A LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 E AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS: RAZÕES, CONTEXTO HISTÓRICO E QUESTÕES FUNDAMENTAIS DA PRIMEIRA LEI GERAL DE ENSINO DO BRASIL[1]

THE LAW OF OCTOBER 15, 1827 AND THE SCHOOLS OF FIRST LETTERS: REASONS, HISTORICAL CONTEXT AND FUNDAMENTAL ISSUES OF BRAZIL'S FIRST GENERAL EDUCATION LAW

LA LEY DEL 15 DE OCTUBRE DE 1827 Y LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS: RAZONES, CONTEXTO HISTÓRICO Y CUESTIONES FUNDAMENTALES DE LA PRIMERA LEY GENERAL DE ENSEÑANZA DE BRASIL

NASCIMENTO, Joselda Pinheiro do
CEI Maria Irene Liberalino

RESUMO

O artigo analisa as razões, o contexto histórico e as questões fundamentais que levaram à promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que mandou criar escolas de primeiras letras nas localidades mais populosas do Império. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental baseada no texto da lei, na Constituição de 1824 e no Ato Adicional de 1834. Argumenta-se que a lei resultou de três fatores: a precariedade da instrução herdada do período colonial e das reformas pombalinas; a necessidade de formar cidadãos ajustados à nova ordem monárquica; e a circulação de ideias ilustradas, sobretudo o método do ensino mútuo. Conclui-se que a lei fixou princípios duradouros, como o exame público para o magistério e a igualdade salarial entre mestres e mestras, mas esbarrou na falta de recursos e de professores habilitados.
Palavras-chave: Lei de 15 de outubro de 1827. Escolas de primeiras letras. Ensino mútuo. Império do Brasil. História da educação.

ABSTRACT

This article examines the reasons, the historical context and the fundamental issues that led to the enactment of the Law of October 15, 1827, which ordered the creation of schools of first letters in the most populous localities of the Empire. It is a bibliographic and documentary study based on the text of the law, the 1824 Constitution and the Additional Act of 1834. It argues that the law resulted from three factors: the precarious state of schooling inherited from the colonial period and the Pombaline reforms; the need to form citizens suited to the new monarchical order; and the circulation of Enlightenment ideas, especially the monitorial method. It concludes that the law established lasting principles, such as public examinations for teaching posts and equal pay for male and female teachers, but ran up against the lack of funds and qualified teachers.
Keywords: Law of October 15, 1827. Schools of first letters. Monitorial method. Empire of Brazil. History of education.

RESUMEN

El artículo analiza las razones, el contexto histórico y las cuestiones fundamentales que llevaron a la promulgación de la Ley del 15 de octubre de 1827, que ordenó crear escuelas de primeras letras en las localidades más pobladas del Imperio. Se trata de una investigación bibliográfica y documental basada en el texto de la ley, en la Constitución de 1824 y en el Acto Adicional de 1834. Se sostiene que la ley resultó de tres factores: la precariedad de la instrucción heredada del período colonial y de las reformas pombalinas; la necesidad de formar ciudadanos ajustados al nuevo orden monárquico; y la circulación de ideas ilustradas, sobre todo el método de enseñanza mutua. Se concluye que la ley fijó principios duraderos, como el examen público para el magisterio y la igualdad salarial entre maestros y maestras, pero chocó con la falta de recursos y de profesores habilitados.

[1] 10.5281/zenodo.24108200

Palabras clave: Ley del 15 de octubre de 1827. Escuelas de primeras letras. Enseñanza mutua. Imperio de Brasil. Historia de la educación.

1 INTRODUÇÃO

Em 15 de outubro de 1827, o imperador D. Pedro I sancionou a lei que mandava criar escolas de primeiras letras "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos" do Império do Brasil (BRASIL, 1827, art. 1º). O texto, com dezessete artigos e referendado pelo Visconde de São Leopoldo, então ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, tornou-se conhecido como a primeira lei geral de ensino do país e, mais de um século depois, deu origem à data em que se comemora o Dia do Professor, oficializada pelo Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963 (BRASIL, 1963).

