

3

Instrução, *educação*, nação

[...] é necessário pois que o governo procure gente instruída e virtuosa: nas escolas é que se bebe o leite da boa educação, nas escolas é que se recebem as primeiras impressões da virtude e predicados dos bons cidadãos!

Deputado Cunha Mattos em fala na sessão de 10 de julho de 1827
da Câmara dos Deputados.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, décimas 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 a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil

Lei de 15 de Outubro de 1827

Apenas em 1827, como percebemos na citação acima, que a “melhor forma” de ensinar seria esquematizada pelo governo Imperial, de forma a dar de beber “o leite da boa educação” aos *cidadãos* do Império, nas palavras do deputado Cunha Mattos citado na epígrafe acima. A questão, em discussão neste caso no ano de 1827 e ainda em voga até o final do Império, já aparecia ainda que não delineada logo após a independência. Constam na Constituição de 1824, na passagem “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, em seu artigo 179, duas das formas de garantir a inviolabilidade dos direitos civis:

XXXII. A Instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. [Serão criados] Collégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.¹

¹ BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de Março de 1824), Título 8º.

Notamos que a questão da instrução fora apresentada, ainda que de forma muito ampla e por isso limitada: a instrução primária aparecia como um “direito”, o que não necessariamente correspondia a sua expansão para todos ou mesmo para aqueles que seriam alvo desse direito. Não se colocara claramente naquele momento histórico quais seriam as medidas necessárias para efetivação daquele dispositivo da Constituição.² Tais pontos são fundamentais para compreensão de nossa análise.

A importância das questões da instrução e da alfabetização foi decisiva na consolidação das *comunidades politicamente imaginadas* segundo sugestão de Benedict Anderson. No processo de construção da nação, a organização de sistemas padronizados de ensino mostrou-se um importante meio de consolidação da imagem oficial da nação, fruto do nacionalismo de Estado nos países onde tal projeto fora lançado, como os da Europa ocidental e América Latina. Nesse processo ganharam força também os livros didáticos, inseridos no processo do capitalismo editorial discutido pelo autor para o caso europeu. Na divulgação desse nacionalismo oficial, o Estado lançou mão de uma campanha historiográfica através do sistema público de ensino, criando, mantendo sempre presente e através disso fortalecendo as lembranças comuns necessárias aos membros da comunidade. Da mesma forma, controlando o ensino, o Estado poderia também consolidar um universo de experiências fechado e pretensamente coerente.³

Uma série de limites se colocaria para pensar tal formato de “capitalismo editorial” no caso brasileiro, como o grande número de analfabetos e escravos, por exemplo. No entanto, a circulação de idéias através da oralidade no espaço privado e público, somada ao aumento do número de jornais, revistas e almanaques publicados a partir da independência, transformaria algumas daquelas idéias, tornadas populares na Europa através de um capitalismo editorial, também populares em terras brasileiras ainda que de forma distinta e indireta. Tal processo

² Preferiu-se, nos anos que se seguiram à independência do Brasil, discutir as formas necessárias para organização do Estado antes de pensar como *educar* seu povo, de tal monta que o ensino superior e sua institucionalização foram privilegiados, mesmo porque a tal nível de ensino apenas os cidadãos *ativos* teriam acesso. O ensino primário, ou elementar, deveria abranger todo o *povo*, termo, no entanto, ainda ambíguo à época como destacamos no capítulo anterior. Dessa forma, apenas depois de se definir quem seria o povo brasileiro que se buscou organizar a questão da instrução primária.

³ Anderson, *Comunidades Imaginadas*, p. 173; 274.

de *circularidade cultural*, expressão posta em evidência por Carlo Ginzburg⁴ e inerente a metodologia desse capitalismo editorial de Anderson, podemos encontrar no Império do Brasil. Por isso, dentre as fórmulas encontradas pela classe senhorial imperial para auxiliar na manutenção da unidade do novo país (como o transporte e comunicação interprovinciais, por exemplo) uma delas teria sido praticada através do ensino, ainda que não apenas como um processo de aprendizagem pura e simples, mas principalmente como um instrumento ideológico, civilizatório e de reprodução da classe senhorial e formação da nova elite dirigente.

Utilizamos aqui preferencialmente o termo usado por Ilmar Rohloff de Mattos, *classe senhorial*, para pensar o grupo mais próximo, num sentido amplo, do Imperador devido a uma comunhão de interesses entre si enquanto classe e com a monarquia. Dessa forma, tanto os grupos que ganharão força com a presença da Corte portuguesa no Rio de Janeiro desde 1808, como burocratas, negociantes e profissionais “liberais”, quanto os grupos mais distantes fisicamente do Rio de Janeiro, como proprietários escravocratas das mais distintas regiões do Império, serão englobados na análise ao partilhar o desejo de manter a escravidão e a unidade do país, viabilizada pela monarquia que nesse processo colocava em cena os ideais de civilização e ordem para manter a coesão dessa classe.

Ao nos referirmos, porém, a *elite dirigente* ou *elite letrada*, fazemos menção aos termos discutidos por José Murilo de Carvalho e Ángel Rama respectivamente, buscando compreender a análise de grupos possuidores do poder político e simbólico na formação da nação, atores por isso privilegiados na discussão dos elementos-chave da formação do Império, como cidadania, instrução e educação, caso de nossa análise. De qualquer forma, ambos os termos fazem parte da *classe senhorial* de Ilmar, todos membros da *boa sociedade* e do *mundo do governo*, aparecendo apenas com o diferencial de levarem a cabo, de forma privilegiada, a construção do Estado e da nação por deterem influência política. Adotando assim o termo classe senhorial damos conta de toda boa sociedade imperial, independente de sua origem/local, de forma a considerar no debate a complexidade inerente a formação e reprodução da própria *classe*

⁴ Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

senhorial como, por exemplo, nas instituições de ensino secundário como o Colégio Pedro II.

Através de um ensino uniforme tais membros da classe senhorial tentariam lançar uma das bases para se consolidar o projeto político centralizador da monarquia, buscando através deste mesmo procedimento dar forma ao ideal de grande Império civilizado nos trópicos, composto por cidadãos brasileiros *educados* para compor uma elite homogeneizada ideologicamente. Era uma ação de resultados mútuos: ao mesmo tempo em que a classe senhorial buscava civilizar a nação, dava condições de perpetuação dela mesma enquanto classe dominante. Ganhava forma o “Estado docente”, conformando um sistema de ensino pretensamente homogêneo que visava ao mesmo tempo controlar e regular a formação dos futuros membros da nação em construção. Ou ainda nas enfáticas palavras de Aristarco, diretor do *Ateneu*, do livro homônimo de Raul Pompéia:

Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; [...] Ah! Meus amigos, concluiu ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!⁵

De meninos a cidadãos, tal formação *moral* passaria necessariamente pela escola.

3.1

De meninos a alunos

E Pilar, com quem partimos rumo à escola no final do capítulo anterior? Retomemos um pequeno trecho do conto de Machado de Assis citado na introdução desta dissertação:

Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola.⁶

⁵ Raul Pompéia. *O Ateneu*. Barcelona: Sol90, 2004, p. 19-20.

⁶ Assis, *Conto de Escola*, p. 31.

Natural que um menino como Pilar, personagem principal do conto e no auge de seus nove ou dez anos, ficasse em dúvida na hora de escolher em qual lugar ele brincaria numa ensolarada manhã. A escola, todavia, competia com a brincadeira: eram no mesmo horário! A lembrança do pai acabou guiando o menino rumo à escola.

Tal realidade, porém, não era uma constante no Brasil – ou mesmo do Rio de Janeiro – nos tempos do Império. No período um pouco posterior àquele vivido por Pilar mas por nós estudado aqui, o número de crianças que freqüentava as escolas era o seguinte, segundo a leitura do relatório do Ministério do Império do ano de 1855:⁷ havia então 61.620 alunos matriculados no ensino primário. Nesse nível de ensino Minas Gerais apresentava os melhores indicadores com 12.635 alunos matriculados, correspondendo a 20,5% do total nacional, apontando o empenho da província na definição de um projeto de educação local.⁸ O Rio de Janeiro – Corte e província – ocupava a terceira posição, aliás, bastante atrás de Minas, contando com 6.838 alunos freqüentando as aulas de primeiras letras em 191 escolas públicas daquele nível de ensino.⁹

Quanto ao ensino secundário, o relatório registra informações de dezesseis províncias, que totalizaram 4.793 alunos, dos quais 46,36% referentes a Minas Gerais. O ensino particular acrescentava a esses números, segundo estimativa, mais 21.900 alunos aproximadamente, permitindo que o Ministro Couto Ferraz, responsável pelo relatório daquele ano, dissesse que

Não será portanto exagerado, porém sim muito razoável, calcular-se em 90 a 100 mil os estudantes de todos os estabelecimentos do Império alunos matriculados

⁷ Os Relatórios do Ministério do Império eram apresentados anualmente pelo ministro responsável pela pasta quando da abertura das atividades na Assembléia Legislativa, desta monta que o relatório apresentado sempre se referia ao ano anterior ao da exposição. Porém, ainda que apresentados no ano seguinte os relatórios eram acompanhados no nome pelo ano ao qual se referiam e não pelo de exposição/publicação. Seguimos aqui a mesma lógica.

⁸ Há um núcleo forte de história da educação em Minas Gerais que tem levantado variadas fontes sobre o ensino naquela província no século XIX. Além dos grupos de pesquisa vinculados a UFMG e a UFJF, destacam-se os trabalhos de Luciano Faria Filho e Luiz Carlos Villalta, que vêm tentando apresentar uma nova leitura sobre as formas de ensino, oficiais ou não, nas Minas Gerais setecentistas e oitocentistas.

⁹ A província de Minas contava em 1855 com 235 escolas públicas primárias, seguida pela Bahia, com 195 escolas e 7.682 discípulos. In *Relatório apresentado a Assembléia Geral Legislativa na quarta Sessão da Nona Legislatura pelo Ministro e Secretário d'Estado e Negócios do Império – Luiz Pedreira do Couto Ferraz*. Rio de Janeiro: Na Typographia Nacional, 1856, p. 55-57. Doravante representado pela sigla RMI, seguido do nome do ministro responsável pela pasta e pelo ano ao qual se refere o relatório, e não o ano de sua publicação.

em todo o Império, públicos e particulares, de instrução tanto superior quanto primária e secundária,¹⁰

um número também muito pequeno se comparado à população residente no país, em torno de 1% do total para uma estimativa de 7.829.000 habitantes em 1855.¹¹

Tal contingente ínfimo freqüentando as escolas não aparecia, todavia, como um problema na visão dos dirigentes da época. Lembremos que apenas os *cidadãos* teriam acesso efetivo a todos os níveis de ensino, e ao *povo* apenas o nível mais básico seria ofertado. Dessa forma, levando-se em consideração que em certos locais quase metade da população era composta por escravos¹² e que esses, somados aos brancos pobres, chegavam a alcançar cerca de 80% da população de várias vilas e cidades do Brasil à época, não parecia contraditório a classe senhorial que nem todos recebessem as luzes da civilização através do ensino. Ainda assim, no entanto, era necessário que também os meninos filhos desses brancos pobres recebessem a instrução elementar, de forma que os basilares da nova tradição que se criava – principalmente a língua portuguesa, a geografia e a história do Império – encontrassem bases e pudessem, assim, se reproduzir. Afinal, conforme dizia, ainda em 1860, o presidente da província do Rio de Janeiro Ignácio Francisco Silveira da Motta,

Ocioso fora querer entrar em demonstrações dos benéficos resultados que se deve esperar com a *instrução* do nosso povo; querer provar a utilidade do ensino público, e o dever que nos corre propagá-lo por todas as classes da nossa sociedade, inoculando-lhes, por uma acurada *educação* intelectual e religiosa, as idéias de moralidade e amor ao trabalho.¹³ (grifos meus)

¹⁰ RMI, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, 1855, p. 57. Desse total cerca de 83 mil se referia ao ensino primário e secundário.

¹¹ Ver site <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm> Acesso em: 09 nov. 2009. Lembremos que as estimativas da população anteriores ao censo de 1872 são imprecisas.

¹² Como a população da cidade do Rio de Janeiro na década de 1830, por exemplo, ainda que censos oficiais registrassem, não sem motivo, quantidades bastante pequenas de escravos pelas ruas da capital do Império. Mary Karasch, *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 107.

¹³ *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na 1ª sessão da 14ª legislatura pelo presidente o Doutor Ignácio Francisco Silveira da Motta*. Rio de Janeiro: Typographia de Francisco Rodrigues de Miranda, 1860, p. 65.

Destacamos não por acaso os termos *instrução* e *educação*. Vejamos quais os sentidos que ambos os termos possuíam no período estudado aqui (1837-1861) de forma que possamos tornar mais claro para quem e para onde se destinava o “derramamento das luzes da instrução”.

Segundo a edição de 1844 do Dicionário Antônio de Moraes tais eram as formas como se entendiam os referidos termos:

EDUCAÇÃO, s.f. (do Lat. *educatio*; e deriv.) Criação, que se faz em alguém, ou se lhe dá; doutrina, ensino de cousas, que aperfeiçoão o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita aos decóros, e maneiras, quando é boa a educação.

EDUCAR, v.n. Criar, dar ensino, e educação, doutrinar a mocidade.

[...]

