este novo Estado, atendia às aspirações de acesso à vida política das classes intermediárias. O ensino superior complementado pelo secundário compreenderá o “sistema educacional” exigido pelo Estado. Por isso a rapidez na discussão do projeto de criação de universidades passando à frente a discussão da educação popular.

O trabalho de Xavier é um dos mais importantes na discussão da questão educacional na Assembléia de 1823, além disso, como diz Evaldo Amaro Vieira, na apresentação da 3ª edição “constitui umas das mais expressivas contribuições da Historiografia, para a educação brasileira”.

Os trabalhos sobre a importância da educação nas discussões na Assembléia Constituinte de 1823 são poucos e muitas vezes se resumem a uma ou duas linhas, conforme analisamos nos itens anteriores deste capítulo. Entretanto, um artigo se destaca acerca dessa problemática. Trata-se do trabalho de Chizzotti,(2001) “A Constituinte de 1823 e a Educação”. Este é um dos raros textos que realmente utilizam aos Anais da Assembléia Geral e Constituinte de 1823 como fontes para discutir a gênese da educação no Brasil. Para Chizzotti a Assembléia Geral e Constituinte de 1823:

“Pelo seu discurso e pela forma, pela composição de seus membros e pelos projetos apresentados, constitui um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sóciopolíticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX. As propostas de lei, as indicações e os decretos, assim como os usos, o

estilo e o conteúdo dos discursos revelam muito das orientações políticas e culturais que vão tomando forma e delineando a organização jurídico política do Brasil independente” (CHIZZOTTI: 2001, p.32).

Para Chizzotti a educação já foi inserida na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil desde o início com a Fala do Trono do Imperador que afirmava estar promovendo os estudos públicos de toda forma, mas que se precisava de uma legislação especial. Esta promoção de que fala o Imperador se baseia na fundação do Colégio das Educandas, escola para moças dirigida pelo Bispo da Corte, e o decreto de criação da Escola de Ensino Mútuo como ficou conhecido o Método Lancasteriano ao ser transplantado para o Brasil. Este método como afirma o autor já havia se espalhado por vários países europeus com o mote de ser mais rápido e eficaz na difusão da educação gratuita, além da idéia de que seria um dos responsáveis pelo sucesso do sistema capitalista na Inglaterra. No Brasil seria criada uma escola de ensino mútuo em cada região e os soldados iriam se formar na Corte. Esta problemática do transplante cultural também é uma das preocupações de Xavier em trabalho já citado aqui defendendo a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro.

Outro problema levantado por Chizzotti (2001: p.37) é o da descentralização política que teve seu espaço no início das discussões da Constituinte com um projeto de Martim Francisco de Andrada Machado¹⁰. Este projeto daria maior autonomia às províncias e “ampliava as suas competências”. Descentralizando o poder as províncias ficariam responsáveis por “promover a educação da mocidade”. O projeto só viria a se efetivar a partir da publicação do Ato Adicional de 1834. Pelo contrário a Carta Outorgada em 1824 centralizou ainda mais poder nas mãos do Imperador.

Esta Carta determinou que, após ouvir “o estado dos negócios públicos” instruído pelo Presidente da Província, o Conselho Geral das Províncias teria por “principal objeto propor, discutir, e deliberar sobre os negócios mais interessantes das suas Províncias; formando projetos peculiares, e acomodando às suas peculiaridades e urgências” (Artigo 81 da Carta de Lei de Março de 1824).

Estabelecia-se também que os negócios que iniciados nas Câmaras e remetidos oficialmente ao Secretário do Conselho, aonde seriam discutidos a portas abertas, bem como os que tiverem origem nos mesmos Conselhos. Assim, as suas resoluções finais seriam tomadas à pluralidade absoluta de votos dos membros que estivessem presentes. Conforme podemos interpretar a partir do Artigo 82 da Constituição de 1823.

¹⁰ Integrante da família Andrada, representante da Província de São Paulo.

Chizzotti conclui seu artigo sobre a Assembléia Constituinte de 1823 salientando que em seis meses produziu mais discurso “esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes para a educação nacional” (2001:50-51). Realmente a Constituinte não foi muito avante nas discussões sobre a educação, até devido aos problemas por quais começou a passar com seu relacionamento com o Imperador, mas a discussão sobre a e educação havia sido levantada naquela que foi a primeira Assembléia Constituinte brasileira.

Destes estudos mais recentes um dos mais importantes também é o de Maria Luisa Ribeiro **História da Educação Brasileira: A organização escolar brasileira** de 1978 onde a autora afirma que o projeto da Assembléia Constituinte foi inspirado na Carta francesa de 1791 sendo por isso mesmo muito “radical em suas proposições”. Ribeiro afirma:

“que na Constituinte estava “presente a idéia de um “sistema nacional de educação”, em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional. É assim que em seu artigo 250 declara: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (RIBEIRO: 1978, p.45).

Esta idéia de um “sistema educacional” como destaca Ribeiro é abandonada no texto constitucional outorgado pelo Imperador na Carta outorgada. Mas sobre as discussões da Comissão de Instrução pública a autora não faz referências.

Uma das particularidades destes trabalhos mais recentes é que os estudiosos sempre recorrem às fontes, no caso da nossa problemática, os Anais da Assembléia de 1823, como é o caso de Xavier, Chizzotti, Ribeiro e Paiva.

Paiva (1987) recorreu às fontes para analisar os trabalhos da Constituinte de 1823 no seu trabalho **Educação Popular e Educação de Adultos**, onde afirma que logo o país ter se tornado independente e com a instalação da Assembléia os membros desta se ocuparam em debater o problema do ensino. A autora apenas se confunde ao dizer que há referências à criação de uma Comissão para elaborar um plano de educação primária e a um tratado completo de educação. O que podemos perceber ao acessar a documentação é que estas foram criadas e que trabalharam em seus projetos durante todo o período que a Assembléia esteve atuante.

Apoiada na documentação Paiva relata através de discursos de deputados que a situação do ensino elementar era “precaríssima”, Mas ressalta que:

“os constituintes de 1823 não somente não tiveram tempo de desenvolver seus projetos educacionais devido ao golpe de Estado de 12 de novembro

como, durante o período em que estiveram reunidos, o problema do ensino elementar não foi verdadeiramente discutido; as atenções em matéria educativa, concentravam na necessidade de criação de uma universidade” (1987, p.60).

Niskier (1989) em **Educação Brasileira: 500 anos (1500-2000)** uma extensa obra dedicada a educação Brasileira dá algum destaque aos debates promovidos sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823. No tópico dedicado aos trabalhos da Assembléia o autor inicia com a fala do trono do Imperador, onde este relata o que tinha já feito para promover a educação no país. O Imperador fala também da apresentação do parecer da Comissão de Instrução Pública sobre o anteprojeto apresentado por José Bonifácio. Devido ao caráter da obra de servir como um grande manual este não apresenta uma discussão aprofundada sobre o tema, apenas apresentando os fatos ali ocorridos.

Para a nossa análise historiográfica recorreremos também aos trabalhos que tratam especificamente da criação de um aparato universitário no Brasil, visto que, este foi um dos temas mais discutidos naquela que foi nossa primeira Assembléia Constituinte.

Entre esses estudos destacamos **A Universidade Temporã** de Luiz Antonio Cunha, de 1986, em que o autor estuda a origem e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde os “cursos de artes”, abertos pelos jesuítas, até a institucionalização do regime universitário na Era Vargas. Para o autor “O ensino superior atual nasceu, (...) junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste”. Cunha não dá destaque aos trabalhos da Assembléia de 1823 se atendo apenas à Carta outorgada de 1824:

Embora a Independência fosse feita, em 1822, com impulso da doutrina política liberal, a Constituição do Império, outorgada em 1824, manteve a Igreja ligada ao Estado, em muitos pontos funcionando como um parte da burocracia civil. (...) No campo educacional, as determinações ficaram cada vez mais uniletarais. O Imperador tinha poder para estabelecer o currículo dos seminários religiosos. As escolas religiosas abertas a não religiosos, já tinham, por essa época, se transformado em instituições de *ensino particular*, oposto este ao ensino estatal ministrado pela burocracia civil secularizada (CUNHA: 1986, p.85-86).

Assim como Cunha, Arabela Campos Olivem na coletânea **Educação Superior no Brasil** de 2002, não analisa os trabalhos da Constituinte de 1823, mas é interessante sua tese sobre a não criação de universidades no Brasil no período Imperial. Sobre isto a autora afirma que:

No período imperial, apesar de várias propostas apresentadas não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país (OLIVEM:2002, p.32).

Ao contrário de Cunha e Olivem que não dão destaque aos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1823 no que concerne á criação de universidades no Brasil, Fávero (2000) no estudo **Universidades do Brasil: das origens à construção** se utiliza dos Anais da Assembléia para analisar a origem do sistema universitário brasileiro. Em sua análise:

(...) “Os debates na Constituinte parecem marcar uma mudança na política até então adotada por D. João VI, em relação ao ensino superior. Planos, indicações e projetos sobre a necessidade de criação de instituições universitárias são apresentados, mas, a situação vai perdurar inalterável durante todo o Império. A primeira tentativa é feita em 12 de junho de 1823, através de uma indicação à Assembléia Constituinte e Legislativa pelo deputado rio-grandense José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, que propõe a criação de pelo menos uma universidade no Império e recomenda que a mesma seja instituída na cidade de São Paulo, dadas as vantagens que esta poderia oferecer (FÁVERO: 2000, p.20).

Este projeto foi muito discutido em diversas reuniões da Assembléia, aprovado finalmente com a inclusão de várias emendas não houve tempo para a sua promulgação uma vez que o Imperador dissolveu a Constituinte.

Ao concluirmos essa análise de cunho historiográfico percebemos que os pesquisadores da história da educação não vêm com muito interesse os debates sobre a educação na Constituinte de 1823, quando o fazem não traçam mais que um parágrafo deixando ao leitor a idéia que ali nada aconteceu de significativo acerca da contribuição e relação entre as questões instrucionais/educacionais e o processo de formação do Estado e da Nação brasileira. A questão dos debates sobre a educação na Assembléia Constituinte de 1823 fica assim muito marcada pelo silêncio. Mas ao contrário foi ali que teve início ou que nasceu a idéia de uma “organização” da educação brasileira, ou como dizem Miranda (1966), ou Xavier, ali se constituiu a gênese de um sistema educacional brasileiro.

Neste momento em que as ciências humanas e a história da educação, passam por um processo de reformulação em seus campos teóricos, na busca da “construção de campos interdisciplinares” a educação e a área do direito podem ter um diálogo mais aprofundado que vise a democratização da educação. A área do direito educacional é uma nova fronteira que precisa ser mais explorada pelos pesquisadores da educação. A área dos estudos educacionais nas constituintes, por exemplo, é um campo a ser muito mais explorado pelos estudiosos.

Como afirmam Cury, Horta e Fávero (2001) é preciso aprofundar as relações da educação com o direito constitucional para que a universalização da educação possa contar com mais instrumentos de efetivação. Acreditamos que esse aprofundamento passe também pelo papel dos legisladores nas discussões educacionais, não apenas nos debates nas constituintes, mas em suas relações com a educação nas suas províncias, como no caso de nossa pesquisa com os legisladores paraibanos que partiram para a Corte em 1823, como representantes da Província da Parahyba do Norte na Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823. Entre estes podemos destacar Joaquim Manuel Carneiro da Cunha que provinha de uma família que sempre esteve envolvida com as questões educacionais na província paraibana.

2.4. Os debates sobre a educação na Assembléia de 1823 nos recentes manuais para o ensino médio

Podemos perceber que nos manuais de história da educação a questão dos trabalhos da constituinte de 1823 sobre a educação são pouco trabalhados pelos pesquisadores, que não se utilizam dos documentos para fazer sua interpretação. Com relação aos manuais didáticos do ensino médio a preocupação é maior com a periodização, com as datas e o trabalho com as fontes também são inexistentes, visto que precisam tratar da história da educação num plano geral. Dentre tantos autores que escreveram manuais didáticos aqui destacamos alguns que tiveram grandes tiragens por terem sido e ainda serem muito utilizados nos cursos pedagógicos. Nesse sentido começaremos com o trabalho de Maria Lúcia de Arruda Aranha, **História da Educação**, publicado em 1992. Esse trabalho dedica pouco espaço a história da educação no Brasil não fazendo nenhuma referência aos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1823. A autora apenas descreve algumas melhorias relacionadas que foram instituídas pela Corte como a criação da Imprensa Régia, de alguns jornais, da Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional, Missão Cultural Francesa, Academia Real da Marinha, cursos médico-cirúrgicos entre outros. Em sua análise:

“A ênfase dada ao ensino superior não é acompanhada por igual interesse pelos demais níveis de educação. Ao contrário, o descaso neste ponto é uma constante, e as poucas medidas tomadas são desastrosas, (...) as inovações reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da urbanização” (ARANHA:1992, p. 191).

Outro manual que não faz nenhuma menção nem a Constituinte de 1823 nem aos trabalhos desta no que tange a educação é o de Gilberto Cotrim e Mario Parisi, **Fundamentos da Educação**, de 1988. Os autores seguem a mesma linha de Maria Lúcia Arruda. Iniciam dando algum destaque as instituições fundadas com a chegada da Corte, mas concluem que “O setor educacional brasileiro, durante o primeiro reinado, a regência e o segundo reinado, conheceu pouca evolução em termos substantivos”, apesar da fundação de cursos de direito em São Paulo e Olinda e da criação do Colégio Pedro II a qualidade geral do ensino permaneceu inalterada, em relação ao período anterior á Independência”. Cotrim repete a mesma interpretação em **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**, de 1989, onde nada é dito sobre os debates da Comissão de Instrução Pública da Assembléia Constituinte de 1823. Seguindo a mesma linha dos autores anteriormente citados temos Nelson Piletti e Claudino Piletti com o manual, **História da Educação**, de 1990 e Paulo Ghiraldelli Jr que escreveu **Filosofia e História da Educação Brasileira**, de 2003, que não traçam nenhuma linha sobre os trabalhos da Constituinte. Contrariamente a estes trabalhos citados temos e de Maria Elisabete Xavier, Maria Luisa Ribeiro e Olinda Maria Noronha, **História da Educação: A escola no Brasil**, de 1994 que constroem seu trabalho com uma análise crítica em cima de fontes documentais para pesquisa também dos alunos que utilizarem a obra. Temos neste trabalho um destaque para a Constituinte de 1823 e seus trabalhos com relação à educação. Vale destacar que Xavier já havia escrito **Poder político e educação de elite**, de 1985 e Maria Luisa Ribeiro **História da Educação Brasileira: A organização escolar**, de 1978 que trataremos no próximo tópico. Para as autoras em 1822 já haviam sido encaminhadas medidas institucionais que pretendiam a criação de um sistema de ensino. Mas o que houve foi um descompasso entre os “os objetivos proclamados e o encaminhamentos dos projetos, assim como entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação”. Este descompasso foi verificado nos debates realizados na:

“Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823 em torno dos dois projetos ditos “emergências”, apresentados pela Comissão de Instrução Pública: O **Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira** e o **Projeto de Criação de Universidades**” (1994, p. 60).

O primeiro projeto segundo a análise das autoras sugeria a postergação de qualquer medida do governo com relação ao ensino elementar até a elaboração de uma “doutrina educacional nacional”, que ficaria a cargo das elites intelectuais. O segundo projeto tratava da criação de duas universidades no país de forma imediata. O que se percebe segundo as autoras é que havia um descaso com a realização efetiva de um sistema de “educação” popular e uma

“indisfarçável preocupação em garantir e desenvolver um sistema de educação para a elite”. Tal preocupação colocava em cheque os interesses reais a que os constituintes e o governo serviam, “revelando o caráter meramente demagógico dos objetivos” que os deputados alegavam perseguir. A produção dos manuais de história da educação para o ensino médio, como alertamos anteriormente, sofrem do problema de terem que tratar de grandes temporalidades e assim seu conhecimento acaba ficando limitado. No caso da história da educação no Brasil esta é a que mais perde espaço, como podemos perceber, ficando sempre escondido em alguns parágrafos no fim do livro. Este problema da temporalidade também afeta a questão da análise que fica muitas vezes muito simplificada, não sobrando espaço para o autor trabalhar com os documentos que poderiam levar a um aprendizado maior como os Anais da Constituinte de 1823, por exemplo. Maria José Garcia Werebe, no seu livro **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**, de 1963, mas relançado em 1994¹¹, destaca que dos projetos apresentados à Assembléia Constituinte de 1823 resultou a lei 15 de outubro de 1827, que estabeleceu o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, mas os dispositivos que tratavam da criação de escolas de primeiras letras em todos as “cidades, vilas e lugarejos, eram absolutamente irrealistas e não passaram de intenções”. Maria do Carmo Tavares de Miranda no seu, **Educação no Brasil (Esboço de um estudo histórico)** de 1966, destaca que o debate central naquele período foi sobre a educação destacando os que foram desenvolvidos durante a Assembléia de 1823, segundo a referida autora houve um:

“encaminhamento favorável à educação popular, um reconhecimento unânime da precariedade do ensino, e antes de dissolvida a Constituinte de 1823, em 20 de Outubro são abolidos os privilégios do Estado, o que viria a incentivar a iniciativa privada, para conjuntamente fazer face às deficiências do ensino público” (p. 44).

Quanto à produção historiográfica relativa à história da educação brasileira dos anos de 1980, destacamos a obra **História da Educação**, de Thomas Ransom Giles (1987) que também inicia a sua discussão desde educação primitiva até o final da década de 1980. O autor dedica menos de 30 páginas a história da educação brasileira sem que tenha nenhuma impressão sobre os trabalhos da Constituinte de 1823.

¹¹ Nessa edição o título passa a ser: 30 anos depois: Grandezas e misérias do ensino no Brasil.

CAPÍTULO 3. A ASSEMBLÉIA GERAL CONSTITUINTE E LEGISLATIVA DO IMPÉRIO DO BRASIL: A INSTRUÇÃO E O NASCIMENTO DO NOVO ESTADO

A partir do final do ano de 1822 e início de 1823 foram escolhidos os representantes/deputados de quase todas as províncias e reunidos no Rio de Janeiro deram o início em 3 de maio de 1823 aos trabalhos da Assembléia Constituinte Geral e Legislativa. Desde o início a formação da Assembléia apresentava a dimensão conflituosa do nascimento político do novo estado conforme podemos verificar nas discussões entre os deputados padre José Martiniano de Alencar representante do Ceará e José Ricardo da Costa Aguiar de São Paulo. Para o cearense deveria se aguardar a chegada dos ausentes para dar início aos trabalhos já para o paulista isso daria motivo para que se pensasse que os deputados que ali estavam não representaria toda a nação e somente suas províncias. Isso não deixava de ser verdade.

O problema, na verdade, se constituía de algo muito mais complexo que o de apenas se criar um Estado, o que se procurava naquele momento era também criar a Nação Essa questão foi posta pelo Patriarca José Bonifácio na sua **Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil**. Disse ele:

“da maior necessidade ir acabando com tanta heterogeneidade física e civil; cuidemos pois já em combinar sabiamente tantos elementos discordes e contrários, e em amalgamar tantos metais diversos, para que saia um Todo homogêneo e compacto que não se esfarele ao pequeno toque de qualquer nova convulsão política” (ANDRADE E SILVA *apud* DOLHNIKOFF, 2000 p. 24-25).

Mas na forma como foi conseguida a adesão das províncias ao projeto de Independência a tendência era de que no início do novo Estado as posições de cada uma fosse detectada e também desqualificada. Era ainda difícil definir quem eram os portugueses e quem eram os brasileiros. Nas ruas do Rio de Janeiro e de outras capitais provinciais esta distinção causava conflitos armados e até perseguições. Mas a sociedade brasileira ao mesmo tempo em que lançava mãos das armas do maniqueísmo fomentava um movimento de configuração de uma identidade nacional por meio da alteridade portuguesa. Por isso se necessitou criar critérios.

A Assembléia Constituinte de 1823 vai tomar para si esta tarefa de definição do brasileiro. Muniz Tavares deputado pela Bahia, dizia que brasileiro é o nascido no Brasil e português o nascido em Portugal. Para alguns deputados o fato de se nascer no Brasil não

tornava o sujeito um brasileiro e identificavam desde a Independência os portugueses como estrangeiros e não cidadãos. Mas as discussões na Assembléia sobre a reeleitura da nação-contrato seriam levadas por outro critério.

O projeto apresentado por Muniz Tavares que defendia que os portugueses que aderissem à causa brasileira fossem considerados brasileiros foi deixado de lado, pois acreditavam os deputados que este assunto resolvesse durante a Constituinte. No mês de setembro quando da leitura do projeto de Constituição ficou resolvido que seriam tratados como brasileiros todos os homens livres habitantes e nascidos no Brasil. Quanto aos portugueses continuou o problema sendo às vezes identificados como brasilienses ou portugueses brasileiro.

É importante aqui para definirmos quem tinha direito a educação dizer que o conceito de cidadão era um problema difícil de ser resolvida, porque neste termo cabiam novas interpretações ligadas à garantia de direitos políticos e associados a conceitos como “súditos”, por exemplo. Esta indefinição é atravessada por uma idéia que não era plausível de ser questionada durante os trabalhos na Constituinte que era a situação dos escravos e dos índios que neste novo pacto não estavam inseridos na categoria de cidadãos. O medo entre os deputados dos acontecimentos no Haiti deixava a idéia de que era preciso se domar o inimigo interno, para a nova nação não sofrer uma rebelião de escravos uma vez que o número destes era muito grande. A nova nação surgida neste novo pacto social rejeitou sua identificação com o conjunto total da população e instrumentalizou-se para manter as suas posições e de certa forma perpetuar as desigualdades. O novo Estado se formava sob a égide da antiga ordem da nação portuguesa.

Entre os constituintes era consenso de que a monarquia constitucional seria a forma adequada de governo. Mas mesmo assim houve problemas no momento da definição do novo pacto político. Durante as Cortes em Lisboa alguns deputados brasileiros saíram das sessões por não encontrarem espaços para obterem concessões de alcance provincial. Os portugueses se fragmentavam neste ponto ao não conseguir uma formulação devida entre os interesses particulares e os gerais. Assim como a Independência do Brasil se fez a partir de tais interesses a nova ordem jurídica teria que ser formulada de forma a contemplar tais interesses. D. Pedro I encontrou uma grande adesão principalmente no centro-sul e teria que dar a contrapartida.

Nesse sentido podemos dizer que enquanto um novo pacto político definia o novo Estado, a outra tarefa em curso era a definição da nova nação, que como o Estado, deveria se constituir como brasileira. Estes dois fenômenos são tratados como distintos, mas estão

indistintamente associados. O Estado e a Nação são as duas variáveis mais importantes do que podemos chamar de nascimento político do Brasil. Podemos então argumentar que é de certa forma significativo que ao mesmo tempo em que o Estado se consolidava ao atender os interesses parciais e redimindo os dissidentes, a Nação brasileira também nascia já de forma parcial e excludente.

3.1. A instalação da Assembléia: primeiros problemas

Por determinação do Ministro da Fazenda Martin Francisco Ribeiro de Andrada foi expedida uma ordem para que se preparasse uma casa que seria destinada aos trabalhos da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa Brasileira cuja reunião inicial seria a 03 de Maio de 1823. A Cadeia Velha, que se achava desocupada era o edifício que melhores condições oferecia, foi escolhida e sua decoração foi entregue a Theodoro José Biancardi, por indicação de José Bonifácio de Andrada e Silva (CASTRO: 1926 p.687).

O roteiro fixado no Decreto de 14 de abril de 1823 determinava o dia 17 para a reunião dos deputados da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa. Assim no dia estabelecido, às 9 horas da manhã, 52 deputados vindos de todas as províncias do país se reuniram em sessão preparatória na Cadeia Velha.



Foto: 1919, Augusto Mota, Museu da Imagem e do som

Para presidente da Assembléia foi eleito D. José Caetano da Silva Coutinho, bispo capelão-mor do Rio de Janeiro, e como secretário o deputado Manuel José de Souza França. Nesta reunião foram criadas duas comissões para a verificação de poderes, uma com 5

membros para examinar os diplomas dos deputados em geral, e outra, com 3 membros, para o exame dos diplomas dos membros da primeira. O Deputado Maia, nos **“Apontamentos que podem servir de Base à Proclamação que fizer a Assembléia Constituinte e Legislativa aos Povos do Brasil”** entregues à Assembléia na primeira sessão ordinária, informa que.

“depois de se terem começado já em algumas províncias as eleições dos deputados, na forma das instruções de 19 do sobredito mês e ano (Junho de 1822), mudou, desde os fundamentos, toda a sua perspectiva, decorado o frontispício com o dourado, e duradouro rótulo da Independência”. E continua “Nestas felizmente alteradas circunstâncias, a Assembléia Constituinte Legislativa Brasiliense (só) toma não aquela porção de soberania que lhe designava o sobredito decreto, nesse tempo, mas em toda a sua plenitude a soberania que compete hoje à nação que representa, para com atenção única aos verdadeiros interesses do Brasil, promover o bem-ser dos povos, e a lustrosa duração do Império” (ANAIS: 1973, t 1, p. 21).

Em 18 de abril de 1823, foi então aberta a segunda sessão preparatória, quando foi definida a necessidade de elaboração de um projeto de regimento que seria redigido por uma comissão formada por 5 membros, sendo relator o Deputado por São Paulo, Antonio Rodrigues Velloso de Oliveira. Em 12 dias, isto é em 30 de abril, a comissão apresentou, na terceira sessão um projeto composto por mais de 200 artigos. Ainda na sessão de 18 de abril Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado ofereceu um esboço para o juramento dos Deputados, fixando as funções da Assembléia, que seriam: fazer a Constituição Política do Império do Brasil e as reformas indispensáveis e urgentes delimitando também os poderes dos constituintes. Pelo juramento ficou determinado que:

“seriam mantida a Religião Católica Apostólica Romana e a independência (integridade e independência completa Martim Francisco) do Império, sem admitir com alguma nação outro laço de união ou federação, que se oponha à dita independência” e “seria mantido, outrossim, o Império Constitucional, e a dinastia do Senhor Dom Pedro, nosso primeiro Imperador, e a sua descendência” (ANAIS: 1973, t.1, p. 3-4).