A notoriedade da data, porém, costuma encobrir a densidade histórica do documento. Ela foi produzida num momento em que o Estado brasileiro ainda se organizava, cinco anos após a Independência, três anos depois da outorga da Constituição e apenas um ano após a instalação da Assembleia Geral Legislativa. Discutir suas razões significa, portanto, discutir a própria construção do Estado imperial e o lugar que as elites políticas reservaram à escola elementar nesse projeto conforme suscitam Mattos (1987) e Carvalho (2003).

Este artigo tem por objetivo analisar as razões, o contexto histórico e as questões fundamentais que levaram à promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827. Parte-se da hipótese de que a lei resultou da confluência de três ordens de fatores: a herança de uma instrução pública rarefeita, organizada desde as reformas pombalinas em aulas avulsas e mal financiadas; a necessidade política de formar uma população ajustada à nova ordem constitucional e monárquica; e a circulação, entre os parlamentares, de ideias ilustradas e de modelos pedagógicos estrangeiros, sobretudo o método do ensino mútuo, que prometia instruir muitos alunos a baixo custo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental. As fontes primárias são o texto da lei, a Constituição Política do Império de 1824 e o Ato Adicional de 1834. A interpretação apoia-se na historiografia da educação brasileira, com destaque para os trabalhos de Saviani (2007), Faria Filho (2000), Bastos e Faria Filho (1999), Castanha (2006), Gondra e

Schueler (2008) e Veiga (2007), além de obras clássicas como as de Moacyr (1936), Almeida (1989) e Azevedo (1996).

2 A HERANÇA COLONIAL E AS REFORMAS POMBALINAS

Para compreender o que a lei de 1827 pretendia resolver, é necessário recuar ao período colonial. Durante mais de dois séculos, a instrução formal na América portuguesa esteve concentrada nas mãos da Companhia de Jesus, cujos colégios atendiam sobretudo aos filhos das camadas dominantes e à formação de quadros para a Igreja. O ensino das primeiras letras existia, mas de modo disperso, ligado às missões, às casas religiosas e à iniciativa de mestres particulares, conforme postulam Saviani (2007) e Azevedo (1996).

A expulsão dos jesuítas, determinada pelo Marquês de Pombal em 1759, desmontou essa estrutura sem colocar em seu lugar uma rede equivalente. O Alvará de 28 de junho de 1759 instituiu as chamadas aulas régias, cadeiras isoladas de gramática latina, grego e retórica, providas por professores nomeados pela Coroa. Em 1772, uma nova reforma estendeu o sistema às primeiras letras, com mestres de ler, escrever e contar, e criou o subsídio literário, imposto destinado a custear a instrução pública, segundo Cardoso (2002).

A historiografia tem insistido em que as reformas pombalinas representaram a primeira tentativa de constituir uma instrução pública estatal no mundo luso-brasileiro, sob inspiração do reformismo ilustrado. Ao mesmo tempo, os estudos mostram que, na colônia, as aulas régias foram poucas, irregulares e sujeitas a longos atrasos no pagamento dos professores, uma vez que o subsídio literário era arrecadado de forma precária e frequentemente desviado para outros fins, argumentam Cardoso (2002) e Almeida (1989).

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, alterou o quadro cultural da colônia, com a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Real e de cursos superiores voltados às necessidades imediatas do Estado, como os de medicina e a Academia Real Militar. A instrução elementar, contudo, permaneceu em segundo plano. Azevedo (1996) observa que a política educacional joanina privilegiou a formação de quadros técnicos e profissionais, deixando a escola de ler e escrever entregue às aulas avulsas e à iniciativa privada e doméstica.

Quando o Brasil se tornou independente, portanto, o novo Estado herdou um

conjunto de cadeiras isoladas, distribuídas de forma desigual pelo território, sem financiamento estável e sem corpo docente formado. Grande parte da população livre não sabia ler nem escrever, e a escravidão excluía da instrução formal a maioria dos trabalhadores. Essa herança constitui a primeira das razões que explicam a lei de 1827: havia uma lacuna reconhecida pelos contemporâneos, e qualquer projeto de nação teria de enfrentá-la de algum modo.