ENSINÁR, v.a. Instruir, educar alguém em arte, sciencia, ou qualquer cousa que elle ignora [...] §. Mostrar [...] §. Educar [...] §. Repetir como quem ensina [...] §. Aprender a custa do próprio trabalho, [...]¹⁴

Inerente ao sentido do termo *ensinar* encontramos o termo *educar*, complemento àquela ação de instruir alguém em alguma arte ou ciência. E era nesse sentido que a instrução no Império se organizava, assim como em todo mundo ocidental após o Iluminismo, quando ganhara força o papel da escola enquanto locus privilegiado de difusão das luzes da razão aos povos. A própria escola ganhava essa feição, inclusive no seu espaço físico, local onde corpos e almas seriam controlados, dirigidos, *educados* pelo Estado nacional em ascensão no século XIX.

Mesmo a organização pedagógica do colégio continha uma preocupação mais ampla no que diz respeito à disciplina. Em primeiro lugar, um número significativo de colégios – e dentre eles o Colégio Pedro II – funcionava no formato de internato, seguindo o modelo dos conventos, o que facilitava esse desejado controle disciplinar. Em segundo lugar, podemos ressaltar o controle dos horários. No colégio, os alunos tinham horários para os estudos, para refeições, para orações, para o descanso, reforçando suas atividades e momentos em

¹⁴ Silva, *Diccionario da Língua Portuguesa Antonio de Moraes Silva*, 1844.

comum.¹⁵ E em terceiro lugar, a definição dos lugares ocupados pelos indivíduos, a ordem escolar, como filas de alunos em sala e a hierarquização dos alunos de acordo com o desempenho nas tarefas e nos exames consolidava tais meios de disciplinamento dos alunos na instituição. Na verdade o colégio funcionava como um conjunto organizado onde as posições de seus membros eram definidas de acordo com diferentes variáveis, como idade, desempenho e comportamento, sendo os lugares hierarquizados, no plano ideal, de acordo com o saber e a capacidade de cada aluno, seus méritos e seus valores.¹⁶

A *punição*, neste sentido, visava principalmente o *disciplinamento* do aluno. Os castigos variavam: incluíam, no que se refere ao Colégio Pedro II, desde uma leve repreensão até a expulsão da instituição, passando pela realização de trabalhos na hora do recreio e também pela prisão na *cafua*, espaço pequeno e escuro onde o aluno refletiria sobre sua má ação. No entanto, tal espaço fora considerado anti-higiênico, pois além de ser pequeno, escuro e mal ventilado, também era próximo ao lugar de despejos do colégio. Por conta disso, aviso ministerial em nome do Imperador, de maio de 1846, sugerira que a *cafua* fosse transferida para outro local, menos escuro, mas ainda isolado.¹⁷ As outras punições incluíam também a proibição de sair em dias comuns ou nas férias, ou vestir as roupas às avessas (inclusive durante as aulas, onde o aluno ficaria em espaço a parte) e até mesmo uma “moderada correção corporal” segundo o Regulamento do colégio de 1838.¹⁸ Apenas em 1857 esse castigo corporal seria extinto, mas seria incluída uma comunicação aos pais para que o castigo fosse aumentado. Nos dois momentos, a expulsão era saída em casos mais difíceis de resolver. Segundo Carlos Ferreira da Cunha Júnior, os casos mais registrados de transgressão dos alunos eram a conversa na capela durante a oração e ainda, este

¹⁵ A ponto de um ex-aluno do colégio declarar que tal rigidez na marcação dos horários e das atividades correspondentes seriam um importante “serviço vigilante e ininterrupto do civismo, que se tornava assim o hábito moral, em que ficamos de cumprir o nosso dever cívico, representado pelos nossos estudos”. José Antônio de Abreu Fialho. Discurso do professor José Antônio de Abreu Fialho, em nome de antigos alunos. In: *Anuário do Collégio Pedro II*. Volume V – comemorativo do 1º centenário natalício de D. Pedro II (1825-1925). Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1927, p. 66.

¹⁶ Michel Foucault. *Vigiar e Punir*: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

¹⁷ Dória, *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo*, p. 60.

¹⁸ NUDOM, Regulamento n. 8, 1838, p. 75.

mais grave, fumar cigarros. Ainda segundo o autor, as penas mais comuns eram a privação do recreio e a reclusão na *cafua*.¹⁹

Assim, enquanto internato, o colégio acabava atuando de modo similar às *instituições totais* segundo conceituação de Erving Goffman. Ainda que o autor privilegie em seu estudo a análise de manicômios, podemos também incluir nessa definição as instituições escolares no modelo de internato:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.²⁰

A escola interna aparece enquanto instituição instrumental onde o trabalho *intelectual* aparece conjugado ao trabalho de formação *moral* do aluno, *instruindo* nas letras o aluno ao mesmo tempo em que *educa* o futuro cidadão.

Originalmente, no entanto, *instrução* e *ensino* referiam-se principalmente ao ensino em geral, o estudo, a aplicação a um ramo de saber. Esse tipo de conhecimento, no século XIX, deveria ser de responsabilidade do Estado, de forma que o mesmo proporcionasse aos seus *cidadãos* meios de lhes garantir o acesso às novidades da civilização e também aperfeiçoamento em seus trabalhos.

Já *educação* seria um conceito mais amplo que abarcaria questões de moral, como a criação e doutrinação da criança, visando formar um adulto exemplar, respeitável e temente a Deus. Essa função caberia à família e, num sentido mais amplo, também à religião. Porém, os Estados-nação recém-construídos no oitocentos precisavam daquelas crianças de forma que elas viessem a constituir o *corpus* dos futuros *cidadãos ativos* do país, conhecedores e respeitadores de suas leis, de sua formação histórica, geográfica, econômica e social. Logo, educar tornou-se também função do Estado no século XIX, quando este, para se consolidar, lançou mão de uma ideologia nacionalista buscando deslocar a influência de antigas identidades – a local principalmente, tendo na família sua expressão mais concreta – para novas relações identitárias, maiores e

¹⁹ Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior. *O Imperial Collégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 88.

²⁰ Erving Goffman. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 11.

pretensamente mais justas, pondo nas mãos do Estado o rumo das doutrinas, maneiras e gestos de seus futuros cidadãos.

No Brasil monárquico o embate se deu da mesma forma: entendia-se que a família, ou a *Casa*, era a expressão viva naquele momento do passado colonial, presente através dos mandos, desmandos e total controle do senhor da casa-grande sobre todos que viviam sob sua influência, de familiares a agregados, passando inclusive pelos poucos funcionários a serviço da Coroa portuguesa durante o período colonial e, mais tarde, em nome da Família Imperial brasileira. Dessa forma, identidades mais fortes permaneceriam ainda ligadas ao rincão de origem, podendo dificultar o projeto de centralização e consolidação almejado pelo governo imperial desde a independência e sempre ameaçado por constantes movimentações locais, principalmente no período das regências. Assumindo a função de *educador* daquelas crianças, essas mesmas que eram filhos desses senhores, o Estado garantiria sua própria reprodução, uma vez que eram eles os membros da *boa sociedade* imperial, futuramente membros da classe senhorial e dirigentes da nação.

Fazia-se fundamental, portanto, ensinar àquela criança muito mais que as primeiras letras e operações básicas de matemática. Fazia-se imprescindível que o Estado, através dos *professores*, os dirigentes mais distantes do governo e próximos da Casa na análise de Ilmar Mattos, criasse meios de se reproduzir. E seriam esses professores quem marcariam a ligação entre a boa sociedade imperial, simbolizando a civilização, e a autoridade local, o poder da Casa, do pai sobre seus filhos, representando num outro extremo a “barbárie”, que por meio da escola seria “iluminada” e inserida no “mundo do governo”.²¹

Tais professores, ou mestres, deixariam profundas marcas na formação também moral da criança. Nas palavras do professor Venâncio, personagem de *O Ateneu* de Raul Pompéia, ao se referir ao mestre e diretor do Ateneu, Aristarco:

O mestre, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. [...] a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (sorites de sensação), e o espírito é a força

²¹ Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, p. 267.

que o impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com o amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade.²²

Assim, a instituição escola ganharia papel de destaque neste projeto *educacional* e de *ensino*. A escola já vinha adquirindo uma característica normatizadora desde o século XVIII, quando Jean-Baptiste de La Salle articulou, nas escolas sob sua direção na França, a catequese (ler-recitar) com saberes “úteis”, ou seja, ligados a atividades mercantis e práticas do dia-a-dia. Desde o século XVI o uso de catecismos para formação do cristão na França vinha utilizando métodos de ensino oral (escutar/memorizar/recitar) articulados à iniciação à cultura escrita, tornando o catecismo, no século XVII, numa espécie de “livro do aluno”, inserido numa concepção dos livros como uma espécie de “mestre perpétuo” do aprendiz, auxiliando futuramente na consecução de um projeto de alfabetização geral desde a infância.²³

Outras inovações inseridas na organização do ensino escolar a partir de La Salle foram a gratuidade do ensino, o modelo de externato e o ensino de forma progressiva transmitido na língua nacional. Tais inovações tornavam necessária a entrada do aluno mais cedo na escola, por volta dos dez anos – no Colégio Pedro II, segundo seu regulamento, o aluno ingressante poderia ter de 8 a 12 anos de idade. Mas a grande novidade que fez a glória do novo método de La Salle foi o modelo simultâneo de ensino, que implicou a confecção de manuais pedagógicos padronizados, além da possibilidade da separação do ensino religioso.²⁴ Tais novidades não passaram despercebidas pelos revolucionários franceses, e nem pelos reformadores do sistema de ensino francês no século XIX.²⁵

²² Pompéia, *O Ateneu*, p. 11.

²³ Jean Hébrard. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In Márcia Abreu (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Fapesp, 1999, p. 44-45.

²⁴ O sucesso da experiência de La Salle pode ser percebido até mesmo no Brasil oitocentista. Ofício apresentado ao Ministério do Império datado de 18 de janeiro de 1848 apresenta a proposta da criação de um colégio cristão francês, seguindo o sistema de La Salle, no Rio de Janeiro. A “proposta merece ser aceita” segundo o responsável pela avaliação do ofício. Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Secundário, IE4-776.

²⁵ Hébrard, op. cit., pp. 46-47.

O novo século que se iniciava dava uma nova significação para a instrução: o ensino passou a estar a serviço da civilização, concepção que também se fez presente no Império brasileiro. Além disso, as experiências “traumáticas” da Revolução Francesa tornaram necessária a busca por diversas maneiras de manter a ordem, a instrução como uma delas. O controle sobre o que seria ensinado aos futuros membros da nação deveria, portanto, ser rigoroso: logo, os livros deveriam ser os mais edificantes e instrutivos possíveis, tornando a escola num lugar privilegiado para “o compartilhamento de emoções, de idéias e de valores além do horizonte das aldeias”.²⁶

As inovações incluíam a aprendizagem simultânea entre a leitura e a escrita, a inserção dos novos conteúdos da gramática e da ortografia e o seu resultado, a prática de redação de textos. Tanto sucesso foi base para a mais importante reforma de instrução pública na França oitocentista, que foi também, aliás, a grande referência para a organização do sistema de instrução do governo brasileiro: a reforma de Guizot, de 1833.

A reforma de Guizot, por sua vez, trouxe outras inovações. O exercício constante da escrita, através da versão para o francês de textos clássicos pelos alunos, bem como uma fiscalização maior sobre a formação e função do professor, visavam não apenas melhorar a qualidade do ensino nas escolas francesas, mas garantir a formação de cidadãos conscientes de seu lugar na nação. As reformas que se seguiram à de Guizot acabaram por complementar a formação do cidadão. Se as referências à história sagrada permaneciam sendo base do ensino, o seu uso pelos alunos foi aproveitado como corpus de onde se retiravam também referências à antiguidade e às humanidades. Apenas em 1867 que a história da cristandade foi substituída pela história da França como base para realização das redações dos alunos.²⁷ A “ciência” começava a chegar mais facilmente nas escolas.

Em suma, podemos sintetizar tais modificações que colocariam a escola – e as “maneiras de ler” que nela se revelariam – no centro das atenções no que se refere à formação integral do aluno com uma citação de Hébrard:

²⁶ Hébrard, *Três figuras de jovens leitores*, p. 49.

²⁷ *Ibid.*, p. 56.

Das Reformas no século das Luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo. [...] Mas as políticas de alfabetização [...] conhecem apenas uma modalidade, universal, da leitura, aquilo que, por sua transparência, permite ao livro, pura mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor. Nesse sentido, ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro. Apenas ele, pensamos, poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram a sua permanência.²⁸

Esses livros, conjugando sua ação à da escola, facilitariam “[a transmissão] explícita ou implicitamente, [de] formas de pensamento explícitas ou implícitas que operam em níveis diferentes da consciência”, propiciando assim ao seu portador “um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”.²⁹ Estaria garantida assim a formação de uma identidade comum aos alunos do Império do Brasil?

Após esse breve passeio pela história do ensino na França voltemos ao Brasil buscando perceber mais claramente quanto de influência francesa se fez presente na organização do sistema de instrução no Império. Desde os termos utilizados para designar idéias e instituições – instrução/educação; liceu, ensino primário –, passando pelos meios para oferta do ensino – gratuidade no ensino primário, sistematização em níveis – até seus fins – garantir a ordem, civilizar o povo, consolidar um ideal nacional –, a França foi modelo para a monarquia, o que não quer dizer que tais concepções foram praticadas aqui da mesma forma que naquele país europeu. As particularidades do novo país que ainda se formava na América faziam necessárias algumas modificações na prática desse projeto de ensino que era também educacional do Império brasileiro. Antes de voltar ao Império, porém, vejamos como se organizava o sistema de ensino em tempos coloniais, e se o mesmo ainda deixara marcas estruturais após a Independência.

