

**História, Economia Institucional e Educação:
educação básica e diferenças regionais entre as províncias do
Rio Grande do Sul, São Paulo e Pernambuco (1835 – 1850)**

Vinícius De Bragança Müller e Oliveira

Doutorando em História Econômica (FFLCH – USP)

Professor do INSPER e da FECAP

Introdução

Algumas das teses sobre as diferenças apresentadas por países e/ou regiões acerca de seus respectivos desenvolvimentos econômicos em prazo mais alongado repousam suas análises sobre a relevância das instituições na construção e trajetórias históricas específicas de cada um deles.

Entendemos instituições como as regras, formais ou informais, que regulam as relações entre os indivíduos e entre estes e o poder público. Desta forma, são instituições as leis de um país e/ou região, as opções religiosas dominantes, assim como as tradições e julgamentos éticos que norteiam uma sociedade.

Portanto, este trabalho tem como objetivo estabelecer algumas diferenças entre regiões brasileiras no que tange ao desenvolvimento de suas respectivas instituições, com especial lembrança aos aspectos educacionais, entendidos aqui como instituições das mais relevantes.

Assim, o trabalho parte da crítica que faz às teses que defendem a inanição orçamentária das províncias brasileiras durante o século XIX, notadamente no período monárquico, para estabelecer uma comparação entre três delas (São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco) no que se refere aos investimentos e à relevância que davam à educação.

Buscamos, assim, não só refutar duas das teses mais consolidadas na historiografia brasileira - ou seja, a) aquela que entende que as províncias viviam em situação de penúria orçamentária devida a excessiva centralização imperial e, por consequência, b) não tinham condições de garantir investimentos adequados em seus projetos

educacionais, mesmo que a legislação determinasse a responsabilidade provincial sobre o desenvolvimento da educação básica (primária e secundária) - , mas também apontar novos caminhos sobre a possibilidade de entender a trajetória de desenvolvimento econômico das regiões brasileiras a partir de suas instituições educacionais.

Para tanto, dividimos o artigo em quatro partes. São elas: 1-) a abordagem institucional e a educação como instituição; 2-) a discussão acerca da situação da educação brasileira no século XIX e a divisão de competência acerca da matéria; 3-) a situação das províncias e uma breve comparação entre as três aqui analisadas e; 4-) conclusão.

1. A abordagem institucional e a educação como instituição

A abordagem institucional, em sua mais recente vertente, ficou consagrada a partir dos estudos do economista Douglass North e sua inspiração na economia neoclássica. North, ganhador do Nobel de Economia em 1993, em conjunto com outro economista, o norte-americano Robert Fogel, consolidou uma nova abordagem teórica que tenta aproximar os estudos econômicos e a história nos moldes da economia neoclássica, e não mais entre as abordagens consideradas heterodoxas. Desta forma e, exatamente por isso, North é um dos fundadores da chamada Nova Economia Institucional (doravante, NEI), muito influente nas últimas décadas entre inúmeros estudiosos do desenvolvimento econômico.

Entre os princípios que norteiam os estudos da NEI estão aqueles listados por North, quais sejam:

- a economia de mercado, em sua abordagem neoclássica – ou seja, agentes econômicos e racionais que tomam decisões que buscam a maximização dos resultados – é válida para situações extremas nas quais os custos de transação e de obtenção de informações são nulos e, portanto, os agentes tem toda a racionalidade possível;
- porém, como esta situação não é vivida, os agentes não tem todas as informações possíveis e, portanto, sua racionalidade é limitada;
- sendo assim, as instituições, ou seja, as regras e leis (instituições formais) e os costumes (instituições informais) são importantes na medida em que

podem diminuir os custos de transação e de obtenção de informações, fazendo com que os agentes cheguem mais próximos ao que seria desejável em sua atuação econômica;

- além disso, as instituições são responsáveis pelos estímulos aos agentes econômicos, principalmente aquelas que legislam sobre os direitos de propriedade.