3 INDEPENDÊNCIA, CONSTITUINTE DE 1823 E A CARTA DE 1824

A Independência, proclamada em 1822, colocou às elites políticas a tarefa de construir um Estado e, ao mesmo tempo, de dar forma a uma nação. Carvalho (2003) esclarece que os grupos que conduziram o processo divergiam sobre o grau de centralização do poder, o papel do imperador e a extensão dos direitos políticos, mas compartilhavam a preocupação com a manutenção da ordem social escravista e da unidade territorial. A instrução apareceu nesse debate como meio de civilizar a população, difundir os valores do novo regime e prevenir desordens.

A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, instalada em maio de 1823, ocupou-se da instrução pública em diversas ocasiões. Chizzotti (1996) mostra que os constituintes discutiram a criação de universidades, a organização de um sistema de escolas e até a concessão de prêmio a quem apresentasse o melhor tratado de educação para a mocidade brasileira. Dessa Assembleia resultou ainda a lei de 20 de outubro de 1823, que permitiu a qualquer cidadão abrir escolas de primeiras letras sem necessidade de licença prévia, medida que expressava a adesão dos deputados ao princípio liberal da liberdade de ensino.

A dissolução da Constituinte por D. Pedro I, em novembro de 1823, interrompeu esses projetos. A Constituição outorgada em 25 de março de 1824 tratou da educação em apenas dois incisos do artigo 179, dedicado às garantias dos direitos civis e políticos. O inciso XXXII estabeleceu que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos", e o inciso XXXIII previu a existência de "colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letras e artes" (BRASIL, 1824, art. 179).

O dispositivo constitucional é central para a compreensão da lei de 1827. Ao inscrever a gratuidade da instrução primária entre os direitos dos cidadãos, a Carta criou uma obrigação que precisava ser regulamentada. Haidar (1972) e Saviani

(2007) observam que a Constituição não dizia quem deveria oferecer as escolas, como seriam mantidas nem o que nelas se ensinaria. A lei de 1827 pode ser lida, nesse sentido, como a primeira tentativa de dar conteúdo concreto à promessa constitucional.

Cabe notar o limite contido na própria fórmula. A gratuidade era garantida "aos cidadãos", categoria da qual estavam excluídos os escravizados. Como destacam Gondra e Schueler (2008), a escola elementar do Império foi pensada para a população livre, e a questão da instrução dos cativos permaneceu à margem da legislação geral durante quase todo o século XIX. A universalidade proclamada no texto constitucional era, portanto, uma universalidade restrita, coerente com a estrutura social que o Estado pretendia preservar.

Outro elemento do contexto foi a experiência do ensino mútuo, que antecedeu a lei. Por decreto de 1º de março de 1823, o governo criou no Rio de Janeiro uma escola de primeiras letras pelo método do ensino mútuo, destinada inicialmente à instrução de militares, e determinou que as províncias enviassem pessoas para aprender o método e difundi-lo (BASTOS; FARIA FILHO, 1999; SAVIANI, 2007). A escolha do método pela lei de 1827, portanto, não foi uma novidade introduzida pelo Parlamento, mas a generalização de uma política que o governo já ensaiava.

4 OS DEBATES PARLAMENTARES DE 1826 E 1827

A Assembleia Geral Legislativa iniciou seus trabalhos em 1826. Logo na primeira sessão, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados apresentou um projeto amplo de organização do ensino, associado ao nome do cônego Januário da Cunha Barbosa. O plano previa quatro graus de instrução, denominados pedagogias, liceus, ginásios e academias, num desenho que buscava articular o ensino elementar ao secundário e ao superior em um sistema hierarquizado (SAVIANI, 2007; MOACYR, 1936).

Saviani (2007) aponta que o projeto de 1826 guardava forte parentesco com o plano apresentado por Condorcet[2] à Assembleia Legislativa francesa em 1792. Nas suas memórias sobre a instrução pública, Condorcet (2008) defendia que a

[2] Filósofo e matemático francês.

instrução era um dever da sociedade para com os cidadãos, condição para a igualdade de direitos e para o exercício esclarecido da soberania. A presença dessas ideias no Parlamento brasileiro indica a circulação, entre os deputados, do ideário ilustrado e liberal que marcara a Revolução Francesa, ainda que filtrado pelas condições de uma monarquia escravista.