²⁸ Jean Hébrard. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: Roger Chartier; Alain Paire (org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, pp. 35-36.

²⁹ Pierre Bourdieu. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

3.1.1

Ensinando na colônia

No período colonial as poucas aulas organizadas no território que formaria o Brasil eram realizadas basicamente em seminários organizados por ordens religiosas e que privilegiavam um ensino de base humanista clássica, certa “escolástica” direcionada principalmente para a formação de quadros para a Igreja. Com a expulsão dos jesuítas das possessões do Império Português em 1759 se deu o fechamento da maioria dos poucos colégios e escolas primárias (por estarem ambos ligados em grande parte a Companhia de Jesus), seguindo-se um período de *relativa* desorganização do ensino.

Relativa porque estudos recentes versando sobre as medidas que garantiam o efetivo controle da Coroa portuguesa sobre a instrução, a língua e os livros em circulação destacam que havia na colônia americana espaços tanto para organização e valorização, ainda que precária e limitada, de um sistema de instrução de primeiras letras, bem como circulação de livros e formação de bibliotecas e círculos de sociabilidade intelectual principalmente a partir do século XVIII nos espaços urbanos em formação, como Vila Rica, Diamantina, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.³⁰

Desde os primeiros anos de colonização portuguesa na América predominava, no cotidiano da população, uma relação informal com a instrução. Um exemplo disso são as próprias línguas na colônia: predominavam as *línguas gerais* nas diversas partes do território. Apenas com o Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, que a Coroa portuguesa teria iniciado uma política efetiva de adoção da língua portuguesa no seu território americano. A conjugação desse ensino mais sistemático da língua a um fortalecimento das relações comerciais entre colônia e metrópole, ao desenvolvimento urbano – principalmente no centro-sul – e a ausência de missionários após a expulsão dos jesuítas em 1759, que na catequização dos índios procuravam usar as línguas dos nativos ou as línguas gerais disponíveis, teria desde então favorecido o avanço da

³⁰ Luiz Carlos Villalta. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In Laura de Mello e Souza (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 331-385.

língua portuguesa na colônia.³¹ Apesar disso, espaços de escolarização formais ainda seriam escassos até a segunda metade do século XVIII, uma vez que para o Estado português e para a Igreja os livros e saberes escolares poderiam ser potenciais fontes de inquietação. Apenas com a expulsão dos inicianos que a Coroa buscaria assumir, de forma mais explícita, a organização escolar na colônia.

No lugar das aulas oferecidas pelos seminários inicianos, como tentativa de suprir o vácuo deixado, foram estabelecidas as aulas régias, incluindo aí principalmente o latim, tido como língua culta na colônia, e a gramática portuguesa, seguidos de filosofia, geometria, francês e comércio, que, no entanto, eram insuficientes para cobrir os espaços deixados pelos jesuítas – mal chegavam a cem cadeiras em todo o Império, segundo Maria de Lourdes Haidar.³² Mesmo com a criação do *subsídio literário* como forma de incentivo ao magistério o número de professores habilitados ainda era muito pequeno, além do problema desse subsídio ser em geral desviado ou nem mesmo oferecido.³³

Teria havido ainda, por parte da Coroa portuguesa, o incentivo à formação de academias científicas e literárias, além de instituições e aulas voltadas a estudos práticos e científicos, vinculando-as ao contexto iluminista ainda que voltado a uma relação de benefício para a Metrópole: incentivando tais aulas “práticas” a Coroa favoreceria, em seu ponto de vista, a exploração mais organizada das matérias-primas de sua colônia segundo Luiz Villalta. Houve, além disso, um incentivo maior para que “brasileiros” fossem estudar em Coimbra. Apenas quando da transmigração da Família Real portuguesa a situação ganharia maior destaque.³⁴

Classes não oficiais, oferecidas por alguns religiosos e professores particulares (parte significativa deles estrangeiros) também se mostraram insuficientes. Das aulas religiosas remanescentes predominaria ainda um viés retórico e que privilegiava o exagero, uma eloquência que, no espaço público, tornava o acesso à instrução um diferencial meio que “ornamental” aos seus

³¹ Villalta, *O que se fala e o que se lê*, p. 341.

³² Maria de Lourdes Mariotto Haidar. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Editora da USP / Editorial Grijalbo, 1972.

³³ Este subsídio era um imposto sobre alguns produtos como vinho e carne destinado à manutenção das escolas primárias no Império português, estabelecido por Carta Régia de 10 de novembro de 1772. Instruções de 1774 sugerem a tentativa de sua implementação na colônia americana. Cf. José Ricardo Pires de Almeida. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: PUC-SP; Brasília: INEP, 1989, p. 37-38.

³⁴ Villalta, op. cit., p. 349.

possuidores. *Civilidade das aparências*, ainda na interpretação de Villalta, o que não significa dizer, segundo o autor, que não existisse certo apreço, por parte das elites e mesmo outros grupos sociais, pela instrução na colônia.³⁵

A matriz educacional portuguesa trazia as concepções cristãs vigentes após a Contra-reforma e o Concílio de Trento. Daí o predomínio entre os jesuítas, desde o século XVI, de uma forma retórica que valorizava a representação, colocando em cena as artes dos “preceitos”, “estilo” e “erudição” no sistema de ensino da metrópole e da colônia. No século XVII a Retórica assim ensinada passaria a fundamentar todas as artes e se ligaria às concepções de ilustração e civilização em sistematização no momento, baseando-se na “discrição” católica e que teria como pilares a prudência nas ações, a agudeza na dicção e a civilidade das maneiras.³⁶ A “civilização pela palavra” assim organizada foi a base da instrução jesuítica na colônia e de certa forma também a base da instrução humanista imperial, tendo como exemplo mais claro a importância dada ao ensino da retórica e da oratória inclusive após a independência, tendo como exemplar o Colégio Pedro II.

Por causa disso foi mais comum na colônia, apesar das tentativas da Coroa, a existência de escolas e aulas privadas oferecidas por particulares geralmente em suas casas. Mesmo aulas de ofícios e fazeres se davam em classes não oficiais organizadas por colonos, padres ligados à casa grande ou estrangeiros na colônia. Além disso, a própria organização, no âmbito da casa, de bibliotecas e livros, favorecida pelo crescimento urbano de algumas cidades tornava mais difícil o controle da Coroa sobre o que se lia e pensava. Inovações mentais poderiam vir à tona, possibilitando toda uma abertura a novas idéias políticas que por sua vez acabaram desencadeando nas Inconfidências de fins do XVIII, além da formação de novas sociabilidades privadas e públicas, uma vez que

³⁵ Villalta, *O que se fala e o que se lê*, p. 351. Por mais que para boa parte dos grupos socialmente excluídos a instrução viesse como negação de seu modo de vida, assim como lhes faltasse meios e tempo para freqüentar espaços formais de instrução, houve entre esses grupos pessoas – exceções da exceção – que deram à instrução um valor importante, como o caso da parda liberta Isabel Silva de Abreu – destaque-se que era previsto por lei o acesso de pardos às escolas coloniais – que requereu ao juiz de órfãos de Mariana nos idos de 1760 a continuação da instrução para seus dois filhos quando da morte de seu marido. Villalta destaca a valorização que essa mulher dava à instrução como forma de, inclusive, ascender socialmente. Ibid., p. 355-356. Casos como esse eram, no entanto, extremamente raros.

³⁶ João Adolfo Hansen. A civilização pela palavra. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes de Fraia Filho; Cynthia Greive Veiga. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35.

predominava a oralidade na leitura de obras, inclusive das proibidas. Isso nos impossibilita, assim, de pensar uma dicotomia público-privado, uma vez que idéias que circulavam em sociedades literárias e mesmo igrejas ou salas de aula, através da oralidade, ganhavam novos rumos na sociedade.³⁷

Os estudos superiores seriam proibidos na Colônia até 1689, quando a Coroa portuguesa passou a reconhecer os graus e privilégios “universitários” aos alunos dos colégios jesuíticos que possuíam ensino equivalente, ainda que procurasse manter e incentivar a formação de nível superior centralizada em Coimbra. Para quem não tinha condições de estudar naquela universidade restaria como opção esses dois Seminários religiosos que sobreviveram a Pombal, ambos no Rio de Janeiro. A América portuguesa possuía apenas os rudimentos de um sistema educacional indispensável para a criação de uma sociedade integrada, o que afetaria mais tarde, após a independência, a formação da nacionalidade. Segundo José Murilo de Carvalho, referindo-se à formação coimbrã de parte da classe senhorial brasileira,

O preço da homogeneidade da elite brasileira foi uma distribuição muito mais elitista da educação e a menor difusão de idéias que os governos da época consideravam perigosas [...] A importância política da concentração é iniludível. Boa parte do impulso autonomista, ou mesmo separatista, de províncias e regiões pôde ser prevenida pela formação comum e pelos laços de amizade criados durante o período escolar.³⁸

Mas seria apenas após a independência que tais laços poderiam de fato ser fortalecidos num espaço escolar mais amplo.

3.1.2

Educando no Império

No que se refere ao período pós-1822, fica patente a necessidade que se tinha de educar ao mesmo tempo em que se instruía o aluno. Segundo Aureliano de Souza Coutinho, presidente da província do Rio de Janeiro em 1848 e citado

³⁷ Villalta, *O que se fala e o que se lê*, p. 360-382. Até porque tal concepção que distingue o público do privado é recente, cuja construção data do século XX.

³⁸ Carvalho, *A Construção da Ordem*, p. 72.

por Ilmar Mattos, “é essa instrução comum, essa *identidade de hábitos intelectuais e morais* [...] que constituem a unidade e a nacionalidade”³⁹. Ou ainda segundo Paulino Soares de Sousa, presidente da mesma província em 1849: “É preciso portanto juntar à instrução primária a educação, e *educar o povo*, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, *melhorando-lhe assim pouco a pouco os costumes*”⁴⁰. A instrução aparece como uma ação importante para a difusão dos desejados princípios de civilização e ordem aos membros da nação. Instruir para, assim, educar o futuro cidadão ativo do Império.

O contexto vivido por esses personagens era aquele exatamente posterior às experiências da Regência, que permitiu uma gestão mais local às províncias. Além disso, com o Ato Adicional de 1834, abriu-se a possibilidade das províncias organizarem de forma autônoma seus sistemas de ensino primário e secundário. Se para as províncias o período foi de experimentações, para o governo da Corte imperial a Regência foi um momento de grande instabilidade. Nada mais necessário, após a maioria do Imperador em 1840, que as rédeas sobre o futuro da nação unida, bem como o controle sobre a formação dos futuros membros da boa sociedade, fossem novamente controlados e fiscalizados pelo governo sediado no Rio de Janeiro. Esse seria o momento da “reação” segundo Justiniano José da Rocha e citado por Ilmar Mattos.⁴¹

Antes disso, porém, já em 1823 uma lei garantia a liberdade de ensino, a lei de 20 de outubro daquele ano;⁴² em 1824 a Constituição foi um pouco além, ao garantir a gratuidade de ensino para todos os cidadãos do Império, e também ao estabelecer a criação de colégios e universidades pelo governo imperial. Três problemas ficaram apesar da lei: não se definiram ali quem seriam os cidadãos que receberiam a instrução nem se discutira como se garantiria a gratuidade do ensino. Ficou pendente também a criação efetiva de colégios e universidades no país. Como temos destacado há uma grande lacuna entre a Constituição de 1824 e

³⁹ Apud Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, pp. 258-259. Grifos meus.

⁴⁰ Paulino Soares de Souza, Apud *ibid.*, p. 264. Grifos meus.

⁴¹ Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, pp. 266-267. J. J. da Rocha, em panfleto de sua autoria intitulado “Ação, reação, transação”, faz uma análise da transição política no Império, identificando como Ação o momento das Regências, de grande atividade política no país e predomínio das idéias liberais. A Reação seria observada por Rocha no regresso conservador, momento em que tais movimentações liberais passariam a ser guiadas pela política Saquarema, “cúpula” do partido conservador. A Transação, por sua vez, seria identificada na década de 1850, quando teria ocorrido uma conjugação de interesses em prol da manutenção e fortalecimento da ordem monárquica.

⁴² *Ibid.*, p. 257.

a realidade da instrução no país, que apresenta o esboço do que apenas em 1827 seria sistematizado com lei específica. A análise posterior nos permite deduzir quais seriam os cidadãos que ingressariam nas escolas.