Na terceira sessão, de 30 de abril, foi lido pelo relator da Comissão de Regimento, seu projeto, do qual foram votados os artigos de 19 a 34, relativos ao cerimonial ou formalidades da sessão solene de entrada e recebimento do Imperador na Assembléia.

Nesta mesma sessão foi nomeada uma comissão de deputados composta por 12 membros para anunciar ao Imperador o dia da instalação da Assembléia, estes se decidiram

pelo dia 03 de maio, por ser já “distinto na História do Brasil¹²” (ANAIS: 1973 t. 1, p.8). Na quarta sessão preparatória, em 01 de maio, a Assembléia dirigiu-se à Capela Imperial para assistir à missa do Espírito Santo e prestar o juramento. Na quinta sessão, que se realizou, em 02 de maio, o Deputado José Bonifácio de Andrada e Silva prestou contas, como orador, da comissão de deputados do Imperador para convidá-lo para a abertura dos trabalhos da primeira Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil Brasileira. O entendimento do deputado Martim Francisco era generalizado, para ele:

“entre os atos públicos do Governo representativo, nenhum é mais solene que aquele em que o Monarca, como chefe da nação, abre a Assembléia, e aquele em que termina os trabalhos” (ANAIS: 1973, t. 2, p. 43).

Costa Aguiar, que também fazia parte da família dos Andradas, completa o pensamento de Martim Francisco dizendo:

“a deputação nomeada para ir, da parte da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, anunciar a sua majestade Imperial o dia da instalação solene da mesma Assembléia, dirigiu-se em três coches, que Sua Majestade Imperial tinha mandado por a disposição da Assembléia, à sua Quinta da Boa Vista, pelo Largo do Paço, Rua Direita, Rua do Ouvidor, Praça da Constituição, Rua dos Ciganos, Campo da Aclamação, rua de São Pedro, e Rocio da Cidade-Nova, e Ponte do Mangue, levando adiante, como batedores, um piquete de Cavalaria, e atrás dos coches uma companhia de Cavalaria do Exército. Em alguns lugares da estrada estavam postados diferentes corpos também da cavalaria para fazerem à deputação continências militares” (ANAIS: 1973, t.1, p.12).

Para ele estes atos “pela sua importância são, e devem ser, os mais esplêndidos e solenes”. Assim:

3.1.1. O choque de poderes entre o Imperador e os deputados na sessão de abertura da Assembléia

Várias das chamadas gazetas, os jornais da época, anunciaram o dia da sessão inaugural. Rodrigues assim descreve o dia da instalação da Assembléia:

O Paço, a Capela Imperial e todos os edifícios das ruas por onde deviam passar D.Pedro e seus acompanhantes apareceram adornados de brilhantes cortinas de seda de variadas cores, realçadas algumas de bordados; as ruas estavam juncadas de folhas aromáticas. As tropas ocupavam as ruas na

¹² Nesta data a Igreja Católica comemorava o dia da Santa Cruz. Vale salientar que esta mesma data era comemorada por muitos como o dia do descobrimento do Brasil.

melhor ordem e disciplina, com todo o garbo”. E às, “onze e um quarto, os fogos de artifício e as salvas das fortalezas, 101 tiros, anunciava, que D. Pedro, a Imperatriz D. Leopoldina e a herdeira D. Maria da Glória, haviam deixado o Palácio de Cristóvão em direção ao Paço da Cortes, seguidos de dez coches conduzindo seus acompanhantes, os grandes do Império, os criados e oficiais-mores da Casa Imperial e os ministros de Estado. Fechava o acompanhamento o esquadrão de cavalaria de Minas Gerais” (RODRIGUES: 1974 p. 31-32).

A entrada do Imperador na Assembléia ocorreu como havia sido decidido no Regimento Provisório, que fora aprovado em sessões anteriores de preparação e aconteceu da seguinte maneira: uma deputação de onze membros foi receber o Imperador, que desceu do seu cavalo na entrada do edifício da Assembléia, para acompanhá-lo até o trono. O Imperador teve que retirar seus símbolos reais ou a sua cobertura imperial à entrada da sala, estes foram levados por seus oficiais e depositados em uma mesa circular à direita do trono, que se situava no topo da sala de sessões. A cadeira do presidente da Assembléia ficava no primeiro degrau à direita do trono, ladeada pelas cadeiras dos secretários. Os Deputados, em torno de uma mesa circular, podiam ver o presidente e podiam ser vistos, assentando-se indistintamente e sem precedências. O presidente, os secretários e todos os deputados ficaram em pé até que o Imperador sentou-se no trono. Os espectadores, independentemente de sua classe ou cargo, exceto os membros da família imperial, ficaram de pé, enquanto o Imperador permaneceu na sala das sessões (ANAIS: 1973, t.1, p.5-7).

A entrada do Imperador, sem os símbolos reais, provocou constrangimento entre os Deputados. Poderemos evidenciar este aspecto a partir do que se sucedeu posteriormente acerca da discussão do cerimonial. Esta é uma questão que a principio julgaríamos como fútil, mas que em seu bojo envolve outra questão muito mais importante se for investigada com mais profundidade. Aqui estava em questão o problema de saber qual entidade encarnava o poder nacional, se o Imperador ou se a Assembléia Constituinte, e mais que parcela dessa soberania cada um destes representava. Esta questão esteve presente até a dissolução da Assembléia Constituinte em 12 de novembro. Assim explica Antonio Carlos:

“A comissão julgou que, sendo sua Majestade Imperial um poder constitucional e a Assembléia outro, devia ser igual à situação de ambos quando presentes; e como a Assembléia se não cobre, pareceu que também Sua Majestade Imperial devia entrar descoberto” (ANAIS: 1973, t. 1, p. 7, 1º col).

Na sessão de 12 de junho, este dispositivo foi alterado e passou-se a admitir que o Imperador entrasse na Assembléia com a coroa e o cetro agora entendidos como símbolos da

realiza e não como cobertura. Rodrigues de Carvalho defendeu esta emenda com o seguinte argumento:

“O magistrado, quando lhe cumpre, aparece com sua beca, o militar, com seu uniforme, e assim os demais; e só Imperador, na função mais solene da nação, há de depor as insígnias que o distinguem de todos os outros cidadãos?” (ANAIS: 1973, t.2p. 43, 1º col).

Os presentes também criticaram e percebemos isso na fala do Deputado Costa Aguiar, quando chama a atenção dos Deputados para.

“a circunspeção que é mister haver em matérias tão delicadas para não chocarmos de frente a opinião pública, pois que a todos é patente a maneira e forma que este negócio foi encarado, quando pela primeira vez dele se tratou” (ANAIS, 1973, t. 2, p. 40, 2º col).

Esta fora também a preocupação do Deputado Arouche Rendon, preocupado com os eleitores paulistas que assim expôs sua preocupação, “sobretudo não quero escandalizar os meus paulistas, que são de ordinário mui desconfiados, e prezam muito seu Imperador”(ANAIS: 1973, t. 2, p. 40, 2º col). Segundo relato contido no Diário da Assembléia: “Logo que Sua Majestade se assentou ao Trono e os senhores deputados nos seus lugares, pronunciou o seguinte discurso”, começa por relatar o Diário da Assembléia (ANAIS: 1973, t. 1, p.13). Na Fala do Trono o Imperador fez uma recapitulação dos principais acontecimentos, a partir da elevação do Brasil à condição de Reino, por obra de D. João VI. D. Pedro I introduziu-a com a seguinte exclamação:

É hoje o dia maior que o Brasil tem tido; dia em que ele pela primeira vez começa a mostrar ao mundo que é Império livre. “Quão grande é o meu prazer, vendo juntos representantes de quase todas as províncias fazerem conhecer umas às outras seus interesses e sobre eles basearem uma justa e liberal constituição que as reja” (ANAIS: 1973 p. 15).

D. Pedro I afirmou que a representação nacional havia demorado muito, “vista a força e predomínio do partido português”. Fez referência ao “espaço de trezentos e trinta anos”, em que o Brasil “sofreu o indigno nome de colônia”. Relembrou D. João VI ao se referir a elevação do Brasil à categoria de Reino, em 1815. Destacou ainda os problemas causados pelos portugueses, quando da Revolução do Porto, o Brasil “gritou Constituição portuguesa”, e os reinóis trataram de “os converter (...) de homens livres, em vis escravos” (ANAIS: 1973 p. 15). Continuou falando de sua atitude frente à tropa européia, representada pela Divisão

Auxiliadora, comandada pelo General Avilez. Foi obrigado a fazê-la “passar à outra banda do Rio, pô-la em sítio, mandá-la embarcar e sair Barra a fora”. Teria procedido da mesma maneira com grande firmeza diante de outra expedição, composta pela esquadra que trazia as tropas sob o comando do Coronel Antonio Joaquim Rosado. Atitude idêntica tomará Pernambuco, ao passo que a Bahia acolheu os invasores e “sofre crua guerra dos vândalos”.

Em seguida, fez elogios ao ministro do Reino e Estrangeiros e mordomo-mor, José Bonifácio de Andrada e Silva, que se colocava à sua direita:

“Eis em suma a liberdade que Portugal apetece dar ao Brasil: ela se converteria para nós em escravidão e faria a nossa ruína total se continuássemos a executar suas ordens, o que aconteceria, a não serem os heróicos esforços, que, por meio de representação, fizeram, primeiro que todos, a Junta de São Paulo(...) (ANAIS: 1973, p. 16).

José Bonifácio tinha sido o redator dessa representação da Província paulista. O até então Príncipe Regente estava propenso a submeter-se ao decreto das Cortes, que o chamavam a voltar à Europa, afirmando seu presidente, Fernando Tomás, que esta determinação era uma ordem do soberano Congresso. Se esta ordem não fosse obedecida, este diria ao Príncipe “Não és digno de governar, vai-te” (RODRIGUES: 1974, p.83). Entra então José Bonifácio na tentativa de convencer o Príncipe, com 23 anos, e segundo muitos historiadores do período suas palavras foram tão convincentes que teriam lhe valido um ministério e ascendência sobre o Príncipe.

Naquele momento todos dirigiram seus olhares respeitosos em direção ao Patriarca, olhares estes que em breve seriam um misto de desconfiança e ressentimento. Estes olhares faziam a si as seguintes perguntas: Onde estava o outro herói da Ficada, o presidente da Câmara do Rio de Janeiro? Onde estavam os demais heróis deste ou de atos subsequentes, dentro do processo de Independência como: Joaquim Gonçalves Ledo, Januário da Cunha Barbosa, Pedro José da Costa Barros, João Soares Lisboa, entre outros. Tais questões iriam aparecer nas sessões posteriores, sempre na presença de José Bonifácio, que era responsabilizado por tais ausências.

Continuando na Fala do Trono, o Imperador discorreu sobre a situação do tesouro, da administração pública, do Exército:

“Por duas vezes tenho mandado socorro à Província da Bahia, um de 240 homens, outro de 735, compondo um batalhão com o nome de Batalhão do Imperador”. Além disso, foram criados um Regimento de Estrangeiros e um Batalhão de Artilharia de Libertos.”

Além disso, afirma que “todas as Províncias, desde a Paraíba do Norte até Montevideu, receberam os socorros que pediam” (ANAIS: 1973, p.16).

Falou da situação da Armada e enumerou as obras empreendidas e os edifícios públicos construídos na capital. Referiu-se às providências tomadas no campo do ensino, da assistência social e da saúde. Ele disse:

Tenho promovido os estudos públicos, quanto he possível, porém necessita-se para isto de uma Legislação particular. Fez o seguinte. – Comprou-se para engrandecimento da Biblioteca Pública uma grande colleção de livros dos de melhor escolha; augmentou-se o número de Escolas, e algum tanto o ordenado dos Mestres, permitindo-se além disto haver um sem número dellas particulares : Conhecendo a vantagem do ensino mutuo também fiz abrir uma Eschola pelo método Lancasteriano¹³ (ANAIS: 1973, t.1, p. 17).

E continua:

O Seminário de São Joaquim, que os seus fundadores tinham creado para educação da mocidade, achei-o servindo de Hospital da Tropa Européia; fil-o abrir na forma da sua Instituição, e havendo Eu concedido á Casa da Misericórdia, e Roda dos Expostos (de que abaixo falarei) uma loteria, para melhor se poderem manter Estabelecimentos de ta grande utilidade, determinei ao mesmo tempo, que uma quota parte desta mesma Loteria fosse dada ao Seminário São Joaquim, para que melhor pudesse conseguir o útil fim, para que fora destinado por seus honrados fundadores. Acha-se hoje com immensos estudantes (ANAIS: 1973, t.1, p. 17).

Reportou-se à convocação dos procuradores-gerais, mais uma idéia de José Bonifácio, que preferia este Conselho de Estado à convocação de uma Assembléia Constituinte. Este teria inscrito nos rascunhos de preparação das **Lembranças e Apontamentos oferecidos à bancada de São Paulo juntos às Cortes de Lisboa**, podemos ler a seguinte observação: “Talvez seja útil fazer cortes particulares em cada reino, e outras gerais para a União”. Tal intento ficou apenas no rascunho. Ainda segundo Rodrigues (1974 p. 22):

“A inspiração de uma Assembléia Constituinte vinha da França revolucionária e nunca foi bem recebida pelos conservadores, durante todo o Império. Não é, assim, estranho que José Bonifácio, ministro do Império, não visse com bons olhos a iniciativa liberal, ao contrário do Conselho de Procuradores, órgão consultivo, que ele propusera. A Assembléia Constituinte oferecia o perigo de arrogar-se, como se arrogará, a encarnação da soberania nacional, sobrepondo-se ao Príncipe, Defensor Perpétuo.”

D.Pedro I confessa que, “escondidamente, porque o tempo não permitia que tais idéias se patenteassem de outro modo”, muito desejava que “esta leal, grata, briosa e heróica Nação fosse representada numa Assembléia Geral Constituinte e Legislativa”, “ideal concretizado”

¹³ Esta experiência de transplante cultural do modelo de ensino lancasteriano para o Brasil trataremos nos capítulos à frente.

em consequência do Decreto de 03 de junho do ano pretérito, a requerimento dos povos, por meio de suas câmaras, seus procuradores-gerais e meus conselheiros de Estado”.

Falou de sua viagem para Minas Gerais e depois para São Paulo, com o objetivo de reunir tais províncias sob seu comando. Relembrou o Grito do Ipiranga e o recebimento do título de Defensor Perpétuo do Brasil em 13 de maio de 1822. Voltou a falar do 03 de junho de 1822 e, certamente fitando a Assembléia, pronunciou:

“Graças sejam dadas à Providência, que vemos hoje a nação representada, e representada por tão dignos deputados. Oxalá que há mais tempo pudesse ter sido; mas as circunstâncias anteriores ao decreto de 3 de junho não o permitiam, assim como depois as grandes distâncias, a falta de amor à Pátria em alguns, e todos aqueles incômodos, que em longas viagens se sofrem, principalmente em um país tão novo e extenso como o Brasil, são quem tem retardado esta apetevida e necessária junção apesar de todas as recomendações que fiz de brevidade por diferentes vezes. Afinal raiou o grande dia para este Império, que fará época na sua história. *Está junta a Assembléia para constituir a Nação. Que prazer! Que fortuna para todos nós!*” (ANAIS: 1973, t.1 p. 18).

Em seguida, D.Pedro I abordou um ponto que deixou suscetibilizados vários deputados e mais uma vez os olhares se dirigirão também para José Bonifácio:

“Disse ao povo, no 1 de setembro do ano passado em que fui coroado e sagrado, *que com minha espada defenderia a Pátria e a Nação, e a Constituição, se esta fosse digna do Brasil e de mim*” (ANAIS: 1973, t.1 p. 18).

A coroação do Imperador foi uma ocasião de discórdias entre os dois “partidos” responsáveis pelas principais decisões sobre a Independência do Brasil. O grupo de Joaquim Gonçalves Ledo, da Maçonaria, e o de José Bonifácio. O grupo de Ledo pretendia impor ao Imperador que, no dia da coroação fizesse um juramento prévio à Constituição que a Assembléia convocada iria elaborar. José Bonifácio, vitorioso em 30 de outubro, exclui esta cláusula e terminou por inspirar os termos do juramento que D.Pedro I pronunciou durante a abertura dos trabalhos. Por diversas vezes, lemos nos Anais da Constituinte a descrição dos fatos ocorridos a partir de 30 de outubro, e comentários sobre tais ocorrências, que vão ser os responsáveis pela ausência de outros personagens que participaram do movimento de Independência na composição da Assembléia.

“Desde 30 de outubro do ano passado a marcha dos negócios políticos do Brasil não é serena e regular. O governo tem tomado medidas violentas e

anticonstitucionais; têm-se prendido homens sem culpa formada; tem-se deportado outros; abrindo-se uma devassa não só na Corte, mas pelas províncias, que nada menos é que uma inquisição política; a liberdade de imprensa está quase acabada, se não de direito, ao menos de fato. O Rio de Janeiro donde saíram tantos papeis liberais, até aquela data, esta hoje reduzido ao **Diário das Vendas** ao do **Governo** e ao **Espelho**. Os escritores de maior nomeada estão deportados, ou presos; os espíritos aterrados, muita gente timorata, desconfiada e vacilante; teme-se, desconfia-se do despotismo” (ANAIS: 1973, t.1, p. 42, 2º col).

Estes foram os termos do desabafo deputado Alencar na defesa do projeto de anistia.

Contra este estado de coisas, oriundo da devassa denominada de Bonifácia, a imaginação dos deputados propôs diversas medidas e apresentaram várias proposições legislativas. Nestes debates, parte os Andrada sempre estiveram presentes, sem excluir o próprio José Bonifácio.

Vemos a sua defesa, quando contra-argumentar à imputação de arbitrariedades praticadas pelo Ministério. Podemos também observar os clamores das vítimas, que irão escrever à Assembléia quando ainda em prisões ou exiladas. Um destes, Pedro José da Costa Barros, escreveu “é no seio virginal dos campeões da liberdade brasílica que eu solto as vozes da dor e da opressão” (ANAIS: 1973, t.I, p. 44, 1º col).

O zelo de José Bonifácio pelo seu projeto monárquico foi tão grande que em sua defesa ordenou prisões, banimentos e outras violências contra todos aqueles suspeitos de republicanismo. José Bonifácio policiou também o comportamento da Assembléia e, com a colaboração de seus irmãos, principalmente Antonio Carlos direcionou os seus trabalhos. Foi José Bonifácio quem apresentou as “Instruções” para as eleições dos deputados nas Províncias e que tendo atingido o quorum mínimo fixado nestas instruções definiu o roteiro dos trabalhos nas sessões de preparação. Foi, portanto, Antonio Carlos quem ofereceu a fórmula do juramento para a posse dos deputados. Estes tiveram que jurar que na Constituição que elaborassem garantiriam que fosse mantido “o Império Constitucional, e a Dinastia do Senhor Dom Pedro, nosso primeiro Imperador, e sua descendência” (ANAIS: 1973, t.I, p. 3, 2º col).

Durante a realização dos debates, à menor manifestação de republicanismo, os Andradas levantavam a voz conforme registrado nos Anais na 3º sessão preparatória. Nesta sessão o Padre José Custódio Dias, das Minas Gerais, considerado um radical, começou a discorrer sobre sua doutrina, e logo foi interpelado ironicamente por Antonio Carlos que disse:

“Senhor presidente, eu estava preparado para ouvir portentos nesta Assembléia, vivemos na idade das maravilhas, e somos mui pouco ilustrados para não ferverem entre nós os milagres” (ANAIS: 1973, t. I., p. 5, 1ºcol).

Este comportamento dos Andradas gerou contra eles grandes animosidades entre os deputados. E o apoio destes lhe fizeram muita falta quando os oficiais portugueses se voltarem contra eles, com o apoio de Domitila de Castro, dos negociantes portugueses e especialmente do chamado “gabinete secreto”. Neste momento, os Andradas, mais afinados com a Assembléia, começaram a cair em desgraça com o Imperador e isso consequentemente levou também a Assembléia para a sua dissolução.

Segue D. Pedro I:

“Ratifico hoje aqui, solenemente, perante vós, esta promessa e espero que me ajudeis a desempenhá-la, fazendo uma Constituição sábia, justa, adequada e executável, ditada pela razão e não pelo capricho (...) Uma Constituição em que os três poderes sejam bem divididos de forma que não possam arrogar direitos que lhe não compitam; mas que sejam de tal modo organizado e harmonizados, que se lhes torne impossível, ainda pelo decurso do tempo, fazerem-se inimigos, e, cada vez mais concorram de mãos dadas para a felicidade geral do Estado” (ANAIS, :1973, t.1 p. 18).

Podemos perceber nos pontos finais de sua fala que o Imperador fez suas advertências à Assembléia. Em seguida falou o presidente da Assembléia D.José Caetano da Silva Coutinho, bispo-capelão-mor do Rio de Janeiro. A presença deste nos faz notar que como todo processo político, desde as eleições até a instalação da Assembléia, teve, ao lado da função cívica, a função religiosa.

As instruções de 19 de junho de 1822 prescreveram que no “dia apazado para as eleições paroquiais, reunido na freguesia o respectivo povo, celebrará o pároco missa solene do espírito santo, e fará, ou outro por ele, um discurso análogo ao objeto e circunstâncias”. Apurado os votos e conhecidos e reunidos os eleitores, “os cidadãos que formarão a mesa, levando-os entre si e acompanhados do povo se dirigirão à Igreja matriz, onde se cantará o Te Deum solene”. Na nova data marcada, reunidos os eleitores cabeças de distrito, e apresentando seus diplomas ao Colégio Eleitoral, este, achando-os “legais dirigir-se a todo o Colégio à Igreja principal, onde se celebrará (pela maior autoridade eclesiástica)” missa solene do Espírito Santo, e o orador mais acreditado fará um discurso análogo às circunstancias” (INSTRUÇÕES *apud* RODRIGUES, 1974 p.292/299). Apuradas as diferentes nomeações pela Câmara, a “Câmara, os deputados, eleitores e circunstantes dirigir-se-ão à Igreja Principal onde se cantará solenemente o Te Deum”.

Tendo sido os deputados diplomados em suas províncias, estes teriam que comparecer à sede da Assembléia no Rio de Janeiro, onde após a verificação de poderes, na 4ª sessão preparatória, de 1 de maio, o presidente fez um convite à Assembléia:

“Creio que são horas de irmos à capela, para se ouvir missa e prestar juramento. Conveio a Assembléia, e dali se dirigiu em corpo à Capela Imperial, onde se assistiu á missa solene do Espírito Santo, que oficiou o Bispo capelão-mor o qual, logo depois, prestou o juramento de deputado nas mãos do decano do cabido, pronunciando de joelhos em voz alta, o mesmo juramento pela fórmula aprovada. Iguamente juraram perante o sr. bispo, presidente da Assembléia, o sr. secretário e mais deputados, pondo cada um por sua vez, as mãos sobre os Santos Evangelhos, e dizendo: Assim o juro”(ANAIS: 1973, p.8, 2º col).

Agora, na sessão solene de abertura, a resposta do presidente da Assembléia, que o bispo capelão-mor, soou como uma homilia:

“Os talentos e as luzes da Assembléia hão de levantar certamente com toda a perfeição e sabedoria a complicada máquina do Estado, mas o que nos afiança a regularidade, a Constancia, e a perpetuidade dos seus movimentos são as virtudes, as paixões bem reguladas pela razão, os bons costumes e maneiras, os sinceros sentimentos religiosos das autoridades públicas e dos indivíduos particulares. Não, Senhor, as santas virtudes, sublimes filhas do Céu, não hão de abandonar-nos, enquanto nós não abandonaremos a religião de nossos pais, que havemos jurado” (ANAIS: 1973, t.I p. 17, 2º col).

Até a data de sua dissolução, 12 de novembro, 14 das 18 províncias que estavam listadas nas Instruções de 19 de junho de 1822 tinham enviado representantes. Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo foram as únicas bancadas que tiveram todas as suas cadeiras ocupadas. O Rio Grande do Sul teve um deputado a mais que o estipulado, pois segundo as Instruções, o deputado eleito por duas ou mais províncias, deveria preferir aquela onde tivesse domicílio. Assim, o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, eleito por São Paulo e pelo Rio Grande do Sul, teve que participar da bancada rio-grandense. Isso não prejudicou São Paulo que pode completar o número fixado pelas Instruções, ao indicar outro deputado.

As províncias que não estiveram representadas foram: a Cisplatina, o Maranhão, o Piauí e o Pará motivados pelos conflitos relativos às guerras de Independência. As Províncias do Amazonas e do Sergipe foram omitidas nas Instruções. No entanto, com relação ao Sergipe, a Assembléia decidiu que fossem enviados dois deputados para representá-lo,

retirados dos 13 fixados nas Instruções para a Província da Bahia, mais um concedido pela Assembléia¹⁴.

As Instruções diziam sobre a representação que:

“Os deputados para a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Reino do Brazil não podem ultrapassar por ora menos de 100. E porque a necessidade da mais breve installação da Assembléia obste a que se espere por novos e mais bem formados censos (...) este número de 100 será provisoriamente distribuído pelas Províncias na seguinte proporção” (INSTRUÇÕES *apud* RODRIGUES, 1974, p. 292/299).

A seguir quadro de composição dos representantes por Província:

Quadro I: Número de representantes por Província, na Assembléia de 1823¹⁵.

Províncias	Cadeiras propostas	Cadeiras ocupadas	Suplentes	Deputados não substituídos
Alagoas	5	4	-	1
Bahia	13	11	3	-
Capitania (ES) ¹⁶	1	-	-	-
Ceará	8	7	-	1
Cisplatina	2	-	-	-
Goiás	2	1	-	1
Maranhão	4	-	-	-
Mato Grosso	1	1	-	-
Minas Gerais	20	20	4	-
Pará	3	-	-	-
Paraíba	5	4	-	-
Pernambuco	13	12	2	1
Piauí	1	-	-	-
Rio de Janeiro	8	8	2	-

¹⁴ Isto aconteceu devido ao fato de que a Província do Sergipe havia se desmembrado da Bahia no ano anterior. Mas os representantes de Sergipe chegaram tarde demais e não puderam tomar posse devido à dissolução da Assembléia.

