



Vinicius Liorde Pontes

A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de
uma direção para a instrução primária e
secundária no Império do Brasil

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em História Social da Cultura, do
Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª Maria Elisa Noronha de Sá Mäder

Rio de Janeiro
Setembro de 2009



Vinicius Liorde Pontes

A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Maria Elisa Noronha de Sá Mäder
Orientadora
Departamento de História
PUC-Rio

Profª Selma Rinaldi de Mattos
Departamento de História
PUC-Rio

Profª Alessandra Frota Martinez de Schueler
Departamento de História
UFF

Prof. Nizar Messari
Vice-Decano de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2009.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Vinicius Liorde Pontes

Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo concluído a graduação em 2006. cursou o mestrado em História Social da Cultura, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, obtendo o título de mestre em setembro de 2009.

Ficha Catalográfica

Pontes, Vinicius Liorde Pontes

A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil / Vinicius Liorde Pontes ; orientador: Maria Elisa Noronha de Sá Mäder. – 2009.

123 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em História)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. História social da cultura. 3. Instrução. 4. Império do Brasil. 5. Reforma Couto Ferraz. 6. Estado Imperial. I. Mäder, Maria Elisa Noronha de Sá. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

*Para Aline, Hildebrando e Maria,
Pelo amor que me dedicam*

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por fortalecer meu espírito e por colocar em meu caminho todas as pessoas que agora passo a mencionar.

Aos meus pais, Maria e Hildebrando, por serem a base de tudo que sou, por sua dedicação, fé e apoio, por desejos de plena felicidade e por empregarem toda a potência de esforços a fim de tornar possíveis meus passos no caminho que escolhi.

Ao CNPq, pelo auxílio representado pela bolsa de estudos concedida.

A minha orientadora, Maria Elisa Noronha de Sá Mader, por ter aceitado me acompanhar nesta complexa empreitada, pela delicadeza de suas palavras em seus comentários, valorizando qualidades, sem esquecer das críticas.

Aos professores, Márcia de Almeida Gonçalves, Eunícia Barros Barcelos Fernandes, Ilmar Rohloff de Mattos e Selma Rinaldi de Mattos pelas palavras de incentivo e informações que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Desde já, agradeço às professoras Alessandra Frota Martinez de Schueler e, novamente, Selma Rinaldi de Mattos, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

A família que a vida me deu, Sônia e Alexandre dos Santos, a Prof. Regina Wanderley, aos amigos Gêssica e Henrique Gaio, Bruno Araújo, Guido Fabiano Queiroz, Rafael Ferreira e Elizabeth Godoy, pelas orações, incentivo e torcida.

Ao meu amigo Daniel Carvalho Pereira, por uma amizade que não esmorece e não há de esmorecer.

A Beatriz, Samara Vitória, Ana Carolina e Ana Júlia por representarem momentos de extrema ternura em períodos de extremo esforço e solidão.

A Aline de Jesus dos Santos, por aceitar ser meu presente e meu futuro, e por manter meu olhar fixo no horizonte, mesmo quando teimo em deixá-lo baixar. Obrigado.

Resumo

Pontes, Vinicius Liorde; Mader, Maria Elisa Noronha de Sá. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 2009. 123p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho examina as motivações e implicações iniciais da Reforma Couto Ferraz, entendida como primeiro esforço oficial de sistematização e controle da instrução primária e secundária no Império do Brasil, a partir de sua relação com as concepções engendradas pela chamada “boa sociedade” sobre este tema. O estudo analisou o papel das políticas públicas de instrução nos processos de construção do Estado imperial e de constituição e expansão da classe senhorial, e dos argumentos produzidos em resposta aos direcionamentos impostos às iniciativas de regulamentação e fiscalização das práticas educacionais públicas e particulares.

Palavras-chave

Instrução; Império do Brasil; Reforma Couto Ferraz; Estado Imperial.

Abstract

Pontes, Vinicius Liorde; Mader, Maria Elisa Noronha de Sá. **The Couto Ferraz reform and the establishment of a direction to the primary and secondary education in the Brazilian Empire.** Rio de Janeiro, 2009. 123p. MSc. Dissertation – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The standing work exams the initial motivations and results of the Couto Ferraz Reform, understood as the first official effort of systematization and control of the primary and secondary education in the Brazilian Empire, since its relation with the conceptions engendered by the well-known “good society” about this theme. This study examined the public policies of education part on the building process of the imperial State and of the constitution and expansion of the seigniorial class, and of the arguments produced as answers to the rules imposed to the initiatives of regulation and inspection of the public and private education practices.

Keywords

Education; Brazilian Empire; Couto Ferraz Reform; Imperial State.

Sumário

1. Introdução	9
2. A boa sociedade e a instrução para “todas as classes”	16
3. Reforma Couto Ferraz: bases gerais e primeiros momentos	50
4. Justiniano José da Rocha e a educação política da nação	78
5. Conclusão	113
6. Referências Bibliográficas	120

1 Introdução

Este trabalho analisa o que pode ser considerado o primeiro esforço oficial para a promoção de uma sistematização e consolidação de um controle sobre a instrução primária e secundária no Império do Brasil. A importância da reforma promovida pelo então Ministro do Império, Luís Pedreira de Couto Ferraz, em 1854, residiria muito mais na complexidade e profundidade das estruturas normativas que representava no âmbito da instrução, do que na extensão de sua ação em termos espaciais, pois, conforme suas próprias prescrições, a chamada Reforma Couto Ferraz, denominação que utilizaremos daqui por diante, deveria restringir sua abrangência ao município da Corte, a cidade do Rio de Janeiro.

Cumpre-nos aqui a realização de uma contextualização sobre os momentos nos quais se enlaçaram, se contrapuseram e se reajustaram os argumentos e diagnósticos que constituiriam as bases para a percepção da necessidade de uma reforma para a instrução, assim como para a definição de que rumos deveriam ser impostos a esta mesma reforma. Assim, ressaltamos dois pontos que consideramos essenciais à compreensão do que será desenvolvido nos capítulos que irão se seguir, ainda que ambos já tenham sido extensamente apresentados pela historiografia, especialmente quando referida ao campo de investigações que busca versar sobre a história da educação.

A primeira destas referências necessárias à contextualização que buscamos construir relaciona-se com a situação em que se encontrava a instrução no Império do Brasil, isso em termos de organização, estruturação e funcionamento, pouco antes de meados do século XIX. A abdicação do primeiro imperador ocasionou o embate entre uma pluralidade de correntes políticas, que apresentavam-se em um espectro de diferentes matizes, cujas gradações não nos cabe aqui analisar em profundidade. Para além das contradições, semelhanças e embates ocorridos entre farroupilhas, chimangos e caramurus, importa-nos apenas destacar a noção de que o assim denominado período das Regências seria um demonstrativo da dificuldade em se

compor um sentido único e abrangente para os rumos do Império do Brasil, assim como para a construção do próprio Estado imperial.

Interesses vinculados aos princípios de descentralização política atuavam com o intuito de constituir e consolidar a capacidade de atuação livre de intervenções externas ao âmbito provincial, e acabariam por alcançar o grau de predominância política necessária com a aprovação do Ato Adicional promulgado em 1834, que representava assim a corporificação daqueles princípios, e mais especificamente do estabelecimento da autonomia provincial na gestão da instrução. Isto porque, no que se referia à questão da instrução, os textos constitucionais implementavam uma dinâmica dentro da qual a gestão sobre a instrução primária e secundária se tornava incumbência das recém-criadas Assembleias Provinciais, enquanto a instrução superior mantinha-se sob a responsabilidade da Assembleia Geral, e dos Ministros do Império, juntamente com os demais níveis de instrução nos limites do município da Corte.

A segunda daquelas referências diz respeito ao fato de que a instrução primária em todo o Império do Brasil seria fornecida tendo por organização o chamado método lancasteriano, ou de ensino mútuo. Tal sistema havia sido consagrado por meio da Lei geral de ensino de 1827, que preconizava sua utilização consolidando o que já havia sido tentado por decretos de março e abril de 1823, que determinavam que o primeiro estabelecimento de instrução primária regido por aquele método deveria ser criado no Rio de Janeiro, e que a cada província recairia a obrigação de enviar ao município da Corte um soldado que seria instruído em tal método, e depois encarregado de propagá-lo em sua província de origem.¹

A adoção do sistema criado por Joseph Lancaster, na Inglaterra, denotava uma das muitas faces da influência britânica sobre o contexto brasileiro, sendo este sistema mais formalmente utilizado a partir de 1814 na França, Suíça, Rússia e Estado Unidos.² Tal sistema parecia atender aos interesses de disseminação rápida, ampla e pouco custosa da instrução primária, por organizar-se de maneira a exigir a mobilização de um único professor para a instrução de diversos grupos de alunos, as

¹ ALMEIDA, José Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. p. 57.

² *Ibid.* p. 59.

chamadas decúrias. À frente destas últimas estaria o decurião, ou monitor, aluno considerado “mais avançado” que os demais, responsável pelo encaminhamento das práticas pedagógicas, e pela coordenação de atividades que visavam promover a aprendizagem entre os próprios alunos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que uma instituição de instrução primária poderia atender a um número muito maior de alunos, reduziam-se os custos relativos à remuneração da atividade docente. Ainda que tivesse mantido o interesse dos dirigentes por considerável período de tempo, este sistema tinha por característica o pouco controle que se exercia sobre o processo ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos se instruissem “uns aos outros”.

Porém, o objetivo dos dirigentes imperiais em estabelecer um sentido único para os rumos da instrução lhes apresentava a necessidade de medidas que iniciassem o processo de institucionalização desta, atribuindo-lhe um tipo de organização que estruturasse seu controle. No que se refere ao professor, aquele processo teria como condição sua transformação em único agente reconhecido para a disseminação da instrução, submetido a um conjunto de normas específicas emanadas das instâncias oficiais de poder e concebidas para impor à prática docente uma determinada direção.

No que concerne ao texto do trabalho propriamente dito, no primeiro capítulo consideramos o campo das idéias e mentalidades dos que viveram a formação do Estado Imperial, com destaque para os valores e práticas que informaram as visões de mundo das facções da classe senhorial, como objeto necessário às investigações relativas aos direcionamentos que as sobreditas facções impuseram aos rumos da instrução no Império do Brasil. Os esforços para tal empreendimento delineavam uma trajetória onde se reproduziram as disputas relacionadas ao meio político, onde se evidenciavam as intenções de equiparação e equacionamento entre interesses favoráveis e opostos à centralização política. Esta última tendência seria corporificada por determinados membros do chamado Regresso Conservador, os Saquaremas, grupo da classe senhorial que articulava um tipo de centralização que ia além da esfera política, acabando por formalizar sua condição como classe dirigente, enquanto buscavam elaborar uma direção para o Estado soberano, além criar os meios que proporcionassem a expansão da própria classe senhorial.

Nesse sentido, buscamos evidenciar as visões da classe senhorial sobre a questão da instrução, contemplando suas semelhanças e diferenças, suas tensões e complementaridades, indo além de suas considerações mais diretas sobre aquele tema, como os diagnósticos sobre a situação da instrução e as correspondentes propostas adequadas para que esta atingisse determinado estado ou fim, e, para isto, se orientasse por determinada direção. Assim a instrução pode ser vista de maneira a considerar o próprio caráter estratificado e diverso que vigorava na sociedade imperial. Ou seja, a instrução considerada em sua complexidade e abrangência, devendo ser fornecida tanto às classes menos abastadas como aos membros da chamada “boa sociedade”.

No segundo capítulo, elaboramos um panorama das temáticas que vieram a nortear a elaboração das prescrições da Reforma Couto Ferraz, já então considerada como proposta e produto, no âmbito da instrução, do projeto de centralização capitaneado pelos dirigentes Saquaremas. Convém lembrar que este espírito conservador de centralização político-administrativa se apresenta, no interior deste capítulo, menos nos termos das ações que buscavam determinar os limites do grau de autonomia provincial em qualquer das esferas da gestão pública, do que na superação das discordâncias ocorridas no interior da Assembléia Geral, onde se descortinavam concepções divergentes quanto ao papel da atividade parlamentar, e do papel do princípio representativo personificado pelos representantes do Poder Legislativo na definição dos rumos de uma reforma da instrução. Diante da oposição aqui estabelecida, consideramos como o Governo, o conjunto de representantes do Poder Executivo, o imperador e seu respectivo ministério, seguindo a denominação empregada pelos agentes históricos, os parlamentares atuantes na Assembléia Geral, quando àqueles queriam se referir.

No terceiro capítulo, examinamos as críticas elaboradas tendo por alvo as medidas implementadas pelo novo regulamento sobre a instrução primária e secundária no município da Corte, principalmente sob a perspectiva de sua relação com um longo processo de discussões, por meio das quais se levantaram os pontos essenciais a serem considerados para a satisfação das necessidades percebidas no meio da instrução, visando seu melhoramento. Dados os limites deste trabalho,

optamos por analisar os argumentos produzidos por Justiniano José da Rocha, sendo esta escolha baseada na relevância de seu nome na vida pública da sociedade imperial, por conta da pluralidade e intensidade de sua atuação, nos referindo mais especificamente, às suas ocupações na imprensa, na política, e no magistério.

Apesar da formação superior adquirida na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1833, seria o jornalismo a atividade em que mais se destacaria este intelectual do Segundo Reinado, atuando em diferentes jornais, e fundando diversos outros, sempre dedicando sua pena à defesa da política conservadora. A notabilidade de sua carreira na imprensa, chegando a ser considerado por alguns “o primeiro dos jornalistas de seu tempo”, se deu por conta dos constantes embates nos quais se envolveu, tendo a imprensa como palco, principalmente contra Francisco de Salles Torres Homem, o Timandro, quando este lutava nas fileiras liberais. Estes verdadeiros debates impressos proporcionaram o reconhecimento de sua desenvoltura e talento na escrita, fazendo com que, por meio dela, o jornalista se posicionasse perante os mais variados assuntos.

A atuação do jornalista na política se assemelharia em muito a que fora desempenhada na imprensa, por ser aquela caracterizada unicamente pela discussão de temas aos quais atribuía determinada importância. Seus momentos mais marcantes na tribuna envolveram suas contradições, e posterior rompimento, com Honório Hermeto Carneiro Leão, o Marquês de Paraná, ocasião da qual trataremos mais adiante. Ainda quando próximo ao aparelho de Estado, Justiniano viria a ocupar poucos cargos oficiais, exercendo as funções de censor convidado do Conservatório Dramático, de diretor das aulas de instrução pública da província do Rio de Janeiro e de responsável pela inspeção da instrução no município da Corte, sendo este trabalho considerado uma das bases de argumentação para a necessidade de uma sistematização da instrução naquela cidade.

Como professor, Justiniano da Rocha assumiu durante certo tempo as cadeiras de Geografia e História Antiga e Romana no Colégio de Pedro II. Neste período inicial na carreira do magistério dedicou-se a uma literatura voltada especificamente ao ensino, produzindo obras com os títulos “Compêndio de Geografia Elementar” e “Compêndio de História Universal”, sendo este dedicado à história antiga e

medieval. Num momento posterior, ingressou como professor na Escola Militar do Rio de Janeiro, lecionando Direito militar e cadeiras de humanidades e letras clássicas, instituição no qual atuou até o fim da vida.

A reunião das faculdades que empregara em suas diversas atividades parece ter servido de base à elaboração de sua mais famosa obra, o panfleto “Ação; Reação; Transação. Duas palavras acerca da atualidade política do Brasil”. A relevância desta obra se evidenciou por sua influência sobre outros grandes nomes da intelectualidade brasileira do século XIX, como Joaquim Nabuco e Tavares Bastos, os quais apontavam, a par das possíveis contrariedades em relação ao partidarismo político, a adoção do panfleto como referência em suas respectivas obras, “Um estadista do Império” e “Realidade, ilusão, solução”.

A demonstração de uma profunda preocupação com a situação da instrução pública, e, simultaneamente, a defesa contundente dos princípios conservadores de centralização política, e de construção de um Estado imperial forte, fizeram com que a análise dos argumentos de Justiniano da Rocha, acabasse por se apresentar como extremamente profícua, na medida em que, demandava um esforço de compreensão do lugar ocupado pelo jornalista ao tecer críticas sobre a eficácia e acerto das iniciativas oficiais executadas pelos chefes da corrente política por ele abraçada e defendida, por exemplo, atacando a permanência do tráfico de escravos no Império do Brasil. Tais críticas demonstravam sua capacidade de formular juízos autônomos sobre as ações de seus correligionários quando à frente do Governo do Estado, evidenciando sua constante preocupação com a instauração, tanto da “anarquia”, com a predominância dos ideais liberais, como do “absolutismo”, representado pela excessiva intervenção do Estado, e mais propriamente das instâncias do Poder Executivo nos diversos assuntos da existência social.

Por esse motivo, boa parte deste capítulo concentrou-se na tentativa de apresentar as bases para a singularidade do pensamento do jornalista, os limites e características de sua autonomia de opinião e ação e a particularidade com que viria a operar suas argumentações ao delimitar espaços e graus de atuação do Estado imperial nas diversas áreas da vivência social, apesar de compromissado com o

projeto saquarema, que por sua vez buscava maximizar a presença e o controle impetrado por aquele mesmo Estado.

Por fim, queremos ainda ressaltar aqui nossa intenção de abordar a Reforma Couto Ferraz como concretização das expectativas de transformação da realidade então percebida por aqueles que atuaram no centro das discussões sobre o tema da instrução, como produtores de argumentos diversificados e, por motivos outros, relevantes no âmbito das ações e políticas formais então levadas a efeito. Isto significa que, além dos estudos sobre seus antecedentes, os momentos iniciais de implementação da Reforma foram considerados quando evidenciou-se sua relação com aquelas expectativas de transformação, ou melhoramento, da instrução, que até então haviam sido construídas. Portanto não contemplaremos o contexto resultante da implementação da Reforma, seus resultados práticos e concretos, suas conseqüências sociais, políticas ou culturais, e o que acreditamos ter sido longo processo de efetivação de cada uma de suas prescrições, e suas reverberações sobre o quadro geral representado pelo Império do Brasil.