O fato de se privilegiar a formação de agentes para os quadros burocráticos superiores, buscando inseri-los futuramente na formação do Estado nacional, levou à organização de medidas e leis que procurariam sistematizar a instrução superior no país. E é nesse sentido que aparecem as leis de 9 de Setembro de 1826 (*“Manda passar cartas de cirurgião formado aos que concluírem os cursos da escolas de cirurgia do Rio de Janeiro e da Bahia”*), de 26 de Agosto de 1830 (*“Concede favores aos estudantes brasileiros que regressarem da Universidade de Coimbra e escolas de França, até a data de sua publicação”*) e a de 3 de Outubro de 1832 (*“Dá nova organização às atuais Academias Médico-cirúrgicas das cidades do Rio de Janeiro, e Bahia”*).⁴³

A partir dos debates encontrados nos Anais da Câmara – perpassados, portanto, por uma oralidade própria das discussões no púlpito e por uma forte marca da oratória e da eloquência como diferenciais para melhor argumentação e convencimento político – podemos perceber os argumentos dos dois lados na questão de qual nível de instrução privilegiar. Na defesa do nível superior, o deputado Marcos Antônio propôs a criação de um curso jurídico na Corte como passo na consolidação de um ideal nacional:

É muito mais fácil que os habitantes das províncias deste império, mandem seus filhos para esta capital, onde desenvolvendo seus talentos e adquirindo luzes que os habilitem para os cargos públicos, *formem um caráter nacional*, resultado da *unidade de estudos e hábitos*: caráter de grande importância a um povo, que acaba de constituir-se em nação livre, e independente.⁴⁴

Essa posição, porém, não era unânime. Parte significativa dos deputados colocava em questão esse ponto como primordial uma vez que antes da formação de quadros para a administração do Estado seria necessário ensinar o *povo* a ler e

⁴³ Arquivo Nacional, Coleção de Leis do Império do Brasil, fundo/coleção Leis. As poucas leis não nos permitem dizer que não houvesse discussão sobre o tema em locais como na Assembléia Constituinte, antes dela ser fechada em junho de 1823 e depois de ser reaberta em 1826. Outras leis foram apresentadas, ainda que de menor repercussão, como a de 1º de março de 1823 que criava uma escola de ensino mútuo na capital. Cf. José Ricardo Pires de Almeida, *História da Instrução Pública no Brasil*. Discutimos a questão em seguida.

⁴⁴ Anais da Câmara dos Deputados, Sessão em 12 de maio de 1826, p 60. Grifos meus.

escrever, processos pensados como instrumentos de ordem e da religião, como argumentara o então deputado Lino Coutinho:

Temos, não há duvida, aulas de primeiras letras, latim, retórica, etc. Mas pergunto eu: há em todos os lugares onde se precisa deste ensino? Não estão todas acumuladas nesta corte, e nas grandes cidades? Demais esta primeira instrução, de que tanto precisamos, está muito atrasada: há muita gente que não sabe ler, nem escrever; o método de ensinar é péssimo. Logo este é que deve ser um dos grandes objetos de que devemos tratar: a primeira instrução. Podemos igualmente ocupar-nos das aulas maiores, mas sempre como objeto secundário. Nós seremos mais felizes com a instrução do povo, do que com o grande número de doutores
(*Apoiado!*)

Apenas em 1827 que seria lançada uma lei que trataria especificamente do ensino – aliás, a única durante a monarquia: “*Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*”.⁴⁵ Ela previa a criação de escolas de primeiras letras para meninos nas cidades e vilas do Império e para meninas nas cidades mais populosas. Previa também as ações das províncias na organização dessas escolas, “podendo extinguir as [escolas] que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem”,⁴⁶ além da adoção do método Lancaster de ensino, mais conhecido como de ensino mútuo.⁴⁷ A lei definia ainda como seria feita a admissão dos professores, que deveriam ser brasileiros e maiores de 21 anos, além de possuírem boa conduta, sendo julgados para admissão nas escolas. Aos professores não habilitados previa-se sua formação, com custos a cargo do aspirante, nas capitais das províncias. A eles caberia ensinar o aluno a ler e escrever, bem como as operações matemáticas básicas, assim como a gramática da língua portuguesa, princípios de moral cristã, etc., e para as leituras deveriam ser privilegiadas a história pátria e a Constituição do Império brasileiro.⁴⁸

⁴⁵ Arquivo Nacional, Coleção de Leis do Império do Brasil, fundo/coleção Leis.

⁴⁶ Arquivo Nacional, Lei de 15 de Outubro de 1827.

⁴⁷ Neste método, o professor ensinava a um aluno que, destaque entre os outros, reproduziria a lição aos seus colegas de classe, separadas de acordo com o nível do conhecimento dos alunos. As turmas poderiam assim ser maiores e divididas em classes distintas, cada uma com um aluno responsável e apenas um professor para todos. Dessa forma uma escola poderia contar com até 1000 alunos e apenas um professor.

⁴⁸ Arquivo Nacional, Lei de 15 de Outubro de 1827.

Da mesma forma buscou-se organizar as aulas em escolas de primeiras letras, ou, cada vez mais durante o século XIX adentro, “instrução elementar”, termo esse que abarcaria não apenas a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas principalmente outros valores que garantiriam a integração dos mais pobres na vida social. O governo central poderia assim “indicar” o caminho a ser trilhado pelas províncias, evitando assim desvios das mesmas ao lançar a exemplaridade da Corte.

Apesar da primeira lei sobre instrução ser datada de 1827 as discussões sobre o ensino no Brasil já vinham desde antes. Na Câmara dos Deputados, através de seus anais, podemos perceber que desde a Constituição de 1824, que abre a discussão sobre instrução gratuita e para todos no Império, os deputados colocaram o problema em pauta, discutindo dentre outros pontos a necessidade de se criar instituições científicas e escolas de nível superior e de primeiras letras no território da *nação* em formação. Buscava-se ali estabelecer um “Tratado Completo do Estado da Educação da Mocidade Brasileira”, além da organização de uma Comissão de Instrução Pública.⁴⁹ Não por acaso, além das disputas simbólicas sobre a necessidade de debate dos temas referidos, colocava-se também em pauta a necessidade de se expandir e controlar o ensino da língua portuguesa no país.⁵⁰

O próprio Imperador dom Pedro I na abertura das atividades da Câmara em maio de 1826 já alertava para a importância da “educação da mocidade”. Foi nesse mês que também se criou uma comissão para redigir aquela lei mais específica sobre instrução no Império, colocando em cena a questão de que tipo de formação deveria ser privilegiada: se a formação do *povo* ou a formação de *doutores*.

Debates paralelos continuaram a ser feitos neste íterim, permitindo entrever a importância dada pelos deputados ao processo de letramento, até que em 16 de junho de 1826 foi apresentado à Câmara um projeto de lei sobre instrução no Império.⁵¹ Nesse projeto, dentre outros pontos, destacam-se a divisão

⁴⁹ Demerval Saviani. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: Saviani [et. al.]. *O legado educacional do século XIX*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 7-32.

⁵⁰ Ivana Stolze Lima. Língua nacional, histórias de um velho surrão. In Ivana Stolze Lima; Laura do Carmo (Org.). *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 219-220.

⁵¹ Muitas das discussões em sessões anteriores do mesmo ano já levantavam a necessidade de uma lei que regulamentasse o sistema de instrução pública no país, “objeto de muita urgência” nas

do ensino em níveis (Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias), a sugestão de adoção do “método Lancastriano” (ou Lancaster) de ensino, assim como a capacitação de docentes para bom uso do método, a organização de um instituto – “Instituto do Brasil” – formado por eruditos que dentre outras funções também inspecionariam o ensino no país – a inspeção aparece como uma grande necessidade no projeto – e a preocupação com a produção e circulação de livros e também com a língua portuguesa, “a arte de falar [...] e escrever”.⁵²

No debate retomado em 1827, muitas das instruções sugeridas pelo projeto de lei citado permaneceram, algumas apenas com pequenas modificações. Outras foram questionadas, como a adoção do termo *pedagogia* para se referir ao ensino de primeiro grau, uma vez que aquele termo adquiria o sentido de um ensino particular, onde o *pedagogo* seria “[...] encarregado da educação particular da mocidade [...] um homem que cuida do ensino e costumes dos meninos em suas casas”,⁵³ segundo um deputado pela Bahia. Tais funções não corresponderiam ao papel de um homem pago pelo governo para ensinar publicamente ainda segundo o deputado, sendo por isso preferível manter o termo *instrução*, além do fato desse termo, segundo o deputado Ferreira França, corresponder melhor ao que se esperava do tipo de ensino que seria oferecido: “Este projeto [primeiro grau de instrução] é para ler, e escrever, e mais nada, talvez com alguma coisa mais, assim como o papagaio aprende a falar [...]”.⁵⁴

Outra questão em pauta foi sobre a criação de escolas em lugares distantes e pequenos, medida que seria inútil devido inclusive à imperícia dos mestres – novamente a questão da formação dos professores. Por isso a avaliação rigorosa desses “agentes da ordem” se fazia imprescindível. No entanto, um problema permanecia: temia-se que tal rigor na avaliação excluísse todos os possíveis candidatos. Em algumas localidades como Oeiras, capital da província do Piauí à época, apenas o juiz de fora e o capelão poderiam cumprir bem as funções de

palavras do deputado Teixeira de Gouvêa e de outros na sessão de 12 de maio de 1826, portanto numa das primeiras sessões da Assembléia, reaberta naquele mesmo ano.

⁵² Projecto de Lei Sobre a Instrução Pública do Império do Brasil. Sessão de 26 de junho de 1826. In: *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Câmara dos Senhores Deputados, Primeiro Ano da Primeira Legislatura, Sessão de 1826. Tomo I. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Ver <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=16/6/1826>. Acesso em 27 nov. 2009.

⁵³ Anais da Câmara. Sessão em 10 de julho de 1827, p. 103

⁵⁴ Ibid.

mestre e examinadores segundo o deputado Silva Lobo.⁵⁵ Problema de ignorância, mas principalmente de “ameaça política” segundo os deputados. Nas palavras do deputado Cunha Matos,

Quem encontramos nós ensinando nesses arraiais? Homens ignorantíssimos; tabeliães inimigos da humanidade, mestres da infame chicana, perturbadores das sociedades e causadores de todas as desavenças que há entre os povos, que são por eles instigados a demandas em que sempre ganham! são estes homens próprios para educar a mocidade!⁵⁶

Daí a discussão passar também por outros pontos como o valor do ordenado dos professores, considerado baixo e por isso não atraindo pessoas capazes para exercer “um trabalho tão pesado como é o ensino da mocidade” nas palavras do ainda deputado à época Bernardo Pereira de Vasconcelos.⁵⁷ A criação e/ou fechamento de cadeiras públicas em vilas pequenas também esteve em pauta, proposta vencida mas defendida por alguns deputados como Ferreira de Mello, para quem “não é tão grande esta despesa [manter aulas em vilas pequenas] que não se deva despender com só cinco ou quatro discípulos, que vão a ser úteis ao Estado”.⁵⁸ A necessidade de fiscalização dos professores, e as atribuições dessa avaliação – se de responsabilidade das províncias ou do governo central – também foram uma constante na sessão, não só daquela mas praticamente em todas as outras que debateriam a instrução durante o período imperial.

Ainda com relação ao problema da formação dos *mestres* ou dos professores no Império, apenas mais tarde, no período das Regências, é que se atentaria para a sua formação através da criação das Escolas Normais. Apesar de toda a importância atribuída ao ensino como um todo, na prática sua realização foi marcada por uma série de problemas. De acordo com a leitura de fontes da época, faltavam espaço físico e condições materiais básicas (como quadro, giz, carteiras) além dos próprios professores. Mesmo a adoção do Método Lancasteriano de ensino encontrou problemas e foi alvo de duras críticas. Este método, apesar de obter bons resultados na Inglaterra, encontrou alguns obstáculos em terras

⁵⁵ Anais da Câmara. Sessão em 10 de julho de 1827, p. 108.

⁵⁶ Ibid., p. 110.

⁵⁷ Ibid., p. 108.

⁵⁸ Ibid., p. 107.

brasileiras – afinal, faltavam professores para orientar esses alunos –, e já em 1832, segundo relatório do Ministro do Império, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, não era mais recomendada a sua utilização pelo governo Imperial. Assim, já que o método Lancaster

não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método enquanto as existentes se não aperfeiçoarem.⁵⁹

ou ainda segundo Bernardo Pereira de Vasconcelos em 1838:

É sabido que o método lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade, e não se estende ao apuro, à delicadeza, à correção e ao cálculo que na gramática, na religião e nos outros conhecimentos a civilização hoje exige na instrução primária de todas as classes superiores àquela as quais pelo inverso do que acontece na Europa abrangem a mesma população.⁶⁰

Ainda no relatório de Vergueiro percebemos a necessidade de criação de uma escola que não apenas reunisse os estudos menores, mas que principalmente permitisse que aquelas aulas

[...] possam ser melhor dirigidas, e fiscalizadas. Cumpre ao Corpo Legislativo criar este Colégio com um Diretor, e os mais Empregados necessários; e autorizar o Governo para as despesas com a construção do edifício, ou apropriação de algum existente.⁶¹

Somente em 1835 foi criada uma escola nesse padrão, voltada especialmente para formação de professores, a Escola Normal de Niterói – inserida no contexto do Ato Adicional e da província fluminense como “laboratório saquarema”. Mas também lá as condições eram precárias e faltavam até alunos!⁶² Essa era uma situação que se repetia em muitos lugares. A falta de

⁵⁹ RMI, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, 1832, p. 13.

⁶⁰ RMI, Bernardo Pereira de Vasconcelos, 1838, p. 18.

⁶¹ RMI, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, 1832, p. 11.

⁶² Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, p. 268.

professores seria um grave problema ainda por longos anos, uma vez que a carreira, historicamente, era relegada ao “desprezo” por boa parte da população, segundo Paulino José Soares de Souza, presidente da província do Rio de Janeiro entre 1836 e 1840. A própria demora na criação de outras escolas Normais (Minas Gerais, 1835; Bahia, 1836; Ceará, 1845; São Paulo, 1846)⁶³ retardaria o processo.

