

INSTRUIR PARA EDUCAR: ENSINO E QUESTÃO NACIONAL NO RIO DE JANEIRO OITOCENTISTA (1822-1860)¹

Carlos Eduardo Dias Souza²

RESUMO

O que significava pensar o ensino no Brasil imperial? Tal questionamento, além de nos dizer muito sobre quem somos hoje, estava mais do que na pauta dos agentes do governo quando da formação do país à época. Pensar o ensino significava pensar questões fundamentais que eram: quem seria formado? Quem ensinaria? O que ensinar? Além disso, outras questões de grande importância como a *educação moral*, assim como a formação de um ideal de *nacionalidade*, *pertencimento* e *cidadania* pretendiam ser lançados já no espaço escolar. Discutiremos neste artigo como esse debate ganhou fôlego e tomou forma nos anos iniciais da construção do Brasil imperial, entre a independência e o período de consolidação da monarquia (a década de 1850), focando a análise de casos na capital do país, a cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: escola; cidadania; ensino.

INSTRUCTION TO EDUCATE: TEACHING AND NATIONAL ISSUE IN RIO DE JANEIRO NINETEENTH (1822-1860)

ABSTRACT

What meant to think the teaching process in Imperial Brazil? This question, besides tell Brazilian's of whom they are today, was a daily topic of the government agents in the time of it's formation as an independent country. Think scholar process meant: who were the *people to be educated*? Who would teach them? What subjects should be taught? Beyond that, other themes like *moral education*, *belonging* and *citizenship* expected to be discussed in the rooms of the schools. We'll try to analyze in this article how this debate gained strength and shape during the first years of Brazil formation as a independent country, between its self-government in 1822 and the consolidation of its state, in the decade of 1850, taking as exemplar case the city of Rio de Janeiro.

Key-words: school; citizenship; teaching.

[...] 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

Apesar de independente desde 1822, foi apenas em 1827 que a “melhor forma” de ensinar o “povo brasileiro” seria esquematizada pelo governo Imperial. A questão, no entanto, já aparecia, ainda que não delineada, logo após a independência. A necessidade de

instrução havia sido apresentada já na Constituição de 1824. No artigo 179 da passagem “Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, a instrução é apontada duas vezes como uma das formas de se garantir a inviolabilidade dos direitos civis: “XXXII. A Instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. [Serão criados] Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.³

Note-se que a questão é apresentada de maneira genérica: a instrução primária era um “direito”, o que não necessariamente correspondia a sua expansão para todos ou mesmo para aqueles que seriam alvo desse direito. Não se definira claramente naquele momento histórico quais seriam as medidas necessárias para efetivação daquele dispositivo da Constituição.⁴ 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 das nações no ocidente, 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. Nesse processo ganharam força também os livros didáticos: na divulgação desse nacionalismo oficial em construção, alguns desses governos lançaram mão de uma campanha historiográfica através do sistema de ensino, promovendo assim a criação e divulgação de símbolos, mantidos sempre presentes em rituais e cerimônias que assim fortaleciam as “lembranças comuns” necessárias aos membros da comunidade. Da mesma forma, controlando o ensino, o Estado poderia também consolidar um universo de experiências mais homogêneo (ANDERSON, 2008: 173; 274).

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 (HÉBRARD, 1999: 44-45). 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. 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.⁵ Tais novidades não passaram despercebidas pelos revolucionários franceses, e nem pelos reformadores do sistema de ensino francês no século XIX (HÉBRARD, 1999: 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, e a instrução foi pensada como uma dessas maneiras. 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 ideias e de valores além do horizonte das aldeias” (HÉBRARD, 1999: 49).

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 imperial 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. 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 (HÉBRARD, 1999: 56). A “ciência” começava a chegar mais facilmente nas escolas.

Uma série de limites se apresentaria para pensar tal formato no caso brasileiro, como o grande número de analfabetos e escravos. No entanto, a circulação de ideias através da oralidade no espaço da casa ou da rua, somada ao aumento do número de jornais, revistas e almanaques publicados já a partir da independência, popularizaria em certa medida algumas daquelas ideias ainda que de forma indireta e distinta à experiência europeia. Tal processo de *circularidade cultural*, expressão posta em evidência por Carlo Ginzburg (2006) podemos encontrar no Império do Brasil. Por isso, dentre as fórmulas encontradas pela classe senhorial imperial⁶ para auxiliar na manutenção da unidade do novo país (como o transporte e comunicação interprovinciais), uma teria sido praticada por meio do ensino, não apenas como um processo de aprendizagem pura e simples, mas principalmente como um instrumento ideológico, civilizatório e de reprodução daquela mesma classe, garantindo sua permanência no “mundo do governo” (MATTOS, 1987).