Em síntese, define North:

Institutions are the rules of the game in a society or, more formally, are the humanly devised constraints that shape human interaction. In consequence they structure incentives in human exchange, whether political, social, or economic. Institutional change shapes the way societies evolve through time and hence is the key to understanding historical change.

(...) Institutions affect the performance of the economy by their effect on the costs of exchange and production. Together with the technology employed, determine the transaction and transformation (production) costs that make up total costs. (North, 1982)

Em complemento, mas não menos importante, North ainda considera que as sociedades que historicamente desenvolveram instituições melhores – ou seja, que facilitam a ação dos agentes econômicos ao diminuírem os custos de transação, de obtenção de informações e garantindo o direito de propriedade – apresentam, em prazos alongados, melhor desenvolvimento econômico. Assim, apresenta como justificativas para o melhor desenvolvimento econômico de um país ou região as instituições criadas e, mais importante, as trajetórias institucionais vivenciadas. Desta forma, North busca em momentos específicos da História (momentos de criação de uma instituição) e no conflito entre mudanças e permanências (as trajetórias institucionais de cada país ou região), as explicações para o desenvolvimento econômico desigual apresentado por países e regiões diferentes.

A partir das definições de North, outros autores usaram e ampliaram os conceitos relacionados à economia institucional. A mais relevante, para este trabalho, é a classificação das instituições historicamente construídas e suas respectivas trajetórias como inclusivas ou não-inclusivas. Na verdade, algumas instituições, segundo tal classificação, são mais ou menos inclusivas na medida em que privilegiam ou reconhecem contingentes maiores da população de um país ou região. Seriam instituições passíveis de serem classificadas a partir destas qualificações o direito ao sufrágio, o acesso à propriedade e à educação. Em outras palavras, o direito ao sufrágio é uma instituição que pode ser mais ou menos inclusiva, sendo que é mais quando é universal e menos quando restrito a uma pequena parcela da população; assim como o acesso à propriedade e à educação. E, segundo muitos autores, o desenvolvimento econômico de um país ou região, em prazos mais alongados, guarda uma relação positiva com as instituições e seus graus de inclusividade: quanto maior for a inclusão de contingentes populacionais e maior for seu acesso à propriedade, escolaridade/educação e direito ao voto, maior será o desenvolvimento econômico desta sociedade se comparada a outras com instituições cuja trajetória não se caracteriza pela inclusão de grande parte da população. Alguns trabalhos são esclarecedores sobre tais definições. Vejamos o que dizem os historiadores econômicos Engerman e Sokoloff, sobre as relações entre desenvolvimento institucional e desenvolvimento econômico comparando regiões diferentes do continente americano:

More specifically, in societies that began with extreme inequality, the elites were both inclined and able to establish a basic legal framework that ensured them a disproportionate share of political power and to use that influence to establish rules, laws, and other government policies that gave them greater access to economic opportunities than the rest of the population, thereby contributing to the persistence of the high degree of inequality. In societies that began with greater equality in wealth and human capital or homogeneity among the population, the elites were either less able or less inclined to institutionalize rules, laws, and other government policies that grossly advantaged them, and thus the institutions that evolved tended to provide more equal treatment and opportunities, thereby contributing to the persistence of the relatively high degree of equality.

(...)Although much work needs to be done, our findings from comparative studies of suffrage, public land, schooling, and other institutions in the perhaps limited context of the Americas are consistent with the notion that those societies that began with more extreme inequality or heterogeneity in the population were more likely to develop structures that advantaged members of elite classes by providing them with relatively more political influence or access to economic opportunities. (Engerman & Sokoloff, 2002)

Também Acemoglu e Robinson, dois dos mais destacados estudiosos de economia institucional:

Inclusive institutions tend to create a level playing field in business, in markets and in education, while extractive institutions often create inequities that run deep. In most societies with extractive institutions, only the lucky few have access to education, and the ability to start and operate businesses and reach high levels of economic and social success. (Acemoglu & Robinson, 2009)

Portanto, o que podemos concluir nesta primeira parte, que se refere à abordagem institucionalista e sua relação com o desenvolvimento econômico de um país ou região em prazo alongado, é que as instituições importam para o entendimento da trajetória histórica que aponta um maior ou menor desenvolvimento econômico de um país ou região e que, na medida em que pensamos as instituições como inclusivas ou não, aqueles que criam e desenvolvem instituições que precipitam maior acesso – ou de um número maior de pessoas – à propriedade, ao direito ao sufrágio e à educação/escolaridade, tendem a apresentar, no tempo, maior desenvolvimento econômico.