¹⁵ Fonte: INSTRUÇÕES a que se refere o Real Decreto de 3 de junho do corrente ano que manda Convocar um Assembléia Geral Constituinte e Legislativa para o Reino do Brasil *apud* RODRIGUES: 1974, p. 292/299

¹⁶ Nas Instruções referentes a eleição dos representantes das Províncias aonde se lê Capitania corresponde a Província do Espírito Santo, conforme nos orienta Rodrigues (1974: 292-299)

Rio Grande do Norte	1	1	1	-
Rio Grande do Sul	3	4	-	-
Santa Catarina	1	1	-	-
São Paulo	9	9	3	-
Total	100	84	15	5

Total das cadeiras: 89

O candidato a deputado não era aquele que postulava o cargo; mas, o cidadão eleito pelas classes votantes, constituídas pelos homens que possuíssem “decente subsistência por emprego, ou indústria ou bens”, não excluídos os analfabetos.

Para eleitor, eram excluídos do voto todos aqueles que receberem salários ou soldadas por qualquer modo que seja. Não são compreendidos nesta regra unicamente os guarda-livros e primeiros-caixeiros de casas de comércio, os criados da Casa Real, que não forem de galão branco, e os administradores de fazendas rurais e fábricas” (INSTRUÇÕES *apud* RODRIGUES, 1974, p. 292/299).

Portanto podemos observar que a Assembléia Constituinte de 1823 refletiu o interesse da classe dominante e isso explica porque “apesar de todo o seu (...) liberalismo, não se embaraçara com a questão dos escravos” (PRADO JUNIOR: 1971 p.52). Ao ser eleito como deputado, estes não poderiam “excusar-se de aceitar a nomeação” (INSTRUÇÕES *apud* RODRIGUES, 1974 p.292/299).

Na Fala do Trono, D.Pedro I se refere àqueles que ainda não tinham tomado posse, salientando que a estes faltava amor á pátria. Nesses casos a Comissão de Verificação de Poderes fora implacável, como no caso de bacharel mineiro José Alves do Couto Saraiva que pediu para não assumir o cargo por motivos de idade avançada, tinha 73 anos, e que temia que o clima da Corte pudesse aumentar suas moléstias. O parecer da Comissão foi contra o pedido do deputado eleito.

Várias virtudes teriam que ter o candidato escolhido como “maior instrução, reconhecidas virtudes, verdadeiro patriotismo e decidido zelo pela causa do Brasil” (INSTRUÇÕES *apud* RODRIGUES: 1974 p. 292/299).

Como diz Silva Lisboa, podemos supor que na Assembléia o Brasil teve representada “toda a sabedoria da nação” (RODRIGUES: 1974:25). Segundo o mesmo autor, dos intelectuais conhecidos apenas dezoito não fizeram parte da Assembléia. A Assembléia esteve composta por 16 padres, sendo que um não tomou acento, o Padre Vicente Rodrigues Campelo da Paraíba, 2 matemáticos, 2 médicos, 2 funcionários públicos, 7 militares, sendo a maioria constituída de bacharéis em direito, juizes e desembargadores. Ou seja, a elite instruída do Brasil e com formação na Europa. Como o número de desembargadores era pouco a Assembléia pediu para que o Governo os substituísse nos tribunais. Alguns estudiosos como o Barão Homem de Mello concordam com afirmação de Silva Lisboa, já Armitage discorda chamando aquela Assembléia de medíocre. Armitage se refere da seguinte maneira a composição da Assembléia:

“A maioria, formava-se quase exclusivamente de magistrados, juizes de primeira instancia, juriconsultos, e altas dignidades da Igreja, sendo pela mor parte homens quinquagenários, de noções acanhadas e inclinados à realeza. A minoria era composta do clero subalterno, e de proprietários de pequenas fortunas, ávidos de liberdade, mas liberdade vaga e indefinida, que cada um interpreta a sue modo, é guiavam-se por seus próprios sentimentos. Eram philanthropos de coração; mas nem estes, nem seos oponentes estavam habilitados com aptidão prática para bem exercerem as suas atribuições. Habitando districtos em que a sua sciencia, relativamente superior, os havia feito considerar como oráculos cada um se possuiu de idéias exageradas de sua própria importância combinada na maior parte, com mais completa ignorância da táctica usada nas assembléias deliberantes: exceptuados os três Andradas, que tinham sido eleitos deputados, havia entre todos mui pouco indivíduos, si é que os havia, acima da mediocridade” (ARMITAGE: 1981, p. 57).

Ao contrário de Armitage o Barão Homem de Mello sinaliza que:

A Assembléia, sob o ponto de vista local, era sinão a melhor, pelo menos uma das melhores que podíamos dar. De um parlamento de 100 membros, dos quaes 45 eram formados em direito, sendo 22 desembargadores, sete em cânones três em medicina, 19 padres, do quaes um bispo, sete militares, sendo três marechaes e dous brigadeiros, não se pode dizer que foi medíocre num paiz novo e de cultura atrasada (HOMEM DE MELLO: 1836 p. 8).

Acreditamos que o ponto a ser indagado aqui é se o colégio político que fora investido daquela função constituinte, era capaz de realizar a obra a que fora designado. Não podemos supor que o país poderia ter naquele momento um congresso político melhor. As práticas representativas eram mal conhecidas no país. Armitage salienta que de época vizinha:

“a sciencia política era desconhecida pela quasi totalidade dos habitantes do Brasil. As histórias da Grécia e de Roma, o Contracto Social de Rosseau e alguns volumes das escritos de Voltaire e do Abbade Raynal, que haviam escapado à vigilância das autoridades formavam a única fonte de instrucção” (ARMITAGE: 1981, p.5).

A eleição de deputados Assembléia Geral Constituinte e Legislativa favoreceu vários ex-revolucionários como os mineiros e baianos, além dos líderes da Revolução Pernambucana de 1817. Entre os mineiros que participaram da Conjura de 1789 foram eleitos José de Resende Costa Filho e o Padre Manuel Rodrigues da Costa. De 1817, temos Antonio Carlos de Andrada, os Padres Francisco Muniz Tavares, José Martiniano de Alencar, João Antonio Rodrigues de Carvalho e Venâncio Henriques de Resende.

O Deputado Alencar, na sessão de 6 de maio, propondo à Assembléia medidas em favor de Pedro José da Costa Barros, que havia sido eleito, mas impedido de tomar posse se dirige a Antonio Carlos e diz: “Não sabe o illustre preopinante quais são os incômodos de uma prisão? Quantos prejuízos físicos e morais se sofrem? Creio que não ignora: ambos nós já o sofremos”.

O Deputado Alencar havia sido preso assim como Antonio Carlos e vira sua mãe também passar mais de 3 meses na mesma condição. Ainda sobre esta questão o Deputado Henriques de Resende, na sessão de 22 de maio salientou:

“Ninguém talvez é mais inclinado do que eu nesta anistia(para os presos políticos) basta que duas vezes eu tenha sido vítima das maiores desgraças, para que meu coração se interesse pelo infeliz: o meu coração se dilata para o desgraçado e propende todo para a anistia”(ANAIS: 1973, t.I, p. 94, 1º col).

Dos revolucionários baianos de 1798, apenas Cipriano José Barata foi eleito, mas não tomou posse.

3.1.2. As funções da Assembléia

Os deputados constituintes nos seus debates internos, sempre que se questionavam sobre suas atribuições, se reportavam ao juramento de posse que haviam feito no momento “fazer a Constituição política do Império do Brasil e as reformas indispensáveis e urgentes”. Todos sabiam o que era Constituição, mas o que seriam as tais reformas que eram urgentes? Analisando o relatório dos projetos e das indicações podemos perceber como variavam as visões dos deputados quanto ao projeto de construção da nação.

Foram apresentados 39 projetos a Assembléia dos quais apenas 6 foram aprovados e convertidos em Leis. Os projetos foram os seguintes: (1) Forma de promulgação das leis da Assembléia Constituinte e Legislativa; (2) Extinção do Conselho de Procuradores-Gerais das Províncias; (3) Proibição por parte dos deputados de acumulação de empregos; (4) O projeto das Sociedades Secretas; (5) O projeto sobre a manutenção da legislação vigente; (6) Lei que regula a reforma provisória dos governos das províncias.

Um grande problema enfrentado pelos deputados foi como entregar ao Imperador estas Leis para que fossem então publicadas, visto que, estas haviam sido aprovadas sem sua participação. O Imperador esperava passar a Carta em exame antes de jurá-la. Mas este foi obrigado a acatar as leis comuns da Assembléia que esperou de forma paciente por três meses até levar seus decretos ao Imperador. Os Deputados deviam acreditar que o tempo poderia mudar o humor de D. Pedro com relação à Assembléia. Mesmo assim a Assembléia só os enviou quando pôde apresentar o projeto de Constituição, assim este poderia perceber que nas legislaturas ordinárias este teria seu direito de veto garantido.

Os trabalhos da Assembléia podem ser apresentados desta maneira: 7 requerimentos, 157 indicações, 237 pareceres, 39 projetos de lei regimento interno e uma proclamação aos povos do Brasil. Era composta por: 25 comissões divididas em 15 Comissões Permanentes, 2 outras Comissões Permanentes, 6 Comissões Técnicas Especiais, 2 Comissões de Fora. Destas Comissões Técnicas Permanentes as de Legislação e Justiça Civil e Criminal, a da Fazenda, a de Poderes e a de Constituição foram as que mais emitiram pareceres.

Sobre a sua função constituinte na primeira sessão de caráter ordinário podemos destacar a fala do deputado Pereira da Cunha destacou: “Julgo que a Assembléia deve agora, primeiro que tudo, tratar de nomear a Comissão de Constituição, que há de apresentar um projeto dela”. Ficou decidido que o número de deputados desta Comissão seria de 7 deputados. Assim foram eleitos Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Antonio Luiz Pereira da Cunha, Pedro de Araújo Lima, José Ricardo da Costa Aguiar, Manuel Ferreira da Câmara Bittencourt e Sá, Francisco Muniz Tavares e José Bonifácio de Andrade e Silva (ANAIS, 1973, t.I, p.86, 1º col).

Analisando os Anais da Assembléia podemos perceber que os deputados estavam conscientes de que a sua obra maior seria a elaboração da Carta Constitucional. Antonio Carlos bem lembra isso ao dizer que “Fomos escolhidos para fazer uma Constituição (...) não uma legislatura comum” (ANAIS: 1973, t.I, p.86,1ºcol).

O Senador Teixeira de Gouveia na sessão de 08 de agosto salientou: “Sr. Presidente: já é passado bastante tempo da instalação desta Assembléia, e ainda não apareceu o projeto de Constituição” (ANAIS: 1973, t.4, p.45, 1º col).

Quando a Comissão terminou o projeto de Constituição elegeu Antonio Carlos para redator. Este teve 15 dias para redigir e apresentar o projeto a Assembléia (ANAIS: 1973, t 4, p. 86, 2º col). O projeto foi lido no dia 1 de setembro e continha 277 artigos, que eram ajuntados em 15 títulos.

Assim, no dia 10 de setembro, Montezuma votou a favor de se formar uma comissão de deputados para que esta levasse o projeto ao Imperador, pois entendia que a Assembléia o considerava de grande importância “para que conheça os princípios que nos regem e como vamos de acordo com ele e com a mesma Nação”.

Nicolau Vergueiro achou que não seria necessária esta comissão e questionou: “que é este projeto? A opinião de quatro deputados. Pois será plausível que vá à presença do Imperador a opinião de quatro deputados?” Montezuma reage e diz que se o projeto não fosse digno de consideração, a Assembléia não mandaria imprimir dois mil exemplares para serem distribuídos às Províncias. Outro Deputado que achou que o projeto era só um esboço foi Souza França que disse que “nem da mesma Assembléia é” por isso a comissão de deputados não tinha justificativa. Henriques de Resende também se opõe a idéia da comissão ressaltando:

“por duas razões: uma, para não se dar esse ar de importância a uma coisa que pode ainda passar por muitas alterações, e até mesmo ser rejeitada: segundo para que se não entenda que é um ajuste entre a Assembléia e o Imperador, porque o Pacto Social é entre os habitantes, ou ao menos entre as províncias do Brasil, que a isto se haviam proposto antes mesmo da aclamação” (ANAIS: 1973, t. 2, p. 61-62.)

Decidiu-se então que a remessa do projeto seria pela via ordinária da secretaria da Assembléia e a Comissão de Constituição estabeleceu no dia 11 de setembro que a discussão do projeto se pautaria nos seguintes procedimentos: que haveria apenas uma discussão, e que cada deputado falaria três vezes sobre cada artigo. Quando o projeto fosse todo discutido seria feita a revisão. José Bonifácio pediu neste dia uma licença por problemas de saúde. Para ele:

“o trabalho desta Assembléia mais essencial já está feito, que era o projeto de Constituição, e eu por mim já o aprovei todo, e cuido que de pequenas mudanças se poderão fazer; alguma emenda de palavra, algum erro de redação, e para isto não faço falta, se algum ponto de mais circunstância se debater, também não faço falta, porque já disse, aprovei tudo, e para estes

casos há nesta Assembléia homens muito capazes. Peço licença por três meses porque, como creio que esta Assembléia demorará mais, posso ainda chegar a tempo de tratar do projeto; creio não me enganar neste cálculo, porque se um projeto de lei com pequenos e poucos artigos leva semanas, quanto gastarão tantos artigos de Constituição! Isto há de levar muito tempo” (ANAIS: 1973, t. 5, p. 72).

No dia seguinte houve uma discussão entre os deputados Antonio Carlos e Montezuma sobre o tempo de discussão do projeto, este último defendia que se precisava de ao menos duas discussões para o projeto. Antonio Carlos discordou de Montezuma e reagiu com a seguinte fala:

“A Nação brasileira precisa muito de uma Constituição e, por este modo, aqui estaremos colados três ou quatro anos; e não sei se haverá paciência para tanto (...) Nós já estamos aqui há quatro meses, ou quase cinco, e não temos feito nada; ao menos agora que apareceu o projeto de Constituição, economizaremos o tempo, não nos metamos em trabalhos inutilmente demorados. Em Portugal as discussões eram menos longas porque, em regra, falariam 14 deputados, e entre nós são muito mais os que falam; (...) O argumento que parece de mais peso é o que se funda na obrigação de darmos à Constituição a maior perfeição possível; mas não sei como não se rapara que as constituições recebem essa perfeição do decurso dos tempos e da experiência, como tem acontecido às que conhecemos, sem excetuar a da Inglaterra, feita, de pedaços, à medida que se forem reconhecendo as alterações de que se precisava” (ANAIS: 1973, p. 73).

O deputado paraibano Joaquim Carneiro da Cunha, um dos mais ativos na Assembléia com seus discursos com conteúdos um tanto radicais, segue a opinião de Montezuma, pois segundo ele “a Nação brasileira não se mostra tão sôfrega como o povo de Portugal; é mais moderada em seus desejos”. Para Souza Mello o parecer da Comissão não deveria ser levado em conta e alegou no de que a demora se constituiria que uma vantagem, para que assim todos os deputados fizessem parte da obra, pois na segunda discussão todos os deputados estariam presentes. Numa fala um tanto irônica José Bonifácio manifestou sua concepção sobre constituições:

“Estou persuadido que a boa Constituição é aquela que o povo quer executar, donde concludo que para não ser a nosso papel borrado, com têm sido muitas da Europa, é preciso que seja apropriada ao País, e com analogia aos sentimentos e princípios que se tem arraigado geralmente nos povos” (ANAIS: 1973, p.73).

Para José Martiniano de Alencar deputado pela província do Ceará, deveria-se respeitar opinião pública:

“Logo que a Comissão nos apresentou o Projeto de Constituição, mandamos imprimir não só o número suficiente para os Deputados, mas uma grande cópia de exemplares para se divulgar por toda a Nação; e uma das razões mais fortes que se deram para este procedimento foi que era necessário ouvir a opinião pública para nos amoldarmos a ela o quanto possível” (ANAIS, 1973, p.73).

No final das discussões após as falas de Muniz Tavares, que citou o exemplo de Portugal onde a demora teria feito com as Cortes perderem o respeito da opinião pública e Costa Aguiar que atentou que as discussões poderiam chegar a dois anos, ficou decidido que apenas duas discussões seriam necessárias para o Projeto. Ficou decidido também que o número mínimo de Deputados para formar a Casa Legislativa para a votação constitucional seria de dois terços dos 78 deputados empossados, ou seja, 52 Deputados, e seria preciso apenas 27 votos para que a matéria constitucional fosse aprovada. O ritmo dos trabalhos foi realmente lento tanto que foram necessárias 32 sessões para a primeira discussão dos 24 primeiros artigos do projeto e os deputados ofereceram 139 emendas.

O projeto para um Tratado de Educação que entrou em pauta em 16 de junho de 1823 se arrastou até 11 de agosto do mesmo ano, o Projeto de criação das universidades que começou com a leitura pelo deputado Fernandes Pinheiro, de uma carta enviada por brasileiros que estudavam em Coimbra no dia 14 de junho de 1823 vai ser debatido até o dia 4 de novembro. A Comissão de Instrução ainda discutiu um parecer de n. 1 de 07 de julho de 1823 sobre uma “Memória relativa ao Estudo dos Menores na Província de São Paulo”, oferecida por Ribeiro de Andrada, e um parecer de n. 2 de 23 de setembro de 1823 que tratava sobre o auxílio para o Seminário de Itu. Se concordarmos com o Deputado Costa Aguiar, chegamos à conclusão de que a Assembléia levaria mais de dois anos para concluir o projeto.

Rodrigues (1974, p.103), afirma que o Deputado Antonio Carlos buscou no Apostolado a sociedade secreta maçônica fundada por ele as bases para a Carta Constitucional que escreveu, tornando-se inclusive relator do projeto na constituinte.

Nos debates na Constituinte acerca dos 24 primeiros artigos notamos que as matérias que ocupam maior dimensão no Diário da Assembléia são as questões relativas à cidadania brasileira e da liberdade religiosa. Entretanto, outras questões estão também presentes tais como: a definição do território brasileiro e das províncias e da instituição do júri.

Estudiosos na matéria constitucional costumam dizer que o mérito do projeto é ser quase idêntico à Carta de 1824, que foi outorgada pelo Imperador Pedro I. A única diferença que apontam é a introdução do Poder Moderador nesta última. Acreditamos que uma maneira de auferir a qualidade da obra constituinte de 1823 é perceber que mesmo tendo sido

outorgada vigorou por 65 anos, ou seja, durante todo o Período Imperial. Se esta era boa ou ruim não nos cabe julgar, como disse o Patriarca José Bonifácio:

“boa constituição é aquela que o povo quer; donde concluo que para não ser a nossa papel borrado, como tem sido muitas da Europa, é preciso que seja apropriada ao país e com analogia aos sentimentos e princípios que se tem arraigado geralmente nos povos” (ANAIIS: 1973, t. 5, p. 77, 1º col).

3.2. A Comissão de Instrução Pública e os projetos para o desenvolvimento da instrução pública

Das Comissões criadas a que nos importa aqui analisar é a Comissão de Instrução Pública criada no dia 10 de maio de 1823 e composta pelos seguintes deputados: Martin Francisco Ribeiro de Andrada, representante do Rio de Janeiro; Antonio Rodrigues Velloso de Oliveira, São Paulo; Belchior Pinheiro de Oliveira e Antonio Gonçalves Gomide, Minas Gerais e Manuel Jacinto Nogueira da Gama de Mato Grosso. A Comissão de Instrução Pública desenvolveu três importantes projetos o que (1) criava um concurso para a elaboração de um Tratado de Educação, o (2) de criação de universidades e um (3) plano de educação desenvolvido por Martim Francisco de Andrada Ribeiro. Este último não chegou a ir a discussão.

Neste ponto analisaremos o projeto da Comissão de Instrução Pública que instituiu um concurso para que “brasileiros natos” e de grande conhecimento elaborassem um plano nacional de educação e o projeto de lei que visava criar universidades no Brasil. Estes dois projetos foram elaborados pela Comissão de Instrução Pública com o propósito de dar à mocidade brasileira uma educação escolar. Por fim, a apresentada “Memória” que fora elaborada por Martim Francisco Ribeiro de Andrada à Assembléia.

A concepção educacional que predominou na Assembléia de 1823 foi a de respeito à ordem. Isso se deve ao fato de que sua finalidade era moldar a mocidade segundo os valores da burguesia européia. A base desta indicação era uma educação baseada na educação física, moral e intelectual.

Com a Independência as elites que assumiram o poder tinham como principal defesa a criação de uma instituição para a formação da mocidade brasileira. Para estes a mocidade brasileira era formada pelos filhos da elite agrária e mercantil e os homens livres. A educação

religiosa seria o que restaria para os escravos, índios e libertos. A educação seria, nesta ótica, um privilégio para poucos.

Com uma mentalidade de preparação da mocidade disciplinada pelo rigor das atividades físicas a Comissão de Instrução Pública mostrava a influência pedagógica propagada pelas idéias iluministas. Para John Locke a educação representa um meio de as pessoas tornarem-se autônomas, guiando-se apenas por sua razão.

Locke acreditava que, com o treinamento duro, o homem seria fortificado contra o frio, a umidade, a dor, entre outras coisas. Isto também levaria a criação do hábito de se instruir. Locke propõe então que a educação física fosse um meio de fortalecer o homem ampliando a sua resistência e autodomínio.

Na Europa burguesa a educação física foi um instrumento muito importante das elites no disciplinamento dos filhos segundo os valores iluministas e racionalistas.

O segundo ponto da educação que a Comissão tinha por base era a Moral. Esta seria uma forma de combater os aspectos sexuais negativos da mocidade devido às relações casa-grande e senzala. Esse era um problema contra a propriedade, pois os bastardos eram um problema no momento da partilha dos bens. Era no engenho que se produziam as relações sociais entre os senhores e seus escravos efetivando-se evidentemente as relações do poder senhorial que terminavam produzindo uma vida sexual promíscua na visão da moral burguesa. A Comissão de Instrução Pública tentou combater estes vícios considerados de moralidade baixa em relação à família aristocrática que as gerações anteriores haviam trazido para o Império.

O terceiro ponto de preocupação da Comissão foi no plano intelectual. Aqui a preocupação era a formação de quadros qualificados para as atividades do Estado e da vida civil. Nesse sentido, aprofundava-se a idéia de separação entre trabalho manual, coisa de escravo e trabalho intelectual, coisa de homens letrados. Aos homens letrados caberiam, portanto as funções nobres.

Além destes princípios Maciel da Costa deputado por Minas Gerais destacou no dia 11 de setembro o aspecto social. Para o deputado na educação deveria estar presente o princípio da sociabilidade, pois era necessário formar a juventude para os laços que a nova sociedade estava construindo.

Estes foram os princípios educacionais apontadas pelos constituintes que deveriam sustentar todo o processo de formação dos filhos das elites. Não sendo voltado para o popular.

3.2.1. O projeto de lei que instituía o “Concurso Público” para a elaboração de um Tratado de Educação.

O deputado Fernandes Pinheiro, no dia 4 de junho de 1823, apresentou um discurso dirigido aos “gênios brasileiros”, isto é, aos intelectuais que caberia elaborar um projeto de instrução pública. Esta fala foi seguida por uma outra de apoio de José Martiniano de Alencar que destacou o mérito e o valor da proposta e ao mesmo tempo pediu urgência na proposta. Esta proposta foi encaminhada à Comissão de Instrução Pública e transformada em um Projeto de Lei, que foi apresentado no dia 16 de junho de 1823 e relatado pelo deputado Belchior Pinheiro de Oliveira nos termos a seguir:

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império de Brasil Decreta o seguinte:

1.º Será reputado Benemérito da Pátria, e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado, se já a tiver, aquele cidadão, que até o fim do corrente ano apresentar à Assembléia o melhor Tratado de Educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira (ANAIS, 1973, p. 225).

O projeto foi discutido 44 dias após sua apresentação no dia 31 de julho de 1823. Quem abriu a discussão foi o deputado paraibano Carneiro da Cunha. Ele disse:

“Eu creio que este projeto não pode ter lugar por hora; porque um tratado de educação para a mocidade Brasileira só pode ser perfeito depois de acabada a Constituição e estabelecidos os princípios da Moral, pública e liberdade política da Nação” (ANAIS: 1973, p. 488).

Portanto segundo a fala do deputado isto só poderia se concretizar após se estabelecer o pacto social a que eles haviam sido chamados para escrever. Nesta visão para se estruturar um sistema de instrução seria preciso a consolidação da natureza do trabalho e das relações sociais que iriam permear a nova nação. E para que isto acontecesse seria preciso que se estabelecessem as leis que iriam regular a vida social no Império. O deputado José Mariano Albuquerque afirma que a Assembléia havia sido convocada para “cimentar o Edifício Social, fazendo a Constituição Política e as reformas necessárias para consolidar a nossa Independência, bem como as nossas liberdades e direitos”. Nela “os povos tem posto a sua confiança, esperando dela Leis sábias, justas, e benéficas” (ANAIS: 1973, p. 386).

O deputado Carneiro da Cunha discordou do artigo 1º que fazia menção aos “cidadãos” que deveriam escrever o Tratado de educação. Para este deputado seria um erro

que pessoas alheias aos debates na constituinte fossem responsáveis por tal Tratado. O deputado acreditava que mesmo que tais pessoas fossem conhecedoras de sistemas de instrução este Tratado tinha que ser apreciado pela Assembléia porque era ali que se certificaria sobre o modelo educacional proposto e só aprovado se fosse de seu interesse. Então o autor da proposta teria que ter uma ligação com a Assembléia. Isso porque o homem e o cidadão que fariam parte do Império Brasileiro estavam ali sendo debatidos. Este Tratado então deveria ter que sustentar as bases ideológicas da hegemonia da aristocracia baseada no trabalho escravo, latifúndio e na monocultura. O projeto para o deputado era então fora de tempo e só deveria ser debatido quando o projeto de constituição estivesse pronto. As liberdades civis no Império teriam primeiro que ser prescritas.