2

A boa sociedade e a instrução para “todas as classes”

Homens e mulheres cujas vidas foram marcadas pelos tempos de emancipação política e de construção do Estado imperial; tempos que faziam com que ora se aproximassem ora se afastassem uns dos outros, em função dos sonhos, projetos, objetivos e ideais que perseguiram. Homens e mulheres que, não obstante, sabiam ter em comum algo que os distinguiu dos demais habitantes do Império do Brasil: pertenciam à boa sociedade.¹

As questões referentes ao estabelecimento do Império do Brasil impunham-se de maneira irresistível aos membros da referida “boa sociedade”, distinguindo desta uma parcela mais específica de atores históricos que, ao assumirem a orientação do processo de construção do Estado imperial, acabariam por se constituírem em dirigentes imperiais. Tal diferenciação se iniciara a partir da transformação da cidade do Rio de Janeiro em sede da Corte Portuguesa, quando setores da classe senhorial que tinham a cidade como campo de ação, tiveram sua influência reforçada pelo conjunto de procedimentos de constituição das estruturas burocráticas e administrativas necessárias ao centro de poder que se articulava. O enraizamento dos interesses da Coroa Portuguesa na região centro-sul demandou esforços que articulassem uma integração entre esta última e as demais regiões produtivas da colônia, que deveriam reconhecer na nova sede da Corte o centro das decisões políticas e administrativas, o centro da autoridade. A efetividade da estrutura hierárquica que se estabelecia entre a região central e as demais regiões, correspondentes às províncias, representava a consolidação da posição dos representantes da boa sociedade mais próximos aos movimentos da Coroa como parte privilegiada da classe senhorial, uma vez que obtinham maior êxito nas disputas por favores políticos e econômicos.

Como decorrência da eclosão da Revolução Constitucionalista do Porto e da convocação das Cortes Constituintes de Lisboa, iniciativas de restabelecimento desta cidade portuguesa como sede do Império português e de recolonização do Brasil

¹ MATTOS, S. R. de., *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*, p.21.

passaram então a ameaçar a continuidade do arranjo ali promovido pelas políticas joaninas. A radicalização do conflito entre os interesses provenientes das cidades de Lisboa e do Rio de Janeiro acarretou no início das movimentações que resultariam na emancipação política da antiga colônia portuguesa e na afirmação dos orientadores dos processos daquela emancipação como novos dirigentes.

A dinâmica centralizadora promovida pelo município do Rio de Janeiro havia fomentado a articulação dos interesses regionais, concebidos tendo por base identidades coloniais diferenciadas, em torno de uma divergência ao poder central. Na perspectiva de parte da classe senhorial proveniente das regiões mais distantes do centro-sul, a emancipação fora conduzida por uma coalizão composta por interesses econômicos portugueses e os de uma classe senhorial nativa favorecida pelas ações do poder central.² Nesse sentido, mesmo com o rompimento em relação à monarquia portuguesa, ficaria patente a continuidade da ameaça à autonomia regional e o prejuízo de seus interesses, na medida em que, no município da Corte, mantinha-se a disposição em prosseguir com iniciativas centralizadoras. Tal fato corroborava com a identificação da região central como nova metrópole, herdeira de uma concepção de integração entre regiões organizada sob a noção de predominância de uma sobre as demais. Dado o papel central reservado ao município da Corte, afirmava-se como herança não somente uma denominação imperial, mas também um tipo de relação em que a extensão territorial, o conjunto de regiões que a compõem, mantinha-se submetida à sua “cabeça”³. Não podemos deixar de mencionar que esse caráter metropolitano da cidade do Rio de Janeiro havia se consolidado ainda no período joanino, quando exigiu-se a ampliação dos serviços e iniciativas oriundas do poder público, ainda luso, e da criação de um aparelho burocrático que a estes fins se dirigisse, pois, por conta de tudo isso, aquela cidade

...já não era mais a Capital da colônia, da América Portuguesa, das províncias ultramarinas sul-americanas, mas a capital de um vasto império luso-brasileiro, que

² No período joanino a coalizão de interesses que mencionamos fora responsável por uma política tributária diferenciada entre regiões, onde os impostos sobre os produtos oriundos das capitanias do Norte, como açúcar, tabaco, algodão e outros, foram aumentados, assim como os privilégios para região centro-sul. As contribuições oriundas do aumento daqueles tributos visavam o financiamento das despesas com as obras públicas e com o funcionalismo estatal. DIAS, M. O. S., “A interiorização da metrópole (1808-1853).” In: MOTA, C. G. (org.). *1822: Dimensões*, p. 182.

³ MATTOS, I. R. de, *Construtores e Herdeiros. A trama dos interesses na construção da unidade política*, p. 12.

compreendia áreas européias, áreas americanas, africanas e asiáticas. Sim, porque do Rio é que se expandiam, de então por diante, por muito tempo, as instruções para a nortear a vida de Portugal e de seu mundo colonial.⁴

Mas o empreendimento imperial deveria considerar certas condições que concediam ao Império do Brasil um caráter singular, principalmente no que dizia respeito às experiências imperiais anteriores. Primeiramente, a impossibilidade de implementar uma expansão territorial⁵ faria com que o empreendimento imperial, o conjunto de ações que legitimam a denominação de Império, fosse direcionado ao interior dos domínios herdados. A idéia de integração das províncias ao controle centralizado ficava assim orientada por uma noção de dominação imperial, que se daria através da promoção de um ordenamento dos elementos constitutivos do novo Império, concebidos aqui não somente como os territórios que o compunham, mas também os membros da classe senhorial provenientes destes territórios. Nisto consistia a singularidade do Império do Brasil. A impossibilidade do exercício de uma dominação ilimitada fazia com que este domínio se caracterizasse de uma maneira diversa.

Ele teria por alvo a boa sociedade, e necessariamente deve se restringir às fronteiras do Império. Ou dizendo de outra maneira: a impossibilidade do exercício de um domínio ilimitado impunha aos dirigentes imperiais *uma expansão para dentro*⁶

Os interesses senhoriais regionais - não somente por sua pluralidade, mas especificamente por sua divergência, quando esta ocorria, aos pressupostos da centralização – deveriam ser superados no processo de expansão do Estado imperial, levando-se em conta a manutenção dos critérios distintivos que notabilizavam a boa sociedade. O que se impunha como necessidade e condição para o sucesso do

⁴ REIS, A. C. F., “A Província do Rio de Janeiro e o Município Neutro. In: HOLANDA, S. B. de, *História Geral da Civilização Brasileira*, T. II: v. 2, p.368.

⁵ A questão da dominação espacial que caracteriza o próprio sentido do termo Império estabeleceu-se como uma diferenciação no que se refere às heranças recebidas da monarquia portuguesa, cuja característica de conquista se evidenciava desde o período de sua expansão marítima no século XV. Esta característica não pôde ser herdada pelo Império do Brasil por uma série de condições adversas, antes do final da década de 1820. MATTOS, I. R. de, *Construtores e Herdeiros. A trama dos interesses na construção da unidade política*, p. 24.

⁶ MATTOS, I. R.de. “A construção do Império da boa sociedade”. In: MAGALDI, A.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (Orgs.). *Educação no Brasil: cultura e política*. p. 165.

empreendimento promovido pelos dirigentes imperiais era a dissolução das diferenças e particularismos existentes no interior da boa sociedade, fazendo com que seus componentes se identificassem como parte privilegiada do que viria a ser a nação brasileira, vista como um conjunto mais amplo e planificador de identidades regionais.

Império, Estado e Nação seriam vistos em uma relação de dependência para constituição de cada um deles. A construção do Estado Imperial poderia promover a associação entre o Império e a Nação, sendo esta constituída nos termos da construção do Estado. Estes termos deveriam considerar a composição social múltipla do Império do Brasil, recebida também como herança do período colonial.

Ainda que as ações direcionadas à construção do Estado imperial buscassem eliminar as diferenciações no interior da classe senhorial, integrando-a em uma identidade brasileira a ser construída, o objetivo de manter as hierarquizações sociais até então existentes fazia com que a população não-branca, numerosa em uma sociedade de base escravista, fosse identificada sob a condição de exclusão daquele conjunto integrado e denominada, tendo em vista a pluralidade de grupos étnicos, como nações diferenciadas da brasileira⁷. Este fator também contribuiu para determinação do caráter singular do Império do Brasil, pois em seu interior a convivência entre diversas outras “nações” e a nação brasileira estruturava-se de maneira a estabelecer esta última como *Povo*, sendo assim a única entre as demais a se relacionar de forma participativa com o Estado imperial.

A trajetória da constituição do Império do Brasil, em sua relação com as duas outras denominações que mencionamos, Estado e Nação, teria como determinação central um caráter de distinção no interior da sociedade, que por sua vez se faria presente na elaboração de um conceito específico de cidadania. No conteúdo da Carta Constitucional de 1824 tal conceito trazia como referência uma relação com atributos de propriedade e de liberdade, o que demonstrava a permanência das

⁷ Esta concepção múltipla de nação apresentava-se como singular ao contornar o argumento de um autor francês que considerava um equívoco a persistência da concepção de nação “confundida” com a de raça. Isto porque para grupos excluídos processo de construção do Estado, não estava reservado qualquer grau de soberania. “Hoje em dia comete-se erro ainda mais grave: confunde-se a raça com a nação, e atribui-se a grupos etnográficos, ou melhor lingüísticos, uma soberania análoga à dos povos realmente existente.” RENAN, E., “O que é uma nação?” In: ROUANET, M. H. (org.). *Nacionalidade em questão*, p.13.

hierarquizações fundadas no período colonial, onde as bases da autoridade seriam constituídas pelo controle dos elementos da produção, a saber, a propriedade fundiária e da mão-de-obra. Portadora de ambos os tipos de propriedade, a classe senhorial relacionava-se simultaneamente ao Governo da Casa, no campo da economia e da administração em sentido mais estrito e regional, e ao Governo do Estado, no que se referia à elaboração e aplicação das leis nacionais, à organização centralizada da administração e a composição de seu respectivo corpo burocrático. A garantia do controle sobre os negócios financeiros e comerciais e sobre as decisões políticas consistia em um fator de aproximação entre as facções da classe senhorial, constituindo-as como um só corpo de cidadãos ativos, em detrimento das divergências advindas da política centralizadora que caracterizava o momento da construção do Estado. A posse daqueles atributos básicos, propriedade e liberdade, distinguia a boa sociedade em relação aos escravos, despossuídos de qualquer um destes atributos, associados unicamente ao trabalho e, assim, considerados não cidadãos, e à plebe, dotada da posse de somente um daqueles atributos, a liberdade, o que a posicionava como conjunto de cidadãos não-ativos. Estes fatores serviram de referência para a divisão da sociedade imperial em três mundos, respectivamente, Governo, Trabalho e Desordem.⁸

Estas distinções sociais que caracterizavam a sociedade imperial assumem papel central quando relacionadas com a questão da instrução, pois as medidas do Estado imperial envolvendo tal assunto não se distanciavam de determinada concepção de ordenação correspondente à hierarquização que caracterizava a sociedade. Além disso, a superação de particularismos regionais punha em evidência uma outra face da questão da identidade nacional: era necessário, que no âmbito regional, o fortalecimento do poder central promovesse a delimitação de manifestações regionais que não fossem condizentes com certa idéia de civilização.

No que dizia respeito ao primeiro e mais “elevado” daqueles três mundos, a transformações de setores diferenciados da boa sociedade em nação brasileira dependeria da associação com certa idéia de civilização, verdadeiro parâmetro para o empreendimento intentado pelos dirigentes imperiais.

⁸ MATTOS, I. R. de, *O Tempo Saquarema*, p. 109-129.

Reduzidas a aparências superficiais, a polidez, a civilidade, deixam, no interior, em profundidade, o campo livre aos seus contrários: a malevolência, a malignidade, em suma, a violência de que, na realidade, jamais abdicou. Assim ocorre, ao menos, sob a “tocha” da crítica, treinada em desentocar, por toda parte em que possa, a contradição do ser e do parecer, da face oculta e da máscara vantajosa. Para onde quer que dirija sua inspeção, o pensamento acusador desentoca o inautêntico. Assim, no plano da substância moral, o olhar exigente vê habitualmente sobrevir uma inversão completa entre o “civilizado” e o “selvagem”.⁹

No sentido de realizar a tarefa que haviam tomado para si, os dirigentes imperiais deveriam iniciar uma série de medidas que pudessem promover o contato da boa sociedade com idéias, valores, práticas e costumes que conduzissem o Império do Brasil a um grau mais avançado de um processo civilizatório universal. A idéia de civilização que serviria de orientação a tais medidas tinha como caráter essencial a condição de equiparar a nação que se constituía ao conjunto das demais Nações Civilizadas.

Promover a civilização da nação brasileira, os membros da boa sociedade, significava consolidar sua posição como classe senhorial no interior do Mundo do Governo, por meio de sua capacitação para uma plena atuação política e administrativa, e sua efetiva transformação em um corpo de cidadãos ativos do Império do Brasil. Dentre as medidas necessárias à difusão da civilização, que, como vimos, deveriam ser acompanhadas de perto pelos dirigentes imperiais, concedemos aqui maior evidência à questão do controle sobre a instrução, e, primeiramente, sobre aquela que seria dirigida à boa sociedade.

Ao longo do século XIX, as disciplinas clássicas realmente assumiram um espaço ainda maior no currículo das escolas. O domínio do latim, em particular, se converteu no pré-requisito para a participação numa classe superior que se dedicava a *dirigir a cultura estatal e oficial* (...) mais do que fazer dinheiro. A concepção dominante era a de que apenas o estudo dos textos clássicos poderia fornecer a essa elite as normas e os modelos de ação heróica, serviço público civil e perspectiva nobre.¹⁰ (Grifos meus)

⁹ STAROBINSKI, J., *As máscaras da civilização: Ensaio*, p.24-25.

¹⁰ MAYER, A. J., *A Força da Tradição. A persistência do Antigo Regime*, p. 247-248.

As ações dos dirigentes imperiais com relação à difusão da civilização visavam a formação de competências necessárias à constituição e funcionamento do aparelho de Estado. Nesse sentido evidenciava-se a necessidade da ampliação dos quadros de uma classe letrada, formada em território nacional e em condições de defender e disseminar os preceitos condizentes com os ideais do Império do Brasil que se desejava construir naquele momento, quais sejam, a soberania nacional, a centralização política, a preservação da unidade territorial e a constituição de uma identidade nacional unificada. Dentre outras instâncias que poderiam consistir em assunto de medidas oficiais e, paralelamente, funcionar como disseminadoras daqueles ideais¹¹, a instrução superior apresentava-se como espaço mais evidente para a aquisição e desenvolvimento dos preceitos civilizacionais e das competências acima mencionadas, por sua capacidade de propagação orientada e dirigida de forma diferenciada a cada um dos grupos sociais hierarquizados, e por sua natureza institucionalizada, o que permitiria maior eficácia no controle sobre seu funcionamento.

Daí decorre o argumento de que a formação dos futuros membros da classe senhorial tinha como condição irrevogável o acesso a uma instrução superior. A constituição de um lugar na “ilha de letrados”, localizada no centro do “mar” que compunha a realidade social do Império do Brasil, exigiria dos jovens aristocratas, como um passaporte, uma formação superior¹². Imbuídos da mais completa instrução humanista, a mocidade aristocrata reforçaria seu caráter de distinção, em um processo de propagação de sua cultura mais específica, onde os estudos clássicos, de letras e humanidades, seriam de suma importância, significando uma forma de ascensão social e de pertencimento à classe senhorial.

¹¹ Nas décadas de 1820 e 1840 foram criados os primeiros cursos de instrução superior de Direito e Medicina em território nacional, além da fundação da Companhia de Arte Dramática Nacional, da Sociedade Filarmônica do Rio de Janeiro, do Teatro da Praia e do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, este após a proclamação da Maioridade do segundo imperador. Mesmo antes da emancipação, com a instalação da Família Real Portuguesa, foi criada pelo príncipe regente a Biblioteca Real e inaugurada uma imprensa periódica que mais tarde promovia a circulação de periódicos expressivos como a *Revista Nichteroy*. Além disso, a disseminação de livrarias e bibliotecas foi iniciada também no período joanino, crescendo em número principalmente após a década de 1850. MATTOS, S. R. de, *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*, p. 40-46.

¹² CARVALHO, J. M. de, *A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial*, p. 51-72.

Disse o nobre deputado que muitos indivíduos procuram os cursos de direito e medicina, e deixam de se dedicar aos outros ramos das ciências e artes: é um mal sem dúvida, mas a culpa não é dos mancebos, que, desejosos de instrução, buscaram-na nas únicas fontes que se encontram entre nós, e sim dos governos, que não estabeleceram universidades com outros ramos das ciências para darem outras tendências ao estudo da mocidade.¹³

Uma crítica que tem como alvo uma política de Estado que, naquele momento, privilegiava determinado ramo da instrução, em detrimento daqueles relacionados aos demais “ramos das ciências”, necessários à constituição de estruturas essenciais ao progresso material, aspecto também característico do conjunto das Nações Civilizadas.

Tal fato nos ajuda a caracterizar a abordagem dada pelos dirigentes imperiais quanto aos direcionamentos impostos à destinação dos diferentes ramos de instrução. Aqui devemos retornar a determinado aspecto da problemática em que consistia a construção do Estado imperial, onde a intenção de manter as hierarquizações então presentes na sociedade apresentava-se como uma especificidade de seu projeto. Com isto queremos nos referir a parcela do conjunto de súditos do Império do Brasil não identificada nos termos de integração do corpo de cidadãos ativos, pois diferenciados da noção de *Povo* constituíam a *plebe*, o Mundo da Desordem.

O princípio de hierarquização que caracterizava a relação entre os “três mundos” que constituíam a sociedade imperial também organizava o interior de cada um deles.¹⁴ Já fizemos referência à hierarquia pretendida pelos dirigentes imperiais para o interior da classe senhorial, mencionada aqui como a relação de dominação impetrada pelo município da Corte em relação às províncias e que, em decorrência disso, buscava-se também submeter os membros da classe senhorial oriundos dessas regiões àquela hierarquização. No que se refere ao Mundo da Desordem, o critério para hierarquização que o organizava possuía caráter racial, colocando a parcela da população composta por negros libertos em posição inferior a de brancos livres e pobres. Apesar das diferenciações entre os dois grupos, a posse da liberdade

¹³ Deputado Souza Martins. *Anais do Parlamento Brasileiro. Câmara dos Srs. Deputados.* (Daqui por diante apenas APB. Câmara dos Deputados.) Sessão de 31 de Julho de 1846. p. 375.

¹⁴ MATTOS, I. R. de. “A construção do Império da boa sociedade”. In: MAGALDI, A.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: cultura e política.*, p. 164.

consistia em característica comum a ambos, como já mencionado, e apresentava-se como entrave potencial à constituição do tipo de ordenamento político e social que caracterizava o projeto de construção do Estado imperial.

Até aqui nossa abordagem privilegiou certo aspecto deste projeto, considerando a instrução como forma privilegiada de difusão da civilização no interior da boa sociedade. Mas o princípio da liberdade, então desfrutada tanto pela plebe como por setores da classe senhorial divergentes do projeto centralizador, impunha aos dirigentes imperiais a questão da manutenção da ordem.