Em nosso caso, então, o lugar que ocupava a educação – instituição que, sendo inclusiva, pode ajudar a determinar trajetória de desenvolvimento econômico de um país ou região – pôde ser determinante para o desenvolvimento de diferenças regionais no Brasil. Porém, para tanto, uma outra abordagem, complementar deve ser destacada para que possamos, a partir deste ponto, justificar o trabalho. Esta é a proposta das duas próximas seções, qual seja: reproduzir o debate acerca da divisão das competências sobre

a educação básica no Brasil Império (seção 2) e apresentar uma conclusão diferente da maior parte até aqui apresentada pela literatura acerca da (in)capacidade provincial em garantir investimentos na oferta de educação (seção3).

2. O debate sobre a educação básica no Brasil Império e a legislação sobre o tema: divisão de competências entre os níveis de governo.

Existem inúmeros trabalhos que tratam das condições apresentadas pela sociedade e pela legislação brasileira imperial a respeito da educação básica. A maior parte tangencia quatro questões de capital importância, quais sejam:

- a incorporação da obrigatoriedade do ensino básico na Constituição de 1824 e as reformas constitucionais que, de algum modo – direta ou indiretamente – afetaram a questão educacional;
- a carência de um projeto educacional unificado ou nacional, o que enfraquecia a possibilidade de sucesso do processo educacional brasileiro;
- a aparente contradição entre educação básica e uma sociedade escravista e radicalmente desigual, o que teria precipitado um baixo investimento em educação básica (voltada às camadas menos favorecidas da população) em benefício da educação superior (voltada à elite); e
- o equívoco institucional em deixar o investimento em educação básica em mãos das províncias, dado que estas eram bastante vulneráveis economicamente ante um desproporcional poder econômico controlado pelo governo imperial.

Os quatro itens apresentam certa coerência se tratados em conjunto, já que mesmo legalmente incluída na Constituição de 1824, a obrigatoriedade de oferta de ensino

básico pressupunha uma estrutura burocrática incompatível com o momento histórico vivido pelo país, ou seja, um país recém independente que carecia tanto de experiência quanto de, principalmente, capital humano para a formação do funcionalismo público que garantisse e verificasse tal obrigatoriedade. A inclusão do ensino básico na Carta de 1824 devia-se, principalmente, a uma quase isolada influência que os princípios e conseqüências do processo iluminista-liberal europeu exercia sobre o monarca brasileiro, D. Pedro; contudo, influência que não caracterizava de modo geral o governo imperial, dada a sua inclinação ao centralismo e, para alguns, absolutismo.

Um agravante da situação fora a reforma de 1834, conhecida como Ato Adicional. Nele, a responsabilidade sobre a oferta de ensino básico recaía sobre as províncias, que, com orçamentos reduzidíssimos, não teriam condições nem de efetivar os investimentos em educação, muito menos de verificar sua efetividade. Isso só mostrava o pouco caso que se fazia da educação básica, voltada aos grupos menos favorecidos e incompatível com a escravidão, reflexo de uma sociedade desigual, elitista e que, de modo algum – sob a leitura institucional – promovia instituições inclusivas. Ao contrário do ensino superior, em mãos do governo Imperial e, portanto, coeso, pensado estrategicamente e voltado às elites dirigentes e burocráticas do país, o ensino básico sofreria de inanição, na mesma proporção de sua insignificância para as elites provinciais – preocupadas com questões menores envolvendo poderes e favores locais – e da insignificância dos orçamentos voltados a ela, dada a estrutura institucional equivocada que deixava às províncias – falidas e dependentes dos recursos que recebiam do governo central – a responsabilidade sobre tema tão relevante para o desenvolvimento econômico e social de longo prazo.