Alguns indícios nos levam a conclusão de que as liberdades e os direitos políticos seriam liberais, já que a postura adotada pelos deputados apontava pelo liberalismo apenas na sua vertente política. Assim para Carneiro de Campos a educação tinha que expressar os valores de cidadania e liberdade, para forjar o homem cidadão que seria capaz de sustentar as liberdades civis, o amor à Pátria.

O deputado discordava também que o projeto tivesse que ser elaborado por “brasileiro” natos. Afinal quem poderia ser denominado brasileiro? E quem não o fosse não poderia também elaborar um bom tratado para a educação?

Sobre esta questão Martim Francisco Ribeiro de Andrada achava que os estrangeiros deveriam ficar de fora. Na sua interpretação cada país possui suas leis e costumes e suas particularidades.

Carneiro da Cunha¹⁷ ou (de Campos) não nos foi possível identificar, se manifesta contrário a dois pontos, quais sejam: (1) o prêmio a quem ganhasse o concurso, e (2) a expressão moral antes da intelectual. Para este deputado no que refere ao prêmio “homens haverá que estarão em circunstancias de receber recompensas pecuniárias, e aos quais as honras servirão de peso antes que de recompensa” (ANAIS: 1973, p. 488). Outra sugestão do deputado foi de que a expressão intelectual aparecesse antes da moral, visto que “intelectual he sempre anterior a moral” (ANAIS: 1973, p. 488). O deputado acreditava que devido a situação de grandes dificuldades financeiras do Império os prêmios deveriam ser em dinheiro. Posição esta que Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado se colocou contra. Para Antonio Carlos “razão e mocidade são guias principais na educação e as que devem seguir na

¹⁷ Destacamos aqui que em muitos discursos proferidos nas sessões da Assembléia Constituinte não nos foi possível identificar se o deputado era Carneiro de Campos ou Carneiro da Cunha, visto que o secretário da mesma apenas assinala Carneiro.

mocidade brasileira” (1973: 488). Prosseguiu dizendo que não seria necessário se esperar pela definição política que viria com a Constituição, já que o que determinou o caráter da instrução pública são seus princípios gerais. O deputado paulista defendeu que “se instrua a mocidade, mas não a forcem a crer, pois a educação regula-se por princípios gerais da moralidade humana” e não como um instrumento de poder (1973: 488).

Carneiro de Campos voltou a discursar para se defender da fala de Antonio Carlos e reconheceu a fragilidade da educação no Brasil. Ele disse que “o atual sistema de educação he na verdade muito imperfeito e defeituoso”, mas a corpo constituinte foi chamado para fazer a Constituição, definir os princípios constitucionais da sociedade no Império entre eles o princípio de homem e de cidadão para, posteriormente vir a educar a mocidade, e subordinar o homem à sociedade.

Carneiro de Campos estava preocupado com o término dos trabalhos da Constituinte, pois para ele era dali que sairiam os princípios que regeriam a vida social. E o sistema de ensino aprovado deveria ser fundamentado nas relações sociais que seriam estabelecidas pela constituição. Nesse sentido, ele disse: “Nós somos chamados para fazer a Constituição, o atual sistema de educação é, na verdade, imperfeito e defeituoso; mas concluamos aquele trabalho, e ajustemos à ela a reforma da educação” (1973: 489).

O sistema de educação defeituoso do qual se referiu o deputado na realidade não existia. O que havia eram 42 cadeiras de primeiras letras criadas ainda do período joanino.

O deputado Carneiro entrou na defesa dos princípios vitais da nova Constituição como sendo um pressuposto para a permanência das instituições que seriam criadas:

“Eu quisera para perfeição e prosperidade da geração que se educa e para segurança e permanência do sistema que havemos proclamado que a mesma constituição, ou um catecismo político, e ainda legal fizesse parte da assídua instrução da mocidade; da que nasceria maior estabilidade nas nossas instituições, e um maior respeito as leis, que por serem pouco familiares e conhecidas muitas vezes se quebraram” (1973:489).

Sua fala fora conduzida no sentido de que primeiro se fizesse a Constituição e somente depois se discutisse o sistema educacional que deveria ser adaptado aos princípios gerais definidos na constituição. Na verdade o Carneiro de Campos defendia um tipo de educação diferente do proposto por Andrada Machado para ele na educação genérica proposta pelo deputado paulista os homens ficariam susceptíveis a qualquer objeto que se ensinasse e corriam o risco de tornarem-se inaptos para a vida pública. Lembremos que estes homens estavam preocupados com a formação de uma classe letrada que pudesse fazer parte da

organização burocrática do novo Estado. Na visão do referido deputado o que assegura a vida social é o cumprimento e respeito das leis constitucionais. A vida social não se assegura fora das instituições. E o homem que viesse a receber uma educação genérica não teria apego às instituições. Esta ficaria então aberta ao despotismo, pois seria parte de uma massa sem compromisso com a vida social.

O deputado faz um último ataque ao discurso do Andrada Machado dizendo: “...desses Tratados genéricos e abstratos estão a bibliotecas cheias, mande a Assembléia traduzi-los, e escusado é gastarmos o dinheiro e honras para prêmios extraordinários...(1973:490)

O tema discutido se mostrava muito importante para os deputados ali reunidos. Assim outros deputados foram se envolvendo entre eles o deputado pelo Rio de Janeiro Souza França que disse que não era necessário criar uma lei para regulamentar a matéria, pois isso era da competência do Imperador. Este é que premiaria por serviços prestados a Nação. Aquele tipo de discussão na opinião do deputado carioca caberia mais a um Congresso de Literatos. A Assembléia não seria o local mais acertado para se estabelecer aquele tipo de premiação, já que entre as atribuições imperiais estava justamente a de “premiar os serviços beneméritos da Nação” (1973:490).

O deputado França destacou que em relação à criação do sistema de ensino não era preciso criar algo novo, já que:

“...há tanto escrito entre as nações civilizadas em matéria de método, e escolha de doutrinas adaptadas ao desenvolvimento das faculdades intelectuais do homem nos primeiros anos, que bem julgo eu pouco mais se pode adiantar a tal respeito do que coligir, e coordenar...”(1973:490).

Na opinião do deputado o concurso só serviria para “estimular a quem escreve” o papel de traduzir e reordenar o pensamento dos homens que, no decurso da história e da produção de sua existência material, debruçam-se para produzir teorias e métodos educacionais. Uma opinião que acreditamos seja um tanto infeliz, pois este deputado demonstra desprezo pela intelectualidade brasileira. Afirmamos isso porque o deputado dizia que pouco ou nada seria acrescentado em termos de educação e que bastaria coligir e coordenar os trabalhos que as nações civilizadas já haviam feito em matéria de educação e legislação. O intelectual brasileiro não seria capaz de produzir nada de novo em matéria de educação? O que o deputado pretendia era que se escolhessem alguns homens e que estes fizessem apenas um rascunho da antologia educacional do mundo civilizado. Mantendo esta posição o deputado votou contra o projeto.

Outros deputados como Carvalho e Melo, da Bahia, vieram em defesa do projeto. O deputado baiano afirmou que este tinha urgência e era indispensável na formação do homem brasileiro. Este só poderia ter uma base sólida de moral com a educação. Segundo ele no Brasil:

“... há poucos anos se não conhecia nas cidades mais opulentas e civilizadas o estabelecimento de Professores Régios para as cadeiras dos princípios elementares, que preparam os homens para os estudos das ciências maiores...”

Carvalho e Melo via com bons olhos a criação de um sistema de educação no Brasil que segundo ele era o mais importante objeto.

“Neste programa, que se apresenta hoje á discussão, trata-se do maior e mais importante objeto, principalmente para o Brasil. Os seus ilustres sábios Autores conhecendo quanto importa para o bem e aumento de qualquer estado o estabelecer-se um sistema regular de Educação intelectual, física e moral, para, por efeito dele, se tornarem os homens dignos cidadãos (...) (1973:490).

Ainda segundo o deputado a educação tinha que ser “acomodada às circunstâncias do País” para assim “produzir os efeitos premeditados”.

Estes efeitos e circunstancias seriam tratados pelo deputado Venâncio Henrique de Rezende ao discursar sobre a naturalização de estrangeiros,

“Uma Nação que se constitui; uma Nação nova colocada como a Nação Brasileira em um território imenso, com mais de mil léguas de costa, e um fundo indefinido, onde a natureza prodigiosamente ostenta um aparato da mais pomposa e magnífica vegetação, e uma riqueza inexaurível no Reino mineral, seria a mais feliz Nação do mundo, quando não lhe os braços para por em ação tantos recursos. Mas Sr Presidente de que serve tanta vegetação, tantas riquezas em Minas, se tão vasto continente he pobremente matizado por uma população apenas, de quatro ou cinco milhões de habitantes; e essa toda heterogênea, e pela maior parte escravos?

Para tal problema o deputado tinha a seguinte solução:

“He, pois preciso franquear nosso território, a essa riqueza, e abrir nossos braços a todo estrangeiro, que se quiser estabelecer entre nós, e prestar-lhe toda a segurança, e garantia, e todas as nossas vantagens, e a fim de crescer e nossa população” (1973:491).

O Brasil ao se tornar independente tinha uma vasta área territorial e uma população muito pequena e rarefeita mesmo. Assim a necessidade que se colocava ao novo regime era

desenvolver a imigração para aumentar a população e integrá-la ao povo. Mas para se incentivar a imigração eram preciso leis que fundamentassem as relações entre esses homens e a sociedade a que iriam se integrar dando-lhe direitos constitucionais.

Ganhava força assim a idéia de uma educação integral, física, moral e intelectual em contraposição à época das aulas régias que foram efetivadas a partir das reformas Pombalinas. Carvalho e Melo defendia ainda que a educação física tinha importância fundamental no desenvolvimento da intelectualidade da mocidade. O corpo robusto segundo ele e a boa saúde dariam mais disponibilidade para os estudos. A educação física e a intelectualidade estavam ligadas. A educação na visão do deputado promove no homem a boa moral, os bons costumes e as virtudes cívicas. Isso o torna um cidadão integrado à sociedade, honesto, probo e amigo da Pátria (1973:490-491).

No que se refere à pedagogia, Carvalho e Melo chamou atenção para Caetano Filangiéri que tinha estudos de caráter científico e literário que poderiam ser adaptados à educação no Brasil. O método de Filangiéri era direcionado a uma educação estruturada que permitiria à criança um crescimento intelectual de forma gradativa.

A educação defendida por Filangiéri tinha princípios universais e era elitista e conservadora, sendo centrada na manutenção da ordem e do amor à Pátria. Mas “para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte” (Aranha, 1989 p.167). Uma educação que seria para a reprodução da ordem aristocrática.

Segundo Filangiéri o modelo universalista de instrução pública seria de uma educação dual:

“Se uma só classe de cidadãos visse excluída da educação pública, o meu plano seria imperfeito e vicioso (...) Mas para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo aqueles que servem ou poderiam servir com braços, na segunda aqueles que a servem ou poderiam servi-la com seus talentos”. (FILANGIÉRI *apud* MANACORDA, 1992:247).

Temos então que a escola era para os que tinham “mérito” e a instrução de massa ficava para o momento em que sociedade pudesse oferecê-la a todos. Filangiéri (1989:167) dizia que “seria impossível instituir escolas para a classe mais numerosa”. As escolas públicas seriam para segunda classe. Este tipo de educação proposta estava voltada para a classe burguesa européia que precisava abrir os caminhos da burocracia e das profissões liberais. Tais idéias tinham um caráter elitista e excludente, privilegiando uma educação superior para juventude aristocrática.

O deputado Carvalho e Melo defendia então a adoção destes princípios educacionais, em que o crescimento intelectual deveria ser destinado aos filhos da aristocracia. Para isso seria necessário um sistema educacional que privilegiasse conteúdos como a educação física, intelectual e científica. O deputado finalizou ressaltando:

“ Sr Presidente, a matéria é vasta, é grande, é utilíssima; mas devo restringir-me à utilidade do Projeto, que discutimos: e posso afoitamente, pelo que tenho exposto concluir que o referido Projeto é necessário, útil, e convinável para às circunstancias deste novo e nascente Império”(1973:491).

Antonio Gonçalves Gomide deputado por Minas Gerais e membro da Comissão de Instrução Pública em sua fala defendeu a necessidade do projeto que iria estabelecer no país uma educação voltada para a moralidade, que seria um princípio básico na vida social. Ele afirma:

“A instrução do povo é a primeira fonte da felicidade pública, e he um bem que o homem possui até a sepultura. Precisamos instruir o povo para que aos filhos os pais dêem boa educação física e Moral. A moralidade é indispensável” (1973:491).

O deputado França, representante da Bahia pediu a palavra e reafirmou sua defesa do projeto de instrução pública que seria uma poderosa auxiliar na formação dos bons costumes e dos princípios morais, mas opõe-se a criação de prêmios. (1973:491)

O projeto do concurso público voltou à discussão no dia 04 de agosto e Carvalho e Melo começou a discussão defendendo o mérito do projeto quanto à formação dos cidadãos a partir de um ensino gradual que acompanhasse a faixa etária do educando e mantendo sua posição com relação ao prêmio. O deputado acreditava que “os gênios brasileiros” por sua “acanhada fortuna” seriam estimulados a elaborar um plano de educação e, caso pudessem escolher entre honra ou premio em dinheiro iriam ficar com o segundo, pois eram na maioria pobres. Ele propunha o prêmio em dinheiro, pois acreditava que somente um prêmio assim moveria e os retiraria de seu “retiro” onde viviam “de sua acanhada fortuna”. Segundo ele um dinheiro a mais não se despreza. A medalha de honra não faria os “gênios” se interessarem com tanto vigor. Em seguida o deputado Carneiro da Cunha arrematou: “uma fita e medalha não assenta, bem uma velha casaca” (1973:513).

Em nossa visão acreditamos que o deputado Carvalho e Melo esperava que o tratado de educação viesse a contemplar também o patrocínio das artes liberais para a formação dos quadros qualificados e necessários para o gerenciamento da burocracia estatal. Para este

deputado as artes liberais eram as atividades que se contrapunham ao trabalho manual. Desta forma a educação deveria estar voltada para as necessidades da vida material da sociedade, e em especial promoção das elites.

A sociedade daquela época tinha um grande exemplo deste tipo de organismo voltado para a produção e organização produtiva burguesa que era a Inglaterra. Na sociedade inglesa os princípios liberais influenciaram e inspiraram os debates constituintes. Temos neste ponto então a influência dos princípios liberais de John Locke, um dos expoentes do liberalismo. A educação na interpretação de Locke teria que valorizar o saber fazer o *laissez faire*. Locke também questionava o ensino de latim para trabalhadores das oficinas.

“ninguém poderia crer, a menos que o vejam com os próprios olhos, que se obrigue uma criança a aprender os rudimentos de uma idioma que nunca usara, ao mesmo tempo em que se olvida o cálculo, que é tão útil nas oficinas e escritórios, em todas as circunstâncias da vida” (LOCKE:1987:73).

Entre os constituintes de 1823 percebemos que os princípios dos enciclopedistas foram defendidos. O liberalismo de Adam Smith teve por aqui grande espaço desde a abertura dos portos, em 1808.

Alguns deputados como João Severiano Maciel da Costa defendeu necessidade de que o Tratado de educação tivesse um caráter teórico e prático, deveria enunciar o objeto e a condições de trabalho. Para ele: “o teórico compreendia a filosofia dos preceitos e regras, e é uma verdadeira análise científica: o prático contém simplesmente esses preceitos e regras que se devem executar, e é verdadeiramente uma síntese” (1973:561).

Os deputados precisavam definir se o tratado seria teórico ou prático ou se iria atender aos dois princípios. Para Maciel da Costa deveria atender aos dois princípios e deveria promover as aptidões “físicas, morais e intelectuais” e promover as sociais, que seriam “verdadeiramente aplicações das morais e intelectuais à arte de viver com os homens e forçá-los a concorrer para o nosso bem concorrendo nós para o deles” (1973:562). Neste caso as diferenças sociais seriam remediadas pela ascensão social que seria promovida pela educação já que o talento do indivíduo poderia superar as desigualdades tanto econômicas quanto sociais e culturais.

Maciel da Costa defendia uma formação educacional que fosse integral do homem e que seria buscada nos quatro pilares defendidos por ele. Isso daria aos homens condições para viver em sociedade e assumir a responsabilidade de sua função social. O deputado na defesa de seu argumento destacou a territorialidade do Brasil, as suas particularidades e das relações

sociais mais amplas como a da vida familiar. Para este, o tratado educacional mais completo era o da França, afirmando que, porém não deveria ser adotado em função das diferenças sociais dos dois países. O Brasil tinha “qualidades a desenvolver, cujo efeito é mais de nosso interesse pessoal e tem mais exercício no círculo estreito da vida familiar e particular do que no vastíssimo da vida social” (1973:562). Nesse sentido, era preciso que se moldassem os espíritos para o amor à ordem social, que se prevalecesse a força da alma e a prudência como virtudes sociais.

O Brasil, sob uma ordem social monárquica constitucional, tinha que consolidar um tratado educacional que observasse alguns princípios de valorização de tal ordem. Deveria privilegiar os valores sociais, princípios de civilidade, tolerância e patriotismo. Um ponto importante do discurso do deputado e que é necessário destacarmos relaciona-se a questão das mulheres. Essas também foram contempladas na fala do deputado que destacou as importantes funções que elas exerciam na sociedade e por essa razão deveriam ser privilegiadas no Tratado de educação. Vejamos:

“ (...)muitas das regras gerais para a educação dos homens tem aplicação para as mulheres, mas he incontestável que a diferença física de sua organização e a diferença dos destinos delas assim naturais como sócias, exigem imperiosamente mudanças essenciais no plano de educação que a elas se destinar”(1973:561-562).

No final das discussões percebemos que as principais mudanças ocorridas no projeto foram propostas por Maciel da Costa. Mudanças no sentido de que a educação teórica e prática que pudesse atender aos princípios liberais e aristocráticos do Império. Um assunto muito importante levantado pelo deputado foi o papel social feminino. As mulheres, através da educação, poderiam ocupar posições de relevo naquela ordem social.

Finalizando esta parte, podemos notar que nas falas dos deputados predominou a preocupação com o tipo de educação que deveria ser adotada pelo Estado brasileiro. E isso era importante porque iria determinar o tipo de cidadão que se queria formar. Todos reafirmaram suas posições políticas visto que as discussões giraram em torno de que a educação interessava prioritariamente as elites dominantes. A idéia central era barrar a influência do iluminismo radical no projeto já que essa tendência de pensamento defendia a liberdade, o fim do regime escravocrata, o direito a propriedade e atacava a Igreja Católica. Assim a educação para o Império deveria contemplar valores sociais burgueses. Estes valores se expressariam na disciplina. A preparação do corpo para o trabalho e manutenção da ordem deu o tom também dos debates. Os modelos francês e italiano também expressavam a escola desigual. Na França

e sua escola liberal o que se adotava era o princípio da “meritocracia”, os quais os melhores e mais talentosos deveriam continuar seus estudos com o auxílio do Estado. Na Itália a educação era diferenciada, no modelo de Filangieri. A diferenciação entre as classes, pois a educação deveria atender para uma dupla formação, isto é, voltada tanto para as artes liberais, destinada a aristocracia quanto para as artes manuais destinada para as classes inferiores.

No Brasil temos, então, que a mocidade local deveria receber uma instrução de caráter público, para moldá-la aos princípios da ordem social vigente, escravista e aristocrática. Não precisamos lembrar que os negros e os índios não constavam neste tipo de educação. Os valores que queriam introduzir deveriam ser vistos como “naturais” na sociedade, uma vez que a ordem social liberal- escravista era a que estava no poder da constituinte de 1823. Mas como este projeto não se consolidou uma vez que foi atropelado pelo projeto apresentado na sessão do dia 14 de junho referente a criação de universidades no Brasil. Quanto a esse aspecto Chizzotti teceu a seguinte análise:

“Atropelado pelo projeto de criação de universidades, o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelas liberais das Cortes Constituintes de Portugal, ali votada em 28 de junho de 1821” (CHIZZOTTI *apud* FÁVERO: 2001, p. 43).

Chizzotti nos lembra também que 11 dias após a apresentação do projeto o deputado Martiniano de Alencar cobrou do deputado Martim Francisco o envio do plano de educação Elaborado por aquele deputado à Comissão. Deste plano de instrução pública denominado “Memória” nos ateremos mais à frente

3.2.2. Os debates sobre a instalação da universidade e o regionalismo

No sentido de resolver os problemas de formação daqueles brasileiros que iriam ser formados para compor os novos quadros dirigentes do nascente Estado, os deputados iniciaram a discussão do projeto de criação de universidades. No dia 14 de junho de 1823 o deputado pelo Rio Grande do Sul José Feliciano Fernandes Pinheiro iniciou os debates com a proposta de criação de uma universidade e de um curso de direito na cidade de São Paulo.

O deputado se pronunciou dizendo:

“Proponho que no Império do Brasil se crie quanto antes uma Universidade pelo menos, para assento da qual parece dever ser preferida a cidade de São

Paulo pelas vantagens naturais, e razões de conveniência geral. Que na faculdade de Direito civil, que será sem dúvida um das que comporá a nova Universidade, em vez de multiplicadas cadeiras de Direito Romano, se substituíam duas, uma de Direito Público Constitucional, outra de Economia Política” (1973:213).

Desta forma a Comissão de Instrução Pública acatou a indicação de Fernandes Pinheiro e propôs o Projeto de criação de Universidades à Assembléia Constituinte, local onde se ensinariam todas as ciências e belas letras. Começaram então os debates dos constituintes sobre a criação do ensino superior no Brasil como uma maneira de dotar o país de homens mais qualificados para o Estado e com a responsabilidade de promoverem o desenvolvimento social. Assim havia uma consciência entre os parlamentares sobre as necessidades da elite aristocrática sobre a urgente necessidade de formação de seus quadros dirigentes. Podemos notar isso no discurso de Luiz José de Carvalho e Melo:

...convinha desde logo estabelecer um curso jurídico, pela necessidade em que estamos de homens letrados e hábeis neste gênero de saber. Ninguém ignora quão necessários são, não só para se encherem os lugares de advogados e magistrados, mas também para a diplomacia. Todos sabem que para estes empregos é mister ter grande cópia de estudos de Direito Natural, Público, e das Gentes, de Política, e Economia Política, e que os homens que se destinam para semelhante carreira na Europa vão por via de regra estudar-los às universidades (1973:645).

O deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada leu no dia 19 de agosto de 1823 o projeto de criação de duas universidades no Brasil. Este foi o teor do depoimento:

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa da Brasil decreta:

1. Haverá duas universidades, uma na cidade São Paulo, e outra na de Olinda; nas quais se ensinarão todas as Ciências e Belas Letras.
2. Estatutos próprios regularão o número e ordenados dos professores, a ordem e arranjo dos estudos.
3. Em tempo competente se designarão os fundos precisos a ambos os Estabelecimentos.
4. Entretanto haverá desde já um Curso Jurídico na Cidade de São Paulo para o qual o Governo convocará mestres idôneos, os quais se governarão pelos Estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças que eles, em mesa presidida pelo vice-reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luzes de século.
5. Sua Majestade o Imperador escolherá dentre os mestres um para servir interinamente de vice-reitor.

Paço da Assembléia, 19 de agosto de 1823 (1973: 614-615).

Pode-se perceber um caráter de regionalidade e não provincial no projeto apresentado pela Comissão de Instrução Pública. Os deputados se inspiraram na organização portuguesa

que tinha em Coimbra sua única universidade, e com as dimensões do país em mente com a intenção de preservar a ordem que passava pela concentração da educação superior da elite em dois pontos geográficos importantes. Estes pontos eram Pernambuco e São Paulo. A intenção era homogeneizar o pensamento que encontrava disperso pelas regiões. Os “mestres idôneos” seriam convocados pelo Estado e orientados em Coimbra.

A Comissão de Instrução Pública que elaborou o projeto de criação de universidades provavelmente resolveu localizar as universidades em Olinda e São Paulo com o intuito de atender às necessidades das elites sulistas e nortistas.

Os debates sobre o Projeto de Criação das duas universidades e do Curso de Direito na cidade de São Paulo começaram no dia 27 de agosto com o deputado de Pernambuco Manoel Caetano de Almeida e Albuquerque. Logo na abertura o deputado reproduziu a discurso de Fernandes Pinheiro que havia proposto o projeto. Ressaltou a importância e a necessidade da criação de universidades no Brasil, para que os jovens fossem educados e formados em seu próprio país sem depender de países estrangeiros. A universidade em sua análise era indispensável para a propagação do conhecimento entre os cidadãos (1973:643).

No entanto sua posição era contrária ao projeto, pois para ele o mesmo não trazia bases para a discussão, o que apresentava era apenas uma “promessa ou uma esperança de que não de haver duas universidades; que estas não de ter estatutos; e que em tempo competente se designarão os fundos precisos”.(1973:644) E continuou,

“nada é mais fácil do que prometer fortunas para algum dia” e “o que nós queremos, e de que precisamos é de vantagens reais: se temos necessidades de estabelecimentos científicos, não nos devemos nos contentar com planos de semelhante natureza”, isto é, “planos aéreos” (1973:644).

O deputado também apresentou os problemas com o curso de direito. Segundo ele não existiam mestres destinados ao funcionamento do curso e principalmente não havia fundos. Outro problema foi a localização. Para o deputado o local mais apropriado seria a Corte. Sua opinião era a de que o projeto voltasse para a Comissão que teria que propor os meios de fazer a criação efetiva de uma universidade. A Comissão teria que levar em conta os fundos e os mestres, que deveriam, segundo ele, vir de fora do Império. A Comissão teria que apresentar propostas que não fossem apenas “simples promessas” (1973:644). Assim o deputado no nosso entendimento apresentou coerência quando fez suas críticas, pois a Comissão realmente jogou para o futuro a criação de universidades. No entanto, a Comissão de Instrução Pública tinha em mente a efetivação do curso de direito. O problema era que havia um Estado para ser

edificado e havia carência e necessidade de homens letrados nesta área de conhecimento. Vejamos as dificuldades apontadas nas falas de alguns deputados.