Buscava-se, através da criação de Escolas Normais, formar os homens e mulheres a quem caberia elevar o nível intelectual da população, unificando padrões culturais e de convivência social. Tal ponto confirma o papel do professor como “dirigente mais distante”. A ele caberia “civilizar” seus alunos, privilegiando-se por isso mais a boa origem social do futuro docente do que conhecimentos efetivamente necessários para difusão da instrução elementar. De fato, na seleção para a Escola Normal de Niterói critérios como nacionalidade brasileira, idade e moral eram destacados, assim como a “boa morigeração” do candidato, devendo ao mesmo, no ato de se candidatar, apresentar a confirmação de sua moralidade expedida pelo juiz de paz de sua localidade. No ingresso a Escola Normal o candidato seria também avaliado por membros do governo e da escola nesse mesmo sentido. Por outro lado, no que se refere ao ensino, bastaria ao candidato saber ler e escrever: noções de cálculo ou de outros ramos de ensino não eram exigidas para admissão por exemplo.

Percebemos dessa forma que na formação do “povo miúdo” não se buscavam difundir necessariamente questões elementares de disciplinas específicas ou ciências modernas, mas principalmente ordenar, controlar e disciplinar essa gente seguindo um modelo pré-estabelecido de hierarquia e ordem. Lembremos a lei de 1827: os professores deveriam

[ensinar] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionais à compreensão dos meninos; *preferindo para as leituras a constituição do Império e História do Brasil* (grifo meu).⁶⁴

⁶³ Selma Rinaldi de Mattos, *O Brasil em lições*. A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000, p. 54. Apenas a de Niterói, porém, funcionava efetivamente no período.

⁶⁴ BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827 – artigo VI.

Esses professores, segundo a mesma lei, deveriam receber entre 200\$000 e 500\$000 anuais, devendo ser examinados para admissão ao magistério e, principalmente, serem brasileiros e possuírem “boa conduta” como destacamos.

Porém, mesmo com o incentivo dado aos alunos para que freqüentassem as aulas na Escola Normal, havia, pelo menos em Niterói, problemas como a distância para chegar à instituição. A própria organização da escola, fundida ao Liceu Provincial em 1847, fechada em 1851 e reaberta em 1859 não ajudava para consolidação do projeto. Mesmo com a ajuda financeira oferecida pelo Governo aos alunos mais pobres a procura continuou baixa por longo tempo. Da mesma forma a regulamentação da profissão ainda não era alvo privilegiado de discussão (apesar de até considerada por alguns deputados em certas sessões da Assembléia, o que não significou sua inclusão definitiva na pauta) e os salários não eram atraentes nos lugares mais distantes dos poucos grandes centros urbanos do Império. Para se ter uma idéia, mesmo na cidade da Corte havia uma grande diferença entre os salários e vantagens de um professor das freguesias do centro e de outro nas freguesias rurais, apesar de por leis os professores alocados em freguesias distantes terem direito a uma gratificação.

Tomemos o caso de Antonio Severino da Costa, em ofício de 9 de Fevereiro de 1878, cuja filha era professora adjunta habilitada. Ele relata que se transferiu com ela e sua família para a freguesia de Campo Grande, freguesia rural da Corte, para que ela exercesse o magistério na escola daquela freguesia enquanto a responsável estivesse ausente. O problema foi que o reclamante e sua filha não receberam nenhum auxílio ao chegar ao colégio, além de perceber depois que não haviam meios para sua estadia, nem objetos necessários ao colégio, que permaneceram trancados numa sala enquanto a proprietária esteve ausente. Ainda assim, mesmo com os poucos recursos disponíveis o reclamante e sua filha compraram os insumos necessários. Por isso ele questionava o governo no ofício sobre o salário de sua filha, pequeno frente os altos custos de vida no subúrbio segundo ele. Ele solicitava ainda no mesmo ofício que os vencimentos da filha fossem aumentados, pois ela estava dando aulas numa freguesia distante do centro (por lei deveria receber uma gratificação) e por ter trabalhado durante as

férias e que, no entanto, recebia gratificação inferior a outros magistrados, citando inclusive alguns do Colégio Pedro II, o que foi questionado por ela e seu pai.⁶⁵

Os salários, considerados bons ou pelo menos suficientes pelo Visconde d'Abrantes, era porém julgado baixo por grande parte dos professores, uma vez que parte deles morava longe do colégio onde trabalhava e tinha por isso gastos com passagem que não estavam incluídos em seus ordenados. O próprio deputado-professor Joaquim Manuel de Macedo, no seu livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, no capítulo em que se refere ao Colégio Pedro II, levantava o problema dos ordenados e da distância, no geral, da moradia do professor para seu local de trabalho – poderíamos dizer que por experiência própria, pois a partir de 1857, quando o Colégio Pedro II fora dividido em Externato e Internato e este último havia sido transferido para o Engenho Velho, a maioria dos professores passou a se dividir entre as aulas no Externato da Rua Larga de São Joaquim e o Internato na Rua de São Francisco Xavier. No livro o autor relata o fato de até receber a gratificação devida, o que não equivaleria a dizer que a mesma fosse suficiente, fazendo com que ele tirasse do bolso o dinheiro para o tálburi que o levaria do Centro da cidade à atual Tijuca.

Um pequeno trecho de *Um passeio...* é elucidador. Após apresentar ao leitor o Externato, o autor o convida para conhecer o Internato. Mas não a pé:

- Os carros?
- Pois, que dúvida! Da cidade ao Engenho Velho há perto de uma légua de caminho, e não é agradável fazer semelhante viagem a pé.
- Mas então, como se arranjam os professores que devem ir ao internato de doze a quatorze vezes por mês? O governo paga-lhes as despesas da viagem?
- É verdade. Mas de um modo muito engraçado. O governo calculou que, fazendo-se tal viagem em ônibus ou nos carros da Tijuca, gastaria cada professor 1\$ na ida e volta. Como, porém, é muito liberal, concedeu 2\$ de ajuda de custo para cada viagem de ida e volta aos professores.
- Ah! o dobro! Ainda bem.
- Sim, o dobro. Mas o governo esqueceu que não há ônibus nem carros da Tijuca a todas as horas, e que, se os professores os têm para a ida, ficam sem eles para a volta.
- E, portanto...

⁶⁵ Arquivo Nacional, Série Educação – Gabinete do Ministro, IE1-253 1850-1890.

– E, portanto, gasta cada um professor de 5\$ a 7\$ em cada viagem, e assim lá se vai em tálburi ou em carro, além da ajuda de custo, quase toda a gratificação mensal que percebem no internato!⁶⁶

Macedo ainda tinha sorte, pois recebia gratificação pelo ensino de história pátria a partir de 1853, quando passou a lecionar aquela disciplina.⁶⁷ Já os outros professores...⁶⁸

Vejamos no quadro a seguir um exemplo de ordenados dos professores públicos secundários das aulas avulsas⁶⁹ que continuaram a existir na Corte em 1854, em ofício de 16 de Outubro daquele ano. Nela percebemos que os professores de Retórica e Latim eram os que recebiam os salários mais altos, uma vez que a oferta de suas aulas era maior que a das outras. Isso demonstra também o destaque se dava a tais disciplinas, fundamentais na formação do cidadão do Império.

⁶⁶ Joaquim Manuel de Macedo, *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005 [1863?], p. 364.

⁶⁷ Selma Mattos, *O Brasil em lições*, p. 54.

⁶⁸ Casos como esse ainda se repetiriam por longos anos na história do colégio, como o caso do professor de latim do internato em 1870 de nome Augusto Antonio Emilio do Couto Milagres Lafayette e Castro, que reclamava da mudança em seu horário de aulas – aumentado para cinco dias na semana pela tarde, quando antes ministrava aulas no CPII apenas três vezes na semana – sem ter o vencimento aumentado na mesma proporção. O professor também reclama que morava longe do internato e que por isso tinha custos, não cobertos pelo seu vencimento, maiores com o transporte, além do novo horário de suas aulas no CPII [15h30minh às 17h30min] o impossibilitar de ministrar aulas em outros colégios para complementar sua renda... A situação ficara tão crítica para o professor que o mesmo veio a solicitar sua demissão caso a situação não voltasse ao normal. Arquivo Nacional. Série Educação – Gabinete do Ministro [IE1 253 - +- 1850-1890]. Documento de 11 de março de 1870.

⁶⁹ As aulas avulsas, novo nome durante o Império para as aulas régias da colônia, continuaram a existir em todo o Império e inclusive na Corte imperial. Havia também aulas avulsas de disciplinas equivalentes ao ensino secundário, principalmente de latim e línguas estrangeiras modernas, ainda que escassas. Sua oferta era criticada por dirigentes por dificultar a fiscalização de seus professores, seus métodos e ensinamentos. Neste sentido o Colégio Pedro II é muito mais que a simples reunião das aulas existentes na Corte – mesmo porque as mesmas continuaram existindo, como percebemos através do exemplo dado na tabela – mas principalmente demonstrava o desejo dos dirigentes imperiais em melhor organizar e controlar o que se ensinaria aos futuros cidadãos ativos da monarquia.

Tabela 1
Instrução Secundária

NOME	MATÉRIA	VENCIMENTO	
		AGO	SET
Dr. Francisco de Paula Menezes	Retórica	66\$666	66\$666
Pe. Guilherme Paulo Tilbury	Inglês	33\$333	33\$333
Dr. Bento Joze Martino	Francês	50\$000	50\$000
Jorge Furtado de Mendonça	Latim	58\$333	58\$333
Camilo José Hilário Barata	Idem (substituto)	25\$000	25\$000
João de Castro e Silva (1)	Idem	-	-

(1) Este professor recebe o ordenado a quartéis adiantados (...).

Fonte: Arquivo Nacional, Série Educação, Ensino Primário, IE5-127 1854-1855

Essas disciplinas eram destaque pois através delas que uma cultura *geral*, baseada no ensino de *humanidades*, seria transmitida aos alunos. Geral não no sentido amplo e vulgar, mas como o que deveria ser comum a todos os cidadãos, importante o suficiente para que devesse ser comunicável. Segundo Roberto Acízelo de Souza,

O conceito de humanismo [...] [designa] um ideal de educação voltado para a formação integral do homem, íntegro, distinto, assim, do propósito de preparar os indivíduos para o exercício de tarefas especializadas. Em outros termos, a educação humanística pretende facultar um conhecimento *comum* a todos os homens, donde sua designação mediante a palavra *humanitas*, literalmente *humanidade*, propriedade do que é humano. [grifos do autor]⁷⁰

E é neste sentido que o ensino de humanidades será a base do ensino secundário: ali o aluno alcançaria uma formação geral – um ensino *desinteressado* – mas perpassada por valores fortemente aristocratizantes como herança de uma tradição européia civilizada,⁷¹ comum e necessária aos futuros *cidadãos* do

⁷⁰ Roberto Acízelo de Souza. *O Império da Eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro/Niterói: EdUERJ/Eduff, 1999, p. 22-23.

⁷¹ Ou ainda: “O indivíduo que ela [as humanidades] forma, é aquele que, pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito conforme as normas recebidas”. Chervel & Compère Apud

Império, de forma que viessem a complementar seus estudos, *especializando-se*, através das faculdades de direito e medicina.

Mas quais seriam esses conhecimentos comuns transmitidos através do latim e da retórica? No latim o aluno, além de aprender noções de gramática portuguesa, teria contato também com os clássicos antigos, gregos e romanos. Na retórica teriam noções “Do gosto em geral, e seus elementos essenciais”, que passariam pela crítica, pela construção de frases e orações, pela aprendizagem de figuras de linguagem e leitura de poesias (da *Ilíada* de Homero a *Lusíadas* de Camões, passando pela *Eneida* de Virgílio) e pela composição de discursos – lembrando que a eloquência é parte fundamental do estudo da retórica.⁷²

Outro ofício, de 11 de Dezembro de 1854, confirma-nos a hierarquia financeira entre os professores na Corte: alguns recebiam, além do ordenado, gratificações; os professores dos distritos da cidade recebiam mais que os professores dos distritos distantes – apesar de por lei a lógica ser inversa; e, dos professores secundários, o de Retórica tinha o vencimento mais alto (\$66,666), mas não tão alto quanto dos professores de primeiras letras das freguesias de S. José, Sta. Rita e Sacramento (\$ 74,999).⁷³ A necessidade de salários mais altos seria importante para manter no magistério pessoas idôneas; por isso a sugestão, por parte do Ministro do Império em 1832, Lino Coutinho, que os professores de primeiras letras recebessem ao menos trezentos mil Réis, ou mesmo uma gratificação “por aluno, que freqüentar [as aulas] a maior parte do ano”.⁷⁴ O trecho permite entrever algumas outras constantes durante os anos da monarquia e mesmo posteriores: a baixa freqüência de alunos às aulas assim como os poucos incentivos efetivos ao exercício do magistério,

Ainda assim, não deixa de ser interessante que a função contava com grande prestígio dentro do grupo de letrados do Império. Selma Mattos nos relata a importância do cargo de professor do Colégio Pedro II, por exemplo, nos meios instruídos, ou o exercício de atividade de algum professor dentro dos outros

Arlette Medeiros Gasparello. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920)*. São Paulo: PUC-SP (Tese de doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), 2002, p. 61.