Tais conclusões aparecem de modo inequívoco em algumas das obras mais destacadas e usadas como referências bibliográficas sobre o tema. Eis alguns exemplos:

A Instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema de tentativas e erros, em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias quais os predomínios deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da

periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora as primeiras escolas normais que se criaram no país. (Azevedo, 1976:94)

A forma de ensino apresentada pelo Governo Imperial durante o longo período de sua duração mostrou-se deficiente e fragmentado, sem apresentar um plano nacional que lhe desse sentido de organização. Isto repercutiu de forma negativa nas províncias, especialmente na de São Paulo. As escolas existentes nessa província eram escassas, mal organizadas e dirigidas por mestres improvisados, situação que refletia o desinteresse da elite dominante pela educação. (CLARK, 1998: 60).

Por isto mesmo, quando, com a independência e as idéias então dominantes de monarquias constitucionais liberais, procurou-se organizar o País, já com o pensamento na educação do povo brasileiro, confiou-se esta tarefa às Províncias, deixando-se o sistema da elite sob a guarda do poder central, afim de se lhe salvaguardar o caráter anterior. Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de descentralizador, quando, na realidade, pelo menos em educação, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante (Teixeira, 1999, p. 357).

Apesar dos discursos declararem importante as medidas referentes ao ensino, o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 determinou que o ensino primário ficava aos cuidados das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de se responsabilizar por este nível de ensino, contudo as Províncias não estavam em condições de arcar com o ensino primário e pouco se realizou. (Machado, 2005)

Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da lei das Escolas de primeiras letras,

de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública. (SAVIANI, 2004)

A Carta Constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, dentre outros assuntos, tratou da questão do ensino apenas no Art. 179, o qual se limitou a estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, porém, nela não estavam incluídas as medidas para a criação das escolas. Estas medidas só apareceram, em forma de lei, em 1827, estabelecendo a fundação “de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”. (...) Neste sentido, não era de se estranhar que a organização do ensino no Brasil fosse tratada com descaso pelo Estado, conforme aparece no Ato Adicional de 1834. Este estabeleceu a descentralização do ensino na qual caberia ao governo central a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na capital do Império e do curso superior em todo o território nacional. Já os governos provinciais ficariam responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Este desprezo em relação à educação popular verificou-se durante todo o período imperial. De certa forma, isto indica que, naquele momento histórico, a elite dirigente do país tinha outras prioridades: enfrentava lutas armadas, tanto internas quanto externas, atreladas à consolidação do estado nacional. (NISKIER, 1995:102).

Como vemos, em inúmeros exemplos, a bibliografia já produzida sobre o tema reafirma os itens apresentados, de modo geral, confirmando a incapacidade provincial em manter os investimentos em educação e a pouca importância dada pelas elites dirigentes ao tema.

Contudo, alguns estudos recentes, a qual este se filia, tenta relativizar tais afirmações feitas por boa parte da bibliografia, principalmente no que tange à suposta incapacidade provincial de manter investimentos em bens públicos, em geral, e educação, em particular, apontando novas possibilidades de pesquisa sobre o tema. Alguns dos

estudos mais importantes, conforme abaixo citados, apresentam visões contrárias às aquelas dominantes na literatura. Eis alguns exemplos:

Ao analisar a legislação educacional de algumas províncias, é possível perceber que havia uma filosofia, uma direção que orientava esse conjunto de leis, no que se refere à instrução elementar, ao controle do trabalho do professor, ao caráter moral, e ao projeto político e social para aquela região. (...) Não restam dúvidas de que havia uma direção com princípios norteadores claros, que deram uma certa lógica ao conjunto da legislação educacional produzida nas províncias e, dessa forma, as políticas de educação elementar no Império. (Castanha, 2006: 181)

“a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não deve nos levar a acreditar que a descentralização política administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial” (FARIA FILHO, 2000.)