Medidas que tivessem por objetivo manter a ordem pressupunham uma ação abrangente, visando a superação dos momentos conflituosos que assolavam o Império do Brasil, por conta, principalmente, dos distúrbios oriundos dos embates políticos do período regencial e de contestação às iniciativas centralizadoras do Estado imperial que se constituía. Além disso, a constituição de instituições políticas, administrativas, judiciárias e culturais, cujo funcionamento fosse marcado pela direção do Estado, condicionava a imposição efetiva da ordem, o que não poderia ser encaminhado sem que se perdesse de vista a continuidade da ordem escravista, ou seja, do monopólio da propriedade da terra e da mão-de-obra, e a preservação da unidade territorial.

A perspectiva de oposição entre ordem e violência, quando ocorrida fora da sanção estatal, nos posiciona frente às implicações de se buscar atingir os componentes do Mundo da Desordem. Dessa forma, a instrução poderia consistir em meio de propagação de valores essenciais à assimilação de normas de conduta, e de padrões de comportamento adequados e necessários a uma convivência social pacífica. Por conta disso, as iniciativas dos dirigentes imperiais deveriam promover a consolidação de condições propícias à constituição de um aparato estatal para a organização e disseminação da instrução.

Consideradas as intenções generalizantes dos dirigentes imperiais, a saber, a superação dos particularismos regionais e a constituição de um corpo de cidadãos, neste caso não-ativos por sua ausência nos processos de representação política formal, os meios a serem utilizados para a disseminação da instrução deveriam possuir um amplo e diversificado alcance, que colocava lado a lado homens livres

dos centros urbanos e das mais distantes regiões rurais. Tais fatores ajudavam a compor a dificuldade que seria implementar políticas educacionais centralizadas, e ainda reforçavam a natureza dos resultados ambicionados por essas políticas e uma determinada concepção sobre o que significava instruir.

...ato de difundir as Luzes, que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial, a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a “barbárie” dos “Sertões” e a “desordem” das Ruas; o meio de levar a efeito o espírito da Associação, ultrapassando as tendências localistas representadas pela Casa; além da oportunidade de usufruir os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza.¹⁵

Vimos anteriormente a associação entre a aquisição de uma instrução superior e a transformação dos membros da boa sociedade em nação brasileira, esta última sendo determinada por uma direção, que circunscrevia tanto a formação dos funcionários do aparelho de Estado, como a atuação política daqueles que viriam a ser o corpo de cidadãos ativos do Império do Brasil. Também mencionamos como os estudos das humanidades clássicas, necessárias ao desempenho das funções estatais referidas, representava o reforço do caráter de distinção da boa sociedade. Havendo assim a percepção de que a instrução superior estava relacionada a determinado grupo social, aquele destinado ao Mundo do Governo, cuja função social era, guardada sua própria hierarquia interna, tanto governar a Casa quanto o Estado, é possível presumir que outros tipos de relação entre instrução e os demais “mundos” da sociedade imperial fossem concebidos.

Convém, pois, ensinar à mocidade de todas as classes a conhecer o Criador e Criação em geral, a língua materna e a contabilidade. E depois de ensinar a cada um homem a arte ou ciência para que tiver vocação, e que estiver *em relação à classe da sociedade a que pertencer* porque do contrário seria caminhar avesso à natureza, e desde que o homem se opõe à natureza, a ordem das coisas sofre, e sofre muito, e tudo vai em completa decadência.¹⁶ (Grifos meus)

No trecho acima, o ordenamento proposto em relação à promoção da instrução apresenta-se assim marcado por um espírito aristocrático, da qual derivavam certas

¹⁵ MATTOS, I. R. de. *O Tempo Saquarema*, p. 272.

¹⁶ *Jornal Lucubrações Juvenis*, 23/3/1850, p. 2.

restrições previstas por uma “divisão natural” da sociedade que, além consistir numa condição para o progresso¹⁷, ajudava a criar uma correspondência entre as hierarquizações que caracterizavam a sociedade e os três níveis de instrução. Antes de prosseguir na definição dos argumentos utilizados para determinar, ou sugerir, a que grupos sociais se destinava cada nível de instrução, é preciso chamar a atenção para outro aspecto da instrução, assim como das iniciativas que visavam a sua disseminação.

A equiparação do Império do Brasil às demais Nações Civilizadas deveria contemplar não somente o aperfeiçoamento dos homens, com a difusão da Luzes e o progresso do espírito humano, mas também o aprimoramento das coisas, com o desenvolvimento das “artes e ciências” e o progresso material. Considerando o fato de que os ideais civilizacionais então vigentes na sociedade imperial, funcionavam sempre nos termos de equiparação com realidades externas, pode-se concluir que também na área do progresso material essa comparação também ocorresse.

Dentro dessa perspectiva, o progresso da civilização dependeria também do aumento das forças produtivas, o que por sua vez demandava a disseminação da instrução popular e um nível de integração promovida por redes eficazes de comunicação e transportes. Deste modo, tanto homens como coisas poderiam circular com o dinamismo necessário aos avanços pretendidos, principalmente no que se referisse ao desenvolvimento do capital e da indústria. Este ambiente, claramente inspirado na realidade européia, reposicionava a formação pretendida pela instrução, os fins a que ela se destinava, adicionando-lhe uma nova demanda, desde que se mantivesse um determinado equilíbrio entre as preocupações com o progresso material e aquelas relativas ao espírito humano.

Os melhoramentos a fazer-se não devem limitar-se ao que mais ou menos diretamente conduz à riqueza, ao mundo inanimado, a tudo quanto possa ser contado, pesado e medido. Não se deve desprezar o espírito para cuidar-se unicamente da

¹⁷ No mesmo trecho o autor continua – “...a lei soberana da natureza é a subordinação e a dependência, e, enquanto esta verdade não for geralmente reconhecida, enquanto se quiser a igualdade entre todos os homens e todas as coisas, não prosperaremos e a decadência da nação será a consequência imediata.” Jornal *Lucubrações Juvenis*, loc. cit.

matéria bruta, nem procurar-se somente tirar proveito daquele olvidando completamente desta.¹⁸

Era de se esperar que em uma sociedade do tipo aristocrático, onde o valor dos estudos clássicos derivava de sua associação com as posições mais altas da hierarquia social, a entrada em cena de uma nova modalidade de ensino, vinculada à perspectiva da atuação profissional técnica, sem relacionamento direto com o aparelho de Estado ou com os círculos da política, causasse certa polêmica nos círculos da intelectualidade, da imprensa e da política, vistos aqui como espaços de atuação da boa sociedade.

Vimos num dos trechos acima a consideração de que se devia instruir o homem de acordo com sua “vocação”, numa tentativa de atribuir às escolhas do indivíduo um caráter de irresistibilidade proveniente de sua natureza posicionada no interior de um ambiente de diferenciação social. E ainda, que a disseminação da instrução possuía a demanda específica de formação do homem, não somente em termos do aperfeiçoamento de seu espírito, mas também de seu posicionamento quanto a uma determinada concepção do progresso material. Na medida em que a natureza do funcionamento da instrução superior delimitava sua acessibilidade – ou pelo menos lhe sugeria um tipo de restrição – aos membros da boa sociedade, podemos afirmar que o atendimento desta nova demanda do processo civilizatório do Império do Brasil recairia sobre o nível imediatamente inferior: a instrução secundária.

Um exemplo da abordagem que a boa sociedade, principalmente no espaço de atuação política formal, a saber, a Assembléia Geral, atribuía à instrução secundária, seria o conjunto de debates que tiveram como tema os projetos para a realização de uma reforma da instrução. Dentre estes projetos, que serão discutidos mais extensamente em capítulo à parte, havia um que mencionava a criação de um liceu no município da Corte. Ao proferirem suas opiniões em relação a esta parte do projeto, os políticos do Império evidenciavam as características de suas concepções sobre o funcionamento e objetivos a serem atingidos com a instrução secundária.

¹⁸ Ibid. p. 1.

Para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medram entre as operárias e as científicas, *classes importantíssimas, em que se encontra o negociante, o fabricante, o lavrador, o artista, e o empregado público*. Entre a instrução elementar e os cursos de humanidades, que abrem as portas para as academias, não existem aqui instituições intermédias de ensino onde essas classes possam colher o benefício de uma instrução mais extensa e variada que a que convém ao simples obreiro.¹⁹ (Grifos meus)

Primeiramente, devemos considerar que a construção do Estado imperial impunha aos dirigentes imperiais a precípua tarefa de ampliar, complexificar e aprofundar as ramificações de seu respectivo aparelho burocrático, e com isso tornar progressivamente mais eficaz sua capacidade administrativa, fiscal e judiciária. Além disso, esta ampliação deveria ocorrer de forma a não desconsiderar determinada hierarquização. Como já vimos, à boa sociedade reservava-se a parte mais alta da hierarquia que também organizava os quadros do funcionalismo público, situação esta proveniente da prática constante de favorecimentos e privilégios baseados na capacidade de estabelecimento de relações de sociabilidade, traço característico de uma sociedade aristocrática.²⁰

Paralelamente, sugeria-se que esta atuação profissional estava – ou deveria estar – condicionada a uma formação de nível superior, especialmente por conta da carga de estudos das humanidades e letras clássicas que caracterizava este nível de instrução. Se considerarmos o Estado imperial em seu momento inicial de constituição, é possível concluir que havia certo descompasso entre a disseminação dos cursos superiores²¹, lembrando aqui o caráter restritivo quanto a sua

¹⁹ Deputado Francisco Sales de Torres Homem. APB. Sessão de 23 de Agosto de 1843. p. 577.

²⁰ As necessidades do aparelho de Estado quanto a formação de seus quadros inferiores não encontrava solução imediata, apesar da imensa procura pelos cargos públicos, principalmente por conta da formação insuficiente de seus pretendentes – “...o número dos que por única ciência tem a da instrução primária é extraordinário, de modo que aí vedes pulular em todas as posições elevadas, multiplicar-se entorno dos empregos públicos, e compor essa imensa classe, que constitui o nosso pauperismo, essa imensa classe de pretendentes a empregos e sendo assim a instrução primária somente distingue o homem que sabe daquele que não sabe...”. ROCHA, J. J. da, *Jornal O Velho Brazil*, 20/4/1854. p.1.

²¹ Tendo como referência o período entre as décadas de 1840 e 1850, os cursos superiores podem ser considerados muito recentes para a função que tentamos descrever aqui. As primeiras faculdades de medicina do Brasil foram fundadas ainda no período joanino, as quais se adicionaram aquelas criadas nas cidades da Bahia e no Rio de Janeiro, em 1832. Já os primeiros Cursos Jurídicos, estabelecidos nas cidades de São Paulo e Olinda, foram criados nos primeiros momentos do Império do Brasil, em

acessibilidade, e a referida ampliação do aparelho de Estado, o que, conseqüentemente, denota certa incapacidade dos cursos então existentes em corresponder às necessidades de formação de um corpo de profissionais habilitados para a atuação no funcionalismo público.

Sendo assim, o reforço da valorização do ensino de humanidades clássicas apresentava-se não somente tendo como referência os cursos superiores, para os quais o estudo destas disciplinas poderia “abrir as portas”, mas também como um recurso para a aquisição de conhecimentos necessários ao exercício e obtenção de um emprego público. Aqui voltamos a mencionar a crítica à persistência das iniciativas oficiais em concentrar sua atuação e incentivo em determinado ramo da instrução, o que parecia negligenciar a expressividade das argumentações envolvendo a necessidade de desenvolvimento dos ramos do conhecimento associados ao progresso material.

Outro aspecto destas argumentações era a idéia de que, para que se constituísse de fato um cenário favorável à disseminação dos estudos relativos às artes e ciências, era necessário envolver os anseios e ambições da mocidade que se dirigia aos estabelecimentos de instrução secundária, no sentido de dar àquelas ambições uma outra direção “dirigindo-as a outros fins, e removendo-as desse intento de entupir as avenidas do poder para conseguir empregos públicos”.²² Quando adicionamos a esta ambição desmedida a insuficiência de capacitação para a formação dos quadros do aparelho de Estado, obtemos por resultado a tese de que, em sua maioria, o funcionário público médio contava com um baixo grau de instrução. Desse modo, contraditoriamente, como aquele grau de instrução não chegava a constituir-se, pelo menos neste momento inicial de construção do Estado imperial, em limite efetivo para a obtenção de um cargo público, consolidava-se a idéia geral de que poucas seriam as pretensões envolvendo a instrução do cidadão dos grupos sociais subalternos.

1827. MATTOS, S. R. de, *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*, p. 41.

²² Disse ainda um nobre deputado: “É uma fome de empregos públicos no Brasil, que na realidade desanima: quando, aliás, outros brilhantes futuros chamam a juventude.” Deputado Paula Cândido. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 29 de Abril de 1850. p. 529.

Se em nossa terra ortografia e gramática são tão completamente ignoradas, ainda pelos que ambicionam subidas posições, e até empregos de secretaria, como havemos de querer que as saibam o futuro carpinteiro, o futuro pescador, o futuro lavrador que tem de passar os seus dias a regar a terra com o suor de seu rosto? Saibam estes por escrito aquilo de seus negócios que quiserem confiar à escrita, de modo que possa ser entendido, e já estaremos em grande progresso, contanto que ao menos saibam eles isso.²³

Já em relação à formação dos membros da classe senhorial, a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, apresenta-se como demonstrativo da maneira como as políticas oficiais abordavam a questão da disseminação e controle da instrução secundária. Com um projeto levado à frente pelo então Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, o Colégio nascia com o ideal de se constituir como uma instituição modelar, que servisse como parâmetro para os estabelecimentos particulares de instrução secundária, e, posteriormente, para os estabelecimentos deste mesmo nível de instrução situados nas demais regiões do Império.

A instrução oferecida pelo Colégio de Pedro II remontava às características que desenvolvemos anteriormente, quando nos referimos à centralidade atribuída aos estudos clássicos para a instrução de nível superior, pois dedicava-se à proporcionar a formação do cidadão, dentro da idéia que este termo invocava, “fornecendo bases para a fundamentação da cultura de pertencimento à civilização ocidental”, com uma educação inspirada nos liceus franceses da época²⁴, buscando, contudo, “um paralelismo entre as influências das Luzes e a ilustração peninsular de base clerical e filantrópica”.²⁵ O modelo vigente na França de meados do século XIX apresentava-se impregnado pelo reacionarismo do período do Consulado e do Império Napoleônico. Assim, de certo modo, dentro do conjunto de influências que direcionavam os rumos da instrução, voltariam a prevalecer aquelas advindas de instituições do Antigo Regime, o que determinava o retorno do ensino das línguas

²³ ROCHA, J. J. da, *Jornal O Correio do Brasil*, 21/4/1853. p. 1.

²⁴ A influência francesa na educação do colégio Pedro II pode ser afirmada também pela utilização exclusiva de compêndios franceses, pela falta de publicações nacionais dessa natureza. Haidar salientou que o aluno do Pedro II parecia freqüentar aulas de um colégio francês. HAIDAR, M. de L. M., *O Ensino Secundário no Império*, p. 117.

²⁵ ANDRADE, V. L. C. de Q., *Colégio Pedro II. Um lugar de memória.*, p. 12.

clássicas, juntamente com as disciplinas relativas as ciências, história e línguas modernas.²⁶

O projeto inicial do Colégio seguia a idéia de fornecimento de uma instrução integral, não deixando de incluir em seu currículo o ensino das “artes e ciências”, o que era evidenciado pela presença das matemáticas em todos os anos do curso para a titulação de bacharel em Letras, ainda que possuíssem uma carga horária muito inferior ao ensino das letras clássicas, como o latim e o grego, que apareciam em metade do curso, porém tomando grande parte da carga horária semanal dos alunos. Além disso, as disciplinas de história só não apareceriam no primeiro dos oito anos do curso, enquanto as de humanidades clássicas, como a filosofia e a retórica, dominavam a carga horária das duas séries finais.²⁷

Tal tendência se intensificaria com a aprovação da reforma dos estatutos do Colégio em 1841, na qual, apesar de determinar a diminuição do curso em um ano, reduziram-se as cargas horárias de ciências e das matemáticas, e acentuou-se a predominância do ensino de humanidades e letras clássicas. Nesse sentido, o ensino no Colégio de Pedro II configuraria um excesso de estudos simultâneos, onde se lecionariam quinze disciplinas no último ano: geografia antiga, história do Brasil, geometria, matemática, física e química, cronologia, mineralogia e geologia, zoologia filosófica, filosofia, retórica e poética, grego, latim, inglês, francês e alemão²⁸, sendo inédito o oferecimento dessa última matéria no Brasil, até aquele momento. Era um verdadeiro ensino enciclopédico.

No projeto para a criação de um liceu no município da Corte, que mencionamos anteriormente, constava que o programa curricular do mesmo tinha por base as disciplinas então vigentes naquele momento no Colégio de Pedro II. Nesse sentido, muitas foram as críticas em relação à persistência da valorização dos estudos de humanidades clássicas, ainda mais levando-se em conta o fato de que o liceu deveria contar mais intensamente com os subsídios do Estado, o que objetivava

²⁶ HAIDAR, M. de L. M., *O Ensino Secundário no Império*, p. 99.

²⁷ Id. Ibid. p. 100.

²⁸ VECHIA, A.; LORENX, K., *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Publicação que inclui uma coleção de documentos correspondentes “às reformas curriculares efetuadas em 1841-1951, o primeiro documento curricular impresso para o Colégio de Pedro II. Trata-se de um programa de exames publicado em 1850; porém reflete os conteúdos estudados segundo o currículo de 1841”. Trecho retirado da introdução da publicação.

a minimização dos custos relativos às matrículas de pretensos alunos menos favorecidos. A idéia era que se o novo liceu destinava-se a uma camada mais humilde de alunos, deveria se considerar a possibilidade de promover o desenvolvimento dos estudos das “artes e ciências”, a fim de corresponder à demanda pelo progresso material que já se vislumbrava. Considerando as presumíveis comparações com o cenário europeu, o deputado Souza Franco, ao discutir a aprovação do projeto do liceu, menciona os estabelecimentos de instrução secundária alemães, onde o currículo contemplava a preocupação com a formação de recursos técnicos necessários ao atendimento da referida demanda, com o ensino das disciplinas matemáticas e das ciências, como a geometria, a agrimensura, além daquelas ligadas às práticas comerciais e industriais.