Utilizamos aqui preferencialmente o termo usado por Ilmar Rohloff de Mattos, *classe senhorial*, para pensar os grupos mais próximos (política, cultural ou economicamente) do Imperador devido a uma comunhão de interesses entre si enquanto grupo e com a monarquia. Dessa forma, tanto os grupos que ganharam 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, são englobados na análise por partilharem, por exemplo, 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 grupo. Esses agentes, enquanto membros da *boa sociedade* e do *mundo do governo*, atuaram de forma privilegiada na construção do Estado e da nação por deterem grande influência política. Adotando assim o termo classe senhorial damos conta da chamada “boa sociedade” imperial, independente de sua origem/local, de forma a considerar no debate a complexidade inerente à formação e reprodução da própria *classe senhorial* (MATTOS, 1987).

Por meio 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 um Império civilizado nos trópicos, composto por *cidadãos brasileiros educados*. 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 grupo dominante. A constituição de um sistema de ensino pretensamente homogêneo visava assim 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! (POMPÉIA, 2004: 19-20)

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

De meninos a alunos

Num conto de sua autoria intitulado *Conto de Escola*, Machado de Assis aborda uma situação ocorrida com *seu* Pilar numa pequena escola no centro do Rio de Janeiro oitocentista. No conto, antes de partir rumo à escola, Pilar titubeou: “Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola” (ASSIS, 1896).

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 – que o havia castigado no dia anterior – 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 (os anos finais da Regência) mas por nós estudado aqui, o número de crianças que frequentava as escolas era de 61.620 alunos matriculados no ensino primário, segundo a leitura do relatório do Ministério do Império do ano de 1855.⁷ Quanto ao ensino secundário, o relatório registra informações de dezesseis províncias, que totalizaram 4.793 alunos (dos quais 46,36% referentes à província de 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 de 1855, 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 em todo o Império, públicos e particulares, de instrução tanto superior quanto primária e secundária (Relatório do Ministério do Império – RMI, 1855: 57),⁸

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 1855.⁹

Tal contingente ínfimo frequentando 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 escravos¹⁰ e que esses, somados aos brancos pobres, chegavam a alcançar cerca de 2/3 da população de várias vilas e cidades do Brasil à época, não parecia contraditório para 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 pilares 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 diria 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 ideias de moralidade e amor ao trabalho.¹¹ (grifos meus)

Destacamos não por acaso os termos *instrução* e *educação*. Vejamos quais os sentidos que ambos os termos possuíam no período estudado aqui (1822-1860) 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 famoso 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 aperfeiçoam o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita aos decoros, 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, ciência, ou qualquer cousa que ele ignora [...] §. Mostrar [...] §. Educar [...] §. Repetir como quem ensina [...] §. Aprender a custa do próprio trabalho, [...] (SILVA, 1844).

Inerente ao sentido do termo *ensinar* encontramos o termo *educar*, complemento àquela ação de instruir alguém em alguma arte ou ciência. 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 em processo de construção 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.

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 escola ganhava essa feição inclusive no seu espaço físico, onde corpos e almas seriam controlados, dirigidos e *educados* pelos estados nacionais em ascensão no ocidente durante o século XIX.

Mesmo a organização pedagógica dos colégios continha uma preocupação mais ampla no que diz respeito à disciplina. Em primeiro lugar, um número significativo de colégios – e dentre eles o “*exemplar*” 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 comum.¹² 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 (FOUCAULT, 2003).

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 (DÓRIA, 1997: 60; MOACYR, 1938: 19, 25). 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 n. 8, datado de 1838 (NUDOM, Regulamento n. 8, 1838: 75). 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 Fernando Ferreira da Cunha Júnior (2008), os casos mais registrados de transgressão dos alunos no Colégio Pedro II eram a conversa na capela durante a oração e ainda, este mais grave, fumar cigarros. Ainda segundo o autor, as penas mais comuns eram a privação do recreio e a reclusão na *cafua* (CUNHA JR, 2008: 88). Assim, a escola no modelo de internato aparecia enquanto instituição instrumental onde o trabalho *intelectual* aparecia conjugado ao trabalho de formação *moral* do aluno, *instruindo* nas letras o aluno ao mesmo tempo em que *educa* o futuro cidadão.¹³

No Brasil monárquico 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 do governo imperial brasileiro. 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 (MATTOS, 1987).

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 (1987), 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” (MATTOS, 1987: 267).

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 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 (POMPÉIA, 2004: 11).

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:

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 (HÉBRARD, 2001: 35-36).

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” (BOURDIEU, 2007). Estaria garantida assim a formação de uma identidade comum aos alunos do Império do Brasil?