O projeto amplo não prosperou. Os debates registrados por Moacyr (1936) e analisados por Saviani (2007) mostram que os deputados consideraram o plano excessivamente ambicioso para as condições financeiras do Império e optaram por legislar separadamente sobre as escolas de primeiras letras. Essa decisão revela uma das questões fundamentais em jogo: a distância entre a aspiração de um sistema nacional de educação e os recursos efetivamente disponíveis. Entre o plano completo e a omissão, a Câmara escolheu uma solução intermediária, limitada ao ensino elementar.

A tramitação do projeto sobre as escolas de primeiras letras ocorreu entre 1826 e 1827, no mesmo período em que o Parlamento aprovou a criação dos cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, pela lei de 11 de agosto de 1827. A coincidência não é casual. Ambas as leis respondiam à mesma preocupação com a formação de quadros e com a consolidação do Estado, mas em níveis distintos: os cursos jurídicos deveriam formar a elite dirigente, enquanto as escolas de primeiras letras deveriam oferecer à população livre os rudimentos da leitura, da escrita, do cálculo e da moral (CARVALHO, 2003; HAIDAR, 1972).

Nos debates, aparecem temas que atravessariam todo o século XIX: o valor dos ordenados dos professores, a forma de seleção dos mestres, a conveniência de escolas para meninas, a adoção de um método uniforme e a distribuição de competências entre o governo central e os presidentes de província. A solução final atribuiu aos presidentes das províncias, em conselho, a tarefa de fixar o número e a localização das escolas e de arbitrar os vencimentos, sob aprovação da Assembleia Geral, o que combinava certa flexibilidade regional com o controle do centro administrativo (BRASIL, 1827, arts. 2º e 3º).

A historiografia mais recente, contudo, tem relativizado a imagem de um Parlamento indiferente à instrução. Faria Filho (2000) e Gondra; Schueler (2008) mostram que a escola elementar ocupou lugar recorrente nos discursos políticos do

Império e que a instrução foi pensada como instrumento de governo das populações. O que se discutia não era apenas a quantidade de escolas, mas o tipo de sujeito que elas deveriam formar: um indivíduo capaz de ler as leis, respeitar as hierarquias, praticar a religião oficial e reconhecer a legitimidade da monarquia constitucional.

5 O CONTEÚDO DA LEI: ESCOLAS, MESTRES E CURRÍCULO

O texto aprovado é breve, mas contém um programa completo para as escolas de primeiras letras. O artigo 1º estabelece o princípio geral: "Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias" (BRASIL, 1827, art. 1º). O critério não era a universalização em todo o território, mas a densidade populacional, o que deixava de fora a maior parte da população rural, dispersa por fazendas, sítios e pequenos povoados.

Os artigos 2º e 3º atribuem aos presidentes das províncias, ouvidos os respectivos conselhos, a definição do número e da localização das escolas, a possibilidade de extinguir as que estivessem em lugares pouco populosos e a fixação dos ordenados dos professores entre 200.000 (máximo de R$ 11.500,00) e 500.000 (máximo de R$ 30.750,00) réis anuais. Na província da Corte, essas atribuições cabiam ao ministro do Império (BRASIL, 1827, art. 16). A lei, portanto, desenhava uma administração escolar que partia do governo central, mas dependia das autoridades provinciais para sua execução.

O artigo 6º define o currículo das escolas de meninos, e merece transcrição integral pela sua importância para a história do currículo escolar brasileiro:

> Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, art. 6º).

O programa revela as finalidades atribuídas à escola elementar. A leitura, a escrita e o cálculo correspondiam às necessidades práticas da vida civil e comercial. A gramática da língua nacional expressava a preocupação com a unidade linguística de um território vasto e heterogêneo. A moral cristã e a doutrina católica traduziam a união entre Igreja e Estado consagrada pela Constituição de 1824, que fazia do

catolicismo a religião oficial do Império. A preferência pela Constituição e pela História do Brasil como textos de leitura indica o propósito de formar nos alunos a adesão ao novo regime e o sentimento de pertencimento à nação, segundo apontam Saviani (2007) e Veiga (2007).