O deputado França do Rio de Janeiro propôs a criação de uma universidade como uma forma de atenuar as dificuldades financeiras do Estado, assim deveriam:

“aproveitar os elementos existentes que houverem em qualquer parte onde por melhor se haja de julgar o seu assento; unindo em corpo acadêmico as cadeiras de ensino que houverem já criadas, e algumas rendas, ou consignações públicas, cuja aplicação se possa converter à este Ramo de Administração” pública (1973:644).

O discurso deste deputado nos dá a impressão de que o preopinante tinha uma visão simplista do real. A Assembléia ainda não tinha condições de fazer uma avaliação das receitas e despesas do Estado.

Com relação à criação da universidade o deputado defendia a implantação de forma gradativa. A criação de cadeiras ocorreria de acordo com a gradação dos estudos.

...Nem é mister que desde logo se criem todas as cadeiras. As ciências em razão de métodos se ensinam por secções, cujos conhecimentos tem dependência uns dos outros; e primeiro hão de ter exercício umas cadeiras do que outras, cujas lições dependeram de conhecimentos que se ensinam nas primeiras (1973:644).

Na fala do deputado percebemos um processo de educação estruturado em disciplinas com pré-requisitos dando uma seqüência na composição curricular.

Carvalho e Melo também fez a defesa do projeto:

No projeto que se apresenta hoje à nossa discussão estão incluídas matérias de suma importância, e do maior interesse público. Depois de proporem seus autores, um programa para se obter um plano de educação e instrução pública, no qual se estabeleçam princípios e regras a fim de conseguir, que com ensino regular e como degraus possam os mancebos brasileiros adquirir os conhecimentos necessários e úteis, lembram-se do estabelecimento de duas universidades, e porque estas não podem logo que forem decretadas começarem no seu exercício, lembraram logo a providencia de instituir um curso jurídico na universidade de São Paulo. É claro que o fim político destas determinações foi prevenir desde já a necessidade em que estamos de tais estabelecimentos, para termos cidadãos hábeis para os empregos do Estado...(1973:644).

Podemos perceber na sua fala, as necessidades da aristocracia de criar um curso de direito que viesse a formar homens qualificados, ou seja, homens com habilidade para o exercício das funções públicas do Estado e que a sociedade moderna exigia.

Fernandes Pinheiro e Carvalho e Melo tinham a mesma justificativa na defesa do projeto que era a questão dos filhos da aristocracia terem que se deslocar para Coimbra para se instruírem. Para Carvalho e Melo era necessário lançar e consolidar no Brasil os alicerces da prosperidade, criando a universidade de onde sairiam homens habilitados para “encherem os lugares e empregos do Estado” (1973:644).

Àqueles que achavam que o projeto era falho e extemporâneo o deputado proponente deputado Fernandes Pinheiro foi à tribuna para responder e reafirmou que o projeto era impostergável, pois traria um surto de desenvolvimento ao país. Segundo o mesmo:

Se sancionarmos este Decreto, como confio, conseguiremos em breve uma difusão de luzes e conhecimentos úteis e, portanto, mais rápida civilização, melhores costumes; pelo acesso mais fácil, pela proximidade das fontes de instrução, se desenvolverá talentos , que aliás se teriam enervado e embrutecido; e os capitais, que levados e espalhados ao longe, iam aviventar os estranhos, animaram agora a nossa industria (...) (1973:646).

Podemos perceber na apresentação do deputado que sua preocupação era também com os recursos financeiros gastos com a instrução superior fora do Brasil. Este dinheiro gasto pela aristocracia poderia ser canalizado e investido no desenvolvimento da mesma no Brasil. Com isso se incentivaria a industrialização ou negócios e atividades produtivas de qualquer outro gênero. Com a instalação da universidade no Brasil estaria se atendendo aos reclames da aristocracia e da nova ordem social que se estava construindo. Tal instituição iria possibilitar a redução dos custos com a educação superior dos filhos na Europa.

O deputado tinha uma certa consciência do momento e do processo histórico em que estava vivendo. Para ele o investimento na criação da universidade iria contribuir para o desenvolvimento do país e iria dotá-lo de homens talentosos com novos hábitos e costumes.

Indo em uma direção oposta temos a posição do deputado baiano Francisco Ge Acayaba de Montezuma que foi o único que se opôs diretamente ao projeto. O deputado iniciou seu discurso dizendo:

Uma das primeiras cousas de que precisa uma nação para ser feliz é certamente a igualdade na difusão das luzes entre ela, e por consequência se eu fora chamado para ter parte na redação deste projeto certamente me opunha à sua doutrina. Não se pense porém que nego a necessidade de ilustração nos brasileiros: ante porque a conheço é que me oponho ao estabelecimento de duas universidades, e aprovaria o estabelecimento de alguns colégios....(1973:646).

O deputado se opôs porque, segundo ele, as “rendas públicas não estão tão florescentes que possam sustentar duas universidades, que necessitam grandes somas não só

para sustentação dos mestres, mas para outras muitas coisas” (1973:646). Entre estas outras coisas podemos citar livrarias, museus, instrumentos entre outras e isso custaria muito para o abalado tesouro imperial. Em sua análise seria mais interessante a criação de colégios que ofertassem os cursos de direito visto que no Brasil faltavam homens com formação para ocupar as funções na magistratura e na burocracia estatal.

Excetuando Montezuma, os outros deputados ficaram a favor do projeto. Antonio Gonçalves Gomide foi um deles. O deputado mineiro reafirmou que “a instrução pública, e difusão das luzes é o primeiro dever dos governos” (1973:648). Colocou assim, na responsabilidade do poder público o dever de educar e formar a mocidade. Podemos notar nesta fala a inspiração francesa, pois a burguesia revolucionária francesa também chamou para o Estado a responsabilidade de educar a mocidade e assegurar o acesso ao ensino superior por mérito.

Durante todo o debate a tônica foi a da necessidade de se criar instituições de ensino superior para dotar o país de homens mais qualificados para a vida pública que nascia com o novo Estado. A elite parlamentar ressaltou para isso a importância da educação superior como uma forma de assegurar a consolidação da monarquia-constitucional sem rupturas na estrutura social. Devendo-se também manter a os valores que norteavam a vida colonial. Desta forma a elite percebia a educação superior assegurada aos seus filhos como uma forma de manter o *status quo*.

Ao analisarmos os Anais da Constituinte percebemos que não havia divergências no que se relacionava a instalação da universidade. No entanto, o contrário aconteceu quando discutiram a sua localização. Nesse caso as divergências se tornaram imensas. Isso se deve ao fato de que a localização se constituía relação de poder, posto que as aristocracias locais não poderiam abrir mão de ver instalada na sua província uma instituição de caráter superior.

O deputado Antonio Carlos de Andrada Machado de São Paulo faz referência a este tema em seu pronunciamento no dia 27 de outubro de 1823:

“Sr. Presidente: Mui louvável é o amor à Pátria em geral, é porém natural que cada um de nós penda mais para o lugar que veio nascer. Assim estou eu, que me não vejo isento desta fraqueza; amando todo o Brasil em geral, com tudo amo mais a província de São Paulo, e nela amo mais a Vila de Santos, e nessa talvez a pequena casa onde nasci me seja mas agradável”.

O deputado não se envergonha de assim pensar, mas arremata “não sou contra isso, mas quero que se prefira a utilidade geral”.

E continua o deputado depois de fazer louvores aos “bravos paulistas” que conservaram o domínio português contra os espanhóis:

“É preciso instrução; todos nós confessamos; e, portanto, seria inútil gastar tempo para o demonstrar. Mas é possível dar-se já esta instrução a todas as Províncias? Não; porque não temos meio, nem mestres; mas o que é possível por enquanto fazer, e que a necessidade exige faça-se sem a menor demora possível” (1973:319, v. 2).

Ao final, defendeu que se criassem duas universidades, uma no sul “para que os Povos que ficam deste lado possam aproveitar-se dela” e a outra no norte “para que os povos desse lado também possam ter um fácil acesso à Universidade”.

Algumas províncias como Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo tinham um peso político maior devido ao número superior de sua população com relação às outras. Portanto estas eram as que disputavam a preferência da localização. As cidades mais populosas e que disputavam a localização eram Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Luiz, Belém e São Paulo, que tinha até então 16 mil pessoas.

A elite brasileira até então teve sua formação ação produzida nas salas de aula de Coimbra para onde iam os filhos da aristocracia para obter o título de bacharel. Esta geração tivera uma importante participação nas articulações políticas da Independência, mas quando se refere ao poder local foi o regionalismo que deu o tom. A proposta de criação de duas escolas jurídicas uma em Olinda e outra em São Paulo estremeceu esta homogeneidade. Este estremecimento se deu porque nos debates sobre a localização da universidade o regionalismo dos deputados aflorou a tal ponto que resultou na inviabilização do projeto preocupados com a parcela de poder a que teriam acesso na sua região.

O poder estava todo concentrado na Capital do Império e as grandes Províncias não iriam permitir que isso se fortalecesse. As elites regionais pretendiam que as universidades se localizassem em sua esfera de influência e de controle.

No dia 27 de agosto José da Silva Lisboa, baiano, se opôs ao encaminhamento da Comissão de Instrução Pública, com os seguintes argumentos: “a minha opinião é que por ora ela deve ser única, e nesta Corte, quando o Império tiver maior população e opulência, deverá haver mais universidades nas outras províncias onde se acharem melhores proporções” (1973:659).

O deputado propunha que bastava se criar o curso de direito no Rio de Janeiro, e somar aos cursos existentes que se teria uma universidade completa. Sua posição fora contra a multiplicação das universidades, uma vez que só traria uma abundância de doutores para

poucos empregos existentes no Estado. O Rio de Janeiro era sua preferência devido a que ali o “progresso das benfeitorias públicas era visível”, a posição geográfica do porto era muito boa e acima de tudo tinha a seu favor a liberdade de comércio. Seu depoimento se opõe ao de Montezuma que propunha a Bahia, porque esta era o centro do Império e tinha um comércio forte.

Silva Lisboa, na sessão do dia 28 de agosto, atacou as pretensões dos representantes das províncias, uma vez que para ele essa reivindicação era descabida porque nelas o que se falava eram dialetos, não existia a língua portuguesa pura. Por isso sua defesa em nome da Corte que conservava a “pureza e pronúncia da língua portuguesa”, atacando a pronúncia dos paulistas que seria muito “desagradável”. Defendia o deputado que a mocidade tivesse uma vida social cortês, polida.

Estranhamente o deputado pelo Rio de Janeiro Antonio Pereira da Cunha assume a posição de Montezuma na defesa da Bahia por sua localização, argumentando que havia facilidade de correspondência, por mar e por terra e por ser a que tinha o maior rendimento por ser no momento a província mais rica, além de ser uma província que “é transcendente a educação Literária, e se distingue pelo gosto das Letras” (1973:657). Ao contrário do Rio de Janeiro, onde a educação da mocidade seria prejudicada com “as distrações e divertimentos que as capitais oferecem”. Outro argumento apresentado é que na Corte se praticavam altos preços “das casas indispensáveis para a habitação de todas as pessoas do corpo acadêmico” (1973:657).

Concluiu o pronunciamento defendendo a necessidade de criação de universidades no Império e criticando a proibição imposta pelos portugueses, na época colonial, que se criasse instituições de ensino superior no Brasil (1973:657). Finalizou encaminhando o projeto de lei que propunha a criação de duas universidades uma no Maranhão e outra na Bahia, um colégio de Ciências naturais em São Paulo e outro em Mariana, além de um Colégio e a Faculdade de Leis e de Filosofia em Olinda.

Sobre a instalação da universidade na Bahia propôs ele que deveria correr logo que se contratassem mestres e professores e os cofres da província deveriam contribuir com as despesas do estabelecimento (1973:658).

Esta emenda foi muito apoiada e entrou na pauta de votações. Entretanto, a discussão sobre a localização da universidade continuou, uma vez que o deputado França do Rio de Janeiro teceu novas considerações: (...) Aqui temos já criadas, e em efetivo exercício mantidas pelo estado várias Aulas, onde se ensinam as Línguas Latina, Grega, Francesa, e Inglesa, a Lógica, e as Matemáticas e há também Cadeiras concernentes ao estudo da Medicina e

Cirurgia” fez menção também a instituições como “ livraria Pública, Museu, Jardim Botânico, Hospitais”. Para o deputado tão grande número de facilidades não se encontram em outras províncias.

A acolhida da proposta do deputado fluminense todavia, não foi muito forte. Em seguida o paraibano Joaquim Manuel Carneiro da Cunha se dirigiu à tribuna se posicionou contra a Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. A Bahia por ter um custo de vida elevado e por ser recheada de vícios que prejudicariam os estudos.

Assim apresenta uma proposta que alguns estudiosos, como Kulesza (1999), vêem “divertida”, mas que não se tornou uma propositura de emenda. Propôs o deputado paraibano que havia lutado na Revolução de 1817 e que a universidade poderia se localizar na Província da Parahyba do Norte. Esta afirmação se colocada como uma resposta ao pronunciamento do deputado Souza França se torna, como diz Kulesza (1999), uma afirmação que contém um grau de humor. Segundo Carneiro da Cunha, a Paraíba “oferece muitas vantagens, que não encontro nas Províncias que já citei” e segue apresentado as tais vantagens que seriam, “clima moderado, abundância de víveres, todas as comodidades necessárias para a subsistência, e nenhuma distração ou divertimento”(1973:661).

E continuou o deputado relacionando as vantagens das terras paraibanas em relação às outras:

“O povo da Paraíba é um povo simples, de costumes ainda muito singelos, onde não há Teatro, nem dissipação de qualidade alguma. Tem além disto grandes edifícios, que podem servir, tanto para o estabelecimento do Colégio, como para habitação dos estudantes. Para o Norte seguramente não há uma só província que tenha um tão lindo edifício como o Convento de S. Francisco da Cidade da Paraíba, que tem uma grande cerca, e todos os cômodos necessários; é um edifício imenso, e só precisa de alguns reparos. Além deste convento há o de S. Pedro onde existem dois frades; e outro do Carmo que os frades já não querem habitar” (1973:661).

E se colocando na defesa da elite nortista argumentou: “Eis um País belo para se estabelecer uma Universidade no caso de se admitir que deve ser uma só, porque fica mais perto do resto das Províncias do Norte”.

Alguns deputados como José Custódio Dias viam-se desanimados com as discussões dirigindo a uma “mão inimiga oculta” que aparecia para destruir todos os projetos, por melhores que fossem, “sempre um mau gênio aparece sem que se saiba de onde vem, para desarranjar tudo”. O deputado se apresentava tão desanimado que previa já a dissolução da Assembléia, “eu falo pelo que a experiência nos tem mostrado; e por isso digo que a mão oculta pretende que esta Assembléia não faça coisa alguma, até que os seus inimigos consigam que ela se dissolva”. Tal pronunciamento provocou uma forte reação entre os

deputados. O pronunciamento foi finalizado com palavras fortes e que mostravam que o deputado realmente acreditava na dissolução.

“peça a Deus que se consiga ao menos uma Universidade! Se isto fizermos, temos feito um serviço inestimável, muito principalmente se a houver sem demora. Eu já me contento com uma só, assim vá avante o projeto”. (1973:661)

Talvez por causa de tão forte apelo do deputado o projeto de lei de criação de universidades foi aprovado em primeira discussão.

No dia 5 de novembro os ânimos já estavam muito acirrados quando o 1º artigo do projeto entrou em discussão e o deputado Carvalho e Melo começou dizendo que o fim político da Comissão de Instrução Pública teria se iniciado quando apresentou o projeto de Lei que previa apenas duas universidades. Para o deputado havia necessidade de várias instituições como estas espalhadas pelo Brasil, mas as condições financeiras eram desfavoráveis. Argumentou o deputado:

“ a difusão das luzes científicas, o aumento da instrução pública e a necessidade de formar homens hábeis para ocuparem os empregos do Estado, derramarem o gosto da Literatura, e formarem a Moral pública, muito poderosos argumentos são para se criarem mais corpos para o ensino público” (1973:717).

Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado fez a defesa da proposta da comissão e defendeu São Paulo e Olinda como os mais acertados para a localização. Numa resposta ao deputado Carneiro da Cunha falou sobre a defesa da Paraíba feita pelo deputado. Esta, segundo ele, “tinha grandes inconvenientes: é quase deserta, e não tem casas, nem acomodações bastantes”, sobre a Bahia descartou por achá-la uma “segunda Babilônia” e uma “cloaca de vícios”. Finalizou seu pronunciamento defendendo São Paulo e Olinda (1973:718).

Para Venâncio Henriques de Rezende, Olinda era a “parte do Norte mais apropriada” para se estabelecer a universidade devido ao seu clima, ao grande número de casas baratas, bom mercado e por já ter uma tradição na instrução (1973:718).

O deputado baiano Montezuma não quis deixar Andrada Machado sem resposta e disse que a Bahia era uma Província fértil e muito populosa e que era necessário ser, na Assembléia, mais “comedido nas expressões”. Mesmo sendo uma “cloaca de vícios” tinha a Bahia muito mais estudantes que as outras províncias estudando em Coimbra (1973:719).

Henrique de Rezende voltou à tribuna para criticar os deputados que estavam mais preocupados com a localização do que com o que representava a universidade para os interesses nacionais da mocidade brasileira. Estes deveriam evitar o “espírito do bairrismo” se queriam homens educados e hábeis para ocupar os cargos públicos e terem o gosto pela literatura além de formarem a moral pública. As universidades deveriam, segundo ele, ser criadas onde as condições fossem favoráveis. O pronunciamento de Henrique de Rezende mostra como os ânimos estavam exaltados, pois o regionalismo falava muito mais alto que os interesses gerais. Então, a luta pela poder político passava, também, pela criação de uma universidade na região.

Outro deputado defendeu a localização da universidade no Rio de Janeiro no dia 18 de outubro. Em seu pronunciamento, o mineiro Manuel Ferreira da Câmara Bittencourt e Sá alegou que a cidade possuía “três Academias e outros estabelecimentos científicos que podem aproveitar como são biblioteca pública, museu etc, e também edifícios que com pouca despesa se podem destinar para aquele fim” (1973:248, v. 2).

O deputado lançou a seguinte emenda:

Que haverá na Província de Minas Gerais uma Academia Montanística, na qual se ensinarão as seguintes doutrinas: 1º a Química em geral; 2º a Docimásia, e a Metalurgia; 3º a Mineralogia, compreendendo a Orictognosia, e a Teoria dos Filões, e mais formações metálicas; 4º a Geometria e a Trigonometria com os primeiros elementos do Cálculo, aplicando todos esses conhecimentos à Geometria subterrânea, à Mecânica e a Hidráulica; 5º A arte de edificar as minas com segurança; 6º a Agricultura e Arte Veterinária (1973: 258, v.2).

Era a proposta do deputado claramente direcionada ao desenvolvimento de sua Província que vivia já das atividades de exploração das riquezas de seu solo. A proposta era completa e compreendia um programa todo voltado para o desenvolvimento de uma região com uma economia baseada na mineração, agricultura e pecuária. Continha proposta de criação de um instituto onde fosse ensinado como extrair a riqueza do solo de uma maneira racional e científica. Portanto esta proposta estava direcionada para a formação da elite das áreas específicas de mineralogia, agricultura e pecuária. Nesse sentido a proposta fugia da lógica que estava sendo utilizada pelos deputados, que era direcionada na preparação de uma elite “política” para a condução do país.

Os ânimos voltaram a se exaltar quando, no dia 6 de setembro, o deputado José da Silva Lisboa propôs a criação da universidade no Rio de Janeiro através de uma emenda.

Houve rapidamente a reação dos deputados Gomide (Minas Gerais), Miguel Calmom du Pin e Almeida (Bahia) e Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (São Paulo).

Gomide ressaltou que jamais poderia acatar tal proposta, pois seria preciso discutir o local adequado para a universidade e o Rio de Janeiro não forneceria a concentração necessária para os estudos. A concentração para os estudos seria atrapalhada pela “efervescência de paixões nas Cortes”. Apontou então os inconvenientes físicos e morais da cidade do Rio de Janeiro. Os físicos seriam a insalubridade, que provocava males endêmicos, o calor excessivo, que deixava o corpo e o espírito fracos e os altos preços praticados na cidade. O deputado continua apresentando os males morais:

“Os morais são: as distrações multiplicadamente produzidas em uma Corte, cominhos variados de fartura que se oferecem á Mocidade, pelos quais desertará a laboriosa carreira das Letras, razões estas que obrigaram nossos Maiores a transplantar a Universidade de Lisboa para Coimbra. Para se estudar com sucesso...” (1973:723).

Miguel Calmom du Pin e Almeida não se posicionava contra as grandes cidades segundo ele “o vadio tanto o é na solidão como em uma grande cidade”. As grandes cidades oferecem condições para uma melhor educação, é nelas que se “há uma massa extraordinária de luzes que se não encontra nos lugares pouco populosos”. Mas o deputado preferia São Paulo e Olinda ao Rio de Janeiro, mas deixava aberta a possibilidade que tão logo se tivessem mais recursos outras universidades fossem instaladas (1973:724). Campos Vergueiro foi mais duro contra a fala de Silva Lisboa. O deputado acusou seu companheiro de querer “fazer monopólio das Ciências” no Rio de Janeiro.

Silva Lisboa, na defesa de seu pronunciamento, afirmou que era necessário concentrar todos os recursos do Império na sua defesa territorial, para depois se promover a educação superior. Defender o Império era mais imprescindível além da consolidação da Independência em sua análise. Para fazer essa defesa o deputado rememorou os acontecimentos de 1817 que ainda eram muito presentes nos pernambucanos e da nação. José Honório Rodrigues considera seu discurso o melhor que foi pronunciado na Assembléia em defesa da universidade no Rio de Janeiro¹⁸. O discurso apresenta a racionalidade de um homem com formação de economista e que reconhece as necessidades e problemas financeiros que o Estado passava e iria piorar se fosse assumida a instalação de mais de uma instituição de ensino superior.

¹⁸ Este pronunciamento por ser muito grande será transcrito nos anexos.

O provincianismo voltou a dominar na sessão do dia 27 de outubro de 1823 com cada deputado defendendo a sua região de influência e os argumentos sendo os recorrentes das sessões anteriores. Entre estes: Montezuma, pela Bahia e Minas Gerais; Carvalho e Melo, São Paulo e Olinda; Carneiro da Cunha, Pernambuco e Paraíba; Andrada Machado, São Paulo e finalmente Teixeira de Gouveia por São Paulo e Minas Gerais.

A votação final se deu no dia 4 de novembro. Decidiram pela criação de duas universidades sendo uma em São Paulo e outra em Olinda e mais dois cursos jurídicos em cada uma das cidades escolhidas. O Norte teve aí uma vitória já que o curso de direito que havia sido planejado apenas para São Paulo devido à pressão dos deputados por maior autonomia e independência do norte em relação ao sul teve a sua criação transferida para Pernambuco. Esta atitude polarizou o país em norte/sul. Houve uma acomodação das elites que apesar de terem interesses distintos entre si concordavam que o mais importante no momento era a manutenção da ordem social estabelecida. A ordem baseada na grande propriedade agrícola.

Estes debates trouxeram para o centro o regionalismo como defesa dos interesses coletivos. Nos discursos podemos perceber que a política desenvolvida pelas elites foi o resultado da homogeneização que se produziu na Universidade de Coimbra. Era em Coimbra que estas elites iam buscar seus diplomas de bacharéis. Este consenso só foi quebrado quando se iniciou a discussão da localização da universidade. Este fora o enfrentamento que deixou mais visível as questões que envolveram o poder local visto que a universidade iria preparar os homens do Estado. E o resultado seria que o local onde estivesse instalada a universidade teria mais homens no governo o que lhe daria uma vantagem em influência sobre as outras regiões.

No meio de toda essa discussão de cunho regionalista a Comissão de Instrução Pública se manteve coesa. E em nossa visão de uma maneira sábia distribuiu os núcleos de formação das elites em dois pólos regionais. O que se apresentava era a disputa pelo poder na Assembléia, mas o que veio a prevalecer foi o bom senso e a lógica no tocante à coesão política no entorno de um Estado Monárquico, representado nas duas esferas, a nacional e a regional. O papel mais importante que a educação cumpriu nesta discussão foi o de contribuir para o processo de coesão das elites e para a consolidação do poder do Estado em suas mãos.

3.3. O Plano de educação oferecido à Assembléia por Martim Francisco

Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado era irmão de José Bonifácio e um dos mais ilustres homens da Assembléia Constituinte de 1823. Sua instrução se deu a partir de sua mãe, enquanto seus irmãos José Bonifácio e Antonio Carlos foram educados por Frei Manuel da Ressurreição que também ensinou alguns preceitos básicos de filosofia, retórica, lógica, moral e língua francesa. Estes preceitos ensinados pelo Frei que o levaram à Universidade de Coimbra, onde concluiu o curso de bacharel em Matemática. Junto com seu irmão José Bonifácio, que foi a Coimbra estudar Mineralogia, empreendeu uma viagem pelo interior de Portugal destinada à exploração minerográfica da província. Em 1801 foi designado para o cargo de Inspetor das Minas e Matas. Viajou pelo interior de São Paulo até o litoral de Curitiba em viagens de pesquisa mineralógica entre 1803 e 1805.

Os diários destas viagens, segundo Ribeiro (1943:64), são uma mostra da sua capacidade de observação e de sua tendência para formular e resolver problemas de natureza social. Devido a estas viagens Martim Francisco possuía as condições para realizar um plano educacional uma vez que tinha adquirido um grande conhecimento sobre as necessidades da população. A sua formação na ilustração lusitana e o contato que tivera com as obras dos iluministas franceses forneceram-lhe instrumentos para que planejasse uma reforma geral da instrução pública em São Paulo.