Eu não quero dizer que o amor das letras, bem dirigido, possa ser excessivo, ou o seja no Império, e que sendo-o, merecesse ser contrariado. O que eu quero dizer é que a aplicação às letras em um sentido especial, quando, por exemplo, se dirige somente a jurisprudência, a medicina, quando só habilita os cidadãos às carreiras públicas deve ser contrariada (apoiados), e não se me pode negar que a nossa educação literária toda dirigida a formar somente doutores, médicos, eclesiásticos empregados públicos, mereça ser melhor dirigida.(Apoiados) O país precisa também de negociantes, manufatureiros e artistas hábeis, e é preciso dirigir a educação neste sentido, ensinando também ciências físicas e os métodos pelos quais elas se aplicam à agricultura e indústria.²⁹

Como veremos em capítulo à parte, o projeto de criação de um liceu no município da Corte, ainda que vincado pelo fornecimento de uma instrução que parecia desconsiderar a importância da formação do material humano essencial para a promoção do progresso material, não seria concretizado. Dentro da linha que viemos tentando definir, a pluralidade das concepções dos dirigentes imperiais quanto à importância dos diferentes ramos da instrução dificultava a formação dos consensos necessários à implementação de medidas oficiais referentes à instrução secundária.

A iniciativa de promover a distribuição da instrução por todos os grupos sociais, na verdade funcionava com a premissa de designar para cada um dos grupos o acesso a determinados níveis de instrução. A ultrapassagem dos limites

²⁹ Deputado Souza Franco. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 31 de Julho de 1846. p. 374.

determinados para um grupo social subalterno seria interpretada como ameaça a estabilidade que se desejava constituir e manter para uma hierarquização mais ampla, que devia estruturar, simultaneamente, todas esferas da vida social. Vários trechos destacados acima fazem menção a esta correspondência entre grupos sociais, então denominados como “classes”, e a disseminação da instrução, tendo como referência para esta o lugar que aquelas ocupavam na hierarquia social. Obviamente isto também implicava no estabelecimento e na defesa de orientações específicas quanto à acessibilidade para cada um dos níveis de instrução, de onde derivava, por exemplo, a indicação para que os membros da boa sociedade buscassem uma instrução superior e, por meio desta, a transformação em um típico cidadão do mundo civilizado ocidental.

Paralelamente, quando a referência era um nível mais baixo dessa estrutura social estratificada, aquelas orientações fundamentaram a consideração de que a instrução em humanidades e letras clássicas não seria um benefício para os chamados “alunos desvalidos”, pois o contato com estas disciplinas poderia gerar uma série de aspirações, ambições e necessidades incompatíveis com a realidade social daqueles alunos. A fim de prevenir os tormentos, e até perigos, que poderiam decorrer dessa situação, pensou-se que o acesso à instrução secundária, principalmente quando subvencionada pelo Estado, ou seja, parcial ou mesmo integralmente gratuita, deveria articular-se tendo por base a utilização de um critério meritocrático, que operava na proporção do grau de sucesso nos estudos e a dedicação pessoal do aluno em sua história escolar pregressa. Dentro desta concepção, tal critério garantiria a satisfação das ambições que pudessem ser despertadas, na medida em que o próprio esforço pessoal e dedicação dispensados nos estudos atuariam de forma a canalizar e atribuir parâmetros específicos para aquelas ambições.

...ter-se-ia de examinar até que ponto deve estar a cargo do Estado a distribuição gratuita da instrução secundária; por ora só declaro que não reconheço essa obrigação firmada na Constituição, e persuado-me que tudo teremos feito a bem da

mocidade estudiosa e desvalida, se a instrução secundária só fosse gratuita aos que na instrução primária mostrassem inteligência e capacidade.³⁰

As palavras do mais renomado jornalista do Segundo Reinado³¹ nos ajudam a afirmar que apesar da dupla funcionalidade então atribuída à instrução secundária, não seria este o nível de instrução mais propício para que se atingissem os objetivos pretendidos pelas ações oficiais, quando relativos a maior parte da população do Império do Brasil. Assim, considerava-se que a instrução primária poderia atuar com maior efetividade para concretização daqueles objetivos, por consistir numa promessa de maior vulgarização dos estudos, na medida em que os limites de sua acessibilidade, ainda que existentes, se apresentavam de forma bem menos intensa do que nos demais níveis de instrução.

A idéia da obrigação constitucional em garantir a todos os cidadãos do Império este nível de instrução evidenciava não somente a sedimentação do Estado como promotor e gestor da instrução nos primeiros momentos do processo educativo dos súditos, mas também a simples assertiva de que o aspecto generalizante da instrução primária residia no fato de que, pelo menos em tese, ela consistia em espaço introdutório de todos aqueles que iniciavam seus passos no mundo da instrução formal, sendo assim ponto comum entre todos os níveis de instrução. A noção de generalização que caracterizava a instrução primária acabava por satisfazer a necessidade de disseminar certo conjunto de valores considerados fundamentais à constituição e manutenção de uma ordem pública, proporcionada pelo estabelecimento de uma unidade que, entre outros resultados, deveria fortalecer os laços e hierarquias entre os súditos imperiais e o Estado, e mesmo entre homens livres e cativos, o que estabelecia uma relação de exclusão entre a instrução e o Mundo do Trabalho.³²

³⁰ ROCHA, J. J. da, *Jornal O Brasil*, 19/2/1850. p. 3.

³¹ Alguns anos depois, Justiniano José da Rocha completou seu pensamento, mostrando como se deveria lidar com as aspirações indesejáveis dos alunos pobres: "... e se para as classes ínfimas não deve ela [a instrução primária] ser suficiente, se pode criar aspirações impossíveis de satisfazer, cumpre completá-la, fazendo com que a parda educação intelectual, venha a educação moral e religiosa, venham os exercícios manuais e a aprendizagem de ofícios mecânicos". Id., *Jornal O Velho Brazil*, 20/4/1854. p. 2.

³² O impedimento do acesso dos escravos à instrução foi ratificada pelo Decreto 1331 A de 17 de setembro de 1854, a Reforma de Couto Ferraz. No entanto parece não ter havido a mesma proibição

Ainda que o mesmo conjunto de valores, fundamentais às necessidades do projeto centralizador de construção do Estado, fossem propagados tendo a instrução primária como um terreno comum, as concepções dos dirigentes imperiais se manifestavam no sentido de determinar distinções também para este nível de instrução, tendo como referência, ainda, a questão da formação do aluno enquanto circunscrita aos destinos de seu grupo social. Retomando a idéia de uma divisão natural da sociedade, uma proposta de organização da instrução primária demonstrava o ímpeto de, já no nível mais elementar de instrução, demarcar as mesmas distinções que caracterizavam a instrução secundária. Nesse sentido deveria se realizar uma divisão da instrução primária, o que por sua vez acabaria por separar os alunos nos termos de sua posição na hierarquia social.

As escolas primárias de *primeiro grau* ou *primeira classe* se ocupariam com uma instrução mais elementar, consistindo na instrução de cunho efetivamente generalizante que mencionamos, fornecendo as bases fundamentais para uma cultura de pertencimento ao conjunto de súditos do Império do Brasil e para constituição de uma unidade nacional, através da disseminação de valores, conceitos e referências comuns. Além dos primeiros contatos com a língua nacional, através do aprendizado de sua leitura e escrita, os alunos deveriam receber os conhecimentos rudimentares da aritmética e da gramática, um estudo superficial sobre o sistema de pesos e medidas, e ainda, uma instrução moral e religiosa que os iniciava na prática da religião do Estado.

Já aqueles que necessitavam “de uma cultura mais extensa e mais variada que a classe inferior propriamente dita”³³, deveriam encaminhar-se para as escolas primárias de *segundo grau* ou *segunda classe*, onde seriam ministradas todas as

quanto aos libertos, pois, pela Constituição de 1824, eram considerados cidadãos os nascidos no Brasil, “ainda que ingênuos ou libertos” (Art. 6º). Mencionamos aqui a experiência da escola da freguesia de Sacramento, de Pretextato, onde um professor “preto” ensinava a meninos de cor, com permissão do Estado, desde 1853. SCHUELER, A. F. M. de, *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1889)*, p. 19.

³³ Vale mencionar ainda outro trecho que reforça a concepção hierarquizante de um político conservador – “... certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É uma instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz um dos homens mais vistos nessas matérias, o Sr. Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade”. Aureliano de Souza Coutinho. Apud. MATTOS, I. R. de, *O Tempo Saquarema*, p. 288 e 271, respectivamente.

disciplinas acima mencionadas, porque fundamentais a uma unidade nacional, e ainda outras consideradas necessárias a uma formação mais completa. Seu objetivo seria propiciar ao aluno o desenvolvimento necessário ao exercício das profissões técnicas ou artesanais, através das disciplinas ligadas as ciências físicas e naturais, geometria, agrimensura e desenho linear, além de aprofundar a sua relação com o ideal nacional, através das disciplinas de história e geografia nacionais.³⁴

Vale mencionar que, para além de sua concepção meritocrática, o jornalista conservador Justiniano José da Rocha demonstrou sua adesão ao princípio hierarquizador da distribuição da instrução, ao discordar da forma com que se organizaria a separação entre estabelecimentos de instrução primária. Radicalizando a concepção que se tinha sobre o perfil do aluno que precisava freqüentar as aulas públicas de instrução primária, defendeu a idéia de que a satisfação das “necessidades reais” daquele aluno se efetivaria com o ensino “mais ou menos corrido” da leitura, escrita, contas e rezas. Em seu critério excludente, propunha uma divisão das escolas em graus de instrução primária que se estruturasse em correspondência com a freqüência dos alunos, onde o primeiro grau seria atribuído àquelas escolas mais intensamente freqüentadas, referindo-se às escolas situadas no meio urbano, e o terceiro grau às escolas de perfil quase rural, onde atestava não haver a necessidade de se despender maiores esforços em relação à instrução pública, por conta da escassez de alunos.³⁵

Tal concepção põe em evidência a questão que envolve o tratamento dispensado aos componentes do Mundo da Desordem localizados em pontos distantes do alcance das medidas oficiais em relação à instrução. O objetivo de estabelecer e manter as distinções necessárias entre livres e cativos, princípio caro à manutenção de uma ordem escravista, determinava que fosse promovido o contato daqueles primeiros com o conjunto de valores fundamentais à constituição de uma unidade nacional. E além disso, ainda que medidas nessa direção não fossem

³⁴ De acordo com Schueler, estas disciplinas das escolas primárias de segundo grau se aproximavam, por conta de seu conteúdo, do currículo dos estabelecimentos de instrução secundária, e no decorrer do século XIX, tenderam a se incorporar ao ensino primário pelas diversas reformas de ensino realizadas. SCHUELER, A. F. M. de, “Quando a casa era escola: as instituições escolares de instrução primária na Corte Imperial (1850-1880)”. In: NUNES, C.; SÁ, N. P. de (orgs.), *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*, p. 126.

³⁵ ROCHA, J. J. da, *Jornal O Velho Brazil*, 11/4/1854. p. 2.

possíveis até aquele momento, as iniciativas que buscassem incluir aqueles homens no conjunto de súditos do Império do Brasil, deveriam também, não somente pacificar a violência impetrada por setores divergentes de quaisquer ações centralizadoras do Governo central, como já vimos, mas eliminar a violência no interior de cada homem, substituindo identidades marcadas por essa característica violenta por outra condizente com o ideal que se tinha de civilização.

Em seu mundo vazio de coisas e falta de regulamentação, a capacidade de preservar a própria pessoa contra qualquer violação aparece como a única maneira de ser: conservar intocada a independência e ter a coragem necessária para defendê-la são condições de que o caipira não pode abrir mão, sob pena de perder-se. A valentia constituía-se, pois, como valor maior de suas vidas.³⁶

O processo de construção de identidades forjadas pelo passado colonial significou, paralelamente, a sedimentação de características indesejáveis ao ideal de súdito imperial que se desejava constituir. Nesse sentido, somente por meio das políticas oficiais de disseminação e controle da instrução seria possível superar os valores e culturas que demarcavam a subjetividade das camadas populares, para as quais o modo de vida até então experimentado seria considerado por eles “como a única maneira de ser” possível. Assim a função daquelas políticas deveria ultrapassar o caráter pragmático de seus objetivos, indo muito além de promover um tipo de formação que visasse unicamente a adequação dos alunos às suas respectivas condições e possibilidades profissionais ou sua capacitação para a atuação política e social. Além da instrumentalização da instrução em sua funcionalidade mais estrita, era preciso transmitir aos futuros cidadãos novos valores sociais e culturais, e infundir neles hábitos e comportamentos normatizados.

Guizot, como vimos, insiste no aspecto *duplo* da civilização: para satisfazer à exigência completa da vida civilizada não basta *instruir* os homens, isto é, desenvolver suas aptidões instrumentais, mas é preciso ainda, de maneira complementar, *educá-los*, o que significa fazer deles seres livres e racionais, capazes de não se deixar dominar pela exclusiva preocupação com a produção material.³⁷ (Grifos do autor)

³⁶ FRANCO, M. S. de C., *Homens livres na ordem escravocrata*, p. 62-63.

³⁷ STAROBINSKI, J., *As máscaras da civilização: Ensaio*, p.45.

Aqui vemos a aproximação entre noções consideradas distintas pelo francês Condorcet, que estruturava seu argumento para o estabelecimento desta distinção com a definição de limites para a interferência do Estado em determinada esfera da experiência individual. Destarte, a educação seria o espaço de aquisição de conhecimentos para a formação de opiniões que teriam como base questões de foro íntimo, como as religiosas e as políticas, no sentido de fornecer ao indivíduo a capacidade de efetuar julgamentos em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca “segundo suas próprias luzes.”³⁸ Diante das necessidades enfrentadas pelo projeto de construção do Estado imperial, tal nível de autonomia não poderia existir, como vimos, nem mesmo entre “os mais elevados cidadãos” do Império. Porém, já foi dito aqui que instruir significava a “difusão das Luzes” e que o objetivo do ato de civilizar era promover um desenvolvimento através da instrução, ou seja, da aquisição de conhecimentos aplicáveis às necessidades da vida e da sociedade.

Assim, certa adequação aos princípios evocados pela influência estrangeira, notadamente as de matriz francesa, em sua maneira de definir em que consistia o ser civilizado, seria produzida tendo sempre em conta a forte presença do Estado na vida social. Em relação a cada um dos diferentes e hierarquizados grupos sociais havia argumentos específicos que justificavam a necessidade da disseminação da instrução, sua função enquanto promotora do desenvolvimento humano e, paralelamente, a identificação do Estado como sendo, de forma simultânea, o precursor e controlador dos efeitos desse desenvolvimento. Difundir as Luzes significava promover a vitória da Razão – da moralização e controle das ambições excessivas – sobre o império das paixões, sendo aquela primeira identificada em associação ao próprio Estado e este último a um espírito de dissociação, de divergência aos valores de uma vida comum e de uma unidade nacional, e que existia em função da ameaça à harmonia e aos princípios de manutenção da ordem.

Podemos perceber que este espírito seria associado aos interesses regionais opostos aos preceitos centralizadores, ao Governo da Casa, da qual deveria ser

³⁸ CONDORCET, J. N. de C., *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, p. 184.

retirada toda a direção ou influência sobre os rumos da instrução, para que sobre esta se implementasse o domínio e a direção do Governo de Estado. Num ambiente de apoio do controle estatal sobre a instrução, os ideais e opiniões envolvidas nessa questão buscavam informar a confirmação de uma necessidade mais ampla. Dessa forma, promover a anulação das diferenças entre instrução e educação significava conceder aos dois conceitos o conteúdo do primeiro, o que por sua vez implicava, na verdade, em institucionalizar e uniformizar o espaço de formação do aluno, no sentido de conceder ao projeto de formação do próprio cidadão um sentido único. Ilustramos este argumento com um anúncio publicado em um periódico da década de 1850, onde um recém fundado estabelecimento de instrução secundária, o *Liceu Roosmalen*, tenta definir suas estratégias para que se atingisse os fins daquele projeto.

Queremos a educação primeiro que a instrução, isto é, que aquela sirva de base a esta: queremos pela moral e pela religião levar a mocidade ao desempenho de todos os deveres, e tornar agradável o estudo das ciências, das letras e das artes, desejamos formar homens úteis ao país, bons e amáveis para as famílias; e procurando desenvolver as qualidades que da natureza tiverem recebido os nossos discípulos...³⁹

Além da associação entre aspectos da subjetividade individual ou foro íntimo dos alunos – a moral e a religião, além do uso de expressões como “tornar agradável” – e a formação do homem útil pelos estudos das “ciências e letras”, o referido liceu prometia efetuar uma aproximação entre o ambiente escolar e o da Casa. Por meio da formação de um conselho de família a ser consultado com periodicidade semestral, evidenciava-se a intenção de consolidar um instrumento para o acompanhamento do progresso do alunado e para a audiência e formalização de sugestões e melhoramentos aos rumos da instrução oferecida pelo estabelecimento.

Promover uma institucionalidade para a educação, transformando-a em instrução, daria ensejo para medidas que iam além da busca por uma proximidade entre o espaço escolar e a Casa. O afastamento do aluno em relação ao espaço educacional proporcionado por aquela última seria um esforço perpetuado nos meios

³⁹ Jornal *O Correio do Brasil*, 29/9/1853. p. 2.

da instrução primária, principalmente. No que se referia às “mais ínfimas classes”, a tutela do Estado deveria superar os limites do pátrio poder, considerado em termos de instabilidade ou incapacidade em garantir o ambiente necessário ao processo instrutivo, originando a noção de que os recursos paternos deveriam ser substituídos por uma beneficiência pública. Já em relação às classes mais próximas à boa sociedade, o receio era de que o ambiente da Casa seria por demais estimulador de uma experiência autocentrada, traço característico do isolamento atribuído aos interesses regionais, e distante das noções de unidade e de civilização, esta última particularmente obstruída pela convivência excessiva com a escravidão.

Eram justamente os homens provenientes das classes mais altas da sociedade imperial, por vezes também localizados nas regiões mais distantes do município da Corte, que deveriam receber um tipo de instrução sistematicamente organizada e estruturada pelo Estado, no sentido de promover uma expansão dirigida da classe senhorial, dentro de um processo de formação que tinha por objetivo final a constituição da Nação Brasileira. Uma política específica para instrução, orientada em direção a uma centralização imperial efetiva, seria a maneira pela qual se ampliaria a penetração do Estado sobre ambiente familiar, garantindo assim a disseminação de valores relacionados à constituição de uma unidade nacional, à adesão e construção de um espírito civilizado e a manutenção das hierarquizações que deveriam organizar os três mundos que compunham a sociedade imperial e das distinções existentes no interior de cada um deles.