“é uma atitude simplista atribuir toda responsabilidade pelo fracasso e descaso da instrução primária no Império à descentralização decretada pelo Ato Adicional” (SUCUPIRA, 1996.)

Vê-se, nos casos citados acima, que os autores colocam em dúvida a responsabilidade do Ato Adicional de 1834 (principal ferramenta constitucional voltada à descentralização político-administrativa do Brasil Império e, conseqüentemente da responsabilidade provincial sobre a educação básica) sobre o fracasso das políticas públicas voltadas à educação básica. Ou porque não acreditam que o Ato Adicional e seu arranjo foi duradouro – sendo revertido alguns anos depois pelo chamado ‘regresso conservador’ - ou porque invocam outros fatores, tais como uma possível unidade nos projetos apresentados pelas províncias. Porém, não investem em uma revisão acerca da real capacidade de investimento das províncias e dos projetos que, dada a situação provincial, eram possíveis de serem aplicados. A exceção fica por conta de Antonietta Nunes, que diz, referindo-se ao caso baiano:

Nos dois primeiros anos em que legislou (ou seja, 1835 e 1836, i.e.) a Assembléia destinou pouco mais de 19% das verbas provinciais a questões relacionadas com a instrução. Esta verba foi, porém, sendo gradativamente reduzida em seu percentual até o fim do governo da Regência. Se for considerada, no entanto, a média das porcentagens gastas com instrução neste período, tem-se cerca de 16,51%, muito perto do montante recomendado, já na República, por Anísio Teixeira (...) o que mostra terem os deputados provinciais baianos dado real importância às questões educacionais. (Nunes, sem data)

O que faz Antonietta Nunes é alertar para a necessidade de ‘colocar’ na história as preocupações acerca dos investimentos públicos em educação durante o século XIX; ou seja, de considerar quais eram as condições naquele momento para que houvesse investimento em educação. Se, como atesta a bibliografia sobre o período e tema, principalmente sobre os impactos da descentralização promovida pelo Ato Adicional, as províncias ficaram com a responsabilidade de garantir investimentos em educação básica, mas sem contar, necessariamente com um projeto norteador (ou nacional) e, muito menos, com recursos necessários à efetivação destes investimentos (dada a situação precária das finanças provinciais), qual era a real situação provincial? Desta forma, o que se questiona é: a) mesmo sendo escassos os recursos provinciais, como foi, pelas províncias, tratada a educação?; b) será que eram tão escassos assim os recursos das províncias?; e c) houve diferenças entre as províncias no que tange o investimento em educação? A próxima seção tentará tratar destes itens.

3. A situação provincial após o Ato Adicional de 1834

i. É fato que a tradicional literatura produzida sobre a situação das províncias durante o período imperial, notadamente após o Ato Adicional de 1834, confirma a percepção que elas viviam em situação calamitosa no que respeita à situação financeiro-econômica, em benefício do governo central, que controlava a maior parte dos recursos obtidos sob a

cobrança de impostos. Estas conclusões aparecem em uma lista bastante expressiva de autores, como Cabral de Melo (1999), Mattos (2004), Deveza (1972), entre outros. Diniz (2002), em sua muito bem documentada tese de doutoramento, chega a falar em situação de colonização na relação entre governo central e províncias brasileiras. Neste caso, a situação provincial dependia dos recursos que eram repassados pelo governo central; e tal distribuição não seguia um padrão. A partir disso, nosso raciocínio é simples: se, de fato, a situação das províncias era precária e dependente dos recursos que recebiam do governo central, os investimentos sob sua responsabilidade, tal como a educação básica, estavam condicionados ao governo central e não à província. Então, o suposto fracasso da educação básica no Brasil do século XIX não foi devido às províncias e sim ao governo central. E, por fim, se educação básica é uma das instituições que determinam, no longo prazo, o desenvolvimento econômico de um país ou região, eis o argumento que as regiões/províncias podem usar a seu favor: poucos recursos nas províncias, com a responsabilidade de investimento em educação básica que, por seu lado, é institucionalmente relevante para o padrão de desenvolvimento econômico de longo prazo, produziu uma fragilidade institucional que, sob responsabilidade do governo central – que pouco repassava às províncias e o que repassava não seguia um padrão – comprometeu o desenvolvimento econômico. E, sendo assim, não podemos pensar sobre os fatores deste comprometimento a partir das províncias, já que elas pouco podiam fazer a este respeito. Um argumento coerente e que, de algum modo, se alinha a idéia, bastante defendida, que devemos pensar o Brasil sob a unidade nacional. Cabral de Melo chega a falar que algumas regiões brasileiras apresentaram padrão mais elevado de desenvolvimento econômico de longo prazo porque foram beneficiadas pelos repasses que eram feitos pelo governo imperial; ou seja, que algumas desigualdades foram criadas pelo governo central.