⁷² Cf Souza, op. cit., e Karl Michael Lorenz e Ariclê Vechia. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do autor, 1998.

⁷³ Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Primário, IE5-128 1854-1855.

⁷⁴ RMI, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, 1832, p. 14. A questão dos ordenados dos professores e o piso em \$300,000, no entanto, já vinha sendo discutida nas sessões da Câmara dos Deputados desde pelo menos 1826.

institutos do Império (como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, e o Arquivo Público).⁷⁵ Lembremos, contudo, a permanência de hierarquização entre esses professores: fica claro que a professora de primeiras letras de Campo Grande não contava com o mesmo prestígio de um professor do Colégio Pedro II.

No que se refere portanto à formação dos meninos-alunos, o processo de difusão das “luzes” através do ensino foi reorientado em 1834 com o Ato Adicional, que deu aos poderes provinciais a possibilidade de legislar sobre instrução pública, buscando em princípio o aumento do raio de alcance do ensino uma vez que a partir de então seriam as províncias que deveriam expandir e cuidar do ensino primário.⁷⁶ As províncias apenas não legislariam sobre as faculdades do Império e instituições que viessem a ser criadas por lei geral, a mando do governo da Corte. Dessa forma “limitou-se” a atuação do governo do Rio de Janeiro à legislação e fiscalização do ensino como um todo apenas no município da Corte. Nas províncias, por sua vez, houve um significativo crescimento de sistemas locais de ensino, de certa forma relativamente organizados e amplos em províncias como Minas Gerais por exemplo.

Logo, a instrução primária ou elementar ganhou fundamental importância no período, pois através dela que conhecimentos comuns para formação de uma nacionalidade e unidade começariam a ser difundidos. Esta era uma preocupação constante dos dirigentes imperiais como temos visto. Contudo, hierarquizou-se a instrução tal qual a sociedade: às camadas sociais mais baixas seria suficiente a instrução elementar, conhecimento comum a todas as classes para a formação da unidade: a língua nacional em todos os sentidos – ler e escrever a gramática da língua, que tendia a exclusão de regionalismos na fala –, matemática – álgebra, geometria, lógica-razão –, princípios de moral, doutrina e religião do Estado – católica – e história e geografia básicas – do Império, principalmente.⁷⁷

Já ao ensino para as camadas médias (filhos de pequenos comerciantes e pessoas em situação de subemprego, basicamente urbanos), se somariam necessidades especiais, voltadas para o trabalho: “Acreditava-se... [que da] perfeita combinação entre instrução e trabalho bons frutos resultariam”,⁷⁸ garantindo aos mais pobres o futuro, tornando-os *cidadãos* no sentido geral do

⁷⁵ Selma Mattos, *O Brasil em lições*.

⁷⁶ Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, p. 267.

⁷⁷ Ibid., p. 262.

⁷⁸ Apud Ibid., p.263.

termo, buscando assim diminuir a indigência. Com esse intuito foi criado o Colégio das Artes Mecânicas em 1836.⁷⁹ Havia também a opção destes alunos com menos recursos de seguirem, além da carreira técnica – mais intensamente após a criação da Escola de Minas e da Escola Politécnica a partir da segunda metade do século XIX –, também a carreira militar, através da Academia Militar, criada em 1810 e depois transformada em Escola Militar no ano de 1857, onde seus “Bacharéis em Matemáticas e Ciências Físicas”, ou seja, a “mocidade militar”, excluída da ordem política imperial, se tornaria, nos anos finais do Império, antagonista da elite política civil.⁸⁰

Por sua vez, os filhos da “boa sociedade” – filhos dos aristocratas rurais, grandes comerciantes, políticos e altos funcionários da burocracia imperial, recorrendo mais uma vez à aceção de Ilmar Rohloff de Mattos – consolidariam futuramente a classe senhorial, possibilitando expandi-la. A eles destinavam-se as escolas secundárias, onde este “moço que tem recebido uma cultura clássica e liberal deve começar os estudos práticos na vida comum ou estudos científicos superiores”,⁸¹ local onde se formariam cidadãos ativos, cultos e de boa índole. A criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837 para servir de modelo a todas as outras instituições de ensino secundário veio auxiliar no projeto civilizatório de formação dos futuros cidadãos, além de incluir um aspecto importante para a concretização da política educacional imperial: a monopolização, mesmo que indiretamente, do ensino pelo governo da Corte.

Tais eram os primeiros passos para formação do aluno, que passavam também pela formação de seus mestres. Dos meninos, os escravos e libertos estavam formalmente excluídos. E as meninas? A elas uma educação doméstica bastaria.⁸² Aos filhos do povo “mais ou menos miúdo” destinavam-se as escolas de primeiras letras, que reproduziam em seu nível mais elementar as idéias de nação. Mas só iriam além, rumo à cidadania efetiva, os filhos da “boa sociedade” branca, com ares europeus e “civilizada”, do Império. A instrução, por isso, reproduzia as hierarquias pré-existentes na sociedade. Adaptava-se, dessa forma, a

⁷⁹ Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*, p. 263.

⁸⁰ Carvalho, *A Construção da Ordem*, p. 75.

⁸¹ Apud Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema* p.275.

⁸² Lembremos, porém, que os espaços extra-oficiais de educação, principalmente em âmbito doméstico e religioso, ofereciam certa instrução básica – geralmente ler, prendas domésticas e canto/música – para algumas meninas.

difusão do saber à visão hierarquizada da sociedade e de cidadania reduzida vigente no período imperial.

Inerente a essa hierarquia, não por acaso no topo do processo se encontra a formação de nível superior que já vinha sendo debatida há algum tempo como pudemos perceber. Nessa questão da formação do topo da classe senhorial imperial, a educação superior favorecia a unificação ideológica da mesma de forma considerável. Considerando-se as diversas origens sociais dessa classe, fazia-se necessário consolidar uma formação homogênea entre esse grupo. Segundo Carvalho essa teria sido uma condição imprescindível às elites que tiveram êxito na formação de Estados-nação por uma razão simples: para o autor

Uma elite homogênea possui um projeto comum e age de modo coeso, o que lhe dá enormes vantagens sobre as elites rivais. [...] a fragmentação da elite torna quase inevitável a afloração de conflitos políticos e a instauração da instabilidade crônica, retardando a consolidação do poder.⁸³

A inglesa, por exemplo, possuía forte homogeneidade social. Somando-se a essa forma de homogeneidade as de socialização, treinamento e carreira a eficácia ideológica dessa elite tinha grandes e reais chances de sucesso. Tal homogeneidade ideológica “funciona como superadora de conflitos intraclasses dominantes e leva a regimes de compromisso ao estilo da modernização conservadora”.⁸⁴ Em alguns Estados, como em Portugal e na Prússia, as elites passavam por um treinamento específico que as habilitaria para o exercício de tarefas de governo. O Brasil independente conservaria essa matriz portuguesa para uma “formação burocrática” de sua elite, a ponto de Joaquim Nabuco ponderar, anos mais tarde, que a burocracia seria a “vocação de todos” – de todos os membros do mundo do governo e preferencialmente os bacharéis, importante frisar.

Após a independência parte significativa da elite dirigente brasileira com nível superior havia sido treinada na Universidade de Coimbra – existente desde 1290 – basicamente com uma formação jurídica, ingressando futuramente em

⁸³ Carvalho, *A Construção da Ordem*, p. 34.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 35.

cargos do Estado em formação, sobretudo na magistratura.⁸⁵ Tal continuidade na formação dessa elite no processo de independência teria favorecido a manutenção de um aparato estatal mais organizado e coeso se comparado às antigas colônias espanholas, cujas elites possuíam formação local mais forte – havia universidades na América espanhola desde os primeiros anos da colonização, como no México e no Peru – que favoreceram processos de independência distintos. Por outro lado, apesar dessa “coesão”, ou maior homogeneidade, da elite brasileira reduzir a possibilidade ou gravidade de conflitos sociais em geral – lembremos das guerras da independência, como a da Bahia por exemplo – por outro lado ela limitava as possibilidades de ascensão social, visto que os conflitos intra e extra-elite seriam raros, situação reforçada pela manutenção da escravidão. Por causa disso, Carvalho considera que a burocracia, paradoxalmente, se tornaria o meio que possibilitaria a ascensão social da classe senhorial brasileira. Segundo o autor

A homogeneidade da elite pela educação comum na tradição do absolutismo português e pela participação na burocracia estatal fazia com que o fortalecimento do Estado constituísse para ela não só um valor político como também um interesse material muito concreto. Desse modo, o objetivo da manutenção da unidade da ex-colônia rarissimamente seria posto em dúvida [...] as divergências não iam além dos limites estabelecidos pela manutenção da unidade nacional, pelo controle civil do poder, pela democracia limitada dos homens livres.⁸⁶

Após a criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Recife a formação da elite letrada da classe senhorial imperial passaria a ser feita majoritariamente nessas instituições, rigidamente controladas pelo governo central do Rio de Janeiro – uma simples análise dos relatórios do Ministério do Império o demonstra. Essa elite, aliás, vinha compartilhando cada vez mais interesses e desejos comuns. Se num primeiro momento poderiam ainda haver choques entre grupos locais, entre províncias ou mesmo dentro das próprias províncias – as guerras de independência o provam –, a partir da criação das faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda/Recife em 1827 e Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, organizadas como faculdades em 1832, mas cuja estrutura básica já

⁸⁵ Carvalho, *A Construção da Ordem*, p. 37.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 42.

existia desde 1808, a formação dessa elite, após o período regencial, conseguiu consolidar uma espécie de grupo de letrados. E esses mesmos letrados, intelectuais membros de uma “elite letrada”, partilhavam a partir daí uma série de interesses comuns, dentre eles a manutenção do Estado unido, que era por sinal o maior empregador desses recém-formados.

Segundo Angel Rama, essa elite letrada formaria um grupo social especializado que comporia o anel protetor do poder e executor das ordens dos Estados em formação na América Latina, formado basicamente por religiosos, educadores, administradores, entre outros profissionais liberais. Enquanto componentes dessa elite, esses homens teriam em comum o manejo da palavra e a associação a funções de poder, compondo um modelo de funcionariado e burocracia do Estado. Tal elite guiaria igualmente a importante missão civilizadora de seus respectivos Estados através de seu controle sobre o ordenamento dos signos disponíveis ou em construção, uma vez que seu controle sobre a escrita e instrumentos de comunicação lhes facilitava o desenvolvimento dos meios de ideologização da massa de analfabetos que dominava em seus países, no Brasil igualmente.⁸⁷

Nesse sentido, tal grupo contava com uma espécie de “capital cultural”, o que lhes dava prestígio frente à sociedade mais ampla. Seu status, portanto, seria baseado mais em suas qualificações do que na hereditariedade⁸⁸ – e o Brasil conta com diferentes casos que exemplificam a questão, como Machado de Assis. Tal grupo formaria assim um *ethos* próprio onde a manipulação desses bens simbólicos através do controle sobre a cultura, sobre as humanidades, garantia-lhes tanto um espaço na elite quanto inserção numa lógica de Corte. As faculdades imperiais seriam as principais portas de entrada ao “clube”. O ensino aparece assim como forma de *educação* e *status* e com fins aristocratizantes no caso da elite brasileira.

É importante destacar que, apesar de tão distantes umas das outras e também da sede do Império, estas faculdades eram rigidamente controladas pelo governo do Rio de Janeiro, que regulava seu ensino, contribuindo assim para a formação de uma elite “nacional”. Destaque-se que o ensino de medicina e direito,

⁸⁷ Ángel Rama. A cidade letrada. In A Cidade das Letras. São Paulo: Brasiliense, 1985.

⁸⁸ Quase como os “mandarins alemães”, conforme discutido por Fritz Ringer em seu livro *O declínio dos mandarins alemães*. São Paulo: EdUsp, 2000.

com exceção de matérias específicas como, por exemplo, cirurgia para a primeira e direito administrativo para a segunda, era fortemente orientado por um viés filosófico, visando mais formar “espíritos cultos” do que, necessariamente, profissionais do ramo. A profissionalização, neste sentido, é uma ameaça à coesão desejada pois criaria “famílias espirituais” ligadas ao *ethos* operante em sua formação – caso da Escola Militar no que se refere ao Brasil na segunda metade do século XIX.⁸⁹

Na análise de Pierre Bourdieu, a formação e vivência comuns fortemente baseadas no ensino das humanidades oferecidas pelas escolas – do nível elementar ao superior, passando pelo ensino secundário – “propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”, possibilitando tanto uma continuidade intelectual entre diferentes gerações como a manutenção de um consenso cultural – um repertório comum – entre as pessoas. Assim, a formação em uma cultura comum “constitui certamente um dos fundamentos mais seguros da cumplicidade profunda que une os membros das classes dominantes a despeito das diferenças de situação profissional e de condição econômica”.⁹⁰

As hierarquias, no entanto, não são excluídas desse processo: a relação do indivíduo com a cultura dominante passa também pela sua relação com o sistema de ensino acessível. Neste sentido, os alunos dos níveis secundários e superior, com seu título de bacharel, veriam oficializada a “barreira” oficial que os diferenciava positivamente do restante da população e também dos membros da boa sociedade sem aquele título, garantidor em si mesmo do ingresso de seu portador nos mais favorecidos núcleos de socialização de elite. Da mesma forma, os alunos que teriam acesso apenas à instrução primária se veriam inseridos apenas como “membros” da nação brasileira, enquanto os bacharéis teriam acesso pleno à cidadania nos anos da monarquia.