A partir de suas observações sobre as dificuldades para se produzir mais e melhorar as atividades comerciais, Martim Francisco iniciou a elaboração de um projeto para reformar a instrução pública na Província de São Paulo. A partir de um levantamento sobre o trato das terras para que os filhos dos colonos pudessem escolher as terras melhores para que fossem cultivadas definiu os conteúdos curriculares e sua gradação. Tentando aliar as coisas práticas da vida aliou educação escolar com trabalho no plano de educação. Sua concepção de educação era baseada na utilidade que esta teria para sociedade. O plano era de certa forma ousado, pois foi concebido para que a educação contribuísse para fortalecer a aristocracia “colonial” e para que esta rompesse com os laços metropolitanos. Seu objetivo era promover o desenvolvimento da agricultura e do comércio.

Podemos perceber nesse movimento o indício da emergência de uma consciência nacional nesta indicação de rompimento dos laços políticos com a Metrópole, quando propôs que o Estado ficasse fora da nomeação dos professores. Essa atividade ficaria a cargo de uma Comissão de Literatos. A elevação do Brasil à Categoria de Reino Unido a Portugal criou

condições para que a aristocracia local tivesse um projeto de emancipação política e a proposta de se retirar a educação do controle do Estado foi uma expressão disso.

A “Memória” que Martim Francisco ofereceu à Assembléia Constituinte de 1823 foi apresentada em 1816 ao governo de Portugal. Esta proposta de organização educacional continha os conteúdos e métodos mais modernos de ensino, a localização e os números de escola que deveriam ser criadas além dos programas de ensino e a forma de nomeação dos professores. Um ponto importante era que esta já previa a gratuidade e a responsabilidade do Estado na implementação do sistema de ensino.

O parecer ao Plano foi bom quanto ao conteúdo, que atendia as necessidades de formação da mocidade. Mas o governo português o freou por considerá-lo perigoso, já que este iria provocar mudanças no comportamento da mocidade.

O plano foi enviado ao Marques de Aguiar que apesar de achá-lo bom alertava que apesar de atender aos anseios da “modernidade aristocrática” o plano enfrentaria certas dificuldades de implantação “Esta adoção, porém, não parece poder-se já verificar, porque sendo uma Reforma total (...), não convém que se verifique em uma capitania só (...)” (RIBEIRO, 1943:71). E aconselhava que o mesmo aguardasse a oportunidade certa, pois Portugal jamais iria admitir tal plano. Sua implantação exigiria uma revogação das leis existentes sobre instrução e isso não caberia no momento.

Com a Independência e a eleição de Martim Francisco para deputado constituinte pelo Rio de Janeiro parecia ter chegado a oportunidade certa para implantação do plano. No dia 14 de junho Fernandes Pinheiro discursou em favor de se abrir aos “gênios brasileiros” a elaboração de um tratado de educação. Provavelmente Martim Francisco apresentou o plano por ele elaborado neste dia diretamente à Comissão de Instrução uma vez que não há registros nas atas da sua apresentação a Assembléia. O que se encontra nestas atas é um parecer favorável do dia 07 de julho que o manda à impressão para que os deputados tivessem acesso.

Não houve uma readequação do plano à nova situação vivida pelo Brasil, pois contemplava uma educação laica, estatal e formadora de uma força de trabalho e atendia às necessidades de desenvolvimento produtivo do Império. Este plano se fosse acatado pela Assembléia faria a sociedade ganhar em termos produtivos, de trabalho e de desenvolvimento social.

Antonio Gonçalves Gomide em nome da Comissão de Instrução Pública apresentou um parecer favorável ao plano no dia 7 de julho. O parecer recomendou que se mandasse a impressão devido à qualidade do mesmo. (1973:365). O detalhe é que a Comissão não cumpriu seus votos e o Governo não enviou o plano para a impressão. Os debates em plenária

em torno do único plano e instrução pública que foi apresentado à Assembléia acabaram não ocorrendo. Para Ribeiro (1943:72), isso se deveu à perda de poder dos Andradas 10 dias depois da apresentação do plano levando-os para a oposição. Como se encontravam nessa posição difícil de opositoristas, o Ministério do Interior, numa forma de retaliar, não publicou o Plano.

3.3.1. A influência das idéias iluministas no plano de educação de Martim Francisco

A burguesia saiu vitoriosa na luta contra o Antigo Regime após a Revolução Francesa que carregava os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A burguesia inglesa teve na Revolução industrial o marco das transformações da estrutura social das cidades que se tornaram grandes concentrações das massas trabalhadoras. Com a urbanização foram criadas algumas expectativas com relação à educação para a classe trabalhadora, já que esta precisava ser mais qualificada.

A França consagrou em seu projeto político a necessidade de se criar a igualdade entre os homens a partir da cidadania. O estatuto de cidadão era a igualdade jurídica entre os homens. O iluminismo francês e o ideário teórico que a burguesia sistematizou na luta contra a nobreza foram muito ricos na questão pedagógica. Os iluministas desenvolveram a pedagogia política, que era a luta pela universalização e laicização e gratuidade da educação, tornando-a uma função do Estado. Lepelletier e Condorcet, representantes na Assembléia Legislativa Francesa, são dois autores de importantes projetos sobre instrução.

Foi Condorcet que trouxe para o debate público o primeiro projeto de instrução pública, laica e gratuita. Mas havia um limite burguês para educação universal que era “a posição ocupada pelo indivíduo na sociedade” (LOPES, 2000, p. 5). Ainda havia os limites financeiros ou o poder da família para a manutenção das crianças nas escolas. Ou seja, como o próprio Condorcet afirmava que no limite, “a instrução deixa de ser rigorosamente universal” (LOPES, 2000, p. 5). Condorcet apresentou a concessão de bolsas de estudos para os que se destacassem nos estudos. Era a meritocracia chegando às escolas, ou seja, a “competitividade individualista” como diz Hobsbawm, na Era das Revoluções em que a ascensão social se dá por mérito pessoal e não por nascimento.

O Plan d'éducation Nationale de Lepelletier, que era representante da burguesia que defendia a instrução pública, foi apresentado a Robespierre na Convenção no dia 13 de julho

de 1793¹⁹. O Plan incluía laicidade, gratuidade e obrigatoriedade de todos à instrução. Neste plano a educação tinha como objetivo fortalecer a cidadania na sociedade francesa. Esta tinha o sentido de emancipar o homem, já que o processo de formação educacional fortalece cidadão e sociedade. O que a sociedade burguesa fazia ao instituir a educação básica e gratuita para todos era dar sinais de que havia uma possibilidade de equalização social, tendo, assim, um papel de redenção social.

Voltando ao Brasil de 1822 e ao país que a aristocracia encontrou após a Independência. Este país tinha uma unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa, uma população analfabeta que dava pouco valor ao trabalho realizado manualmente. Para Carvalho (2001:18), à época da Independência, não havia cidadãos brasileiros, nem Pátria brasileira”. Era preciso se criar valores sociais e instituições para romper com os preconceitos criados pelo regime escravista no que se refere ao trabalho manual. As formas de trabalho criadas no mundo burguês precisavam ser implementadas. Neste momento era preciso assegurar a propriedade e os direitos individuais. A tarefa da aristocracia era criar as instituições sociais para o novo Império. Nesse sentido teria que ser oferecido a todos os mesmo ensino para que se desse a possibilidade de uma carreira aberta aos talentos, como era dito pelos franceses. Tal atitude iria possibilitar a ascensão dos integrantes da pequena burguesia mercantil que tivessem talentos naturais para serem educados no princípio da individualidade. A cidadania seria criada pela educação, além de preparar os quadros para as funções burocráticas.

Como já dissemos anteriormente a preocupação da aristocracia era de que a ordem econômica não fosse rompida junto com a ruptura política. O país seria reorganizado de forma a assegurar os direitos dos homens livres a uma educação elementar como nos países burgueses europeus que haviam criado o ensino laico, estatal e gratuito como forma de garantir sua hegemonia de classe.

As expectativas da sociedade quanto à instituição escolar como promotora da ordem moral e desenvolvimento social era o que a Assembléia procurava. A apresentação de um plano de educação para promover e propagar a instrução fora esperada com ansiedade. Neste contexto foi apresentado o plano de Martim Francisco.

Este plano tinha muitas semelhanças com os pressupostos da educação pública que os franceses defendiam. À educação era dirigida a responsabilidade de formar o homem e a sociedade. Por isso no plano é proposto uma educação para o trabalho.

¹⁹ Robespierre apresentou o Plan porque LEPELLETIER tinha sido assassinado por um antigo guarda de Luiz XVI.

A primeira tentativa de adotar o plano de educação de Condorcet havia acontecido em 1812, mas o plano não foi adotado porque a “metrópole jamais admitiria a ampliação do ensino às camadas populares num esforço de coibir possíveis movimentos libertários” (CHIZZOTTI, 1975: P. 54). Chizzotti ao fazer esta observação não leva em conta as possibilidades financeiras da metrópole para adotar o plano, já que apenas os recursos do subsídio literário não seriam suficientes, além, é claro, das motivações ideológicas das elites portuguesas. Estas sabiam que a educação nas mãos dos inimigos de classe poderiam ser uma poderosa ferramenta de luta contra o absolutismo.

Martim Francisco ia nesta direção ao propor seu plano baseado em Condorcet. Uma educação para destruir o absolutismo delegando a uma comissão de literatos a nomeação de professores. A educação na proposta de, Condorcet, Lepelletier e, depois, em Martim Francisco deveria ser laica, neutra, mantida e controlada pelo Estado.

Herdeiros de Rousseau Condorcet e Martim Francisco colocaram em seus planos de ensino que a educação é função e obrigação pública do Estado e que a religião ficaria a cargo dos pais. Assumindo assim que não há lugar para a religião entre as matérias de estudo.

O plano de Martin Francisco divide o ensino da seguinte forma:

1º Grau:

“(…)instrução comum, abrangendo todos os conhecimentos, que são mais úteis, e necessários ao homem, tendo por fim habilita-los para o exercício de todas as primeiras funções, públicas, e particulares, a que são destinados pelo comando da lei, e interesse bem entendido da felicidade do país, de que são membros e dos quais as primeiras indefectivelmente lhes devem ser confiadas afim de evitar os males, que dessecam a seiva social pela ignorância, que desgraçadamente as exercitam” (ANDRADA, 1816 p.3).

2º (...)

“estudo elementar de todas as matérias relativas às diversas profissões da sociedade, estudo, que deve sempre proporcionar-se ao gradual desenvolvimento das faculdades materiais dos discípulos, e aos serviços de segunda ordem, necessários ao bem do Estado; além disso devendo este regular-se pela população, indústria e riqueza do país” (ANDRADA, 1816 p.7).

No segundo grau dever-se-ia ensinar as noções de gramática latina, e seu estudo, da língua francesa, metafísica, lógica, moral, ciências físicas, matemáticas, história, geografia e retórica (ANDRADA, 1816 p.7).

A *Memória* de Martim Francisco e o *Rapport* de Condorcet prescreviam que os princípios da educação geral devem ser disseminados para todos os homens da sociedade; que

a instrução pública é responsabilidade do Estado e deve capacitar os homens para o trabalho, promovendo a igualdade, mesmo que aparente entre os cidadãos. Elegem como finalidade uma instrução nacional, como princípio social, já que a burguesia elegeu o talento como forma de ascensão social. Para isso, todos deveriam ter os mesmos princípios e educação na sua base, valorizando a meritocracia.

As propostas de ambos apontam que a finalidade da educação é a formação dos homens, para que servissem à sociedade como homens livres e integrados por laços políticos. A instrução serviria pra nivelar os homens na sociedade. Vejamos como se estruturava a proposta de Martim Francisco.

3.3.2. A organização curricular do plano de Martim Francisco

O plano de Martim Francisco objetivava o desenvolvimento da agricultura e a expansão das atividades comerciais e manufatureiras. Com vistas a uma aprendizagem melhor, propôs um ensino em dois graus: primeiro grau com 3 anos de duração e segundo com 6 anos. Não há referência ao ensino superior. Esta graduação corresponde a um sistemático processo de ensino:

(...) no primeiro grau de instrução deram-se de mistura os elementos de todos os conhecimentos, necessários ao uso da vida; o segundo que já acha as faculdades de discípulo, mais desenvolvidas, e roborizadas, exige-se que se tirem linhas de demarcação entre estes elementos, que se separem as matérias, e se acrescentem outras, esse dê maior extensão ao estudo delas... (ANDRADA, 1816 p.7).

Como podemos notar, a instrução tem um caráter pedagógico, que parte da necessidade de alfabetizar os homens para a vida social e dotá-los de conhecimentos e habilidades para serem inseridos no mundo do trabalho.

No segundo ano do primeiro grau seria feita aplicação de conhecimentos práticos para o campo, no sentido de desenvolver a agricultura. Terminando o compêndio do segundo ano com estudo de aritmética. Este também um ponto importante, pois a propriedade privada necessitava ser demarcada e para isso se conhecer geometria era imprescindível.

Assim o segundo grau serviria para a formação do trabalhador serviria à sociedade e ao Estado de acordo com o talento individual de cada um e em conformidade com o desenvolvimento da produção e da riqueza industrial do país, ou seja, a educação deveria

servir a dois propósitos básicos que eram formar a elite dirigente e os trabalhadores da indústria e do comércio.

Esta divisão feita por Martim Francisco cumpre o objetivo de qualificar a força de trabalho para o campo e a cidade fornecendo a cada um, um talento pessoal para a promoção social.

Diferentemente da França que tinha instituído a bolsa de estudos aos que meritoriamente conseguissem se destacar no terceiro grau, no Brasil esta ficou reservada para os filhos da elite, que tinham “posses” e poderiam permanecer mais tempo em instituições de ensino arcando com as despesas. O objetivo da instrução pública ao formar o indivíduo era o desenvolvimento social e produtivo da sociedade. Assim, cumpria à sociedade política o dever de distribuir proporcionalmente, de acordo com os talentos individuais, as necessidades da sociedade. Instrução para que todos com seus trabalhos pudessem contribuir para a prosperidade da nação.

Martim Francisco acreditava que ao Estado cumpria a missão de oferecer uma “instrução” de acordo seus princípios e da sociedade. Mas não teria a obrigação de ser obrigatória e sim destinada a quem a procurasse, ao contrário do que pensavam os franceses. Ele dizia que devia ser oferecida “(...) livremente aos que a procuram, a reparta na razão direta dos serviços, que demanda” (ANDRADA, 1816 p.2).

O Estado devia cumprir a obrigação de abrir escolas onde mais precisasse, pois “a instrução pública é um dever do soberano para com seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas entre o governante e os governados” (ANDRADA, 1816 p.2). Assim deveria respeitar os interesses e as necessidades do Estado, possibilitando uma expansão da rede escolar de acordo com o crescimento das receitas públicas. Trata-se então de:

Estender-se o mais possível pelos habitantes desta capitania; e por isso atendendo, já ao rendimento atual do subsidio, já as divisões políticas do país, já ao seu estado de população, sou parecer, que se devem estabelecer 19 escolas regidas, cada uma por um mestre, a saber, 10 na comarca de São Paulo, sendo a principal a da cidade, 5 na de Paranaguá²⁰, 4 na de Itu, escolhendo para assento delas aquelas vilas que forem mais povoadas, e tiverem mais comunicação com as freguesias intermediárias (...) (ANDRADA, 1816 p.2).

²⁰ Paranaguá é relacionada devido ao fato de que naquele momento o Paraná era a 5ª Comarca da província de São Paulo se tornando província apenas em 1853.

Assim sendo, a expansão de toda a rede de escolas só se daria quando a província tivesse condições financeiras.

O Projeto de Martim Francisco, apesar do deputado fazer parte da Comissão de Instrução Pública, se diferenciava do projeto desenvolvido por esta de um concurso público. No projeto apresentado o Tratado teria que ser orientado pelo tripé educacional, apresentado pelos membros, que eram a educação física, moral e intelectual. Na Memória de Martim Francisco a educação física não é relacionada. Lepelletier considerava a educação física uma forma de se preparar o corpo da mocidade para as agruras da vida.

Geralmente os planos de educação contêm um método para que o principal da educação seja cumprido. Esses métodos acompanham o desenvolvimento social e as formas produtivas da vida material humana, assim como os programas de ensino.

O método que Martim Francisco utilizou para o seu plano foi o mesmo que D. Pedro I tanto prezava: o método desenvolvido por Josef Lancaster. Este já havia sido adotado na Inglaterra como uma forma de disseminar a educação para toda a sociedade e o que o tornava tão atrativo para o Imperador brasileiro era seu baixo custo.

Na Inglaterra da Revolução Industrial, que modificou as relações de produção, imprimiu o ritmo de trabalho da fábrica e intensificou a divisão social, a qualificação das pessoas era essencial para atender a demanda. Assim os ingleses passam a perceber a educação como uma maneira imperativa para a ordem social capitalista.

Ao contrário da Inglaterra, o Brasil tinha uma extensão continental e uma população dispersa com apenas algumas concentrações urbanas. Isso dificultava a disseminação da educação e o Estado precisaria de uma racionalidade em sua oferta. No seu plano educacional Martim Francisco além do método lancasteriano por aqui chamado de ensino mútuo, privilegiava também o de método Pestalozzi.

Sobre o método lancasteriano o deputado faz a seguinte observação:

“Na escola de cada vila os discípulos serão divididos em três classes, e bastará, que cada um receba uma lição por dia; não posso porém atermar a duração horária da aula, porque esta só deve ser conhecida pela experiência do mestre no exercício de suas funções, e aprovada pelo Diretor dos estudos com conhecimento de causa. A totalidade da lição será dada pelo professor, suprido, ou atenuado por discípulos da ultima classe em adiantamento, que para este fim ele houver de escolher; este método, além da vantagem de habilitar os discípulos a dignamente ocupar para o futuro lugar, que substituem, tem de mais o seguinte, e vem a ser que eles todos não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de caráter. Uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para

cada escola; e deste modo o professor; coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todos sem fazer cargo a estes cuidados superiores ao seu alcance”. (ANDRADA, 1816 p.2).

Em sua crítica ao modelo fradesco Martim Francisco assim se expressa sobre o modelo de Pestalozzi:

“Banindo deste plano os castigos, banuiu-se o antigo sistema fradesco, e absurdo, que engelhava a atividade natural dos moços, que habitava seus sentimentos morais, e acabavam por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza; banindo-se deste plano toda a espécie de distinções, banuiu-se a ambição, este amor da dignidade, e prerrogativas pessoais e exclusive; banuiu-se a ambição extremada, este Deus cruel, que ainda não contente com o templo, e incensos, até aspira a ter vítimas; banuiu-se finalmente a avareza, esta ambição tranqüila do ouro, que acaba produzindo todos os males, que atualmente contaminam e gangrenam o coração do corpo político. Por último o menino, além do amor e consideração de seus mestres, tem na casa paterna outros encorajamento são estudos; o desejo de ser aprovado, e amado de seus progenitores, é a primeira de suas paixões; por conseguinte ele será sempre, o que seus pais quiserem, sem haver precisão de outros estímulos ao trabalho, que manifestamente ultrajam a natureza (ANDRADA, 1816 p.2).

Para nós o que representa a união destes dois métodos de ensino é a tentativa de se construir uma unidade em torno de um projeto político para o novo Império por que:

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. (...) buscava-se construir entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condições de governo (FARIA FILHO, 2002 p. 137).

Para que isso acontecesse seria preciso dotar o Estado:

“de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado... (FARIA FILHO, 2002 p. 137).

Nesta formulação de Faria Filho percebemos a necessidade de se estabelecer um modelo de educação para que se “educasse” o povo, para que o Estado tivesse condições de governabilidade, dentro de princípios modernos. Um Estado regido por leis em que os direitos dos homens são pressupostos que vão legitimar a vida política do país. Para que se disseminasse a educação para uma massa muito maior de população que aumentou com a

urbanização capitalista e aproveitar essa força de trabalho excedente. Assim o método de Lancaster utilizava os próprios alunos como auxiliares. A idéia era de que um professor pudesse atender até mil alunos em uma única escola. Martim Francisco vislumbra a possibilidade de expandir a escolarização para um grande conjunto da sociedade através do ensino mútuo. Entre as vantagens que o método lancasteriano oferecia podemos destacar três: 1º abreviar o tempo necessário para a educação; 2º diminuía as despesas; 3º generalizava a instrução às classes inferiores.

Do método de Pestalozzi também destacamos três vantagens baseados-nos em Aranha (1989:185): 1º Valoriza a família como base para a educação posterior por ser o lugar do afeto e do trabalho comum; 2º A educação popular não se restringe à simples instrução, mas tem como objetivo a humanização; 3º Considera o homem como um todo cujas partes devem ser cultivadas sem a ambição burguesa.

Lancaster e Pestalozzi nos colocam como perspectiva de que uma educação popular para a massa da população, para que o Estado possa harmonizar as relações de classe e evitar o perigo da revolução, é possível.

Com relação aos programas de ensino o plano de Martim Francisco apresentou toda uma estrutura para os três primeiros anos de escolaridade desde aprender a ler e escrever aos trabalhos no campo. Uma outra preocupação era com o ensino de geometria para demarcação das propriedades, evitando o conflito territorial. Percebemos que Martim Francisco pensou em uma educação direcionada a todas as potencialidades do educando, que teriam acesso a estudos de artes, história natural, ciências, aritmética. Uma educação voltada para aplicação na vida prática, pois a sociedade precisava e uma ordem moral, uma das maiores preocupações de Martim Francisco. Assim sendo ele propôs uma educação abrangente, já que a situação do Império só teria pleno desenvolvimento das potencialidades de produção se o povo tivesse acesso a uma instrução elementar que qualificasse para o trabalho. Esta era uma exigência que necessitava o fim das barreiras ao trabalho livre, assunto que alguns deputados vieram a debater, mas saíram derrotados na luta parlamentar. Foram derrotados porque pisaram em terreno arenoso e a aristocracia não abria mãos dos privilégios que o sistema escravista lhe proporcionava.

Segundo Chizzotti (2001:40):

“O projeto de Martim Francisco foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX”. Mas “Os constituintes, porém, foram incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública, derivando para inúmeras questões sobre a premiação a ser dado ao autor do Tratado”.

E continua:

“atropelado pelo de criação de universidades” por motivos que expusemos ao longo do texto “o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi um a lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelas liberais das Cortes Constituintes de Portugal, ali votada em 28 de junho de 1821” (CHIZZOTTI, 2001. p.40).

3.4. Os conflitos entre Imperador e deputados se agravam e é dissolvida a primeira Assembléia Constituinte brasileira

Ao analisarmos a formação política de D.Pedro I, percebemos que não faltaram conselheiros para lhe inculcar a idéia de que aos imperadores era mais importante outorgar uma Constituição que permitir que fosse promulgada. Esta atitude evitaria tornar o Imperador prisioneiro de uma Carta imposta por uma Assembléia popular.

Como afirmou Varnhagen, não apenas os áulicos haviam repetido tal conselho, mas também “Era a própria idéia de Feijó, de Barata e de outros ex-deputados de Lisboa, pretendendo que desde logo se decretasse com leves modificações a Constituição portuguesa de 1822” (VARNHAGEN *apud* SOUZA, 1972 p.87). Nesse sentido analisa SOUZA (1972, p.87):

“juntavam assim personalidades antagônicas, como José Bonifácio, Cipriano Barata e Diogo Feijó, a prepararem terreno para o que viria afinal- uma Carta doada pelo Imperador, obra de um homem ou um grupo restrito de homens e não o produto de tumultuárias discussões de uma Assembléia”.

“Que ação desenvolveram aqueles deputados a chegarem ao Rio de Janeiro em número crescente?”(SOUZA, 1972 p.86) Segundo o autor esta frase teria sido pronunciada pelo Imperador em fevereiro de 1823, quando mais de quarenta deputados se encontravam na Corte para a instalação da Assembléia

No discurso do Imperador durante a Fala inaugural D.Pedro já daria os primeiros sinais de sua perspectiva política absolutista: “Espero que a Constituição que façais mereça minha imperial aceitação”. Esta frase ao ser repetida várias vezes por Antonio Carlos soava como um insulto aos constituintes.

“Direi mesmo à face do mundo inteiro que seria nova a necessidade de sanção do Imperador para haver Constituição, era o mesmo que dizer que

ele dava a Constituição à Nação; mas a Nação disse-nos- ide fazer o Pacto Social, mas reparai que os poderes já estão divididos, que o executivo esta confiado a um individuo que é o chefe hereditário, e que a Religião há de ser conservada. Ora, se nos faltarmos a algumas destas condições, a Nação desaprovará a nossa obra e o Imperador, com justas condições, apelará para o voto geral, quando atacarmos direitos que lhe competem; porém nunca quereirei que ele possa dizer-nos não aceito a Constituição porque não me agrada; Vós não sois mais que uns meros projetistas” (ANAIS, 1973, t. 2, p. 123. 2º. col).

Não tivéssemos acontecimentos similares na história do Brasil acharíamos impossível que apenas um deputado tivesse a força de acarretar a dissolução de uma Assembléia. A Constituinte foi dissolvida por D.Pedro I nos seguintes termos:

“Havendo esta Assembléia perjurado ao tão solene juramento que prestou à Nação de defender a integridade do Império, sua Independência e minha Dinastia, hei por bem, como Imperador e Defensor Perpétuo do Brasil, dissolver a mesma Assembléia e convocar já uma outra”(RODRIGUES: 1974:305/306).

O Imperador estava tão convicto do tal perjúrio que havia sofrido que no dia seguinte ao Decreto de Dissolução ratificou:

“Hei por bem declarar que, fazendo a justa distinção entre os beneméritos que sempre tiveram em vista o bem do Brasil, e os facciosos que anelavam vinganças, ainda à custa dos horrores da anarquia, só estes se compreendem naquela increpação” (RODRIGUES:1974 p.305/306).

Como a Assembléia não conseguia formar os espaços para as províncias, equacionando os vários interesses, ia cada vez mais tendo seus poderes diluídos. O fechamento da Assembléia representou esta tendência adesista das frentes políticas do centro-sul que se mostravam cada vez mais poderosas e a centralização do poder no Rio de Janeiro foi a medida mais representativa de tal situação. O Imperador surgia neste momento como o salvador da constituição brasileira das mãos dos “horrores da anarquia” como fica demonstrado na gravura de Gianni.



29. *Dom Pedro e a Constituição*, desenho de Gianni (impressão: 1824).