Contudo, alguns estudos recentes apresentam outras versões para o tema, principalmente no que concerne à situação claudicante das finanças provinciais. Ao contrário, tais estudos afirmam a possibilidade provincial de manterem seus orçamentos equilibrados e definirem, localmente, por meio de suas Assembléias Legislativas, a destinação dos recursos que obtinham e gerenciavam. Estão entre estes estudos os de Dolhnikoff (2000), Oliveira (2007), Godoy & Mendes (2008) e Danieli (2006). Deste modo, estaria sob a responsabilidade das províncias – que teriam condições

orçamentárias de realizarem – os investimentos em bens públicos, entre eles educação básica. E as diferenças vistas entre elas estariam sob a responsabilidade provincial, dada a sua relativa autonomia em criar legislar, arrecadar impostos, investir e fiscalizar os investimentos em bens públicos.

Desta forma, se aceitamos a proposição institucionalista, que afirma a educação como uma instituição relevante para o desenvolvimento econômico de longo prazo de um país ou região, e se podemos atribuir às províncias brasileiras a responsabilidade sobre os investimentos em educação básica, uma breve e inicial comparação entre as províncias brasileiras do século XIX pode nos indicar algumas conclusões e necessidades de revisão da literatura até aqui produzida. A comparação inicial proposta por este estudo se restringe aos anos entre 1835 e 1850 e às províncias de São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Afirmamos que a comparação é inicial, pois usamos apenas os relatórios de presidente de províncias para termos a primeira idéia de como era apresentada questão educacional e os investimentos em educação básica nestas províncias durante o período escolhido. A justificativa sobre a escolha cronológica recai sobre o Ato Adicional e ao fato de, um ano depois, as províncias iniciarem a organização de suas próprias Assembléias Legislativas. Portanto, efetivando sua relativa autonomia garantida pela lei.

ii. Uma breve comparação entre os relatórios dos presidentes das províncias de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, entre 1835 e 1850, podem nos revelar alguns sinais de como cada uma delas tratava a questão educacional e os investimentos públicos voltados a ela. Algumas comparações são essencialmente qualitativas, outras já incluem alguns aspectos quantitativos em nossa análise.

Os anos analisados são para o Rio Grande do Sul: 1835, 1837, 1846, 1847, 1848, 1849 e 1850. Para Pernambuco: 1839 até 1850. E Para São Paulo: 1838 e de 1840 até 1850.

O que vemos em breve análise destes documentos é, primeiramente, o cuidado na apresentação dos temas e as diferenças entre eles na exposição dos itens relacionados a cada item comentado. Os relatórios gaúchos apresentam, com exceção de alguns anos (1835 e 1837), mapas com as escolas de 1^{as} letras e suas localidades, além dos nomes dos professores e da quantidade de alunos em cada uma. Quando este mapa não foi

apresentado, mantidas as exceções já citadas, os investimentos em educação aparecem no balanço de receitas e despesas, contendo o nome do professor e seu rendimento e a localização da escola.

Nos relatórios paulistas, a apresentação dos mapas segue um modelo semelhante ao gaúcho, ou seja, com exceção de 1838, em todos os anos avaliados, o Relatório de Presidente da Província apresenta um mapa com as cidades onde estão as escolas, o nome do professor responsável e a quantidade de alunos de cada uma delas.