Apesar do título, porém, as carreiras públicas, políticas e artísticas destes “intelectuais” formados nas faculdades dependiam também do apoio do soberano, levando a uma confusão entre as elites culturais e políticas que dessa forma viriam a compor a mesma elite. Segundo Lúcia Pereira das Neves, “os intelectuais

⁸⁹ Celso Castro. *Os militares e a República*: um estudo sobre cultura e ação política. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

⁹⁰ Bourdieu, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*, p. 216.

procuravam na política uma colocação que lhes permitisse exercer a função concomitante de letrado”.⁹¹ A criação de instituições culturais e científicas garantiria ao Estado esse controle e também a reprodução da classe senhorial do Império, processo inserido na própria organização do Estado. Havia uma série de outras instituições como a Imperial Academia de Belas Artes (1827), o Arquivo Público (1838), as Escolas Normais, o Conservatório de Música, associações informais e não-oficiais como a Associação Petalógica, os jornais e revistas culturais da época – como a *Revista Nictheróy*, divulgadora dos primeiros passos do movimento romântico – etc., além IHGB e do Colégio Pedro II, que dariam continuidade a este processo.

3.2

Controlando a formação do *brasileiro*

- Seu Pilar, eu preciso falar com você [...] O pobre-diabo contava com o favor – mas queria assegurar-lhe a eficácia.⁹²

Pilar, no conto por nós usado durante esta dissertação, também tinha seu círculo de amizades na escola que freqüentava. No caso, um colega da classe, Raimundo, pedira que Pilar o ajudasse numa lição que não compreendera, e lhe daria em troca de tal favor uma moedinha que ganhara de sua mãe naquele dia. Relutante, Pilar acabou aceitando, mas outro colega que vira a transação os delatou para o professor, que logo aplicou em ambos um castigo exemplar, seguido de um sermão: “disse-nos [o professor] [...] [que] acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania”. Era a escola querendo *educar* o aluno, e principalmente formar o cidadão exemplar, que, portanto, não se sujeitaria a uma ação “vil” como aquela. De qualquer forma, e apesar do castigo, colegas de classe poderiam por vezes se tornar grandes amigos, e formar identidades que iam além do espaço escolar.

Tais sociabilidades poderiam se iniciar já após o ingresso desses alunos no Colégio Pedro II, uma vez que parte deles estudava como alunos internos já que o

⁹¹ Lúcia M. Bastos Pereira das Neves. Intelectuais brasileiros nos oitocentos: a constituição de uma família sob a proteção do poder imperial (1821-1828). In: Maria Emília Prado (Org.). *O Estado como vocação*. Rio de Janeiro: Access, 1999, p. 22.

⁹² Assis, *Conto de Escola*, p. 30.

colégio também funcionava em regime de internato. Nada mais favorável para formação integral e mais completa possível daquele aluno que viria a ser o futuro cidadão ativo do Império. O governo da Corte possuía assim um dos meios ideais de consolidar naquele aluno uma identidade previamente forjada e idealizada por sua elite letrada. Quem não se encaixasse nesse modelo não permaneceria em tais espaços. Exemplo disso encontramos em ofício de março de 1852, do reitor do colégio para o Ministro do Império – a quem o colégio estava subordinado –, onde o reitor comunica o desligamento e a entrega a seus responsáveis de um aluno “pela sua péssima conduta e nenhuma aplicação aos estudos, tirando o sossego das aulas e da sala de estudos”.⁹³

Já os mais dedicados teriam acesso a todo um mundo previamente organizado e extremamente regulado. Como outro importante exemplo, vejamos como se organizavam as atividades diárias dos alunos internos do Colégio Pedro II em 1840:

Das 5(1/2) horas da manhã às 6, levantar-se, vestir-se e oração comum; das 6 às 8, salas de estudo; das 8 às 9, oração e recreio; das 9 ao meio dia, aula; do meio dia a uma hora, jantar e recreio; de 1 às 2, salas de estudo; das 2 às 5, aulas; das 5 às 6, recreio; das 6 às 7, ceia e recreio; das 7 às 9, salas de estudo; das 9 às 9 (1/2), leitura moral, oração comum e deitar-se.⁹⁴

Percebemos pela leitura do trecho dessa fonte de época do colégio que a rotina dos alunos era bastante puxada, incluindo, além das horas destinadas às aulas, também mais quatro horas de estudo extra nas salas de estudo. O estrito controle do cotidiano dos alunos e seu preenchimento com atividades edificantes assemelham-se ao regulamento, citado por Foucault, da “Casa dos jovens detentos de Paris”: das seis da manhã às nove horas da noite, esses jovens detentos, prisioneiros de seus corpos, teriam marcado em suas almas, prisão do corpo, o que se esperava na formação dos membros da sociedade: dóceis indivíduos passíveis de controle na formação dos Estados-nação oitocentistas.⁹⁵ Não por acaso Sérgio, personagem principal de *O Ateneu*, passaria a ver o colégio com outros olhos após um tempo como interno:

⁹³ Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Secundário, IE4-34, 1852.

⁹⁴ Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Secundário, IE4-28, 1840.

⁹⁵ Foucault, *Vigiar e Punir*, p. 12-32.

conhecia-o [o colégio] agora intolerável como um cárcere, murado de desejos e privações.

[...] Desesperava-me então ver-me duplamente algemado à contingência de ser irremissivelmente pequeno ainda e colegial. Colegial, quase calceta! marcado com um número, escravo dos limites da casa e do despotismo da administração.⁹⁶

Da mesma forma, fazia-se presente a formação moral e cristã do aluno, posto que as orações se dividissem em diferentes partes do dia – o primeiro Reitor do colégio, aliás, foi um religioso, assim como o vice, que fora reitor no afamado Colégio Caraça, em Minas. Alguns professores no decorrer da história do colégio possuíam eventualmente posições eclesiásticas. A formação de um bom cidadão cristão também era almejada pela classe senhorial.

O ensino, como vimos discutindo, era um dos meios privilegiados para organização desses símbolos e formação da sociedade ideal. No caso do Colégio Pedro II, símbolos para conformação de novas identidades não faltavam, começando pelo nome do mesmo. A presença do Imperador ou de ministros por ele designados em alguns dos exames finais realizados anualmente pelos alunos do colégio, mesmo que não fisicamente, através de seus retratos e bustos, era marcante. A frequência de letrados de destaque da época, como Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo, que além de suas outras funções atuavam enquanto professores do colégio, também viria auxiliar na tarefa de consolidar em seus alunos o ideal forjado por eles mesmos enquanto membros de uma elite letrada. A escrita de compêndios a partir de aulas realizadas no colégio é outro ponto a se destacar.

Na tarefa de civilizar, os livros assumem o centro da mesma, por serem “capaz[es] de forjar os sujeitos que, por sua vez, forjavam um Império civilizado”.⁹⁷ Não apenas livros, mas também outros tipos de impressos, de jornais a panfletos espalhados pelas ruas, passando por almanaques e livros de viagem, lidos em voz alta e coletivamente nas praças das cidades – e, no Brasil imperial, onde uma massa de analfabetos tornava os alfabetizados numa espécie de “ilha de letrados”, o alcance da escrita através da oralidade é fundamental para

⁹⁶ Pompéia, *O Ateneu*, p. 95.

⁹⁷ Selma Mattos, *O Brasil em lições*, p. 46.

compreensão mais ampla do fenômeno da difusão de idéias –, acabavam relacionando o escrito e o gesto como guias de ações e condutas ideais. Também a palavra e o escrito se relacionariam por meio dessa oralidade para um público mais amplo, através da inserção pelo autor de fórmulas ou temas da cultura popular, como contos e recitações, dando a esses textos impressos um papel pedagógico, aculturador, e mesmo disciplinador, sobre seus possíveis leitores – incluindo aqueles que escutavam seus leitores.⁹⁸

A importância dessa função “civilizadora” e homogeneizadora do livro foi fundamental para formação da classe senhorial do Brasil monárquico. Como aqui faltaria uma homogeneidade social na origem dos membros dessa elite, a socialização, treinamento e carreira teriam sido fatores fundamentais para sua manutenção enquanto tal, segundo José Murilo de Carvalho. Ainda segundo o autor, “a homogeneidade ideológica funciona como superadora de conflitos intraclasses dominantes e leva a regimes de compromisso ao estilo da modernização conservadora”.⁹⁹ No Brasil,

elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial foi a educação superior [que] se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades [...] a concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitâneas e províncias e inculcia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil.¹⁰⁰

Segundo a interpretação de Pierre Bourdieu, nos sistemas de ensino em geral, na mesma lógica, há ainda uma tendência à formação de

indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação [...] os espíritos assim modelados (*patterned*) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas.¹⁰¹

⁹⁸ Roger Chartier. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1994, p. 25.

⁹⁹ Carvalho, *A Construção da ordem*, p. 35.

¹⁰⁰ Ibid., p. 65.

¹⁰¹ Bourdieu, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*, p. 206.

A concentração dos estudos dessa elite nos cursos jurídicos, inicialmente em Coimbra, e após 1827 cada vez mais realizados no Brasil, nas faculdades de São Paulo e Olinda/Recife, consolidaria nessa classe senhorial uma identidade comum, visto que as mesmas eram rigidamente controladas pela Corte, apesar de situadas em diferentes províncias. Ou ainda, segundo Georg Simmel, sociabilidade (ou sociação, forma preferida pelo autor) entendida como “forma [...] na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses. É na base desses interesses [...] que os indivíduos constituem tais unidades”.¹⁰²

Voltando ao ponto de partida, no que se refere às leituras, no Brasil após a independência ainda não havia uma esfera pública tal como a percebemos hoje.¹⁰³ Da mesma forma, antes da chegada da Família Real em 1808 apenas livros devotos ou laudatórios eram permitidos, segundo Rizzini, havendo pouco espaço para outros tipos de leitura, como história ou literatura.¹⁰⁴ A chegada dos reis portugueses à colônia mudara significativamente a situação, ao possibilitar a impressão de obras, bem como liberar o espaço para circulação de jornais como o oficioso *Gazeta do Rio de Janeiro*. Novos espaços de sociabilidade, também cultural, começavam a se formar, como as livrarias, que cada vez mais eram inauguradas na Corte e que por sua vez possibilitavam a formação de bibliotecas, públicas ou privadas. Tal formação, todavia, ainda era bastante pequena, e só começou a se complementar após a independência.

A vinda de editores estrangeiros para o Brasil foi um importante meio de formação dessa esfera pública. Nos anos posteriores à independência, quando o Estado precisava de “orientação para empreendimentos culturais”, a chegada desses impressores-livreiros com toda sua formação intelectual e bagagem cultural à européia caíra como uma luva, ao trazerem importantes novidades no que concerne principalmente a costumes e práticas cotidianas, introduzindo dessa

¹⁰² Georg Simmel. *Georg Simmel: Sociologia*. Organizado por Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983, p. 60.

¹⁰³ Mesmo porque, naquele momento histórico, os debates acerca do “público X privado” ainda seriam incipientes na própria Europa. No que se refere ao Brasil, a própria vida de corte e redes sociais aristocratas para a elite, e as formas de vida da camada pobre livre urbana e rural, assim como a vida dos próprios escravos, limitam-nos pensar tal divisão.

¹⁰⁴ Carlos Rizzini. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil (1500-1822), com um breve estudo geral sobre a informação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988, p. 222.

forma os tão almejados modelos civilizatórios europeus. A vinda do francês Planchet é um dos vários exemplos de editores europeus no Império.

Um ponto interessante nessa formação, destacada por Marco Morel, pode ser percebido no fato de que as revoluções européias e suas idéias chegavam ao Brasil, ainda que *filtradas*, nas prateleiras da Rua do Ouvidor, a “artéria da civilização” carioca, privilegiando dessa forma uma visão européia sobre ela mesma e até sobre o Brasil. Logo, as revoluções chegavam *mediadas* ao país. Outro ponto interessante levantado pelo autor está na correspondência entre as elites letrada e política, visto que os preços de algumas obras as tornariam acessíveis apenas àqueles que possuíam uma dada renda mensal, que era próxima da renda necessária para ser eleitor no Império.¹⁰⁵

De qualquer forma, a formação dessa nova esfera público-literária consolidava cada vez mais os laços entre os freqüentadores dessas livrarias, fortalecendo-as como centros de reunião intelectual. No Colégio Pedro II não seria diferente. Voltemos aos compêndios.

Uma das causas que concorriam para o atraso do ensino público primário era a falta de bons compêndios para o uso dos alunos e a nem uma uniformidade entre esses mesmos que se achavam adotados nas diversas aulas [...] além dos inconvenientes graves a meu ver de desacoroçoar pela mudança continua de livros e doutrinas o menino que começa a aprender, e de dificultar o exame comparativo do adiantamento dos alunos das diversas escolas [...] com pronto remédio a este mal, tenho tratado dos meios de dar às Escolas públicas um ensino uniforme, principiando pelo[s] compêndio[s].¹⁰⁶

O trecho foi retirado de um ofício do inspetor de instrução da Corte, Eusébio de Queirós, para o Ministro do Império em 12 de dezembro de 1855. Como o mesmo sugere, o remédio para os problemas na avaliação da formação dos alunos das escolas estaria na adoção de compêndios escolares comuns a todas as escolas. Havia, contudo, um problema a ser resolvido: a falta daqueles compêndios escolares. Outros ofícios levantados no Arquivo Nacional, referidos ao Colégio Pedro II ou mesmo a outras escolas da Corte, mostram-nos que ocasionalmente eram sugeridos livros de autores estrangeiros, alguns traduzidos,

¹⁰⁵ Morel, *As transformações dos espaços públicos*, pp. 23-57.