Ao insistir na construção da *Teia* com os fios da civilização, o Governo do Estado procurava criar as condições para monopolizar em proveito próprio os homens que garantiriam a expansão da classe senhorial.⁴⁰

No entanto, alguns fatores determinaram a ocorrência de entraves importantes à construção dessa *Teia* que convergia para o pretense centro de autoridade imperial, especialmente quando são considerados os membros mais distantes da boa sociedade. Referindo-nos primeiramente à instrução primária, pudemos averiguar que o espaço escolar da Casa contava com uma variedade de formas de se efetuar o

⁴⁰ MATTOS, I. R. de, *O Tempo Saquarema*, p. 286.

processo de ensino-aprendizagem, tratando aqui, mais especificamente, das maneiras como se estabeleciam os vínculos entre os agentes educadores e o alunado. Em suas pesquisas, Maria Celi de Chaves Vasconcelos demonstrou que, para além da existência de estabelecimentos particulares de instrução primária, sobre os quais incidiria uma ainda rarefeita fiscalização formal, existiam espaços escolares privados operantes em domicílios particulares, tanto das famílias como dos próprios mestres, que por sua vez apresentavam-se totalmente desvinculados da influência oficial. Nesse sentido, o domicílio particular do chamado mestre–escola funcionava como espaço escolar restrito a poucos alunos, geralmente oriundos da boa sociedade.⁴¹

Mas os espaços escolares mais autônomos seriam os que funcionavam nos próprios domicílios das famílias, onde as aulas domésticas poderiam ser ministradas tanto por preceptores ou parentes, estes ocupando a mesma residência que os alunos, como por professores particulares contratados que forneciam, de forma individual, as “lições por casas”, não residindo assim naqueles domicílios. A contratação de preceptores representava um elemento de elevado *status* social, justamente pelas semelhanças e proximidades que este recurso possuía com a maneira como se realizava a educação da Família Imperial, em especialmente no que se referisse aos famosos estrangeiros preceptores do Imperador menino. Não querendo aqui aprofundar–nos na questão da intensa atuação de estrangeiros ou de brasileiros recém chegados da Europa na área da educação doméstica, fato este que parecia ser relacionado à alta qualificação deste profissional da educação, restringimo–nos a ressaltar aqui uma forma diversa com que se apresentava a questão da fragilização das fronteiras entre os conceitos de educação e instrução.

O cuidado com a educação a elas [mães] é que pertence inteiramente, e se os homens o tem usurpado é porque confundem a instrução com a educação, coisas essencialmente diferentes (...) pois que a instrução pode-se interromper a passar de um para outra mão, mas a educação deve ser obra de uma só pessoa; quem a desamparar depois de tê-la principiado, verá perecer os discípulos nos desvios do erro, ou, o que é mais para deplorar, na indiferença da verdade. Não se deve dar para mestre de uma criança, senão o que é apresentado pela natureza; é encontrado em

⁴¹ VASCONCELOS, M. C. de C., *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos.*, p.12-14.

outra parte; na cabana e no palácio, dotado sempre das mesmas perfeições e pronto para os mesmos sacrifícios.⁴²

Como a prática da educação doméstica havia se sedimentado em um costume tão caro a determinadas famílias da boa sociedade, era de se esperar que o controle sobre a educação de seus herdeiros se constituísse em condição essencial para a perpetuação do conjunto de valores então relacionados as suas próprias identidades. Este objetivo poderia ser garantido com a designação de indivíduos próximos ou da própria família, como a própria mãe⁴³, como responsáveis pela educação da mocidade. Desta forma, os chefes de família mantinham o controle sobre os conteúdos a serem ministrados aos seus filhos, definindo por sua preferência a importância de determinados conhecimentos, em detrimento de outros, e sua aplicabilidade para a vida futura deles.

Desta forma, o processo da institucionalização do espaço escolar, proporcionado tanto pela estruturação de uma instrução oficial como pelo aumento do número de colégios particulares, poderia apresentar-se sob a perspectiva de questionamento da real validade da educação doméstica. Conforme as iniciativas oficiais em relação à instrução se intensificassem, através tanto da criação de estabelecimentos públicos de instrução como de uma estrutura fiscal em relação ao meio particular, a escola institucional poderia converter-se na única forma de existência possível para o espaço escolar, dadas aos seus pressupostos de reconhecimento e legalidade.

Guardada a sua complexidade, uma empreitada como esta acabaria por configurar-se em processo longo, lento e gradativo, onde ambas as formas de espaço escolar coexistiriam obedecendo aos critérios tanto dos interesses do Governo da Casa como do Estado. Nesse sentido, o movimento de aprofundamento do aparelho de Estado sobre a instrução deixava antever a precariedade de seus momentos

⁴² Jornal *Lucubrações Juvenis*, 24/4/1851, p. 4.

⁴³ Do mesmo periódico retiramos esta dramática defesa da proficiência maternal em relação a formação do indivíduo – “Quem melhor do que uma mãe pode ensinar a preferir a honra da fortuna, amar os semelhantes, socorrer os desgraçados, e elevar a alma do seio do belo e do infinito? Um mestre vulgar dá conselhos e lições de moral; o que este oferece à memória, a mãe grava no fundo do coração, ela faz amar o que o mestre quando muito pode fazer crer, e pelo amor conduz seu filho à virtude.” Id., 30/3/1850. p. 1.

iniciais, fazendo com que muitas famílias recorressem ao auxílio de professores particulares a fim de complementar as deficiências existentes nas escolas institucionalizadas, o que por vezes tinha como motivação a falta de professores capacitados, o baixo número de escolas até então existentes, e as dificuldades em se manter a frequência dos alunos em escolas muito distantes, isso sem mencionar as famílias que não reconheciam as rotinas escolares institucionalizadas, mantendo-se assim adeptas da educação doméstica. Dentro desse período caracterizado como uma transição, onde o que imperava eram tentativas de harmonização entre formas antigas e modernas de educação, alguns membros da mocidade que podiam fazê-lo, acabariam recebendo no espaço da Casa os conhecimentos relativos à instrução primária, sendo posteriormente enviados a instituições de instrução secundária – públicas, quando haviam, ou particulares – com um objetivo específico: a preparação para o ingresso nos cursos superiores.

Não sendo considerada o “terreno comum” da formação do cidadão do Império do Brasil – guardadas as distinções subscritas ao conceito de cidadania, podendo esta ser do tipo ativa ou não ativa – a instrução secundária se apresentava de forma pouco articulada na primeira metade do século XIX, funcionando, majoritariamente, através das chamadas cadeiras ou aulas avulsas, onde disciplinas de humanidades e letras clássicas eram ministradas de forma não seqüenciada, cabendo ao aluno buscá-las entre diferentes professores e nos raros estabelecimentos de instrução, particulares ou públicos, conforme seus próprios objetivos. Dessa forma percebemos que este nível de instrução seria orientado muito menos por diretrizes emanadas do Estado imperial do que por interesses particulares, provenientes tanto dos agentes educadores quanto daqueles a quem estes se dirigiam.

Os princípios descentralizadores do Ato Adicional concederam maior autonomia às administrações províncias em relação à instrução, o que viria a favorecer a ampliação dos estudos públicos secundários. O impulso inicial a este nível de instrução se daria através da criação de cursos anexos às instituições de ensino superior, como as chamadas Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos, nas Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo (1831), cuja organização corresponderia ao aumento da demanda pela preparação ao ingresso na instrução

superior, ambicionada pelos jovens da classe senhorial, neste caso específico para a formação dos “doutores em leis”.

Além disso, liceus provinciais e outras instituições de mesma natureza, que recebessem atenção por parte das Assembléias Provinciais, poderiam consistir em espaços de atuação dos interesses regionais fora da influência do Governo central. A impossibilidade de articulação de um monopólio dirigido pelos interesses provenientes do município da Corte sobre a instrução secundária nas províncias poderia servir de base às tentativas das classes dirigentes regionais em formar seus próprios quadros do funcionalismo público regional, considerando aqui o descompasso entre as necessidades de constituição daqueles quadros e a capacitação, em termos de instrução formal, dos requerentes àquelas vagas, como já vimos. Ainda nessa linha, podemos destacar a constituição do Ateneu do Rio Grande do Norte (1835) e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836).

Os debates em torno das instituições públicas de instrução foram muitos, e incluíam críticas por parte dos políticos atuantes na Assembléia Geral, que atribuíam a precariedade da instrução pública nas províncias à debilidade das respectivas administrações provinciais. Apesar disso, mesmo a instrução pública no município da Corte carecia de uma organização mais concreta. A questão do estabelecimento de uma organização ou filosofia educacional mais consistente para a instrução secundária ganharia mais um fator de dificuldade se inserirmos nesta questão as iniciativas particulares. Para muitos dirigentes da época, na medida em que era possível prestar os exames preparatórios para os cursos superiores a qualquer tempo, ou seja, sem a exigência de comprovações documentais de conclusão da instrução primária ou secundária, o que ocorria de maneira geral era que ao interesse dos alunos em ingressar no curso superior correspondia um tipo de funcionamento da instrução no qual o ensino fornecido seria meramente um treinamento para a aprovação nos exames que davam acesso àqueles cursos.

À respeito dos colégios particulares, diz que na verdade o governo não exerce fiscalização alguma sobre esses colégios, mas é pelo princípio adotado de certo

tempo a esta parte de – *laissez faire et laissez passer* – entendendo-se que os pais de família são os verdadeiros fiscais a tal respeito.⁴⁴

A instrução secundária particular, desprovida naquele momento de qualquer tipo de fiscalização, acabaria por atuar como instrumento de acesso, “o mais rápido possível”, às academias dos cursos superiores. Mantinha-se a postura de *laissez faire*, transplantada do meio político, e propalada pelos políticos liberais quando à frente do Governo no período das Regências, o que viria a ser identificado pelos adeptos da centralização como um reflexo da intenção do Governo da Casa em repelir a atuação do Governo do Estado no âmbito da instrução.

Se, como vimos, a instrução secundária se via dominada pelo Governo da Casa, tal situação somente poderia ser revertida por meio de instituições públicas de instrução, concebidas como instrumentos diretamente ligados ao Governo do Estado. Daí decorre o argumento de um importante defensor da centralização imperial, quando à frente da pasta do Ministério do Império, na qual atribuía à instrução pública uma superioridade em relação a que fosse proveniente de iniciativas particulares. De acordo com o seu ponto de vista, somente na esfera pública haveria a possibilidade de se estabelecerem “escolas que não tenham por mira unicamente especular e ganhar dinheiro”⁴⁵, supostamente livres de intenções inescrupulosas do lucro por objetivo. Além de principal responsável pela criação do Colégio de Pedro II, o Ministro foi defensor de seu caráter modelar e de fornecimento de uma instrução pautada em ambições bem mais abrangentes que a simples preparação aos exames preparatórios dos cursos superiores.

Desde 1833 os Ministros do Império, então responsáveis pela instrução no município da Corte, faziam menção, em seus relatórios, da necessidade de se reunirem em um só prédio e sob a supervisão de um diretor ligado ao Governo central, as cadeiras avulsas existentes na cidade. A centralização vislumbrada por estes dirigentes possibilitaria o melhor direcionamento dos estudos dirigidos aos alunos. Se a instrução superior se encontrava sob a intensa vigilância do Governo central, no que dizia respeito à instrução secundária,

⁴⁴ Deputado Alves Branco. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 15 de Julho de 1837. p. 115.

⁴⁵ Bernardo Pereira de Vasconcelos APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 15 de Julho de 1837. p. 117.

...faltava ao Brasil um semelhante estabelecimento, uma escala progressiva de educação à mocidade, como disse o ministro do Império, que servisse de tipo às outras que se acham em atividade no país.⁴⁶

A transformação do seminário de São Joaquim em Colégio de Pedro II representava o esforço para o estabelecimento de um controle mais efetivo do poder central sobre a instrução secundária. Apesar disso, os primeiros momentos do estabelecimento pretendido como modelo ainda não seriam suficientes para impedir que se mantivessem as condições de precariedade e desorganização para aquele nível de instrução. Sobre tal fato, o Ministro do Império José Antônio da Silva Maia, menciona a permanência de uma situação entendida como inaceitável, onde sempre faltavam às autoridades responsáveis “todas as informações a respeito do estado, e progresso da Instrução, tanto primária, quanto secundária”.⁴⁷

O mesmo parecia suceder com as instituições particulares, que, além da falta de organização, continuariam direcionando sua instrução no sentido do interesse restrito, ou “doméstico”, no que se refere às intenções relacionadas à Casa, ou seja, de aprovação para a instrução superior. Ainda se via muito distante a consagração de um modelo real para as instituições de instrução secundária, mesmo no que se referia mais restritamente ao município da Corte. Os trechos destacados a seguir mostram que cerca de dez anos após a criação do Colégio de Pedro II, medidas mais abrangentes se faziam necessárias por conta da inexistência de uma uniformização para instrução secundária.

Ora, esses colégios por quem são instituídos? Além das razões que já produzi, há, a respeito da maior parte dos colégios, razões para que o governo exerça nesses a mais ativa fiscalização.⁴⁸

...não se exige de seus Diretores nenhuma prova de habilitação, nem mesmo de moralidade; e assim se arvora quem quer Diretor de um colégio, sem previa

⁴⁶ DORIA, E., *Memória Histórica Comemorativa do 1º Centenário do Colégio Pedro II (1837-1937)*, p. 22.

⁴⁷ Ministro José Antônio da Silva Maia, *Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1842*. (Daqui por diante Relatório do Ministro do Império seguido do ano a que se refere), p. 6-7.

⁴⁸ Bernardo Pereira de Vasconcelos. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 15 de Julho de 1837. p. 117.

declaração das obrigações a que se compromete, e sem risco por tanto de lhe ser imposta pena alguma pela falta de cumprimento de deveres.⁴⁹

Estas medidas demandavam um espaço específico para o desenvolvimento de estratégias para que se atingisse o desejado estado de centralização, tanto para a instrução primária como para a secundária. Nesse sentido teve grande importância a Província do Rio de Janeiro, desmembrada, também pelas prescrições do Ato Adicional, do município onde estava sediada a Corte. Como resultado disto, a província ganhava um respectivo aparelho burocrático local, representado por uma assembléia e presidente próprios, e o que afastava a influência, quanto ao Poder Executivo, do Ministério do Império, a qual se atribuía função equivalente no chamado *Município Neutro*.⁵⁰

Apesar da autonomia que este novo arranjo poderia representar, o Governo central manteria sobre a província uma intensa e constante vigilância, posta em ação desde o seu nascimento. Por isso a nomeação para o primeiro presidente da província recaiu sobre a figura de Joaquim José Rodrigues Torres, futuro Visconde de Itaboraá, influente político conservador, sob cuja orientação deveria impor-se na província uma sistematização das atribuições públicas, entendidas como as políticas concernentes aos mecanismos de arrecadação e gestão de impostos, diretrizes burocráticas e administrativas, e demais funções que pela legislação então vigente, ou seja, definidas pelo Ato Adicional, competiam aos governos provinciais.

Apesar das dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da província fluminense⁵¹, devido aos entraves encontrados para implantação e organização da máquina administrativa, em sua história pode-se constatar o fato importante de nela terem transitado grandes administradores, homens de Estado que seriam de lá recrutados para execução dos interesses centralizadores em diversas das províncias do Império. Diferentemente da alta rotatividade relativa ao cargo de presidente nas

⁴⁹ Ministro Joaquim Marcellino de Brito, *Relatório do Ministro do Império*, 1846, p. 11.

⁵⁰ REIS, A. C. F., “A Província do Rio de Janeiro e o Município Neutro. In: HOLANDA, S. B. de, *História Geral da Civilização Brasileira*, T. II: v. 2, p. 380-381.

⁵¹ “Regulamentados os serviços essenciais, o Presidente enfrentou o grave problema de recursos para a manutenção da máquina administrativa e para a realização dos serviços públicos novos, inclusive e principalmente a abertura de caminhos para o interior, a recuperação dos velhos e a construção de pontes”. Ibid. p. 392.

demais províncias, onde parecia imperar menos a condição da competência administrativa do que a de influência política, no contexto fluminense tal cargo seria majoritariamente ocupado, até meados do século XIX, pelo já mencionado Rodrigues Torres e por Paulino José Soares de Sousa, ambos chefes conservadores que formariam, juntamente com Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara, a denominada *trindade saquarema*, grupo sobre o qual recairia a definição dos rumos da empreitada de construção de um Estado imperial centralizado.⁵²

Desta forma, a organização da instrução na província fluminense experimentaria grande desenvolvimento, com a instalação de vários estabelecimentos de instrução primária, cobrindo boa parte do território da província. Ainda na gestão de Rodrigues Torres, iniciativas foram tomadas tendo por base a preocupação com a questão do progresso material, o que como vimos, significava o fomento dos estudos nas artes e ciências e a promoção de instituições dedicadas à instrução das camadas populares. Já em relação às “classes médias” determinou a criação de uma Escola de Arquitetos Medidores, onde a instrução destinava-se à formação de profissionais especializados dedicados ao desenvolvimento da agricultura, em especial daquela existente na própria província. Com um tipo de instrução que possuía grandes semelhanças com os currículos do Colégio de Pedro II, foram criados os liceus de Jacarecanga, de Campos e o de Niterói, todos destinados a instrução da juventude aristocrática da província.⁵³

Quando se tem como referência a necessidade de implementação de uma organização centralizada para a instrução pública, seria sob a gestão de Luiz Pedreira de Couto Ferraz, cuja gestão da província fluminense abarcaria os anos entre 1848 e 1853, que tal idéia encontraria sua expressão mais evidente, principalmente se consideramos o caráter de laboratório para experiências de centralização estatal atribuído à província pelas gestões anteriores. A primeira iniciativa nesse sentido havia acontecido ainda em 1835 com a criação da primeira Escola Normal da província, com objetivo de não somente formar os professores responsáveis pela distribuição da instrução primária nos estabelecimentos recém criados, mas também

⁵² MATTOS, I. R. de. *O Tempo Saquarema*, p. 120.

⁵³ REIS, A. C. F., “A Província do Rio de Janeiro e o Município Neutro. In: HOLANDA, S. B. de, *História Geral da Civilização Brasileira*, T. II: v. 2, p. 394.

promover uma formação única para todos os professores, no sentido de tentar circunscrever e fiscalizar a atividade do magistério. Seria esta a maneira pela qual o Governo do Estado experimentaria um recurso para dirigir a formação de agentes próprios para o fornecimento da instrução, submetendo-a ao processo de institucionalização que mencionamos.

Na administração de Couto Ferraz criou-se toda uma estrutura dirigida para a fiscalização da instrução na província fluminense, o que envolveu o comprometimento de funcionários estatais para tal função, organizados numa estrutura hierárquica que se iniciava pela função da Inspetoria Geral, passando inspetores menores ligados a esta, e chegando às freguesias mais distantes da capital da província, onde inspetores paroquiais se encarregaram da fiscalização direta sobre os estabelecimentos de instrução e aulas avulsas que ainda funcionassem.