Já no caso pernambucano, entre os anos de 1839 e 1850, nenhum relatório do presidente da província apresentou sequer um mapa com os números relacionados à educação. Em alguns – e não todos - os anos, o item educação aparece no texto do relatório, se muito, em duas ou três páginas. Chama atenção também que a maior parte do já resumido espaço dedicado à educação pelos presidentes da província pernambucana, refere-se ao Lyceo, educação secundária sediada em Recife voltada à formação de futuros ingressantes na Faculdade de Direito da cidade.

Já em relação aos números relacionados à educação, algumas diferenças merecem destaque.

No caso pernambucano, entre 1843 e 1849, estiveram regularmente inscritos nas escolas de 1^{as} letras da província aproximadamente 2.000 alunos homens, por ano, como visto na tabela abaixo (todos os números apresentados sobre matrículas foram retirados dos relatórios de presidente de província)

Tabela 1: Alunos matriculados em escolas de 1^{as} letras em Pernambuco, por ano disponível

Ano	Número de alunos
1843	2.139
1844	2.018
1845	2.000
1849	2.196

O mesmo critério aplicado a São Paulo nos apresenta os seguintes números:

Tabela 2: Alunos matriculados em escolas de 1^{as} letras em São Paulo, anos selecionados

Ano	Número de alunos
1841	2.385
1842	2.912
1844	2.378
1850	2.648

E, para o caso gaúcho, temos:

Tabela 3: Alunos matriculados em escolas de 1^{as} letras no Rio Grande do Sul, anos selecionados

Ano	Número de alunos
1846	1.305
1847	1.800
1850	1.289

Os números acima mostram apenas o quão inclusiva, em números absolutos, as províncias conseguiam ser em suas políticas públicas educacionais. Porém, os números absolutos apresentados, se comparados com outros, como população, podem ser ainda mais esclarecedores. É certo que existem inúmeras dificuldades – apontadas por estudiosos da área – em apresentar números referentes à população das regiões brasileiras durante o século XIX. Os censos de 1836 e de 1872, principalmente o primeiro, apresentaram uma série de falhas que, somadas às perdas de documentos no decorrer do tempo, dificultam em demasia a conclusão sobre alguns números referentes à população. Contudo, alguns estudos apontam possíveis aproximações, tais como:

População da Província de São Paulo em 1836: 326.900

População da Província de São Paulo em 1854: 419.000

População da província do Rio Grande do Sul em 1860: 309.500

População da Província de Pernambuco em 1839: 620.000

População da Província de Pernambuco em 1855: 695.000

Como vemos, as estimativas e aproximações referentes à população das regiões analisadas apontam para uma população que, em São Paulo, em meados do século XIX, era de aproximadamente 60% da população pernambucana na mesma época. Nos anos 30 (1836 e 1839 para São Paulo e Pernambuco, respectivamente), a população paulista era de aproximadamente 50% da população pernambucana. A população gaúcha, por sua vez, alcançava em 1860 pouco menos da metade do que Pernambuco tinha em 1855.

Se usamos estas estimativas e aproximações em conjunto com os números de alunos atendidos pelas escolas de 1^{as} letras nas três regiões temos que São Paulo atendia a um número maior de alunos que Pernambuco, mesmo tendo uma população consideravelmente menor, enquanto o Rio Grande do Sul, com menos da metade da população pernambucana atendia a aproximadamente 60% de alunos nas 1^{as} letras se comparado à província nordestina.

Todos estes números sobre população e percentual de atendimento pelas escolas de educação básica são imprecisos, já que os dados demográficos não são nem coincidentes em relação aos anos que representam e nem escapam de falhas em suas contagens. Mas considerando-os como aproximações, podemos usá-los de modo que apontem as diferenças no que respeita o investimento público em educação básica apresentadas pelas três províncias.

4. Conclusão.

A aproximação entre a abordagem da História Econômica Institucionalista e alguns estudos que tentam mostrar a possibilidade de entender a formação do Brasil durante o século XIX a partir das características provinciais possibilitou a abertura de uma intersecção entre a história Econômica e a História da Educação, considerando, como fazemos, que educação é um dos fatores institucionais dos mais relevantes para o desenvolvimento econômico de prazo alongado de um país e/ou uma região.