¹⁰⁶ Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Primário, IE5-128 1854-1855.

mas nem todos. Ora, a necessidade de um ensino uniforme, como sempre era destacado pelos dirigentes imperiais, era essencial, visto que, segundo Bourdieu,

uma das apostas da luta [pela boa leitura] é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima [...] Em seguida, tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor a boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação [...] o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro [...] [que] é algo que permite agir a distância [...] o intelectual é também alguém que pode agir a distância ao transformar as visões de mundo e as práticas cotidianas [...] [o] poder específico do intelectual, que é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais.¹⁰⁷

No Império, um dos meios privilegiados dos intelectuais para o controle sobre a produção desses livros se encontrava no IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), fundado em 1838 com o objetivo de “desvendar a gênese” da recém-independente nação brasileira e que buscava determinar uma visão homogênea sobre sua formação por meio da coleta de documentos sobre a história do país e incentivar, a partir daí, *um* padrão de escrita da mesma. Facilitava tal intento o fato de que importantes intelectuais da época, integrantes do círculo mais próximo do Imperador, serem seus integrantes. Não por acaso, foi a partir de um concurso realizado pela instituição em 1840 sobre as formas de escrever a história do Brasil que se lançaram as bases – até hoje vigentes – acerca das formas de pensar o caráter nacional. “*Como se deve escrever a história do Brasil*”, de autoria do naturalista bávaro Karl Von Martius, com sua metáfora das três raças enquanto três rios caudalosos que se misturavam – com a predominância do “rio” português sobre os “rios” africano e nativo – foi a obra premiada em 1847, apesar de já publicado na revista trimestral do instituto em 1844.¹⁰⁸ Era lá que também se discutia a qualidade e se sugeria a adoção ou não dos compêndios de história pátria, dando ao instituto um caráter pedagógico importante. Nas sessões lá realizadas se destacava com frequência o grave problema que era a falta de compêndios de história pátria.

¹⁰⁷ Pierre Bourdieu. A leitura como prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In : Chartier, Paire, *Práticas de Leitura*, pp. 242-243.

¹⁰⁸ Guimarães, *Nação e Civilização nos trópicos*, pp. 5-27.

Lúcia das Neves, em artigo de sua autoria intitulado *A história para uso da mocidade brasileira*, analisa dois compêndios – *Synopsis ou Dedução cronológica dos fatos mais notáveis da História do Brasil*, de José Inácio Abreu e Lima, e o *Epítome chronologico da História do Brasil*, de Caetano Lopes de Moura –, espécie de resumos da história do Brasil e que foram analisados pelos membros do IHGB. Caetano era, aliás, membro correspondente na França do instituto, que aceitou com louvor sua obra. Já a obra de Abreu e Lima não foi tão bem recebida, o que fez com que ele se desligasse do instituto depois de uma querela com Varnhagen nas páginas da revista do IHGB. Apesar das críticas recebidas no IHGB, a obra de Lima foi elogiada no *Minerva Brasiliense* e adotada como livro oficial para ensino de história pátria no Colégio Pedro II até a publicação em 1861 do livro de Joaquim Manuel de Macedo *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*. Em ambos, ainda segundo Neves, predominava a defesa da manutenção da unidade do território brasileiro, destacando o papel da educação neste processo de construção nacional.¹⁰⁹

Além dos autores citados, destacaram-se os compêndios de autoria de Francisco Adolfo Varnhagen, entre 1854 e 1857 (*História Geral do Brasil*, sendo o primeiro volume de 1854), e a *Galeria de Brasileiros Ilustres* de Sebastião Sisson, de 1859.¹¹⁰ O acesso aos livros cada vez mais também servia como marca de distinção no interior da “boa sociedade”, estando os alunos do Colégio Pedro II no centro desse debate.

Em regime de internato, a maioria dos alunos do Pedro II permanecia em contato constante. Além das horas dedicadas ao estudo, como vimos, outros espaços poderiam afirmar identidades entre os alunos, como a própria hora da oração, além das classes em comum, ou o refeitório e, por que não, a biblioteca da instituição.

Os estatutos de criação do Colégio fazem referência à organização de uma biblioteca:

¹⁰⁹ Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves. *A história para uso da mocidade brasileira*. In José Murilo de Carvalho (org.). *Nação e Cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 43-70.

¹¹⁰ Selma Mattos, *O Brasil em lições*, p. 46.

Art. 146. Haverá no Colégio uma biblioteca composta de livros escolhidos pelo reitor, com a aprovação do Ministro do Império.

Art. 147. O catálogo da Biblioteca será feito em duplicata, ficando um dos exemplares em mãos do Reitor para ser anualmente verificado pelo vice-Reitor, e o outro será entregue ao Ministro do Império.

Art. 148. Um empregado debaixo da direção imediata do vice-Reitor será incumbido pelo reitor do cuidado da biblioteca,

Art. 149. Os livros da biblioteca poderão ser emprestados aos empregados, debaixo de sua responsabilidade e aos alunos por licença escrita do Vice-reitor.

Art.150. Nenhum livro poderá ser emprestado por mais de oito dias, a não ser renovado o pedido. Quem tomar emprestado um volume fica responsável pela obra inteira.¹¹¹

Segundo Tânia Bessone, a formação de bibliotecas, públicas ou particulares, era instrumento importante para formação de práticas sociais e criação de sociabilidades, criando um círculo de leitores letrados (a “elite letrada” de Rama) que tinha assim sua interação facilitada.¹¹² Dentro desse grupo, destacavam-se, ainda segundo a autora, advogados ou magistrados e médicos. Os advogados e médicos da Corte seriam, a partir da análise de inventários post-mortem de alguns deles analisados pela autora, clientes em potencial para os livreiros e bibliófilos cariocas.¹¹³

Os bacharéis, ainda segundo Bessone, formavam 17% da população livre do Império, e tinham presença maciça na política e em funções burocráticas do Estado, como apresentado também por Carvalho e confirmado pela trajetória dos alunos egressos do Colégio Pedro II, conforme apresentaremos na tabela 3 no capítulo seguinte. Sua formação fortemente humanista, adotada na maioria esmagadora dos colégios no Oitocentos, garantia-lhes uma forte influência clássica e francesa, além do acesso àquele conhecimento comum e necessário a todos os cidadãos de uma dada sociedade.

¹¹¹ Regulamento N. 8 – De 31 de Janeiro de 1838. In: Franz Dobbert et. alli. (org.). *INTERNATO – Órgão dos antigos alunos do internato do Collégio Pedro II*. Vol. 3, ano III. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, Rodrigues & CIA, 1953.

¹¹² Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz Ferreira. *Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro, 1870-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999, p. 18-19.

¹¹³ Ferreira, *Palácios de destinos cruzados*, p. 68. Parte significativa dos alunos egressos do Colégio Pedro II ingressariam nas faculdades de medicina e direito. Discutiremos o ponto no próximo capítulo.

No catálogo de literaturas do acervo antigo do Colégio Pedro II, a literatura francesa perdia apenas para a portuguesa na quantidade de obras.¹¹⁴ Nas outras bibliotecas da cidade a situação se repetia. As consultas a obras na Biblioteca Pública entre 1843 e 1856, conforme levantado por Nelson Schapochnik, também sugere um percentual alto de consultas a obras em francês (ou mesmo de outros países, mas traduzidas para aquela língua). O autor destaca ainda que a prática ocasional dos amanuenses da biblioteca em traduzir o título da obra consultada para o português pode levar a uma sobrevalorização da leitura na língua nacional.¹¹⁵

Ainda com relação ao Colégio Pedro II, Glória Vianna destaca também a possível existência de um jornal de circulação interna, organizado pelos alunos em 1848, com o título *Escudo da Minerva*. Há registros de sua existência, como o feito por Dória, relatando-nos que o jornal era manuscrito e contaria, em sua fundação, com um presidente, dois secretários e vinte e um sócios. Apesar disso, nenhum exemplar ainda foi encontrado.¹¹⁶

Em 1863, porém, seis bacharéis formados no Pedro II associaram-se para criar um grêmio que foi primeiramente batizado de “Instituto Brasileiro de Ciências e Letras”, tendo mudado para o nome de “Instituto dos Bacharéis em Letras” por sugestão de um de seus membros, nome que consta nos estatutos do grêmio aprovados e reconhecidos pelo governo em 1864, tendo realizado sua sessão inaugural no Externato do Colégio Pedro II no mesmo ano, com a presença de 52 bacharéis. O número é representativo, tendo em vista que poucos alunos – 10 por ano em média – completaria os sete anos de estudo e tomariam o grau de Bacharel em Letras anualmente após o ano de 1860. Em 1865, por Portaria do Ministério do Império, o instituto passou a ter sede numa das salas do Externato, “para celebração de sessões e organização da biblioteca. Esta [sala], alvo de

¹¹⁴ O acervo pode ser consultado no anexo do artigo da professora do Colégio Pedro II Glória Vianna, *Leitores e livros no Imperial Colégio de Pedro II*, disponível no site Caminhos do Romance. <www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/abralic/leitores_livros.doc>. Acesso em 23 nov. 2009.

¹¹⁵ Nelson Schapochnik. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da Corte Imperial. In Abreu, *Leitura, história e história da leitura*, pp. 273-311. Ver principalmente pp. 301-310.

¹¹⁶ Vianna, op. cit. Dória, *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo*, p. 90. Segundo Dória, em 1858 um novo jornal seria fundado pelos alunos do CPII, este intitulado *O Tamoyo*. Ibid., p. 91.

oferecimento importantíssimo, tornou-se de valor inestimável”.¹¹⁷ Em 1867, o instituto ainda criou uma revista própria, intitulada “Biblioteca do Instituto dos Bacharéis em Letras”, que gerou, contudo, apenas um número. Dentre suas ações, já na República, destaque-se a iniciativa de ex-alunos formados nos tempos do Império de fazer com que o colégio voltasse a ter o nome “de nosso Augusto Patrono para este estabelecimento de ensino, quando a República, ingratamente, o postergou”.¹¹⁸ A identidade com a monarquia – ou pelo menos com seu mais forte símbolo, Pedro II – também era forte entre esses bacharéis mesmo na República, dentre eles o Marechal Hermes da Fonseca, ex-aluno do colégio e que apoiou a restauração do antigo nome da instituição.¹¹⁹

Outras formas de sociabilidade eram oferecidas pelo Rio de Janeiro, capital política e cultural do Império, como livrarias, cafés, sedes de jornais e bibliotecas públicas – além das citadas Biblioteca Nacional e a do Colégio Pedro II, havia também as da Faculdade de Medicina, da Escola da Marinha, da Academia de Belas Artes, dentre outras –, e também associações e grêmios, como o dos ex-alunos do Pedro II, e mesmo reuniões e saraus entre amigos, os salões literários, realizados nas casas de membros da elite. Das associações formadas, podemos citar o Gabinete Português de Leitura, além do Retiro Literário Português. Muitas dessas associações colaboravam para formação de jovens com poucas possibilidades de adquirirem ensino se deixados sozinhos.¹²⁰

Tais espaços de leitura foram locais privilegiados na formação e consolidação de círculos de leitores. As escolas seguiam o mesmo caminho, ao preparar o ingresso do aluno nesses círculos. Segundo Chartier,

Entre as leis sociais que modulam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem das leituras, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa

¹¹⁷ Discurso inaugural do ex-aluno Oswaldo Pereira D’Aguiar Baptista, membro do Conselho Deliberativo da Associação (12/10/1950). In: *Anuário do Colégio Pedro II (1949-1950)*. Vol. XV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954, p. 251-255.

¹¹⁸ Ibid. Com a proclamação da República o colégio passou a se chamar, ainda que por pouco tempo (até 1911), Ginásio Nacional.

¹¹⁹ Vera Lúcia Cabana de Andrade. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. Tese de Doutorado em História. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1999.

¹²⁰ Ferreira, *Palácio de destinos cruzados*, p 152.

de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos.¹²¹

E quais eram as intenções por trás da criação e homogeneização de compêndios escolares, ou do controle sobre o ensino proporcionado pela Inspetoria de Instrução Pública a partir de 1854, senão o controle sobre o poder do livro em condicionar tais formas de ler e de formar os círculos de leitores que comporiam a “cidade letrada”, ou a classe senhorial do Império? Formando alunos no ensino secundário, modelando sua formação a partir do padrão oferecido pelo Colégio Pedro II, a monarquia visava garantir para si o controle sobre a conformação e consolidação de uma ideologia essencial para sua manutenção: unidade, ordem e civilização, pontos-chave que permeavam o sistema de ensino (e também educacional) do Império. Por causa disso as permanências das aulas avulsas e de instituições puramente religiosas, sozinhas, não mais seriam suficientes para consecução daquele projeto. Era necessário transformar as heranças coloniais em símbolos da modernidade monárquica. Era necessário transformar o antigo Seminário de São Joaquim em Colégio.

¹²¹ Roger Chartier, A leitura como prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In Chartier, Paire, *Práticas de leitura*, p. 240.