Saindo do ambiente provincial fluminense para o do município da Corte, o primeiro passo na direção de uma normatização da instrução pública viria por meio do decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, assinada por ele, Couto Ferraz, em conjunto com Justiniano José da Rocha. No conteúdo desta lei destacam-se artigos que instrumentalizavam uma regulação da instrução naquele município, como a criação do cargo de inspetor geral de instrução no município da Corte e de delegados a ele submetidos, a instalação de um liceu para as aulas públicas de instrução secundária, cabendo ao Governo o complemento de cadeiras que faltassem para os exames preparatórios para as academias.⁵⁴ Outro artigo previa o estabelecimento de condições específicas para a abertura e funcionamento de instituições particulares de ensino, exigindo-se justificação da aptidão e moral dos professores e diretores das instituições, o que representava a intensificação do viés fiscalista do projeto, através do impedimento da atuação mais livre dos professores particulares. Logo após o exercício do cargo de presidente de província, Couto Ferraz assumiria a pasta do Ministério do Império, de onde poderia por em prática diversas das ações até então experimentadas no laboratório fluminense, fato ainda fortalecido com o instrumento que o referido decreto criava à respeito da instrução.

⁵⁴ APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 12 de Agosto de 1851. p. 552. Sessão de aprovação da redação do projeto.

3

Reforma Couto Ferraz: bases gerais e primeiros momentos

...eram as idéias essenciais da reforma as seguintes: vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagem no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do Governo os colégios e estabelecimentos de educação da Capital do Império.¹

Os debates parlamentares da década de 1840 transpareciam unanimidade no que se referia à necessidade de uma reforma da instrução no Império do Brasil, nos quais uma pluralidade de pronunciamentos denunciava a situação precária da instrução primária e secundária em todo o Império, invocando informações das mais variadas fontes. Por outro lado, um clima de divergência se estabeleceria naqueles debates, na medida em que as questões concernentes aos parâmetros para realização de uma reforma da instrução não encontravam o mesmo consenso que a constatação de sua necessidade obteve.

A carência de dados mais completos sobre a instrução pública que ajudassem a compor um quadro de sua situação naquele momento, a dificuldade em definir-se sobre quem recairia a autoridade sobre os rumos da referida reforma, se ao Poder Legislativo ou ao Executivo, e qual deveria ser a sua extensão, foram alguns dos temas recorrentes nas discussões. Dois aspectos principais surgiam como bases às divergências entre propostas e críticas dos parlamentares em discussão.

Primeiramente, o momento de apaziguamento das revoltas provinciais restringia a utilização de recursos materiais e logísticos para a implementação de uma reforma que instaurasse uma direção única para a instrução em todo o Império, principalmente em termos da elaboração dos parâmetros dessa mesma direção e dos recursos necessários para a realização de uma inspeção eficiente que garantisse o enquadramento dos estabelecimentos de instrução, professores e demais profissionais atuantes na área da instrução, às regras de uma norma geral.

¹ Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, *Relatório do Ministro do Império*, 1854, p. 62.

Outra questão presente nas discussões sobre a instauração de uma reforma de grande abrangência seria a vigência das prescrições descentralizadoras do Ato Adicional, o que fazia com que intervenções emanadas do Governo central no interior das províncias fossem dificultadas. Tais limitações pareciam assim circunscrever uma reforma de grandes pretensões, tanto em termos de disponibilidade de meios materiais e recursos financeiros, como de uma atuação do Governo sobre as províncias em um âmbito em que a Carta Constitucional lhes garantia autonomia.

Discutidos no Parlamento a partir de junho de 1846, os projetos apresentados pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, naquele momento composta pelos deputados Domingos José Gonçalves de Magalhães, Francisco de Salles Torres Homem e José Pedro Dias de Carvalho possuíam um nível de abrangência condizente com amplas pretensões de reforma da instrução, definindo, neste âmbito, limites para a autonomia das Assembléias Provinciais. Trataremos destes projetos na ordem em que aparecem publicados nos Anais da Câmara dos Deputados.

O primeiro deles foi assinado por Domingos de Magalhães e Torres Homem, datado de 26 de junho, e versava sobre a regulamentação do exercício do magistério e as exigências para a abertura e funcionamento de estabelecimentos particulares de instrução, além da criação de uma estrutura específica para a fiscalização direta destes estabelecimentos. Na definição das responsabilidades e prerrogativas de autoridade sobre a rede de funcionários que se pretendia criar, apresentou-se um tipo de organização em que a instrução seria submetida a um responsável em cada província. Mas na designação destes responsáveis aparecem sempre os termos “ao ministro do império na corte e aos presidentes nas províncias”, demonstrando que atribuições importantes, como as decisões referentes às nomeações, concessão de licenças e fixação de prazos, recairiam sempre sobre o agente do Poder Executivo presente no âmbito provincial, o que negava à atividade parlamentar qualquer jurisdição sobre a instrução, algo diretamente oposto ao que prescrevia o Ato Adicional. No único momento em que os vereadores são mencionados no texto do projeto, o princípio intrínseco à atividade em assembléia, ou seja, a tomada de

decisão em coletividade, não ganha qualquer pertinência na medida em que apenas um deles deveria ser nomeado para a composição de comissões responsáveis pela inspeção da instrução em cada freguesia.²

O segundo projeto, datado de 21 de junho, também de autoria dos dois deputados, porém dividida com o deputado Dias de Carvalho, mencionava a criação de uma junta que auxiliasse o Governo a organizar e inspecionar a instrução pública, na qual também se observa a ausência de qualquer competência delegada ao Legislativo, na medida em que a junta, intitulada Conselho Geral de Instrução Pública, deveria funcionar no interior da Repartição dos Negócios do Império, estando inteiramente sob a gestão do respectivo Ministro, e deveria ser composta pelos diretores de estabelecimentos de instrução, superior e secundária, num total de vinte membros³, cuja nomeação dos cargos de direção consistia em prerrogativa estrita do Poder Executivo.

Apesar dos questionamentos sobre a constitucionalidade dos projetos, a apresentação destes pareceu canalizar os debates em relação à instrução pública, pois era na discussão em torno de seus parágrafos e dispositivos que se via, através de pareceres favoráveis ou contrários, o desenvolvimento de visões próprias da situação problemática da instrução e de maneiras diferenciadas de se articularem medidas saneadoras dos problemas constatados. Os maiores debates giraram em torno do terceiro projeto, datado de 22 de junho e também assinado por Domingos de Magalhães e Torres Homem, que previa a criação de um colégio do tipo externato, denominado no texto do próprio projeto de *Lyceu Nacional*, que deveria reunir as aulas públicas avulsas de instrução secundária existentes no município da Corte, no sentido de lhes fornecer uma direção única e controlada de perto pelo Governo. Pois o regime de aulas ou cadeiras avulsas:

² Como dizia o artigo 16º da proposta: “Cada comissão será composta do pároco, do juiz de paz em exercício, e de um vereador da câmara”. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 27 de Junho de 1846. p.476.

³ Seriam eles os diretores da Escola de Medicina, da Academia Militar, do *Lyceu Nacional* e da Academia de Belas-Artes, além do reitor do Colégio de Pedro II, de dois professores de cada uma das escolas mencionadas, do diretor do museu e do oficial maior da Secretaria dos Negócios do Império. Três membros do Conselho seriam nomeados pelo Governo, exigindo-se apenas que fossem graduados em Direito e mantivessem residência contínua no município da Corte. Artigo 2º do projeto. Ibid. p. 476.

...não compreendia todas as matérias que se exigem como preparatórios para a matrícula das academias, nem formava um curso completo de humanidades ou belas-letas, de sorte que os alunos que estudavam algumas dessas matérias tinham que procurar em outros estabelecimentos o complemento da instrução que lhes era necessário para prosseguirem na carreira para que se destinavam.⁴

Na redação do texto apresentado constavam as diretrizes para organização do *Lyceu*, obrigações dos professores e demais funcionários, além das normas para admissão dos alunos, a relação das matérias oferecidas e sua distribuição pelos seis anos de estudos. Este projeto foi objeto de uma extensa discussão que, em princípio, girava em torno da real necessidade da criação de um estabelecimento público de instrução secundária no município da Corte, uma vez que este já contava com o Colégio de Pedro II, cuja qualidade de organização e da instrução tinham como resultado, ou pelos menos assim se pretendia, sua reputação como modelo para as demais instituições de instrução secundária no Império.

Em relação a este ponto os autores do terceiro projeto atuaram em sua defesa mencionando os baixos valores das taxas de matrícula no *Lyceu*, e argumentando que a instrução ali oferecida seria destinada a quem não dispunha dos altos recursos exigidos para a matrícula e manutenção do aluno no Colégio de Pedro II. Como a criação do *Lyceu* visava reunir, e portanto extinguir, as aulas públicas avulsas de instrução secundária, que por sua vez eram gratuitas, o que se pretendia era ampliar as oportunidades de acesso a uma instrução de boa qualidade, uma vez que no Colégio de Pedro II poucas seriam as vagas destinadas à gratuidade.

A argumentação feita em defesa do terceiro projeto empregava uma comparação entre os dois estabelecimentos de instrução secundária, na tentativa de evidenciar diferenças entre eles, principalmente em termos de acessibilidade dos alunos desprovidos de altos recursos, uma vez que a extinção de oportunidades gratuitas de instrução poderia se converter em justificativa para a desaprovação do projeto. Mas qualquer argumento em defesa da criação de um estabelecimento no qual se pretendia oferecer uma instrução de alta qualidade, não poderia deixar de operar com comparações que buscassem também semelhanças com aquele que era

⁴ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p.19. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

considerado o modelo para instrução secundária naquele momento. Assim, uma vez estabelecida uma comparação que invocasse diferenças entre os estabelecimentos, também seria necessário buscar uma equiparação que invocasse semelhanças entre os mesmos, estas por sua vez relacionadas à qualidade da instrução. Voltamos a um fato já mencionado no capítulo anterior, onde destacamos que uma reforma nos estatutos do Colégio de Pedro II, ocorrida em 1841, consagrou um verdadeiro excesso de estudos simultâneos. Para alguns o estudo simultâneo de várias matérias impediria a concretização de uma formação completa, relegando o aluno a uma abordagem superficial de cada um dos conteúdos, além de demonstrar a insistência do Governo em promover a preponderância dos estudos literários e de humanidades ao invés de disciplinas ligadas às ciências e aplicadas à agricultura, comércio e indústria.

Na medida em que o projeto defendia uma instrução comparável a do Colégio de Pedro II, era de se esperar que ele também defendesse para os alunos do *Lyceu* os mesmos privilégios que a instituição modelar de instrução secundária concedia aos seus alunos. Nas disposições gerais do terceiro projeto um dos artigos defendia que fosse concedido ao aluno formado no *Lyceu* o ingresso em qualquer dos cursos superiores do Império mediante a apresentação de seu diploma, equiparando o reconhecimento deste ao que já vigorava em relação àqueles emitidos pelo Colégio de Pedro II, que concedia ao aluno ali formado a isenção de exames das matérias preparatórias para serem admitidos à matrícula em qualquer das academias do Império.⁵

Este projeto também estendia sua abrangência pelas províncias, na medida em que outro artigo pretendia conceder aos estabelecimentos de instrução secundária situados nas províncias, o mesmo privilégio relacionado ao *Lyceu*, concedendo aos seus alunos o título de bacharel em Letras e a isenção mencionada acima, se aqueles estabelecimentos seguissem a organização proposta pelo *Lyceu*.⁶ Uma normatização

⁵ Decreto n. 296 de 30 de Setembro de 1843. *Coleção das Leis do Império*, p. 33.

⁶ Membro da Comissão de Instrução Pública de 1846, o deputado Dias de Carvalho viria a apresentar, por conta das oposições ao projeto de criação do liceu, emendas em que voltava a invocar as idéias de concessão de privilégios aos estabelecimentos de instrução nas províncias, e ainda uma outra que defendia a criação de uma vaga gratuita no Colégio de Pedro II para um aluno de cada província, sob

que se estendesse às províncias também seria defendida através do estabelecimento de um conjunto de matérias, relacionadas em um dos artigos do terceiro projeto, a serem consideradas em um exame que condicionaria o ingresso dos estudantes não portadores de diplomas de mesma natureza que os descritos acima aos cursos superiores. Igualmente ao que se deu com as premissas dos projetos anteriores, onde as decisões recairiam sempre sobre o Poder Executivo, os estatutos do *Lyceu* não seriam discutidos em quaisquer das câmaras legislativas, cabendo sua elaboração exclusivamente ao Governo.

No intuito de dinamizar as discussões dos artigos do projeto, contornando polêmicas e extensas discussões sobre cada parágrafo ali contido, surgiu a proposta de delegar ao Governo a elaboração de um programa de ensino para o *Lyceu*, e de atribuir ao Poder Legislativo somente a discussão sobre artigos de teor regulamentar, atendo-se à aprovação da doutrina geral do projeto. Após o intervalo de aproximadamente um ano, Luís Pedreira de Couto Ferraz, então deputado da Câmara, volta a argumentar sobre a necessidade de se incluírem na discussão de tema tão importante as argumentações provenientes do próprio Governo, defendendo a idéia de que os trabalhos da Câmara deveriam sempre considerar as informações que aquele pudesse fornecer, e que a mesma Câmara deveria ater-se a questões de constitucionalidade, deixando também àquele a atribuição da elaboração das leis referentes ao assunto.⁷ Ao reforçar a importância do tema da instrução, propôs o adiamento da discussão do projeto até que fosse enviado à Câmara o relatório do Ministro do Império, onde acreditava constarem informações vitais sobre a situação da instrução.

A polêmica em torno do conteúdo do projeto de criação do *Lyceu* continuou a ser alvo de críticas que questionavam o grau de proveito que a criação de um externato no município da Corte traria em relação à instrução em todo o Império, especialmente considerando-se a aplicação de recursos tão escassos naquele momento. A aprovação do adiamento da discussão do projeto se deu ainda com o

o argumento de que o dito Colégio recebia dos cofres públicos meios para a sua sustentação. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 25 de Agosto de 1851. p.693.

⁷ Deputado Luis Pedreira de Couto Ferraz. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 7 de Maio de 1847. p.15.

argumento adicional da necessidade da resolução de questões consideradas emergenciais, como as leis de recrutamento e organização da Guarda Nacional e a realização de uma reforma judiciária.⁸

Diante das críticas feitas, os deputados Torres Homem e Gonçalves de Magalhães, reorganizaram as idéias contidas nos três projetos anteriormente discutidos, apresentando-as em um novo, cujo aspecto principal seria a restrição de sua abrangência à instrução no município da Corte, reorganizando, proporcionalmente, a constituição de uma estrutura para a fiscalização do funcionamento da instrução, com a substituição da idéia da criação do Conselho Geral de Instrução pela de comissões responsáveis pela instrução primária e secundária em cada paróquia. Os temas da criação do liceu, do estabelecimento de normas para a abertura de estabelecimentos de instrução e exercício do magistério foram mantidos e juntamente com eles apresentou-se um artigo que autorizava o Governo a reformar a instrução primária e secundária no município da Corte. A diminuição da escala da atuação do projeto e a retirada de artigos de perfil regulamentar pareceram realmente diminuir as divergências entre os deputados⁹, fazendo com que seus artigos fossem gradualmente discutidos e aprovados.

Tendo sido aprovado pela Câmara dos Deputados e, posteriormente, pelo Senado, um projeto de autoria de Luís Pedreira de Couto Ferraz e Justiniano José da Rocha se transformaria na decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, como mencionamos no capítulo anterior, cujo texto se apresentaria de forma ainda mais resumida que o dos projetos antecessores, mas resguardando os pontos centrais de sua doutrina mais geral, sendo eles a restrição da ação da reforma da instrução ao município da Corte, o estabelecimento do que viria a ser a capacitação necessária para o exercício do magistério e de condições específicas para a abertura de estabelecimentos particulares de instrução.

Num movimento que parecia tentar arrefecer as críticas de que o Governo tendia a fugir da discussão sobre os rumos da instrução, e realizar sobre suas próprias

⁸ Deputado D. Manoel, Id., p. 16-17.

⁹ Algumas das críticas ao projeto, como a instrução “excessivamente” literária, permaneceriam vigentes, além do argumento de que se insistia em delegar ao governo decisões que poderiam caber ao Legislativo.

prescrições a totalidade da reforma, o decreto resgatava quatro temáticas existentes nos projetos da década anterior, transformadas em disposições que deveriam ser observadas na realização da dita reforma. Seriam elas: a criação de uma estrutura administrativa responsável pela organização e fiscalização da instrução pública e particular, de uma regulamentação específica para atividade do magistério, o estabelecimento de condições para a abertura e funcionamento de estabelecimentos particulares de instrução e a criação de um colégio do tipo externato que permitisse a extinção das aulas avulsas de instrução secundária no município da Corte. Além disso, o item final do decreto nº 630 defendia que apesar da exclusividade concedida ao Governo em relação à reforma, no que se referisse a sua elaboração e execução, esta última se veria condicionada à aprovação definitiva do Legislativo.¹⁰

A primeira daquelas temáticas a permanecer no novo texto se referia a um corpo de funcionários responsável pela organização da instrução pública constituído com a criação dos cargos de Inspetor Geral da Instrução e de delegados a ele subordinados em cada paróquia do município da Corte. As normas definitivas para as suas atribuições e o modo como se daria a referida inspeção viriam mais tarde com o decreto 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, de autoria de Couto Ferraz, então Ministro do Império, como parte do regulamento para a reforma da instrução primária e secundária do município da Corte. Com o nome de Inspetoria Geral de Instrução Pública, criava-se na Repartição dos Negócios do Ministério do Império uma junta que deveria auxiliar o Governo a organizar a instrução primária e secundária do município da Corte. Esta inspetoria seria gerida por um Conselho Diretor cujo número de membros se via diminuído em relação ao que defendia a Comissão de Instrução Pública de 1846, de vinte para apenas sete membros, sendo estes o Reitor do Colégio de Pedro II, dois professores públicos, um professor particular, dois membros nomeados diretamente pelo Governo e o mais importante deles, o Inspetor Geral de Instrução.

¹⁰ Crítico mais ferrenho em relação à postura do governo em pedir autorização ao Legislativo para a realização de reformas, ao invés de discutir seus parâmetros com o mesmo Legislativo, o deputado D. Manoel discursou longamente, na Câmara e no Senado, defendendo que, apesar de a constituição exigir que o texto final da reforma fosse aprovado pelo Legislativo, o deputado acreditava que, pelo costume, uma vez concedida a autorização ao Governo para fazer o que fosse, nada parecia ser capaz de barrar sua ação. *Anais do Senado*. Sessões de 06 de Junho de 1851 e 9 de Setembro de 1851.