O que, então, o artigo tentou mostrar é que é possível ver a esta intersecção a partir das análises acerca dos investimentos públicos provinciais em educação básica, considerada

pela economia institucional como mais inclusiva que a superior. Desta forma, ao compararmos três províncias brasileiras durante o século XIX – Rio Grande do Sul, São Paulo e Pernambuco – percebemos diferenças no tratamento que cada uma dedicava ao item educação básica. Ao apontar tais diferenças, o artigo busca indicar que é possível entender as diferenças no desenvolvimento econômico entre as diversas regiões brasileiras a partir dos investimentos e das regras e leis estabelecidas pelas províncias, e não, como aponta uma historiografia mais tradicional, a partir das ações do governo nacional. As conclusões acerca dos investimentos e do tratamento dado pelos governos provinciais gaúcho, paulista e pernambucano, sinalizam uma maior preocupação e um tratamento mais atencioso – considerando, inclusive, o número de alunos que era atendido nas escolas públicas de educação básica – dos dois primeiros em comparação com a província do atual nordeste brasileiro.

É certo que o artigo apresenta de modo ainda muito parcial a documentação e as conclusões, mas aponta uma possibilidade para o entendimento acerca da formação da economia e da educação brasileira durante o século XIX.

Bibliografia e Citações

ACEMOGLU, D. & ROBINSON, J. Why Nations Fail. Texto não publicado, 2009.

AZEVEDO, F. de. A Transmissão da Cultura. 5ª edição Brasília, DF: Editora UNB, 1976

CABRAL de MELO, Evaldo.. O norte agrário e o Império. Rio de Janeiro: TopBooks, 1999.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. Revista Brasileira de História da educação, janeiro/junho 2006 no 11, p. 181

CLARK, Jorge Uilson. A Imigração Norte Americana Para a Região de Campinas: Análise da Educação Liberal no Contexto Histórico e Educacional Brasileiro. Campinas, Unicamp. 1998, (tese de mestrado).

DANIELI, Maria Isabel B.C. Economia mercantil de abastecimento e rede tributária: São Paulo, séculos XVIII e XIX. Unicamp, (tese de doutoramento), 2006

DEVEZA, Guilherme. Política tributária no período imperial. In: Holanda e Campos (orgs) História Geral da Civilização Brasileira, tomo II: O Brasil Monárquico, vol. 4. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

DINIZ, Adalton F. Centralização política e apropriação da riqueza: análise das finanças do Império Brasileiro (1821-1889). FFLCH USP (tese de doutoramento), 2002.

DOHLNIKOFF, Mirian. Construindo o Brasil: unidade nacional e pacto federativo nos projetos das elites (1820 – 1842). FFLCH USP (tese de doutoramento), 2000.

ENGERMAN, Stanley & SOKOLOFF, Kenneth. Factor Endowments, Inequality, and paths of development among new world economies. NBER Papers, 9259, october 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GODOY, Marcelo M. & MENDES, Philipe S. Finanças públicas da província de Minas Gerais. Artigo apresentado nos seminários sobre economia mineira, Diamantina, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Brasil Império: Estado da Arte em História da Educação. Texto apresentado em mesa-redonda sobre História da Educação. Unicamp, 2005.

MATTOS, Ilmar R. O Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial. São Paulo: Ed Hucitec, 2004, 5ª edição.

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NUNES, Antonietta d'Águiar. A Formação dos sistemas públicos de educação no século XIX e sua Efetivação na província da Bahia. Artigo publicado pelo grupo de História da Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Unicamp. Sem data.

NORTH, Douglass. Structure and change in economic history. New York:WWNorton, 1982.

OLIVEIRA, Vinícius De Bragança Müller. Mudanças institucionais e seus impactos na província de São Paulo: a economia paulista ante a centralização do império brasileiro (1835-1850). Artigo publicado pela revista Almanack Barziliense (USP), nº 5, maio de 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.