Fonte: (RONCARI: 1995, p. 279)

As atitudes do Imperador, que identificamos como arbitrárias, de fechar a Assembléia e concentrar em suas mãos o poder que lhe estava escapando foram a materialização de interesses cada vez mais dominantes no cenário do jogo político nacional. Interesses que podemos identificar com a camada dos grandes comerciantes, traficantes de escravos e

controladores de navegação que viam o momento como ímpar para aumentar seu capital. Para estes a unidade do Império era essencial e estava acima dos interesses provinciais. Ao manter o poder concentrado na capital do Império D. Pedro I atendeu às necessidades de ascensão destes novos grupos. Outra forma de reforçar a centralização foi concentrar o poder no executivo e seus ministros.

Certamente o que acabamos de expor não foi o único motivo para a dissolução da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa de 1823. O Imperador que havia se aliado ao partido brasileiro para vencer as Cortes, agora se voltava para o partido português para dissolver as Cortes brasileiras. Nos seus últimos dias de vida a Assembléia passava por momentos de grandes tumultos. Uma matéria que sempre alterava os ânimos, e que suscitava grande passionalismo, era a discussão relativa à exclusão da cidadania brasileira aos portugueses que haviam ficado contra a Independência. Antonio Carlos em seus eloqüentes discursos dizia que poderia incluir o próprio Imperador entre os suspeitos de infidelidade à causa do Brasil. Este tipo de afirmação deixava as galerias em polvorosa, visto que sempre estavam sempre lotadas de portugueses.

Assim que as tropas cercaram a Assembléia, no momento da dissolução, o Imperador justificou esta presença como necessária para a segurança dos deputados porque até indivíduos armados lá se encontravam. Mas o que teria levado D. Pedro a dissolver a Assembléia?

Para Drumond (*apud* LEAL, 2002, p.69), “a Domitilla não foi, pois estranha, ao projeto de dissolução da Assembléia Constituinte; pelo contrário, era a representante assalariada dos chamados republicanos nessa conjuração” (.....) A Domitilla, diz ele, foi quem mais serviu nessa empresa”. Ele dá uma grande importância às atitudes de Domitilla e Villela Barbosa, além da atuação dos portugueses e do partido republicano. Uma rede de maquinações que nos levam a pensar que D. Pedro seria um Imperador dominado por tais influências, o que não é verdade.

Durante toda a constituinte cordialidade entre o Imperador e a Assembléia. Mas podemos notar que o Parlamento mostrou-se cioso de seu poder, isso levou a ser impertinente. Os Deputados tinham a consciência de que a constituinte iria organizar o país, substituir o regime absoluto pelo representativo com todas estas prerrogativas logo começa a disputar com o Imperador que tinha mais poder. Podemos perceber isso durante a discussão de como o Imperador entraria na sala de reuniões da Assembléia, com a cobertura imperial ou sem. Esta ignorância com relação ao funcionamento do regime representativo trouxe grandes prejuízos à

ação da Assembléia que acabou ficando apenas em questões administrativas. Segundo Drumond (*apud* LEAL: 2002 p. 71):

“O desgosto de José Bonifácio crescia dia a dia.. Já não confiava no Imperador. Tinha razão de suspeitar que se tramava contra a Independência e que a união estava presente na mente do príncipe. A conduta deste com a tal mulher de São Paulo era um escândalo, que o velho não podia tolerar. (De fato, José Bonifácio conservou uma grande irritação por tal aliança. Do exílio escreveu elle a Drumond, num mixto de indignação e justo orgulho:- “Quem sonharia que a mixela Domitilla seria viscondessa da Pátria dos Andradas? Que insulto desmiolado!....Ó meu bom Deus, porque me conservas a vida para ver o meu paíz enxovalhado a tal ponto?

O rompimento das Andradas com o Imperador muito influenciou na dissolução da Constituinte. Apesar de no Parlamento os Andradas de início não partirem para uma oposição sistemática.

Seria forçoso aqui atribuir somente à Constituição o conflito que terminou com a dissolução. Certamente a formação do Imperador, educado que era no regime absolutista sem cultura suficiente para compreender os problemas e resolvê-los influenciou nas suas atitudes. Enquanto esteve sob a influência dos Andradas o Imperador não se recusava a assinar documentos que mostravam pouca tolerância com Portugal.

Com o rompimento a aproximação aconteceu e o Imperador começou a se afastar dos nativos os mais íntimos do Imperador eram portugueses como Francisco Gomes da Silva (o Chalaça), João Carlota e Plácido. Durante alguns dias as coisas se acalmaram e o Imperador assinava tudo que lhe fosse enviado pela Assembléia. Mas com um homem com o temperamento do Imperador essa quietude era assustadora.

Outro fato de grande relevância que influenciou na dissolução da Assembléia foi o episódio do espancamento do boticário David Pamplona Corte Real. Este foi tido por dois oficiais portugueses como o autor de cartas inseridas na “Sentinela da Liberdade à Beira do Mar da Praia Grande”, que continham forte teor nativista. Estas cartas criticavam a entrada “no Exército de militares portugueses que tinham combatido contra a causa da Independência na Bahia” (SOUZA,1972 p.134). David Pamplona enviou uma petição à Assembléia pedindo que esta tomasse providências contra a arbitrariedade que tinha sofrido. Este fato gerou discursos muito exaltados principalmente de Antonio Carlos. As galerias neste momento apoiavam os oradores. Disse Antonio Carlos:

“Foi o cidadão ultrajado e espancado por ter ofendido os indivíduos agressores, ou foi por ser brasileiro, e ter aferro e afinco à Independência do seu país, e não por amar o bando de inimigos, que, por descuido nosso, se tem apoderado das nossas forças? Os cabelos se me eriçam, o sangue ferve-

me em borbotões, à vista do infando atentado, e quase maquinalmente grito: vingança” (ANAI, 1973, t. 3, p.227, 2. col).

À uma hora da tarde de 12 de novembro de 1823 deu-se a dissolução da Assembléia.

“Ao saírem os deputados, foram presos em nome de D.Pedro I, Antonio Carlos, Martin Francisco, Belchior, Fernandes Pinheiro, José Joaquim da Rocha e Montezuma. Foram conduzidos aos cais do Largo dom Paço, embarcados em um escaler guarnecido de tropa e levados ao Arsenal da Marinha, acompanhados de quatro escaleres igualmente guarnecidos de tropa. Tudo isto estava de antemão preparado. Antonio Carlos ao sair preso e acompanhado de soldados, tirou o chapéu a uma peça de artilharia que estava apontada para a porta que ele acabara de franquear e disse: Respeito muito o seu poder” (RODRIGUES, 1974, p. 222).

O José Bonifácio foi preso em sua residência. Também foram levados à prisão por seus discursos contra os atos do Imperador, mas depois libertados: Vergueiro, Muniz Tavares, Henriques de Resende, Luiz Inácio de Andrade e Lima, Alencar e os paraibanos Carneiro da Cunha, Cruz Gouveia e Xavier de Carvalho (RODRIGUES, 1974 p.223). Estes últimos iriam logo após sua chegada ao Nordeste participar da reação pernambucana de 1824. Os primeiros foram presos e exilados.

Leal (2002, p. 90) diz que ao “sahierem os deputados, e ao defrontar com um a peça de artilharia, Antonio Carlos tirou-lhe o chapeo e dirigiu-lhe este cumprimento”: “Respeito muito o seu poder”. Era a ironia do velho político, vencido pelo poder reacionário e brutal.

Mas outra frase que achamos ainda mais forte foi pronunciada por José Bonifácio quando preso, disse ele ao som das crianças que assobiavam e davam vaias ao velho patriarca, “Hoje é dia dos moleques”.

A reação nas províncias iria variar muito ora com menos intensidade como na Bahia, ora com maior intensidade como em Pernambuco. A chamada reação pernambucana e seu movimento ampliado sob o nome de Confederação do Equador levou para o martírio nomes como os de Frei Caneca, fuzilado em 1825 e João Soares Lisboa.

Considerações finais

Tivemos no século XVIII duas grandes revoluções que foram muito importantes para as transformações que o mundo viria a enfrentar. A Revolução Industrial, na Inglaterra e a Revolução Burguesa, na França.

Da Revolução Industrial podemos dizer que foi a partir dela que a Inglaterra passou a conquistar mercados e consumidores para seus produtos. Já na França a revolução espalhou os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Esta consolidou o poder político burguês na França e destruindo o Antigo Regime. Essas idéias se tornaram muito fortes em toda a Europa e começaram a se espalhar também pelas colônias.

No século seguinte temos o Brasil já arrastado por estas idéias revolucionárias européias de transformação das relações feudais em capitalistas. Uma nova ordem viria a consolidar uma nova classe. A burguesia. Esta nova ordem era imposta ao mundo a partir do centro gerador a Europa.

A Revolução Constitucionalista surpreende Portugal em 1820 e os rebelados do Porto exigem o retorno da família real para sua terra natal e o retorno da antiga ordem no Império luso. Mas tal retorno não seria aceito pelas elites, agora já “brasileiras”, à antiga ordem uma vez que estas tinham um sentimento de homens livres. Isso colocou as elites brasileiras frente a um dilema. Deveria retornar ao antigo sistema, que significaria um retorno do exclusivo metropolitano ou liderar um processo de emancipação e criar uma nação livre. Esta elite culta educada em Coimbra ficou com a segunda opção. Não se submeteu aos desejos das Cortes e iniciaram o processo de Independência. Resolve então começar a organização do novo Estado. O Príncipe convoca uma Assembléia Constituinte e Legislativa para iniciar o planejamento e o ordenamento social através de uma Carta Constitucional.

Com o processo de Independência concluído percebe-se que a elite consegue se manter coesa e mantém a estrutura econômica escravista e latifundiária intacta. Mas com as idéias francesas rondando o mundo era preciso arrumar uma maneira de que estas se resumissem a 1817. Mais duas possibilidades preocupavam esta elite: como organizar o Estado e ainda garantir a autonomia e a unidade do extenso território brasileiro. Estes obstáculos ficaram claros com a abertura dos trabalhos da Assembléia. Que modelo de constituição deviam adotar? Que leis vigorariam? E o que foi mais importante neste trabalho. Que tipo de Educação deveria ser adotado?

Podemos perceber estes debates a partir dos Anais da Assembléia Constituinte. Esta se tornou um local de denúncias e lutas internas entre vários grupos que queriam assumir o poder

do novo país. A hegemonia conservadora da elite educada em Portugal conseguiu manter a unidade do imenso território. E este foi o ponto de nascimento da elite e da hegemonia de classe. Importante porque foi a partir da reunião dos filhos da elite em uma mesma universidade que se estabeleceu os laços necessários de aproximação política entre as elites regionais. Muitos desses laços políticos eram baseados nas idéias revolucionárias européias.

A partir desse processo a elite nativa esteve diante de algumas necessidades históricas da antiga colônia. Entre estas a educação. A questão era como formar os quadros para gerir a máquina pública e atuar na sociedade civil, uma vez que a liberdade política criara os direitos individuais dos homens livres. Além disso, foi criada a igualdade jurídica também. Para que tudo isso se concretizasse era preciso organizar um sistema de educação eficiente. A educação se tornou um dever estatal devendo ser disseminada por todos os cantos e permitir a valorização do talento individual para se ascender socialmente. Visto que o privilégio de nascimento não poderia valer mais. O que a Assembléia precisava criar era uma educação com caráter e identidade nacional. Com base nisto, foi criada a Comissão de Instrução Pública. Esta tinha finalidade de estruturar este tipo de educação para o desenvolvimento do Império. Durante a abertura da Assembléia o Imperador já cobrara tal atitude ao falar sobre a necessidade de se criar uma “legislação particular” para a educação.

No dia 16 de junho de 1823 a Comissão de Instrução Pública apresentou seu primeiro projeto de lei. As discussões se realizaram em 3 turnos e ocuparam 6 sessões da Assembléia. Foram feitas várias intervenções e foi discutido o teor do projeto. Mas o mais importante que era o “*Tratado de educação para a mocidade brasileira*” não foi apresentado. Os deputados denunciaram a inexistência da instrução pública no Brasil e colocaram a urgência de se tomar uma atitude para a solução de tão grave problema.

Ao resolver criar um concurso para se estimular os “gênios brasileiros” a Comissão já partiu do ponto de que tais “gênios” teriam conhecimento das necessidades que passava o Império em relação à instrução pública e que apenas adequassem as necessidades às diretrizes do *Tratado*. Estas diretrizes eram a de se educar homens livres que fossem orientados pela ação política. O tipo de educação deveria ser o liberal. E a qualificação para o trabalho intelectual.

O projeto foi muito debatido e recebeu várias emendas e retornado à Comissão para ser reelaborado de acordo com os debates e trazido de volta para ser novamente examinado. Ledo engano. Foi engavetado e jamais voltou, ficando esquecido antes de sua aprovação final. Mas reconhecemos que ficou patente entre a maioria dos representantes das elites regionais,

os deputados da Assembléia, que era preciso se criar uma “legislação” para regular a questão da educação nacional.

Colaborou para o esquecimento do projeto sobre um Tratado de Educação o pronunciamento do deputado gaúcho Fernandes Pinheiro:

“...uma porção escolhida da grande família brasileira, a mocidade quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper e a abandonar a sua carreira, já incertos de como será semelhante conduta avaliada por seus pais, já desanimados por não haver ainda no Brasil institutos onde se prossigam e rematem seus encetados estudos”(1973:212, v.1).

Sensível a tal clamor pôs-se a Comissão de Instrução Pública a formular um projeto de criação de universidades no Brasil. Foi então no dia 19 de agosto apresentado à Assembléia. Pelo projeto criar-se-iam duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda. Como o país sofria a falta de magistrados propuseram a criação e um curso jurídico na cidade de São Paulo. Seriam adotados, para este fim, os estatutos da Universidade de Coimbra.

Acreditam os propositores do projeto que assim estaria resolvido o problema de falta de homens qualificados para ocupar os postos públicos e para as atividades de caráter liberal. O Brasil não tinha um sistema de educação elementar ordenado e a elite não viu problemas em se discutir a criação de instituições de ensino superior. Não pensemos que isso foi um despropósito por parte daqueles homens. Isso aconteceu porque esse era o interesse da elite, ou seja, esta queria formar os futuros líderes do Estado imperial. Em resumo os debates ficaram em torno de questões de caráter regionalista como a localização e as de ordem econômicas, de onde viriam os fundos já que o Estado Imperial não vivia grandes dias.

Neste debate a questão nacional foi superada pela regional com as elites de cada região se digladiando para levar a instituição para sua província. Quanto aos fundos a discussão tendeu a ficar entre vindos do meio público ou do privado. Arouche Rendom, por exemplo, propôs a criação de uma “subscrição” de caráter voluntário para que os comerciantes mais ricos pudessem financiar os recursos de seus filhos. A questão comercial era muito importante, tanto que o deputado Silva Lisboa propôs a criação de uma cadeira de direito comercial e marítimo e a criação da cadeira de economia política para o curso de direito, para formar os jovens no espírito capitalista. Estava se propondo a formação do jovem para a nova ordem que se consolidava na Europa. O texto deste projeto foi aprovado na íntegra e fortalecendo as elites nortistas o curso foi para Olinda.

Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, deputado eleito pelo Rio de Janeiro, membro Comissão de Instrução Pública, que havia criado um Tratado de Educação para a Província de São Paulo, levou-a para a apreciação da Assembléia. O parecer foi favorável e mandado à impressão para ser apreciada melhor pelos deputados. No entanto os debates sobre o Tratado não foram realizados.

Os debates dos constituintes em torno da educação mostra que os deputados constituintes estavam preocupados com a disseminação e promoção desta, mas que os dados mais concretos para que isso acontecesse não estavam às mãos. Faltavam os dados populacionais, o número de cidades, de professores. Dados importantes para que se pudesse ter uma visão mais próxima da real situação da instrução pública deixada pelo período colonial.

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil foi dissolvida em 12 de novembro de 1823, depois de vários revezes e não promulgou o único projeto de instrução que a Comissão de Instrução elaborou, que fora o de criação das universidades.

Com a sua dissolução o Imperador formou um conselho que ficou responsável pelo novo texto constitucional. Este novo texto trouxe apenas dois artigos sobre a educação que dizia: no artigo 32 que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e no artigo 33 sobre colégios e universidades, “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”. Ambos transcritos da constituição portuguesa de 1826.

FONTES

ANDRADA, Martim Francisco de. **Memórias (1816)**- Arquivo Nacional- vol. 12.

As Juntas governativas e a Independência. Conselho Federal de Cultura. Arquivo Nacional. Rio de Janeiro, 1973. v. 2.

CALMON, Pedro. Introdução ao Diário da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, 1823. In: **DIÁRIO DA Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823**, ed-fac similar comemorativa do sesquicentenário da instituição parlamentar. Brasília; Senado federal, 1973, 1º vol.

DIÁRIO DA Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823, (Edição fac-similar) Introdução de Pedro Calmon. Senado Federal. Obra Comemorativa do Sesquicentenário da Instituição Parlamentar. Brasília; Senado federal, 1973, 1º vol.

DOLHNIKOFF, Miriam (Org.). **José Bonifácio de Andrada e Silva – Projetos para o Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FALCÃO, Edgard de Cerqueira. Comp. **Obras científicas, políticas e sociais de José Bonifácio de Andrada e Silva**, colig. e repro. por ...Edição Monumental Comemorativa do bicentenário do nascimento de José Bonifácio. São Paulo, 1965. v. 2.

INÁCIO, L. C. & LUCA, T. R. **Documentos do Brasil Colonial.** São Paulo: Ed. Ática, 1993.)

LEAL, Aureliano. **História Constitucional do Brasil.** Prefácio de Luiz Octávio Galloti. – ed. fac-similar,- Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. (Coleção História Constitucional Brasileira).

LEITE, Serafim. **Historia da Companhia de Jesus no Brasil / Serafim Leite.** -- Lisboa : Portugalia ; Rio de Janeiro : Instituto Nacional do Livro : Civilização Brasileira, 1938-1950. 10 v.

NOGUEIRA, Octaciano. Comp. **Obra política de José Bonifácio**. Edição comemorativa do Sesquicentenário da Independência. Brasília, Senado Federal, 1973, v. 2

José Bonifácio. B/SP, EDUSEP/Itatiaia: 1988.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Editora Mestre Jou, 1982.

ALMEIDA, José R. Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: PUC; Brasília: INEP, 1989. (Memória da Educação Brasileira).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

ARMITAGE, João. **História do Brasil**. Itatiaia/EDUSEP, 1981.

AVELAR, Hélio Alcântara. **História administrativa do Brasil: a administração pombalina**. 2 ed. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP/Ed. Universidade de Brasília, 1983.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2.ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1944.

BARRETO, V.; PAIM, A. **Evolução do pensamento político brasileiro**. BHISP. EDUSEP/Itatiaia: 1989.

BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena história da educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução**. São Paulo: Unesp, 1996. (Encyclopedia).

BRASIL. CONGRESSO. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **O clero no parlamento brasileiro**. Brasília: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1978.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. (Trad. J. Ginzburg e Tereza Cristina Silveira da Mota). São Paulo: Perspectiva, 2005.

CALÓGERAS, João Pandiá. **A Formação histórica do Brasil**. São Paulo, Nacional: 1980.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Tereza Maria Rollo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos raízes e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas pombalinas da instituição pública**. São Paulo: Saraiva/Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação**. São Paulo: 1986, Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CASTRO, Ramiro Berbert de. **Livro do centenário da Câmara dos Deputados (1823-1926)** Rio de Janeiro: v. 2, 1926.

CHAIA, Josephina. **A Educação brasileira: índice sistemático da legislação**. Vol. 1. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963.

CHARTIER, Roger. Faire de l'histoire après 20 ans. **Lê Monde dès livres**, 24.02.95, p. 4

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituição de 1823 e a Educação. IN: **A educação nas constituintes brasileiras (1923-1988)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

COSTA, Emilia Viotti. **Da Monarquia à Republica: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. História e Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

COTRIM, G. PARISI, Mario. **Fundamentos da educação**. História e Filosofia da educação. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

CUNHA, Rui Vieira. **O parlamento e a nobreza brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1979. (Coleção Bernardo Pereira de Vasconcelos. Série Estudos Políticos).

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. IN; FÁVERO, Osmar.(org) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação).

CURY, C. R. J. HORTA, J.S.B. FÁVERO, OSMAR. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (org) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação)

DE CERTEAU, Michel e JÚLIA, Dominique. A beleza do morto: o conceito de cultura popular In Revel, J. **A Invenção da sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1995.

FALCON, Francisco J. Calazans. A História Cultural. In: **Rascunhos de História**. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX, In; **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FÁVERO, Osmar. (org) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação)

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Inep, 2000.

FRANÇA, J.M.C. **Um público para o Correio Braziliense**. In: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/alm290720031.htm>. 2003, Acessado em 22/11/2006.

FERREIRA, Tito Livio. **História da educação lusobrasileira**. São Paulo: Saraiva, 1966.

FERNANDES, Rogério. As cortes constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria H.C. (Org) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2005.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlo. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais. morfologia e História**. (Trad. Federico Carotti) São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOMES JR, Guilherme Simões. **A hermenêutica cultural de Clifford Geertz**. Margem, 1. 37-46, 1992

GOMES DE CARVALHO, Manuel Emilio. **Os Deputados brasileiros nas Cortes de Lisboa**. Co-edição com a UNB. (Coleção Bernardo Pereira de Vasconcelos) Série Estudos Históricos/ vol.13. Direção Octaviano Nogueira. Senado Federal. Brasília, 1979.

GONBRICH, Ernst. In: **Search on Cultural History**. Oxford: Oxford University Press, 1969.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico, reações e transações**. 5º Ed. São Paulo: Difel. tomo 2. 3º volume.

Homem de Melo, F.I. Marcondes. *A Constituinte perante a História*. Rio de Janeiro, 1863.

KULESZA, W. A. Ciência, Educação e Sociedade na Paraíba Colonial. In: **XIV Encontro de pesquisa educacional do nordeste**. Salvador: ANAIS, 1999.

KULESZA, W. A. O ensino de ciências na Paraíba imperial. **Educare**, João Pessoa, v. 2, 2000.

LEAL, Aureliano. **História Constitucional Brasileira**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. (Coleção história constitucional brasileira)

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. IN: Enciclopédia Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LIMA, Oliveira. **O movimento de Independência: 1821-1822**. 5º ed. São Paulo: Melhoramentos, Conselho Estadual de Cultura, 1972.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 2º. Ed. Brasília/Rio de Janeiro, s/d.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ed. Ática. 4º ed. (Série Princípios), 2001.

O ensino público e suas origens. In: Revista ANDE, n. 1, São Paulo, 1982.

LOMBARDI, José Claudinei. **Historiografia Educacional e os fundamentos teóricos metodológicos da História.** LOMBARDI, J.C (org) Pesquisa em Educação: história filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC:UNC, 1999.

LUCCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil** (trad. Milton da Silva Rodrigues). Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3º ed. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1992.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Educação no Brasil (Esboço de um estudo histórico)** Recife (UFPE) Imprensa Universitária, 1975.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império - Subsídios para a história da educação no Brasil: 1823-1853.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1.

MOTA, Carlos Guilherme. **Dimensões.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

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

OLIVEM, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa.(org) **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PEETERS, Madre Francisca & COOMAN, Madre Maria Augusta. **Pequena história da educação.** São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1936.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.

PILETTI, N. PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1971.

REIS, José. Carlos. **Nouvelle Histoire e tempo histórico as contribuições de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

RÉMOND, René. "Porque a História Política?" In: **Estudos históricos**. 13, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.

RIBEIRO, J. Querino. **A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo: ensaio sobre a sua significação e importância**. São Paulo:1943.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembléia Constituinte de 1823**. Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 1974.

_____. **Independência e Contra-Revolução**. Rio de Janeiro: 1975, v. 1

_____. **Teoria da história do Brasil: introdução metodológica**. 5º ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

RONCARI, Luiz. **Literatura Brasileira: Dos cronistas aos últimos românticos**. 2º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995.

RUGENDAS,Johann Moritz, **Viagem através do Brasil**. (Trad. de Sérgio Milliet) 8a. ed. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

SANTOS, Theobaldo Miranda dos. **Noções de história da educação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945

SAVIANI, Dermeval et alii. **Filosofia da educação brasileira**. 3 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980

SLEMIAN, Andréia. **O Nascimento político do Brasil: as origens do Estado e da Nação (1808-1825)**, Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. 2 ed.SP/RJ: DIFEL: 1976.

SOBRINHO, Barbosa Lima. F.L.M, Homem de Mello/ José de Alencar/Rodrigo Octávio Filho. **A Constituição de 1823**. Senado Federal. Org. Octávio Nogueira.

SOIHET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda B. GOUVEA, Maria de Fátima S. **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Octávio Tarquínio de. **História dos fundadores do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972, v. 2.

SOUZA, Octávio Tarquínio de. **Independência, revolução e contra revolução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves ed, 1975/76.

SOUZA, Paulo N. P. de. **Educação na Constituição e Outros Estudos**. São Paulo: Pioneira, 1986.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação brasileira**. 2º ed. Ed. Juriscred LTDA. São Paulo: s/d.

TOLLENARE, L F. de. **Notas Dominicais Tomadas durante uma Viagem em Portugal e no Brasil em 1816, 1817 e 1818.** Salvador: Livraria Progresso, 1956.

TREVISAN, Leonardo. **Estado e educação na História brasileira. (1750-1900)** Ed. Novaes, 1º ed. 1982.

VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria L. S. **Brasil 500 Anos: tópicos em História da Educação.** São Paulo: EDUSEP: 2001.

VIDAL, Diana G. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História da Educação.** V. 23 n.45. São Paulo, jul. 2003 Versão on-line visitada em 17 de setembro de 2006 <http://www.scielo.br/scielo.php>.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Editora Cortez, 1985.

XAVIER, M. E. RIBEIRO, M. L. NORONHA, O. M. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994. – (Coleção Aprender e Ensinar)

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois. Grandezas e Misérias do ensino no Brasil.** São Paulo: Ática, 1994.