Os artigos 7º a 10 tratam do provimento das cadeiras. Os candidatos deveriam ser examinados publicamente perante os presidentes em conselho, que proporiam ao governo o mais habilitado. Só poderiam concorrer cidadãos brasileiros no gozo de seus direitos civis e políticos e sem nota negativa na regularidade de sua conduta. Mesmo os professores já em exercício teriam de prestar exame para ocupar as novas cadeiras. Aos que servissem por mais de doze anos com distinção, a lei facultava uma gratificação anual de até um terço do ordenado (BRASIL, 1827, arts. 7º a 10).

A exigência de exame público é uma das inovações mais duradouras da lei. Villela (2000) observa que, ao instituir o concurso como forma de acesso ao magistério, a lei de 1827 deu início a um processo de regulamentação da profissão docente pelo Estado, ainda que os exames fossem, na prática, pouco rigorosos e frequentemente marcados por relações pessoais e políticas. A exigência de cidadania brasileira e de boa conduta indicava que o professor era visto como agente do Estado e guardião da moral, e não apenas como transmissor de conhecimentos.

O artigo 14 tornou vitalícios os provimentos dos professores e mestras, que só poderiam ser demitidos por sentença, admitida a suspensão pelos presidentes em conselho. O artigo 15 determinou que as escolas seguiriam os estatutos então vigentes naquilo que não contrariasse a nova lei e que "os castigos serão os praticados pelo método Lancaster" (BRASIL, 1827, art. 15). A referência a Joseph Lancaster liga o conjunto da lei ao método pedagógico que ela adotava como modelo, tema da próxima seção.

6 O MÉTODO DO ENSINO MÚTUO COMO SOLUÇÃO ECONÔMICA E DISCIPLINAR

O artigo 4º determinou que "as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias", estendendo-o às cidades, vilas e lugares populosos onde fosse possível estabelecê-lo (BRASIL, 1827, art. 4º). O artigo 5º previu o aproveitamento de edifícios públicos já existentes, o custeio dos utensílios pela Fazenda Pública e a

obrigação de os professores que não conhecessem o método irem aprendê-lo, em curto prazo e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais.

Assevera Martins (2023), que o ensino mútuo, também chamado monitorial ou lancasteriano, foi sistematizado na Inglaterra, no final do século XVIII e início do XIX, por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Seu princípio consistia em reunir grande número de alunos numa única sala, sob a direção de um só mestre, que instruía diretamente os alunos mais adiantados, os monitores. Estes, por sua vez, ensinavam pequenos grupos de colegas, organizados por nível de adiantamento. O método combinava divisão do trabalho, rotinas minuciosas, sinais e comandos padronizados, sistema de prêmios e punições e uso intensivo de quadros e lousas, o que reduzia o consumo de papel e de livros (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

As razões da adoção do método no Brasil são de duas ordens. A primeira é econômica. Num Império com poucos recursos e quase nenhum professor formado, a possibilidade de um único mestre atender a dezenas ou mesmo centenas de alunos parecia resolver, de uma só vez, o problema da escassez de docentes e o do custo da instrução. Saviani (2007) observa que essa promessa de baratear o ensino foi decisiva para a escolha dos legisladores, que viam no método a única forma de cumprir a gratuidade constitucional sem comprometer o orçamento.

A segunda razão é disciplinar e política. Bastos e Faria Filho (1999) mostram que o ensino mútuo foi recebido, em diversos países, como técnica de moralização das camadas populares. A ordem rigorosa da sala de aula, a vigilância constante, a hierarquia entre mestre, monitores e alunos e a regularidade dos movimentos deveriam inculcar hábitos de obediência, pontualidade e respeito à autoridade. No Brasil recém-independente, marcado por revoltas provinciais e pelo temor de agitações populares, esses atributos tinham evidente apelo para as elites que procuravam consolidar a ordem.

O método, no entanto, mostrou-se de difícil aplicação. Faria Filho (2000) registra as queixas recorrentes de professores e inspetores quanto à falta de salas amplas, de bancos, de quadros e de compêndios, bem como à dificuldade de formar monitores entre crianças que frequentavam a escola de modo irregular. Muitos mestres, sem formação adequada, mantiveram o ensino individual ou adotaram arranjos mistos. Nas décadas seguintes, o ensino mútuo foi paulatinamente

substituído pelo ensino simultâneo, em que o professor se dirige ao mesmo tempo a uma classe de alunos com nível semelhante, solução que ganhou força com as reformas de meados do século resultando no ensino por seriação (SAVIANI, 2007; VEIGA, 2007).