Vistas de uma forma mais geral, as atribuições do Inspetor Geral consistiam em velar pelo cumprimento das especificações do novo regulamento e administrar um grande sistema que se estabelecia para organizar e fiscalizar a instrução primária e secundária na Corte, o que acabava por constituir seu cargo como ponto central de uma rede que se estenderia até aos seus delegados de distrito, nomeados pelo Governo sob sua proposição. Estes últimos seriam os representantes do Inspetor junto aos professores e aos estabelecimentos de instrução, responsáveis por uma fiscalização sistemática e periódica das condições materiais e organizacionais destes estabelecimentos e da prática diária do magistério em seu interior, assim como impedir a abertura de escolas sem autorização prévia.

Além disso, os delegados serviriam de intermediários entre profissionais da instrução pública e a Inspeção Geral, repassando aos professores as instruções autorizadas pelo Governo e recebendo daqueles as informações acerca das condições da instrução, desde aquelas referentes à situação material das escolas, passando pelas que relatassem as condições do exercício do magistério, até as que pudessem fornecer um controle do quantitativo de alunos com frequência nas respectivas escolas. Também como uma de suas atribuições, era função dos delegados elaborar com estas informações relatórios e mapas de frequência de alunos, de custos materiais e despesas das escolas.

A autonomia das decisões do Inspetor se daria de forma efetiva mais nesta área administrativa e de organização do cotidiano da inspeção mais direta sobre a atividade dos estabelecimentos de instrução e professores. Diretamente sob sua autoridade estaria basicamente a realização, direção e expedição de instruções para os exames de capacidade dos professores e a concessão de autorizações para abertura de estabelecimentos particulares. À exceção destas atribuições, as decisões do Inspetor seriam expressas através de proposições suas feitas ao Governo, num mecanismo que rege quase metade dos artigos e dispositivos que definiam as funções do seu cargo. Embora o novo regulamento também oficializasse a distinção entre escolas primárias de primeiro e segundo graus, conforme mencionamos como proposta no capítulo anterior, ficava também a cargo do Inspetor Geral propor que matérias definidas como sendo próprias do segundo grau deveriam ser efetivamente

ministradas em determinado estabelecimento de instrução. O recebimento destas proposições do Inspetor Geral pelo Governo demandaria ainda a participação do Conselho Diretor que, depois de ouvido, deveria elaborar pareceres que acompanhariam as proposições do Inspetor. Dessa forma ao organizar os exames de capacidade para o magistério, por exemplo, o Inspetor deveria propor ao Governo a nomeação dos que fossem competentemente habilitados ou a dispensa dos referidos exames para quem a requeresse.¹¹

A vida profissional dos professores, suas gratificações, jubilações e o reconhecimento de sua capacitação para o magistério seriam assim normatizadas pelo novo regulamento, na medida em que a determinação das obrigações específicas dos professores públicos seria condicionada à aprovação do Governo, que autorizaria a expedição de instruções, propostas pelo Inspetor, aos professores primários, aquelas sendo transmitidas através dos delegados, e aos do Colégio de Pedro II, transmitidas através do Reitor do referido colégio.

Dada a importância da questão do teor da instrução, o regulamento determinava como parte do quadro de atribuições do Inspetor a revisão, correção ou substituição dos compêndios adotados nas escolas públicas, assim como a organização de seus regimentos internos¹², mas prescrevia expressamente a necessidade não só da audiência do Conselho Diretor, como da autorização do Governo para a sua realização, reforçando o mecanismo hierárquico acima descrito. Consideradas poucas exceções, aquelas relacionadas ao cotidiano da inspeção do funcionamento da instrução, a prática que se estabelecia seria a da concessão de autorizações pelo Governo como resolução final das questões relativas à instrução.¹³ Na descrição das atribuições do Conselho Diretor se vê reforçada a sua responsabilidade em relação aos chamados “assuntos literários que interessam a instrução”, demarcando a atuação do Conselho nos trabalhos que exigissem debates

¹¹ A audiência do Conselho Diretor também era exigida para criação de novas escolas primárias e cadeiras para o Colégio de Pedro II. No 4º item do §12 do Artigo 3º do referido decreto.

¹² Decreto 1331 A de 17 de Setembro de 1854. *Coleção das Leis do Império*, 1854, p. 46.

¹³ A abrangência de que tratava o novo regulamento prescrevia um tratamento específico para menores em idade correspondente à instrução primária. Veremos mais adiante que o Inspetor, por meio de seus delegados, podia requerer das autoridades locais informações sobre as famílias e do quantitativo de crianças em idade maior de 7 anos (idade escolar), a fim de poder exercer mais uma de suas funções que seria a de zelar pela presença dos menores nas escolas e pelo bom funcionamento destas. Artigo 65º do decreto 1331 A. Id. Ibid. p. 38.

e exames mais aprofundados, assim como a organização e emissão de pareceres, relatórios e publicações especiais, além de medidas e regulamentações a serem futuramente implementadas e previstas do novo regulamento.¹⁴ Neste sentido ao Conselho Diretor caberia a avaliação dos melhores métodos e sistemas práticos de ensino, a determinação das matérias para os exames e a criação de novas cadeiras conforme sua necessidade, a revisão dos compêndios utilizados e a avaliação dos que fossem propostos, sendo estes elaborados ou traduzidos de língua estrangeira. O controle sobre o teor da instrução se verificaria por meio do impedimento da utilização de livros e compêndios não autorizados e da especificidade das instruções emitidas aos professores, que determinavam sua conduta e restringiam os assuntos a serem tratados com alunos em sala.

O julgamento das infrações disciplinares dos professores públicos ou particulares, primários ou secundários, quando relacionadas às sanções mais severas, envolvendo assim a suspensão do profissional ou perda da cadeira, consistiam também em atribuição do Conselho Diretor. Ou seja, o julgamento de infrações disciplinares mais leves poderia ficar a cargo do Inspetor Geral e as mais graves necessitariam da decisão reunida do Conselho Diretor. Detalhadamente descrito no regulamento, o julgamento do professor, ou do estabelecimento particular de instrução, acusado de infração deveria seguir uma série de procedimentos, entre os quais constava o interrogatório do professor acusado, ou do diretor do estabelecimento particular, depois de determinado o tempo para que se apresentasse ao Conselho Diretor, a audiência de testemunhas do ato infracional, quando haviam, e a resolução de penalidade. Mas o Conselho não poderia impor definitivamente a pena, principalmente nos casos extremos de demissão de professor vitalício ou fechamento de estabelecimento particular de instrução. Tais decisões caberiam ao Governo, podendo o Inspetor suspender o professor ou fechar temporariamente a

¹⁴ Foram previstas no novo regulamento, organizadas e publicadas nos anos seguintes as seguintes instruções especiais: Regulamento para o Colégio de Pedro II (1855 e 1857), instruções para a verificação da capacidade para o magistério e provimento das cadeiras públicas de instrução primária e secundária (1855), instruções para realização dos exames das matérias preparatórias para admissão nos cursos superiores (1855), regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do município da Corte (1857).

escola particular quando houvesse a possibilidade de demora de um parecer definitivo sobre o caso.

Porém, para além da elaboração de instrumentos de punição às infrações dos professores, o novo regulamento criava uma abrangente normatização da atividade do magistério, destacando aqui a segunda temática herdada das discussões da década de 1840: a criação de uma regulamentação direcionada não somente aos professores, no que fosse relativo às normas para o exercício de sua atividade, o que ia desde o reconhecimento de sua habilitação, condições para sua nomeação e demissão, até a determinação de suas vantagens, mas também aos estabelecimentos particulares de instrução, que deveriam responder de várias maneiras às infrações ou irregularidades relativas aos professores por elas abrigados.

O reconhecimento da capacitação profissional solicitava dos professores a produção e apresentação de provas documentais que invocassem sua capacitação, maioridade e moralidade. Este último ponto ficava condicionado a apresentação de documentos que comprovassem a idoneidade da vida pregressa do professor, especialmente nos três anos anteriores, cinco no caso dos professores de instrução secundária, acarretando a impossibilidade de qualquer habilitação para o magistério nos casos de candidatos que tivessem sido condenados por crimes graves ou “outro qualquer crime que ofenda a moral pública ou a Religião do Estado”. Nas instruções para a realização dos exames de verificação de capacidade para o magistério determinava-se, para cada nível de instrução, que matérias deveriam ser cobradas em provas aos candidatos e quem poderia ser dispensado das mesmas provas, sendo assim considerado habilitado como professor. Apesar do Inspetor, ouvido o conselho diretor, poder dispensar dos ditos exames quem o requeresse, o regulamento previa a dita dispensa aos bacharéis em Letras e diplomados em cursos superiores.

Além disso, o candidato ao magistério público deveria submeter-se a um concurso composto de exames escritos e orais, que compreendiam não somente as disciplinas que pretendiam lecionar, mas também o conhecimento sobre o que seria chamado de sistema prático e método de ensino, que teria suas bases estabelecidas segundo instruções aprovadas pelo Governo, no sistema de proposição do Inspetor Geral e audiência do Conselho Diretor que vimos anteriormente. Dentro deste

mesmo sistema, os professores habilitados pelo exame, e tendo obtido sucesso nas comprovações relativas à maioria e moralidade, ainda deveriam ser selecionados pelo Inspetor e aprovados pelo Governo, e sua nomeação posterior se daria por meio de decreto imperial conforme a necessidade de preenchimento de cadeiras vagas. Assim se evidencia o controle que se estabelecia sobre o provimento das cadeiras públicas, fazendo com que aqueles que tivessem a intenção de ingressar no magistério público, mas não contassem com a habilitação comprovada, ficassem obrigados a adquiri-la por meios formais determinados detalhadamente pelo Governo, primeiramente através do exame de capacitação para o magistério, e depois pelo concurso para o provimento das cadeiras públicas. Quanto aos professores públicos já atuantes no momento em que passava a vigorar o novo regulamento, haveria a garantia de continuidade nos cargos do magistério público com os mesmos vencimentos, e a possibilidade de se habilitarem por meio de exames condizentes com as novas regras, conseguindo assim uma equiparação de seus vencimentos aos novos valores estabelecidos.

O bom desempenho das funções no magistério público durante o período de cinco anos, garantiria ao professor que seu cargo fosse considerado vitalício, perdendo-o somente por meio de processo disciplinar. Conforme a progressão dos anos na carreira do magistério público, o regulamento prometia uma série de vantagens ao professor, como adiantamentos de salários e gratificações, conforme seu pedido e a concessão do Inspetor Geral, depois de ouvido o Conselho Diretor. A busca por reforçar o comprometimento dos professores com sua atividade direcionava um conjunto de regras específicas para o desempenho de suas funções, principalmente no que dissesse respeito à sua assiduidade, frequência, dedicação e respeito às normas, procurando incorporar o professor a um tipo novo de magistério cuja pretensão seria funcionar como sistema reconhecido, formal e normatizado de instrução, através de medidas de estabilização para a profissão, formalizando-a nos quadros do serviço público.

A vitaliciedade do cargo, a concessão de direitos aos filhos dos professores, o direito a premiações por bom desempenho de funções ou proporcionais à longevidade de sua permanência do cargo, seriam meios de viabilizar uma

estabilização das cadeiras de aulas públicas, buscando opor-se à evasão ou rotatividade destas, pelo abandono, temporário ou definitivo, do magistério por profissões que pudessem ser consideradas mais rentáveis. Nesse sentido ficava permitido aos professores dedicarem-se temporariamente a serviços relacionados com a área administrativa e burocrática, aqui vistas em sua perspectiva estatal ou pública, porém expressamente proibidos em relação às áreas da indústria e do comércio, vistos como área de atuação particular. Mas somente poderiam exercer outras funções com autorização competente, perdendo qualquer vencimento, ou contagem no tempo de serviço público para jubilação, relativo ao período do exercício da profissão alternativa. As vantagens determinadas pelo regulamento seriam apresentadas como algo a ser perdido, total ou parcialmente, pelo professor que preterisse o magistério. A dita vitaliciedade garantia ao professor que dela gozasse o recebimento de seus vencimentos por inteiro, ainda que por qualquer motivo sua cadeira ou escola fosse extinta. Até que o professor fosse definitivamente restabelecido integralmente em suas funções, deveria permanecer adido à outra escola, desempenhando ali funções administrativas e de substituição de professores ausentes.

O grau de abrangência do novo regulamento trataria de formalizar também uma nova classe de professores, assim chamados adjuntos, que na verdade viriam a substituir os antigos professores substitutos como adidos aos estabelecimentos públicos de instrução primária, constituindo um novo sistema de formação de professores dentro dos novos parâmetros. A composição dessa classe de professores adjuntos dava preferência aos filhos de professores com mais de dez anos de exercício e aos assim chamados alunos pobres que tivessem se distinguido nos estudos e mostrassem interesse e aptidão pelo magistério. Admitidos a partir de doze anos de idade, esses jovens deveriam receber instruções sobre os procedimentos, práticas e matérias do ensino por três anos e, tendo sido aprovados em exames anuais, em especial ao do último ano que equivaleria ao exame de capacitação para o magistério primário, poderiam ser nomeados professores públicos, substituindo os professores que tivessem algum tipo de impedimento para lecionar enquanto não vagassem cadeiras de instrução primária. Desta forma, o novo regulamento parecia

distanciar-se do sistema de Escolas Normais e, por conta disso, não tratava da criação de estabelecimentos próprios para este fim, e nem da mobilização de quaisquer outros recursos, preferindo redirecionar seus investimentos para “melhor experimentar uma nova instituição.”

...que agora se observe que, sem pessoal habilíssimo e dedicado para manter e dirigir uma instituição de tal ordem, e tendo diante dos olhos o exemplo das escolas normais, estabelecidas em algumas Províncias, que nem um fruto deram por causa daquela falta, pareceria por sem dúvida imprudente arriscar grandes somas, e perder inutilmente o tempo preciso para no fim de alguns anos suprimir-se a escola que se criasse.¹⁵

Mesmo antes de se verem investidos de fato para o cargo de professor público, o conjunto de regras a que estes profissionais estavam obrigados, além das vantagens e gratificações que receberiam, instrumentalizava uma institucionalização de seu exercício profissional, chegando inclusive a obter preferência entre os candidatos aprovados pelos exames de capacitação, à frente dos professores particulares que o tentassem e dos bacharéis em Letras ou provindos das diversas instituições de instrução superior existentes no Império.

A figura do professor adjunto, em suas condições de acessibilidade, não seria a única forma utilizada pelo novo regulamento para a abordagem da questão dos alunos pobres. Na descrição das funções do próprio Governo nas novas diretrizes, além da menção de que todas as despesas das escolas públicas deveriam correr por conta do Governo, consta uma que promete fornecer o vestuário simples e adequado aos alunos cujos pais não apresentassem condições de fornecê-lo, desde que pudessem comprovar seu estado de indigência perante o Inspetor Geral, por meio de seus delegados. Estes mesmos funcionários ficariam encarregados de manter a devida fiscalização em relação ao estado de mendicidade a que poderiam estar expostos os meninos maiores de sete anos, em idade escolar. Para tal deveriam se articular com as autoridades distritais, com o intuito de obter acesso à listagem das famílias residentes no distrito, para assim averiguarem a existência de meninos naquela condição e tomar as devidas providências para o envio destes para casas de

¹⁵ Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, *Relatório do Ministro do Império*, 1854., p. 64.

asilo, também prometidas no regulamento no caso de não existirem. Estas mesmas listagens deveriam servir aos delegados no sentido de evitarem que pais e responsáveis deixassem meninos em idade escolar sem o devido estudo, o que dentro das novas diretrizes deveria ser punido com multa e repreensão aos ditos pais e responsáveis.

O aprofundamento da influência do Governo sobre as famílias dos alunos seria iniciado no momento da matrícula destes últimos, cuja gratuidade era garantida pelo regulamento, por conta das informações que deveriam ser fornecidas pelos pais ou responsáveis por meio de uma guia para o preenchimento de um livro de matrícula que deveria existir para cada escola, aos cuidados do professor. Nessa guia deveria constar a residência, estado e profissão dos pais, e a naturalidade, filiação e idade do aluno. Assim além das informações que pudessem existir nas paróquias dos distritos, sobre os meninos e suas famílias, o próprio regulamento criava um instrumento, por meio da reforma da instrução, para aferir e atualizar informações sobre as famílias ali residentes. Em uma outra medida, a penetração do olhar estatal sobre a instrução, e do ambiente familiar por meio dela, incidiria também sobre adultos que não tivessem iniciado seus estudos na idade própria para tal, ou que tivessem interrompido os estudos, através da iniciativa de fornecer a instrução primária àqueles que a requisitassem. O que ficava previsto era que no caso de haverem dois professores numa escola de instrução primária, estes deveriam se alternar e, em horários vagos e alternados, fornecer aos adultos que se apresentassem a dita instrução. Na inexistência de recursos ou professores para esta tarefa, o Governo prometia uma gratificação específica para quem a ela se dedicasse, seja um pároco, um professor particular ou um professor público.

No sentido de adequar os professores, e por conseguinte o funcionamento do magistério, às novas regras, o novo regulamento também lhes prescrevia uma série de obrigações e penalidades aplicáveis às transgressões que pudessem ser cometidas. Além da responsabilidade quanto ao fornecimento da instrução, feito por meio da rotina das lições oferecidas aos alunos, o professor teria também como função a participação na rede de fiscalização que se criava, mais estritamente no sentido de aferir e fornecer ao Governo todas as informações sobre a frequência e o

aproveitamento dos alunos, além daquelas que se referissem à situação da própria escola e de seu próprio exercício como profissional docente. Para tal deveriam atuar junto aos delegados de distrito na organização dos mapas de despesas da escola e sobre os próprios alunos, a fim de que se pudessem indicar os que se destacassem por seu desempenho, aplicação e moralidade. As faltas relacionadas aos professores geralmente diziam respeito à sua má conduta perante os alunos, como a aplicação da disciplina sem critério ou de forma desrespeitosa em relação aos responsáveis pela inspeção da instrução, ou ainda ao próprio exercício profissional, como no caso de ausência injustificada da sala de aula por mais de três dias. As penalidades mais brandas, como repreensão e multa, podiam ser aplicadas diretamente pelo Inspetor, enquanto as suspensões e demissões requereriam a reunião do Conselho Diretor.

No momento da publicação do decreto 1331 A, a instrução pública secundária no município da Corte era ministrada pelo Colégio de Pedro II e nas aulas avulsas existentes para este nível de instrução. O decreto previa que um regulamento especial, a ser elaborado pelo Conselho Diretor e aprovado pelo Governo, deveria ocupar-se de uma reforma naquele Colégio, apesar deste último ser objeto da maior parte dos artigos do dito decreto que versavam sobre a instrução secundária. O novo regulamento previa meramente que as vantagens e restrições impostas ao professor primário também se estenderiam ao professor secundário, aqui entendido como aquele que lecionava nas aulas avulsas. Como a determinação das obrigações e deveres impostos aos professores do Colégio de Pedro II seriam definidas posteriormente em regulamento especial, ficavam assim estabelecidas nítidas diferenciações entre os professores de instrução secundária.