ANEXOS

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPÉRIO DO BRASIL Jurada a 25 de março de 1824

Título 8º – Das disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros

Art. 179. 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, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII- A Instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII- Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL Promulgada a 24 de fevereiro de 1891

Título Primeiro – Da Organização Federal **Capítulo IV- Das Atribuições do Congresso**

Art. 35. Incumbe, outrossim ao Congresso, mas não privativamente:

1º. Velar na guarda da Constituição e das Leis, e providenciar sobre as necessidades de character federal;

2º. Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes, e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilégos que tolham a acção dos governos locaes;

3º. Crear instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º. Prover à instrucção secundária no Distrito Federal.

TITULO IV- Dos cidadãos Brasileiros **Secção II- Declaração de Direitos**

Art. 72. A constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

7º. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção official, nem terá relações de dependência ou alliança com o Governo da união, ou dos Estados.

Convocação da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa

Decreto de 8 de junho de 1822

Havendo-Me representado os Procuradores Gerais de algumas Províncias do Brasil já reunidos nesta Corte, e diferentes Câmaras, e Povo de outras, o quanto era necessária, e urgente para a manutenção da Integridade da Monarquia Portuguesa, e justo decoro do Brasil, a Convocação de uma Assembléia Luso-Brasiliense, que investida naquela porção de Soberania, que essencialmente reside no Povo deste grande e riquíssimo Continente, constitua as bases sobre que se devam erigir a sua independência, que a Natureza marcara e de que já estava de posse, e a sua União com todas as outras partes integrantes da Grande Família Portuguesa, que cordialmente deseja: E Reconhecendo Eu a verdade e a força das razões, que Me foram ponderadas, nem vendo outro modo de assegurar a felicidade deste Reino, manter uma justa igualdade de direitos entre ele, e a de Portugal, sem perturbar a Paz, que tanto convém a ambos, e tão própria é de Povos Irmãos. Hei por bem, e com a parecer do Meu Conselho d'Estado, Mandar convocar uma Assembléia Geral Constituinte e Legislativa, composta de Deputados das Províncias do Brasil novamente eleitos na forma das instruções, que em Conselho se acordarem, e que serão publicadas com a maior brevidade. José Bonifácio de Andrada e Silva, do Meu Conselho d'Estado e do Conselho de Sua Magestade Fidelíssima EI-Rei a Senhor D. João Sexto, e Meu Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Reino do Brasil e Estrangeiros, o tenha assim entendido, e o faça executar com os despachos necessários.

Paço, 3 de junho de 1822.

Com a Rubrica de S. A. R. a PRÍNCIPE REGENTE.

*José Bonifácio de Andrada e Silva. **

* Collecção das Leis Brasileiras desde a chegada da Corte até a época da Independência. 1817 a 1822. Vol. 3º, Ouro Preto, 1837, 496-506

Os deputados por Províncias:
▶ Alagoas: Inácio Aciolli de Vasconcellos
Padre José Antonio Caldas
Caetano Maria Lopes Gama (futuro Visconde de Mamanguape)
José de Souza Melo
Miguel Joaquim de Cerqueira e Silva (não tomou acento e não teve suplente)
▶ Bahia: Felisberto Caldeira Brant Pontes Oliveira e Horta (futuro Marques de Barbacena) Posse em 11-10-1823.
Miguel Calmon du Pin e Almeida (futuro Marques de Abrantes)
Antonio Calmon du Pin e Almeida (Suplente de Brant Pontes)
Luiz José de Carvalho e Melo (futuro Visconde de Cachoeira)
José da Costa Carvalho (futuro Marques de Monte Alegre)
Manuel Ferreira de Araújo Guimarães
Antonio Ferreira França
Francisco Carneiro de Campos
Manuel Antonio Galvão
Franciso Gê Acaiaba de Montezuma (futuro Visconde de Jequitinhonha)
Luis Pedreira do Couto Ferraz (Suplente de Francisco Agostinho Gomes).
José da Silva Lisboa (futuro Visconde de Cairu e suplente de Cipriano José Barata de Almeida)
Cipriano José Barata de Almeida (Não tomou posse)
Padre Francisco Agostinho Gomes (Não tomou posse)
▶ Ceará: Padre José Martiniano de Alencar
Pedro José da Costa Barros
Padre Manuel Ribeiro Bessa de Holanda Cavalcanti
José Mariano de Albuquerque Cavalcanti
Padre Manuel Pacheco Pimentel
João Antonio Rodrigues de Carvalho
Padre José Joaquim Xavier Sobreira
Antonio Manuel de Souza (Não tomou posse e não teve suplente)
▶ Espírito Santo: Manuel Pinto Ribeiro Pereira de Sampaio

▶ Goiás: Padre Silvestre Álvares da Silva (Posse em 14-07-1823)
Joaquim Alves de Oliveira (Não tomou posse)
Antonio José Teixeira de Carvalho (Suplente de Alves de Oliveira, foi convocado em 30-08-1823 mas não tomou posse)
▶ Mato Grosso: Antonio Navarro de Abreu
▶ Minas Gerais: José de Abreu e Silva (Suplente do deputado Evangelista, tomou posse em 28-08-1823).
Candido José de Araújo Viana (futuro Marques de Sapucaí)
Manuel Ferreira da Câmara Bittencourt e Sá
Padre José Custódio Dias (Suplente de Manuel de Barros)
João Evangelista de Faria Lobato (Posse em 28-09-1823)
Antonio Gonçalves Gomide (Suplente de Francisco Pereira de santa Apolônia)
João Severiano Maciel da Costa (futuro Marques de Queluz)
José Antonio da Silva Maia
Lucas Antonio Monteiro de Barros (futuro Visconde de Congonhas do Campo, tomou posse em 04-11-1823)
Teotônio Alves de Oliveira Maciel
Padre Belchior Pinheiro de Oliveira
José Resende da Costa
Estevão Ribeiro de Resende (futuro Marques de Valença)
José Joaquim da Rocha
Padre Antonio da Rocha Franco (Suplente de Furtado de Mendonça que tomou posse pelo Rio de Janeiro)
Padre Manuel Rodrigues da Costa
José Álvares do Couto Saraiva
João Gomes da Silveira Mendonça (futuro Visconde do Fanado e Marques de Sabará)
Antonio Teixeira da Costa
Lúcio Soares Teixeira de Gouveia
José Teixeira da Fonseca Vasconcelos (futuro Visconde de Caeté)
Manuel José Veloso Soares
Francisco Pereira de santa Apolônia (Não tomou posse)

▶ Paraíba: Joaquim Manuel Carneiro da Cunha
José da Cruz Gouveia
Padre José Ferreira Nobre
Augusto Xavier de Carvalho
Padre Virgínio Campelo (Não tomou posse e não teve suplente)
▶ Pernambuco: Manuel Caetano de Almeida e Albuquerque
Padre Luis Inácio de Andrade Lima
Antonio José Duarte de Araújo Gondim
Pedro de Araújo Lima (futuro Marques de Olinda)
Manuel Inácio Cavalcanti de Lacerda (futuro Barão de Pirapama)
Padre Francisco Ferreira Barreto (Suplente de Francisco de Carvalho Pais de Andrade)
Padre Inácio de Almeida Fortuna
Bernardo José da Gama (futuro Visconde de Goiana)
Padre Venâncio Henriques de Resende
Padre D. Nuno Eugênio de Lócio e Seilbitz (Suplente de João da Silva Ferreira)
Padre Francisco Muniz Tavares
Antonio Ribeiro de Campos
Francisco de Carvalho Pais de Andrade (Não tomou posse)
João da Silva Ferreira (Não tomou posse)
Manuel Maria Carneiro da Cunha (Não tomou posse e não teve suplente)
▶ Rio de Janeiro: Barão José Egidio de Almeida
Bispo-capelão-mor D. José Caetano da Silva Coutinho (Bispo do Rio de Janeiro)
José Joaquim Carneiro de Campos (futuro Marques de Caravelas e suplente de Gonçalves Ledo)
Manuel José de Souza França
Jacinto Furtado de Mendonça
Manuel Jacinto Nogueira da Gama (futuro Marques de Baependi)
Antonio Luis Pereira da Cunha (futuro Marques de Inhambupe)
Martim Francisco Ribeiro de Andrada (Suplente de Agostinho Correia)

da Silva Galvão)
Agostinho Correia da Silva Galvão (Não tomou posse)
Joaquim Gonçalves Ledo (Não tomou posse)
➤ Rio Grande do Norte: Tomás Xavier Garcia de Almeida e Castro (Suplente de Francisco de Arruda Câmara)
➤ Rio Grande do Sul: Francisco das Chagas Santos
José Feliciano Fernandes Pinheiro (futuro Visconde de São Leopoldo)
Antonio Martins Bastos
Joaquim Bernardino de Sena Ribeiro da Costa
➤ Santa Catarina: Diogo Duarte Silva
➤ São Paulo: Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva
José Bonifácio de Andrada e Silva
José Arouche de Toledo Rendon
José Ricardo da Costa Aguiar de Andrada
Manuel Marins do Couto Reis (Suplente de Vergueiro)
Manuel Joaquim de Ornelas (Suplente de Ribeiro Andrada que tomou posse pelo Rio de Janeiro)
José Correia Pacheco e Silva (Suplente de Diogo de Toledo Lara e Ordonhez)
Francisco de Paula Souza e Melo
Antonio Rodrigues Veloso de Oliveira
Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (Tomou posse em 01-7-1823)
Diogo de Toledo Lara e Ordonhez (Não tomou posse)
Fonte: RODRIGUES, 1974, p. 300/304)

Pronunciamento do Deputado Silva Lisboa em defesa da universidade no Rio de Janeiro.

Sr. Presidente: Tendo exposto os meus sentimentos sobre o presente assunto nas duas Leituras do Projeto da Criação de Universidade, sendo de opinião de, por ora, só ao criar uma nesta Corte, para entrar já em exercício no ano próximo vindouro, que é o que exigem as nossas necessidades, e cabe em nossas possibilidades; levanto-me nesta última Leitura do mesmo Projeto para sustentar brevemente o que ponderei, e responder a algumas impugnações de vários honrados Membros. Reconheço que todos que propuseram Criação de Universidade, os Estabelecimentos Literários para as outras Província, o fizeram a impulso de Patriotismo; mas não posso acordar com eles, porque só indicaram as respectivas vantagens locais, cada um dando preferência segundo o natural afeto ao próprio país. A minha opinião se funda em três razões, no exemplo, das Grandes Nações; na economia do Estado; e na política das atuantes circunstâncias de Império. O exemplo dos Fundadores das principais Universidades, que as estabeleceram em grandes cidades, e até nas Cortes dos respectivos Estados, é argumento digno de suma atenção. Sempre tenho muito respeito á pratica dos nossos antepassado de reconhecida sabedoria e circunspecção, em quanto a experiência não convencer o erro. Este exemplo, por si só, tira o peso das objeções, que se opuseram à preferência que dei para Universidade nesta Corte. A carestia do passadio, distração dos Estudantes, perigo de corrupção, são inconvenientes que se contrabalançam com as superiores vantagens de barateza de livros, variados meios de instrução, progressivo concurso de Estrangeiros, que facilitam aprender as línguas vivas; adequadas estabelecimentos Literários de maior escala, cortesia de maneira, que a estreiteza de vistas práticas provinciais já mais podem dar. “Até os vícios na Corte em pessoas em pessoas de educação liberal perdem a metade de sua malícia, perdendo a sua grosseria *Oxford*, a mais antiga Universidade da Inglaterra, fundada quando era Corte pelo celebre Rei Alfredo, distinto não menos nas Armas que nas Letras, ainda hoje subsiste com uma dotação de mais de cem mil libras esterlinas; e neste século deu o espetáculo do fenômeno político, nunca visto, de irem o Imperador da Rússia e o Rei da Prússia ali tomar os Graus de Doutores em Direito, ajoelhando- se ante o Cancelário. A Economia do Estado, a meu ver, imperiosamente dita a escolha desta Corte do Rio do Império; pois bem se pode dizer, que, de fato já se acha estabelecido, e só precisa de suplemento do Curso Jurídico para ser completa; visto que tem as aulas principais das mais faculdades, ou pagas pelo Governo, ou mantidas pelas Corporações Religiosas, pelo Bispo Diocesano no Seminário de S. José. Temos além disso um Museu rico em Mineralogia, Gabinete de Pinturas, dois Jardins Botânicos, uma Livraria Pública, e muito considerável Tipografia Nacional. Exceto a Bahia, que já tem alguns desses Estabelecimentos, todas as mais Capitais das outras Partes integrantes do Império quase carecem de tudo; e, pelas notórias circunstância atuais o Brasil, o Tesouro Nacional não pode já oferecer os fundos e renditos necessários a tais Fundações? Tem-se muito insistido em contribuir oferecidas pelos Povos da Bahia, e de Minas, a fim de tais Estabelecimentos; e se propõe um Plano para se atraírem Donativos por solicitações dos Governos Provinciais, e vantagens aos herdeiros dos Doadores. A experiência tem assim mostrado o quanto não falíveis e precários tais expedientes, quando se trata do Estabelecimentos permanentes, requerem fundos sólidos. Tais contribuições de ordinário filhas do entusiasmo momentâneo, apenas, por assim dizer, são almoços para

despertar da Grande Família. Hoje os Estadistas de prática de negócio tem reconhecido os tênues resultados patrimoniais, locais, nos oferecimentos de Donativos para o Serviço Público, que mal dão algum auxílio transitório nas urgências do Estado são contra o genuíno espírito do Governo Constitucional; pela indireta e disfarçada pratica do antigo Direto Real de coação de *lançar pedidos ao povo*. Estão orgulho e vaidade dos mais ricos, ou lisonjeiros, tem efeito importuno, e compulsório, aos mais concidadãos; e, ocasionando as mais odiosas comparações, e injustas querelas de falta de patriotismo, ainda contra os mais zelosos do bem público, que por isso sentem irresistível força para fazerem contribuições e donativos com excesso às suas faculdades, mingos de suas famílias, e quebra de seus empenhos aos mais urgentes credores. Tudo porém vem a rematar depois em desleixo e incúria do primeiro propósito; só que bem se verifica a sentença de Tato — *acri initio, incurioso fine*. — Um ilustre Membro lembrou-se de aplicar a estabelecida contribuição Literária de S. Paulo para a Universidade, que no Projeto se destinava nesse local. Porém não darei jamais o meu voto para colocar nesse *fundo sagrado*, que teve o justo destino da Lei Do *Subsídio Literário*, tão somente para as Escolas e Estudo Menores; a fim de se generalizar a Instrução Pública nos mais necessários elementos. E da Dignidade do Governo Imperial seguir o exemplo do falecido Rei de Inglaterra Jorge III; o qual dizia, que o contínuo voto do seu reinado era facilitar, que todos os indivíduos, ainda das ínfimas classes do Povo, soubessem as Primeiras Letras, para poderem ler a Bíblia, porque nela se achava a Palavra da Vida. Os Deputados que requererão tantas Universidades ao mesmo tempo, ou, ao menos, Colégios de particulares Ciências, pretendeu atualmente uma Criação simultânea, sem exemplo em algum Estado, e um impossível econômico. Seria fácil achar Lentes para o Curso Jurídico nesta Corte no Corpo dos Magistrados, e Letrados, e por um Honorário menos gravoso a Fazenda, do que o que talvez seria requerido para as Universidades das outras Províncias, maiormente do interior. E de mais; para que enganamos a nós mesmo? era até agora geral e fundado o queixume do pouco número dos Jurisconsultos Brasileiros, pelas dificuldades que o Governo passado opunha aos Estados Maiores; que só haviam em Coimbra, poucos tendo posses para irem à essa Universidade. Além de que é bem notado por graves Escritores, com poucos que estudam as ciênci.s difíceis, tais como Jurisprudência, adquirem primazia, e ainda suficiência, para o Magistério, entro muitos que aliás concluirão seus cursos regulares. É também reconhecida a falta de Bacharéis formados para os Lugares de Letras. Onde pois se acharão já no Brasil para tantas requeridas Universidades Mestres capazes de sustentarem a confiança pública? O governo não tem a onipotência do criador, que, na fase das Sagradas Letras, pode *fazer das pedras filhos de Abraão*. Pretenderemos fazer, como se diz em Portugal, *obras de Tarôca*? Expormo-nos-emos à censura do Povo, qual faz o viandante, que desdenha o arquiteto, que começou a obra, e não a pude acabar? A Política reclama, que os Estudos Públicos nas Altas Ciências estejam sob a imediata Inspeção do Governo Imperial, principalmente os de Direito, para que sejam conforme aos verdadeiros princípios da Monarquia Constitucional. E notório, que infelizmente nas Províncias do Interior, e sobre tudo nas do Norte, tem fermentado, e ainda se propagam, crassos e perigosos erros a esse respeito. Presentemente, sob pretexto de idéias liberais, até os mais discretos Mestres se arriscam a receber influências das opiniões populares, industriosamente propagadas por astutos Demagogos. Sem dúvida as classes superiores e médias estão sãs; mas sempre é temível o contágio do século, e a fantasia dos entusiastas, qual se nota nos Diretores dos vadios de *Beberibe*, e *Poço da Pune/la*, em Pernambuco. Estando a Universidade nesta Corte, se formará de aluno instruídos em sólida doutrina, que possam depois exercer o Magistério em outras Universidades, sem

perfeita segurança do Público, e do Governo. Já tenho dito e redito, que se estabeleçam quantas Universidades se requerem, onde se proporcionarem os meios; porém não é possível, por ora, que se estabeleçam á custa do Tesouro Nacional, atenta a urgência de se applicarem os fundos do Império á sua defesa, em quanto não for reconhecida a nossa Independência, e pela paz se não tenham reparado os males da guerra, e aberto as Fontes da Riqueza Nacional. Um dos mais notados defeitos dos que se fazem Reformas em Constituições novas, é o julgarem poder fazer tudo, e ao mesmo tempo, sem cálculo de despesas, e circunstâncias. Não tem razão a censura que as me fez, de querer monopoliz-r tudo para a Corte. Longe de mim, não só o espírito de monopólio, mas também o espírito de partido, e espírito de localidade, que não distingo o patrimônio puro do egoísmo provincial. Se considerações de parcialidades me influem, daria preferência, para a Primeira Universidade, á Princesa do Brasil, Bahia de todos os Santos, em que a Providencia me fez nascer. Só digo, o que a sã Política dita, que o Governo Geral, provendo à Instrução Superior, estabeleça já na Corte uma Universidade, onde tudo quase está provendo para Incorporação das Ciências, Belas Letras, e Artes. As mais só o devem ser em oportuno período, quando o Tesouro Nacional estiver mutuo. Entretanto não há obstáculo que se erijam tais Estabelecimentos por voluntárias Contribuições do País que os poder manter, bem como as suas Fontes, Pontes, e outras Benfeitorias Públicas. Não é minha intenção impugnar a Indicação, que agora fez a ilustre Membro o Sr. *Betercour*⁴ para se criar nas Províncias de minas o Ensino da Montanística. Docinastia, e mais doutrinas de Metalurgia; e sem dúvida convinha logo criar alguma Cadeira de teoria e prática à custa do Tesouro Nacional; o que acho por ora ali impraticável, é uma Universidade. Uma razão de mais me ocorre, e é, que Sua Majestade Imperial, logo que entrou na Regência do Estado, fez a bela obra da Restauração do Colégio de S. Joaquim, de fundação de Caridade dos Benfeitores deste País, para o ensino dos Orfãos pobres, que o Governo passado havia espoliado ao Povo, convertendo o Edificio em Aquartelamento de Soldados. Eu vi em mais de uns olhos de pessoas sensíveis borbotarem as lágrimas de piedade nas Festas daqueles Patriarca, quando o Imperador abraçava os meninos, sendo alguma dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia, que bem podiam dizer com David em um dos Palmos (XXVI 10) *meu Pai e minha Mãe me desampararão, mas o Senhor me recebeu*,- Esses Alunos estão na esperança de fazerem na Corte seus Estudos maiores, e talvez algum dia sejam excelentes candidatos para as Magistraturas, e mais Empregos públicos. Pode ser conforme à boa razão, que são obrigados a passarem a horrída Serra do Cubatão, para se irem na requerida Universidade de S. Paulo? Não posso deixar, ainda que com repugnância, de controverter ao Sr. *AJVDRAE*. 'A *MACHADO*, que aliás reverencio pelo seu engenho, e rico fundo de conhecimentos. De certo não esperava ouvir a ele falar com desdém dos Estados de Direto, sugerindo ser quase desnecessário haverem Ministros Jurisperitos, sentenciados a alguns a irem *puxar pela enxada*. Será decente, e coerente, esta linguagem em um dos Redatores do Projeto de Constituição, que na *Divisão dos Poderes* reuniu o *Judiciário*? Quando no vulgo se estão devassamente desacatando todas as Autoridades, com perigo da nação, é estranho fazer-se neste Senado ignomínia da Magistrados que faltem ao seu dever; mas a desonra geral é enorme injustiça . Para se considerar, ao menos nesta Corte, haver regular Administração da Justiça, (dando-se os devidos descontos às coisas humanas) basta notar o prodígio político do Estabelecimento do Banco e Crédito Público, ara se reconhecer, que o Povo, e com especialidade do Corpo dos Comerciantes, tem confiança na mesma Administração, na certeza de que os Magistrados os assistiram para execução das Leis nos seus Contratos; aliás, não fariam tantos negócios, com ativo giro das letras de Comércio. Quando a América do Norte proclamou a sua

independência, consta das obras de Franklin, que o primeiro cuidado dos homens de Estado do País, foi o mandarem vir da Europa as obras de *Vattel*, e de outros Escritores sobre o Direito Público, e Lei das Noções. O Brasil carece muito de tais estudos, que na Universidade de Coimbra mal se ensinavam superficialmente no primeiro ano do Curso Jurídico na Aula de Direito Natural. E como sem tais estudos se poderão formar pessoas idôneas para a Carreira Diplomática, e para a reta Direção dos *Jurados*, ainda nos Juízos Criminais? Sem dúvida convém reformar o Plano dos Estudos de Direito; mas sempre serie de opinião do insigne (Parlamentário de Inglaterra Burke), a qual diz-se nas suas admiradas Reflexões contra a Revolução da França, que a Jurisprudência é o timbre do entendimento humano, e a difícil Arte de bem aplicar os princípios originais da Justiça à infinita variedade dos negócios humanos; e qLe não deve o seu Tribunal ser usurpado pela filúcia e arrogância, que são os infalíveis satélites dos que não experimentarão maior sabedoria do que a sua própria. E intolerável o sarcasmo da remessa dos Magistrados para cavarem a terra com a enxada. Por desgraça nossa, o trabalho dom campo está em desonra, por abandonado a escravos. É por isso grave injuria igualar em destino os Magistrados aos de condição servil. Não pensavam assim os Legisladores do Império da China quando decretaram a solenidade anual em honra da Agricultura, onde se vê ao Imperador lavras a terra, puxando pela relha do arado. O falecido Rei da Grã-Bretanha Jorge III prezava de ser bom Lavrador nas suas as terras vizinhas à Corte, e por isso exercia esse, e outros ministérios rurais, dignos de homens livres, como bem dizia o celebrado velho Catão. O ilustre Deputado também excluído da Universidade projetada as Artes de luxo, e nomeadamente a da Pintura, dizendo que não carecíamos e Apeles e Rafés etc. Não pensaram assim os Fundadores do Instituto Politécnico de Paris. Já Aristóteles no seu Plano de Educação Liberal recomendava o ensino do Direito. E hoje vergonha ver Portos, Montes, Vales, Plantas, Animais, e não saber desenha-los. Que é luxo e não a perfeição do trabalho, a qual é o efeito da inteligência e mãos dos homens, imitando as maravilhas da Natureza? Basta ver nascer o pôr do sol para admirar a imensidão do luxo do Criador, abrilhantando as nuvens e as terras com infinitas cores. Tudo que vemos em tomo desta Sala, é luxo em tapete, cortina, decoração. Se recusarmos o luxo fechemos os nossos Portos aos Estrangeiros, visto que a maior parte doas produções territoriais do Brasil, que se lhes dão em troco de seus artigos de luxo, são também coisas de luxo, como açúcar, tabaco, algodão, café, cacau etc., que não são necessários à vida, pois que milhões de homens tem vivido, e vivem sem eles. Até os nossos Selvagens ostentam o seu luxo, armando-se com penas de aves, e pintando-se com urucu. Temos muiLs féculas precisas para a tinturarias etc. Sem dúvida por ora não virão no Brasil Apelles e Zeuxis; mas não devemos desaproveitar a Aula de Desenho, que o Governo passado já tinha criado, sendo Professor um natural desta Corte, que foi aprender em Roma, por Pensão Real, a Liberal Arte da Pintura. Aqui me ocorre anedota de um Cura de Vila que, pregando sobre os pecados mortais disse — falemos agora de murmurações, em lugar da gula que aqui não há. — Tão absurdo é pretender artigo de luxo em país pobre que não os pode pagar, como é absurdíssimo repeli-los em um Império, que está em progresso de riqueza. E ocioso responder sobre o que se tem objetado a respeito de ser esta Corte muito doentia e cálida. Não sei que haja de interesses, e sem detrimento fisico. Todos vêm que o Rio de Janeiro é a mais populosa Cidade do Brasil. Os seus habitantes tem sido os mais distintos na Causa do Brasil, se estão na posse dos Estabelecimentos Literários, é na justa expectativa de sua conservação, e da criação de Universidade em seu seio. Verossimilmente não poderiam ver com serenos olhos, que não tivessem a

preferência, que tantas razões de conveniência Ibois dão. Estas considerações me parecem dignas de favorável decisão desta Angustia Assembléia. Nada digo sobre o ciúme das Províncias, que se inculcou com tanta ênfase, pois que não poderia ser mais mal fundado; e onde quer que se estabelecesse a Universidade, todas as mais Províncias, poderiam ter fanáticos Patrióticos, que atroassem com queixumes no seu Distrito, por ser proposta a sua pretensão; mas em todas se acharam cordatos, que dão valor à razão das coisas, recebendo a liberdade do Governo Imperial, que bem desejaria pôr Universidade, quanto antes, nos lugares mais oportunos, se as circunstâncias do Império o permitissem.

(SILVA LISBOA, 1973: 260, 261, 262 e 263)