Ainda assim, a adoção do método teve efeitos duradouros. Ao exigir que os professores aprendessem uma técnica específica nas escolas das capitais, a lei de 1827 introduziu a ideia de que o exercício do magistério dependia de uma preparação própria. Essa ideia está na origem das primeiras escolas normais do país, como a criada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, em 1835, que adotou justamente o ensino mútuo como base da formação de seus alunos (VILLELA, 2000; SAVIANI, 2007).

7 A INSTRUÇÃO DAS MENINAS E O MAGISTÉRIO FEMININO

Um dos aspectos mais discutidos da lei de 1827 é a previsão de escolas para meninas. O artigo 11 determinou que "haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas" em que os presidentes em conselho julgarem necessário esse estabelecimento (BRASIL, 1827, art. 11). Pela primeira vez, uma lei geral do Estado brasileiro reconhecia a instrução feminina como objeto de política pública, ainda que de forma condicionada à avaliação das autoridades provinciais.

O artigo 12 definiu um currículo diferenciado. As mestras ensinariam o mesmo que os mestres, mas "com exclusão das noções de geometria" e com a aritmética limitada às quatro operações, acrescentando-se o ensino das "prendas que servem à economia doméstica" (BRASIL, 1827, art. 12). As mestras seriam escolhidas por exame entre as brasileiras de reconhecida honestidade que demonstrassem maior conhecimento.

A diferença curricular expressa a concepção dominante sobre o lugar da mulher na sociedade imperial. Louro (1997) mostra que a educação feminina do século XIX foi pensada em função dos papéis de esposa e mãe, responsáveis pela formação moral dos filhos e pela administração do lar. A exclusão da geometria e a restrição da aritmética indicavam que se julgava desnecessário, e até inconveniente, que as mulheres tivessem acesso a conhecimentos associados às atividades públicas e profissionais masculinas. As prendas domésticas, por sua vez, reforçavam a destinação da menina ao espaço privado.

Há, contudo, um aspecto da lei que merece destaque pela sua ousadia relativa. O artigo 13 estabeleceu que as mestras venceriam os mesmos ordenados e gratificações concedidos aos mestres (BRASIL, 1827, art. 13). Numa sociedade em que as mulheres não tinham direitos políticos, a igualdade de vencimentos no magistério público constituiu um precedente importante. Villela (2000) e Louro (1997) associam esse dispositivo ao processo, que se acentuaria na segunda metade do século XIX, de feminização do magistério primário, no qual a docência se tornou uma das poucas profissões consideradas socialmente aceitáveis para as mulheres das camadas médias.

A previsão legal, porém, teve alcance limitado. As escolas de meninas foram criadas em número muito inferior ao das escolas de meninos, e muitas cadeiras permaneceram vagas por falta de candidatas aprovadas nos exames. Almeida (1989) e Moacyr (1936) registram, nos relatórios ministeriais das décadas seguintes, a constante desproporção entre a matrícula masculina e a feminina. A lei abriu uma possibilidade, mas sua realização dependeu de mudanças culturais e institucionais que ultrapassavam o alcance de um texto legal.

8 LIMITES DA EXECUÇÃO E O ATO ADICIONAL DE 1834

Os anos que se seguiram à promulgação da lei mostraram a distância entre o que ela prescrevia e o que de fato se realizou. Os relatórios dos ministros do Império, compilados por Moacyr (1936), repetem as mesmas queixas: escolas criadas no papel e não instaladas, cadeiras vagas por falta de candidatos, professores mal pagos e sem formação, ausência de prédios e de material, frequência irregular dos alunos e fiscalização deficiente. Os ordenados fixados pela lei, embora variassem conforme a localidade, eram considerados insuficientes para atrair pessoas qualificadas, o que levava muitos professores a acumular outras ocupações.