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 instruíam o aluno. Segundo Aureliano de Souza Coutinho, presidente da província do Rio de Janeiro em 1848, “é essa instrução comum, essa *identidade de hábitos intelectuais e morais* [...] que constituem a unidade e a nacionalidade” (Apud MATTOS, 1987: 258-259. Grifo meus). 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*” (Apud MATTOS, 1987: 264. Grifos meus). A instrução aparecia 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 das Regências, 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 as Regências foram um momento de grande instabilidade. Nada mais necessário, portanto, 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.

Apesar da primeira lei *específica* sobre instrução ser datada de 1827, as discussões sobre o ensino no Brasil já vinham desde antes. 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*.

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. É nesse sentido que aparecem as leis de 9 de Setembro de 1826 (“*Manda passar cartas de cirurgia formado aos que concluem os cursos das 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*”).¹⁴

Debates paralelos continuaram a ser feitos neste ínterim, 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.¹⁵ Nesse projeto, dentre outros pontos, destacam-se a divisão do ensino em níveis (Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias), a sugestão de adoção do “método Lancasteriano” (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”.¹⁶

A partir dos debates encontrados nos Anais da Câmara 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 (ANAIS da Câmara dos Deputados, 1826: 60. Grifos meus).

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 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!*) (ANAIS, 1826: 61-62).

No debate retomado em 1827, muitas das instruções sugeridas pelo projeto de lei que “*Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*” (LEI de 15 de outubro de 1827, Arquivo Nacional)¹⁷ 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” (ANAIS, 1827: 103), 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 [...]” (ANAIS, 1827: 103).

Outra questão em pauta foi sobre a criação de escolas em lugares distantes e pequenos, medida que seria inútil segundo alguns devido inclusive à imperícia dos mestres – em cena 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 mestre e examinadores segundo o deputado Silva Lobo (ANAIS, 1827: 108). 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! (ANAIS, 1827: 110).

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 (ANAIS, 1827: 108). 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” (ANAIS, 1827: 107). 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 em muitas 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 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 (RMI, 1832: 13). Ainda no relatório de Vergueiro, de 1832, 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 (RMI, 1832: 11).

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 (RMI, 1838: 18).

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 (MATTOS, 1987: 268)! Essa era uma situação que se repetia em muitos lugares. A falta de 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) (MATTOS, 2000: 54)¹⁸ 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 matérias 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* (LEI de 15 de outubro de 1827, artigo VI, Arquivo Nacional. Grifos meus).

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 já destacado. Porém, mesmo com o incentivo dado aos alunos para que frequentassem 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 com menos condições financeiras 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 Assembleia, 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 ideia, 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 leis específicas garantirem aos professores alocados em freguesias distantes uma gratificação.¹⁹

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, segundo ele) e por ter trabalhado durante as férias e que, no entanto, recebia gratificação inferior a outros magistrados, citando inclusive alguns do Colégio Pedro II (Arquivo Nacional, 1877).²⁰

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, numa freguesia da aera central da cidade, 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 pela cidade do Rio de Janeiro... é elucidador. Após apresentar o Externato ao leitor, 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...
- 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! (MACEDO, 1863: 364).

Macedo ainda tinha sorte, pois recebia gratificação pelo ensino de história pátria a partir de 1853, quando passou a lecionar aquela disciplina (MATTOS, 2000: 54). Já os outros professores...²¹

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 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).²² 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 frequentar [as aulas] a maior parte do ano” (RMI, 1832: 14).²³ O trecho permite entrever algumas outras constantes durante os anos da monarquia e mesmo posteriores: a baixa frequência 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 institutos do Império (como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, e o Arquivo Público) (MATTOS, 2000).

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.

Vejam no quadro a seguir um exemplo de ordenados dos professores públicos secundários das aulas avulsas²⁴ 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.

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 (SOUZA, 1999: 22-23. Grifos do autor).

E é neste sentido que o ensino de humanidades seria 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 europeia civilizada,²⁵ comum e necessária aos futuros *cidadãos* do 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 (SOUZA, 1999; LORENZ E VECHIA, 1998).

Fato é que a organização do plano de estudos dos mais variados colégios no período, e principalmente do Colégio Pedro II, deixa clara o tom “conservador” do conteúdo ali proposto: cabe, afinal, às escolas a *educação* dos futuros cidadãos do Império. E, no ensino secundário, cabe a reprodução dos membros da classe senhorial. Assim, planos de estudo, seleção docente e discente, conteúdo das aulas, tudo se combina no mesmo espaço institucional como forma de também se garantir, nas escolas, a manutenção da ordem imperial ainda em construção.

Educando um povo, formando uma nação.