Faria Filho (2000) adverte, no entanto, contra a leitura que reduz a história da instrução elementar no Império a uma sucessão de fracassos. As escolas públicas conviviam com uma ampla rede de escolas particulares, domésticas e confessionais, e a escolarização avançou de forma desigual, conforme as condições de cada província e de cada localidade. A lei de 1827 deve ser vista, nessa perspectiva, como o início de um processo de longa duração, no qual a escola pública foi lentamente se constituindo como instituição estatal.

Um novo marco desse processo foi o Ato Adicional de 1834, aprovado durante a Regência pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Ao reformar a Constituição de 1824, o Ato criou as assembleias legislativas provinciais e atribuiu-lhes competência para legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la, excetuadas as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias então existentes e outros estabelecimentos que viessem a ser criados por lei geral (BRASIL, 1834, art. 10, § 2º).

A interpretação clássica, presente em Azevedo (1996) e em Sucupira (1996), sustenta que o Ato Adicional descentralizou o ensino primário e secundário, entregando-o às províncias, e reservou ao governo central o ensino superior e a instrução da Corte. Essa divisão teria contribuído para a fragmentação da instrução elementar, uma vez que as províncias, com recursos escassos, não tinham condições de manter uma rede escolar adequada. Haidar (1972) mostra ainda que o ensino secundário provincial ficou subordinado aos exames preparatórios exigidos para o ingresso nos cursos superiores, controlados pelo governo central.

Castanha (2006) propõe uma leitura mais matizada. Ao examinar a legislação e os debates do período, o autor argumenta que o Ato Adicional não retirou do governo geral toda competência sobre a instrução elementar nas províncias e que a legislação provincial continuou a tomar como referência a lei de 1827 e, depois, a reforma da instrução da Corte promovida por Couto Ferraz em 1854. Castanha (2006) adiciona que a relação entre centro e províncias em matéria educacional foi mais complexa do que a oposição entre centralização e descentralização sugere.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a Lei de 15 de outubro de 1827 resultou da confluência de fatores de ordem histórica, política e pedagógica. No plano histórico, ela respondeu a uma instrução elementar rarefeita, herdada das aulas régias pombalinas e da prioridade que o período joanino conferiu ao ensino superior e técnico. No plano político, buscou regulamentar a gratuidade da instrução primária prometida pela Constituição de 1824 e contribuir para a formação de uma população ajustada à monarquia constitucional, católica e escravista. No plano pedagógico, apostou no método do ensino mútuo como solução simultaneamente econômica e disciplinar.

As questões fundamentais que atravessaram a elaboração da lei permaneceram presentes ao longo de todo o Império: a distância entre as aspirações de um sistema nacional de educação e os recursos efetivamente disponíveis; a definição das responsabilidades entre o governo central e as províncias; a formação, a seleção e a remuneração dos professores; o conteúdo do currículo e sua relação com a religião oficial e com o projeto de nação; e a extensão do direito à instrução, restrito aos cidadãos livres e diferenciado segundo o sexo.

A lei de 1827 não criou um sistema nacional de educação, e grande parte de suas prescrições não se realizou nas décadas seguintes. Ainda assim, ela fixou princípios que se mostraram duradouros: o dever do Estado de manter escolas elementares gratuitas, o exame público como forma de acesso ao magistério, a vitaliciedade dos professores, a igualdade de vencimentos entre mestres e mestras e a definição de um currículo mínimo de alcance nacional. Nesses termos, a lei pode ser considerada o ponto de partida da legislação educacional brasileira e um documento indispensável para a compreensão das relações entre Estado, escola e sociedade no século XIX.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília, DF: Editora UnB, 1996.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, pt. 1, p. 71, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e addições á Constituição Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Declara feriado escolar o "Dia do Professor". Brasília, DF: Presidência da República, 1963.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, jan./jun. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo: EDUSP, 1972.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

NÓBREGA MARTINS, R. O método lancasteriano de ensino: Origem, contexto e impactos na educação no Brasil império. **Acta Historia Educere**, *[S. l.]*, v. 1, n. 04, p. 21–35, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.20287168. Disponível em: https://portalee.com.br/index.php/ahe/article/view/178. Acesso em: 16 abr. 2024.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1987.

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.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.