Os debates sobre a instrução primária e secundária ganharam fundamental importância no período estudado, como vimos, pois através desses níveis que os conhecimentos comuns e imprescindíveis para a formação de uma sentimento de unidade e pertencimento, ou de nacionalidade, começariam a ser difundidos. 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 (MATTOS, 1987: 262). 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” (MATTOS, 1987: 263), garantindo aos mais pobres o futuro, tornando-os *cidadãos* no sentido geral do termo, buscando assim diminuir a indigência. Com esse intuito foi criado o Colégio das Artes Mecânicas em 1836 (MATTOS, 1987: 263). 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 (CARVALHO, 2003: 75).

Por sua vez, os filhos da “boa sociedade” – filhos dos aristocratas rurais, grandes comerciantes, políticos e altos funcionários da burocracia imperial – 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” (Apud MATTOS, 1987: 275), 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.²⁶ Aos filhos do povo “mais ou menos miúdo” destinavam-se as escolas de primeiras letras, que reproduziam em seu nível mais elementar as ideias 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 difusão do saber à visão hierarquizada da sociedade e de cidadania reduzida vigente no período imperial.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: PUC-SP; Brasília: INEP, 1989.

ANAIS da Câmara dos Deputados, Sessão em 12 de maio de 1826.

ANAIS da Câmara dos Deputados, Sessão em 10 de julho de 1827.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. SP: Companhia das Letras, 2008.

ARQUIVO NACIONAL – Série Educação (documentos diversos).

ARQUIVO NACIONAL – Coleção Leis do Brasil, Lei de 15 de Outubro de 1827.

ASSIS, Machado de. *Conto de Escola*. In: *Várias Histórias*. Rio de Janeiro: Laemmertz & C. Editores, 1896.

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

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Collégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837-1937*. Edição comemorativa. Brasília: INEP, 1997.

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

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *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.

GONDRA, José Gonçalves, *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HÉBRARD, Jean. 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.

_____, 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.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do autor, 1998.

MACEDO, Joaquim Manuel de, *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005 (1863).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. SP: Hucitec, 1987.

MATTOS, Selma Rinaldi de, *O Brasil em lições*. A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MOACYR, Primitivo. Primitivo Moacyr, *A instrução e o Império* (Subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1889). 3º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. Regulamento n. 8, 1838.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. Barcelona: Sol90, 2004.

RELATÓRIOS do Ministério do Império – RMI, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, 1832; Bernardo Pereira de Vasconcellos, 1838.

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

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Alunos, leitores, cidadãos: apontamentos sobre a formação dos alunos do Colégio Pedro II no Império (1837-1854). *ArsHistórica – Revista de História* (online). 2012.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da Eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro/Niterói: EdUERJ/Eduff, 1999.

¹ Agradeço aos comentários e sugestões dos pareceristas anônimos da revista para este trabalho, que é em parte resultado de minha dissertação de mestrado em história social da cultura defendida em 2010 na PUC-Rio.

² Universidade de São Paulo – USP
kdudiaz@gmail.com

³ BRASIL, Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de Março de 1824), Título 8º, Artigo 179: A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade.

⁴ 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” – até porque o próprio conceito de povo carecia de definição –, de tal monta que o ensino superior e sua institucionalização foram privilegiados, já que a tal nível de ensino apenas os *cidadãos ativos*, ou membros da *boa sociedade*, teriam acesso. O ensino primário, ou elementar, deveria abranger todas as pessoas livres.

⁵ 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.

⁶ Termo debatido por Iimar Mattos em sua obra *O Tempo Saquarema* ao se referir às elites políticas e econômicas do Império. Discutimos a questão a seguir.

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 Desse total cerca de 83 mil se referiam ao ensino primário e secundário.

⁹ 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.

¹⁰ 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. KARASCH, 2000: 107.

¹¹ *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.

¹² 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.

¹³ Recentemente, o professor José Gondra, da UERJ, vem trabalhando a relação entre a teoria foucaultiana e os sistemas de ensino. Ver, por exemplo, GONDRA, José Gonçalves, *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

¹⁴ 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. ALMEIDA, 1989.

¹⁵ 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 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ Arquivo Nacional, Coleção de Leis do Império do Brasil, fundo/coleção Leis.

¹⁸ Apenas a de Niterói, porém, funcionava efetivamente no período.

¹⁹ Em diversos documentos levantados na seção “Série Educação” quando da realização da pesquisa no Arquivo Nacional eram feitas menções, pelos mais diversos agentes, à lei que regulava a diferença no salário dos docentes das freguesias “rurais”. A distância justificaria o abono que, pela leitura, parece não ter sido aplicado.

²⁰ Arquivo Nacional, Série Educação – Gabinete do Ministro, IE1-253 1850-1890.

²¹ 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.

²² Arquivo Nacional, Série Educação – Ensino Primário, IE5-128 1854-1855.

²³ 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.

²⁴ 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.

²⁵ 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 GASPARELLO, 2002: 61.

²⁶ 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.

Recebido em agosto-2012

Aprovado em maio-2013