A terceira das temáticas abordadas pela Comissão de Instrução Pública de 1846 a ser mantida no texto do novo regulamento seria o estabelecimento de regras para a criação e funcionamento dos estabelecimentos particulares de instrução. Como medida fundamental para o controle da instrução oferecida, proibiu-se de pronto a criação de qualquer novo estabelecimento particular de instrução sem a aprovação do Governo. Para tal tornava-se obrigatória a apresentação de provas de moralidade e capacidade profissional, tais quais as exigidas aos professores públicos, perante o Inspetor Geral. Como o Governo não poderia demitir professores particulares, a

aplicação de multas seria o recurso utilizado como penalidade, em caso de infração a qualquer das obrigações impostas a eles pelo regulamento. A reincidência nas infrações ou a persistência em manter o funcionamento da escola, ou do professor em lecionar, sem autorização, poderia levar ao fechamento do estabelecimento de ensino onde se dessem aquelas infrações. Como vimos anteriormente, o novo regulamento tornava competência do Conselho Diretor julgar as infrações cometidas na área da instrução pública, mas todas as decisões de caráter definitivo, como a perda da cadeira no magistério público e a extinção de uma escola, deveriam ser precedidas pela autorização do Governo.

Também recairia sobre os diretores de estabelecimentos particulares a obrigação de apresentarem ao Governo o programa de estudos, o regimento interno, a declaração da localidade de seus estabelecimentos e os nomes e habilitações dos professores contratados. Nas instruções sobre como se realizariam os exames de capacitação para o magistério, a exigência de provas de capacidade se estenderia também aos diretores de estabelecimentos particulares que, mesmo sem lecionarem qualquer matéria, restringindo sua atuação à área administrativa, deveriam submeter-se ao exame de latim, francês ou inglês, filosofia, aritmética e geografia.¹⁶ Poderiam ser dispensados das provas de capacidade os que tivessem concluído a instrução superior em academias do Império, os professores públicos e os bacharéis em Letras formados no Colégio de Pedro II. Já as provas de moralidade poderiam ser dispensadas sob ordem do Inspetor Geral, ouvido o Conselho Diretor, aos profissionais relacionados a estabelecimentos particulares que fossem “geralmente conhecidos” e que gozasse de “boa reputação”. Por possuírem uma formação obtida no próprio exercício do magistério público, ou seja, uma formação demarcada pelas instruções do Governo, aos professores adjuntos ficava garantida maior possibilidade de obter a referida dispensa, a frente dos indivíduos oriundos das academias de instrução superior ou do Colégio de Pedro II.

Os professores e diretores deveriam também atuar em cooperação com os delegados de distrito, disponibilizando o acesso necessário para a realização da

¹⁶ Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz. “Instruções para a verificação da capacidade para o Magistério, e Provimento das cadeiras públicas de Instrução Primária e Secundária”. In: *Relatório do Ministro do Império*, 1855, p.325.

devida fiscalização das aulas e dependências do estabelecimento, além de lhes fornecer relatórios trimestrais que mencionassem o número de alunos que freqüentavam as aulas e uma relação dos compêndios utilizados nas lições. Possíveis mudanças de residência da escola deveriam ser comunicadas e modificações nos regimentos internos ou nos programas de estudos que fugissem ao estabelecido em proposta às famílias, por meio de anúncios e afins, deveriam ser precedidas por autorização do Governo, que com isto parecia demonstrar preocupação com as promessas de instrução rápida para o acesso à instrução superior.

Ainda que se tenha estabelecido um conjunto de condições tanto para a criação e funcionamento de estabelecimentos particulares de instrução secundária, quanto para o exercício do magistério ali atuante, o acesso dos alunos à instrução superior acabaria por constituir-se como possibilidade para que o Governo ampliasse o seu controle atuando em mais uma instância da instrução. Um ano após a publicação do novo regulamento para instrução no município da Corte, o Governo, por meio de seu Ministro do Império, promoveria a organização de exames gerais das matérias consideradas preparatórias para admissão nos cursos superiores, sendo estas: latim, francês, inglês, retórica, filosofia, história, geografia e as matemáticas. Estes exames seriam presididos pelo Inspetor Geral, em comissão com um outro membro do Conselho Diretor, à sua escolha, com dois examinadores e um comissário nomeado pelo Governo. Os alunos aprovados nestes exames poderiam ser admitidos em quaisquer dos cursos superiores do Império sem a necessidade de novos exames, além de se concederem prêmios, como a isenção de direitos de matrícula nas academias de instrução superior ou no Colégio de Pedro II, aos melhores colocados dentre os aprovados.¹⁷

O novo regulamento também prometia mandar publicar na imprensa o nome dos alunos aprovados e dos estabelecimentos nos quais haviam se preparado para o exame, além de prever prêmios específicos aos estabelecimentos particulares que mantivessem maior número de alunos aprovados nos exames. Somado ao que vimos

¹⁷ A comissão responsável pelo exame deveria determinar dentre os aprovados os nove melhores colocados. A matrícula no Colégio de Pedro II era concedida como opção para se tomar o grau de Bacharel em Letras no dito colégio. Decreto nº 1601 de 10 de Maio de 1855. *Coleção das Leis do Império*, 1855, p. 331.

anteriormente, onde à boa reputação de um estabelecimento particular corresponderia um abrandamento da fiscalização por parte do Governo, vemos estabelecer-se uma aproximação entre a instrução particular e a pública. Num dos últimos artigos do decreto sobre a organização dos exames previa-se que, num futuro próximo, o concurso prestado pelos alunos pretendentes à admissão aos cursos superiores, deveria estender-se ao conjunto de todas as matérias lecionadas no Colégio de Pedro II, que por sua vez eram cobradas nos exames finais internos do Colégio para a obtenção do grau de bacharel em Letras. Vemos assim que a referida aproximação consideraria não apenas a perspectiva de controle da instrução secundária, mas também a construção de uma percepção de que este movimento teria como intenção, outrossim, o melhoramento dessa mesma instrução. A efetivação deste último se viabilizaria através da equiparação, por meio dos exames preparatórios, entre a instrução secundária particular e aquela considerada a melhor em todo o Império.

A centralidade desempenhada pelo Colégio de Pedro II provinha assim dos atributos da instrução ali fornecida, sendo estes o controle efetivo do Governo e a excelência de seus estudos. Tanto no decreto que regulamentava a reforma da instrução no município da Corte, como em diversos dos Relatórios do Ministério do Império, mais especificamente da Inspeção de Instrução Pública, o Colégio foi objeto de diversos decretos e medidas de reajuste de seu regimento interno e programas de ensino que tinham como função capitanear as mudanças julgadas necessárias para a instrução secundária.

O regulamento para a reforma da instrução pública criava, exclusivamente no interior do Colégio, uma classe de Repetidores, sendo estes profissionais destinados a acompanhar e auxiliar os alunos no desenvolvimento dos seus estudos. Apesar de ter as regras sobre suas ocupações detalhadamente publicadas um ano após a publicação do decreto 1331 A, já neste último seria garantida aos Repetidores, em caso de igualdade de condições entre os candidatos, a preferência no preenchimento das cadeiras que viessem a vagar na instrução pública secundária. No caso específico do provimento das cadeiras no Colégio de Pedro II, os Repetidores ficavam assim à frente dos bacharéis em Letras do mesmo Colégio, dos professores públicos, dos

particulares, dos graduados em academias do Império e dos que fossem aprovados nos exames gerais das matérias preparatórias para o ingresso nos cursos superiores¹⁸. Residindo no interior do Colégio, os Repetidores tinham como obrigações o acompanhamento dos alunos internos, a manutenção da disciplina nas salas de estudos e a substituição dos professores em caso de seu impedimento. Consistindo numa carreira profissional na área do magistério público, o preenchimento das vagas para Repetidor deveria ser precedido de um concurso, onde se punham à prova os mesmos atributos cobrados dos futuros professores públicos, além da permissão de pais ou responsáveis no caso do pretendente não ter atingido a maioridade. Como os chamados professores adjuntos, os Repetidores seriam professores em formação, para quem um cargo no magistério público consistia numa oportunidade profissional, na medida em que não contavam com uma formação superior, ou a de bacharel em Letras. No momento da criação de seu cargo os Repetidores seriam em número de seis, correspondendo a grupos de matérias lecionadas, sendo um para as matemáticas, outro para as ciências naturais, o mesmo para francês e inglês, grego e alemão, filosofia e retórica, e um exclusivo para o latim.

Outra mudança prevista para o Colégio seria a divisão de seus estudos em duas classes, a primeira delas compreendendo quatro dos sete anos exigidos para o curso completo. Os assim chamados estudos de primeira classe seriam compostos pelas matérias: gramática nacional, latim básico, francês, inglês, explicação dos Evangelhos, aritmética, álgebra, trigonometria, geografia, história moderna, corografia e história do Brasil, desenho, música, dança, ginástica e ciências naturais (zoologia, botânica, mineralogia, zoologia, geografia, física e química). Os de segunda classe seriam compostos pelas de filosofia racional e moral, latim avançado, grego, alemão, geografia e história antiga, geografia e história da idade média, retórica, poética e italiano, consistindo em condição para a obtenção do título de bacharel em Letras.

É notável o fato de que os estudos de primeira classe não compreendiam matérias às quais os alunos deveriam ser submetidos em exame para admissão nos cursos superiores, como a filosofia e a retórica, o que leva a crer que o Colégio de

¹⁸ Decreto nº 1556 de 17 de Fevereiro de 1855. *Coleção das Leis do Império*, 1855, p. 89.

Pedro II começava a abrir espaço para um tipo de instrução que não teria como objetivo definido a admissão nos cursos superiores. Em resposta às críticas dirigidas ao excesso de estudos simultâneos, os currículos do Colégio também foram reformados com o intuito de dinamizar os estudos ali fornecidos, através da reorganização das disciplinas dirigidas a cada um dos anos de estudos. A preocupação com a questão do progresso material acarretaria no redirecionamento paulatino dos rumos da instrução para este fim, evidenciando que novas questões motivariam a reforma no interior da instituição modelar de instrução secundária do Império do Brasil.

Os defeitos capitais que notavam na organização do colégio de Pedro II os que desejavam a sua reforma para o melhoramento da instrução clássica secundária, eram a excessiva simultaneidade das matérias do ensino e o caráter puramente literário da instrução que ali recebiam os alunos (...) Dividindo em dois cursos distintos todas as matérias que compreendem o ensino do Colégio, atendeu à necessidade geralmente sentida de dar maior extensão aos conhecimentos que preparam para as carreiras comerciais e industriais, e dando nova forma à distribuição dessas mesmas matérias, procurou facilitar o desenvolvimento da inteligência dos alunos.¹⁹

A extinção das aulas avulsas de instrução secundária, medida prevista no novo regulamento, além das dificuldades por que passava o Colégio²⁰, pareceu ter influenciado não somente em uma flexibilização de seus estudos, mas também uma mudança nas formas de recepção de novos alunos. Já dentro das prescrições do novo regulamento, o novo regimento interno do Colégio criava subdivisões entre as classes de alunos, que seriam organizados em pensionistas de 1ª classe, de 2ª classe, meio pensionistas e externos, criando respectivamente uma graduação nas taxas de matrícula e manutenção do aluno, de maneira que o externo pagasse apenas um quarto dos valores pagos pelos pensionistas de 1ª classe.²¹

¹⁹ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p.17. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

²⁰ Couto Ferraz menciona com pesar o baixo desempenho dos alunos do Colégio de Pedro II em seus exames finais para a obtenção do grau de bacharel em Letras. Nesta oportunidade ele justifica a imposição do novo regulamento para o Colégio com intuito de buscar melhoramentos à sua instrução. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, *Relatório do Ministro do Império*, 1855, p.74-75.

²¹ Decreto nº 1556 de 17 de Fevereiro de 1855. *Coleção das Leis do Império*, 1855, p. 84.

Como quarta e última das temáticas resgatadas dos projetos parlamentares sobre a instrução de 1846, a criação de um colégio do tipo externato no município da Corte também foi determinada no novo regulamento. Muitas foram as movimentações do Ministro do Império, Luis Pedreira de Couto Ferraz, na tentativa de implementar a dita criação. As dificuldades em se encontrar um edifício que pudesse conter um estabelecimento do porte daquele projetado no novo regulamento e a percepção de que o contato recorrente entre alunos externos do Colégio de Pedro II com os alunos internos seria prejudicial a estes últimos, fizeram o Ministro do Império conduzir suas ações na direção de adquirir um edifício para a transferência e melhor acomodação dos alunos internos, deixando a residência do Colégio de Pedro II apenas para o regime de externato.

...a residência dos alunos em um chácara fora do centro da cidade, os passeios que aí poderão dar nas horas de recreio, nos domingos e dias santos de guarda, sempre debaixo da vigilância do reitor e dos inspetores, os exercícios ginásticos em grande escala, a natação, etc., etc., hão de sobremodo concorrer para dirigir e aperfeiçoar a sua educação física.

Por outro lado, o estudo mais regular, a ausência do contato com os discípulos externos, um regime disciplinar não contrariado pelos hábitos e exemplos destes, promoveram o seu progresso intelectual e a sua educação moral por maneira muito mais satisfatória. Tudo assegura a realização destas esperanças.²²

Foi sob a administração de Pedro Araújo Lima, a frente do Ministério do Império a partir de 1857, que foi levada a efeito a divisão do Colégio de Pedro II em internato, passando a funcionar em uma chácara na rua São Francisco Xavier, no Engenho Velho, e externato, localizado no edifício onde tradicionalmente se localizava o Colégio. Os dois estabelecimentos possuíam o mesmo sistema de ensino, compartilhando professores, quando não houvesse conflitos de horário, alguns outros funcionários, e até mesmo períodos específicos de seus cronogramas, como aquele referente à inscrição de novos alunos. As classes dos alunos foram igualmente divididas de maneira que o internato contasse com os pensionistas de 1ª e 2ª classe, e o externato com os meio-pensionistas e externos.

No decreto que regulamentava a divisão do Colégio, também constavam modificações em seu sistema de estudos, que passariam assim a vigorar nos dois

²² Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz., *Relatório do Ministro do Império*, 1857, p. 65.

estabelecimentos. A divisão nos estudos em duas classes foi modificada de maneira a fazer com que os estudos de 1ª classe contassem com cinco anos, e não mais quatro como se dava anteriormente. Este mesmo curso foi chamado de especial e aos alunos que o concluíssem passaria a ser concedido um título condizente com estes estudos, enquanto o título de bacharel em Letras continuava a ser concedido aos que completassem o curso de sete anos. Mesmo com a extensão dos estudos de 1ª classe, o curso especial ainda não contava com matérias exigidas nos exames gerais para a admissão nos cursos superiores, que por sua vez ainda não haviam sofrido qualquer equiparação com as matérias constantes no curso completo do Colégio de Pedro II.

Outra modificação no sistema de estudos do Colégio, auxiliando no processo de flexibilização destes mesmos estudos, dizia respeito à criação de certa independência entre as matérias estudadas. Nas novas regras um aluno poderia se submeter a novo exame no ano posterior se tivesse sido reprovado em uma das matérias e aprovado com distinção em todas as demais, ou ainda, poderia repetir o ano apenas nas matérias em que ficasse reprovado. Esta flexibilização se estendeu aos alunos do último ano, pois somente precisariam prestar os exames finais pela segunda vez em matérias em que não tivessem obtido aprovação. Vale lembrar que na avaliação de um aluno nos exames finais passaria a ser considerado não somente seu desempenho nestes exames, mas também todas as notas obtidas nos respectivos anos anteriores de estudos.²³ Este acompanhamento do histórico escolar do aluno e o incentivo à sua aplicação nos estudos também seriam verificados pela criação dos “bancos de honra”, lugares destinados aos seis melhores alunos escolhidos por meio de concursos escritos trimestrais, realizados pelos professores de cada matéria e em cada um dos anos de estudos, e julgados pelos mesmos professores em comissão com o reitor do Colégio. A obtenção de lugares no banco de honra deveria influir na decisão das comissões de exames para a concessão de prêmios especiais a até três alunos aprovados com distinção em cada um dos anos de estudos.

²³ O novo regulamento não alterava o modo de avaliação dos alunos do último ano, que continuava a ser o de escrutínio secreto sobre cada matéria, após a realização dos exames escritos e orais, onde se utilizava o sistema de esferas brancas ou pretas. A totalidade ou maior número de esferas brancas indicava aprovação e a totalidade ou maior número de esferas pretas indicava reprovação. No caso de aprovação por totalidade de esfera branca, repetia-se o escrutínio e a repetição do resultado indicava a aprovação com distinção. Decreto nº 2006 de 24 de Outubro de 1855. *Coleção das Leis do Império*, p. 395.

No regulamento para o Colégio que acompanha o decreto de criação do externato, determinava-se um aumento nas vagas destinadas à gratuidade, sendo de vinte para vinte e cinco no caso de pensionistas para o internato, e de doze para quinze no caso de meio-pensionistas para o externato. Como se dava tradicionalmente, a concessão destas vagas seria prerrogativa do Governo, ouvido o Reitor, sendo sua preferência concedida primeiramente aos órfãos, filhos de professores públicos com pelo menos dez anos de serviço, e alunos pobres de instrução primária que obtivesse bom desempenho. No caso estrito do externato, criaram-se vagas gratuitas dentre aquelas mencionadas para os meio-pensionistas para os filhos de oficiais do exército e funcionários públicos com pelos menos dez anos de serviço. Nesse sentido, um total de quarenta vagas seria destinado à gratuidade nos dois estabelecimentos. Num contexto de extinção das aulas avulsas, ficaria aberta no externato a possibilidade de se freqüentarem aulas dentro deste sistema, pagando-se por cada matéria assistida. Vê-se assim que a extinção de vagas gratuitas de instrução secundária pareceu influenciar em uma série de modificações no sistema de ensino do Colégio de Pedro II e, por conseguinte, em seus dois estabelecimentos.

Em relação aos direcionamentos impostos pelas ações da Reforma Couto Ferraz podemos assim identificar o esforço para a criação de uma estrutura administrativa e burocrática detalhadamente hierarquizada, em cujo topo residia a figura do Inspetor Geral de Instrução, seguido de perto pelos membros do Conselho Diretor, e tendo como agentes mais distantes daquele topo e mais próximos dos professores e diretores de estabelecimentos de instrução, os delegados de distrito.

Ordinariamente principiam os professores a sua carreira cheios de ardor e entusiasmo pela instrução da mocidade que lhes é confiada, e com a consciência do alcance de sua missão na sociedade. Vendo-se porém entregues a si próprios, sentindo-se longe da ação da autoridade superior, podem insensivelmente deixar-se dominar pelo espírito de rotina e pela indolência a que só escapam os caracteres mais felizmente dotados pela natureza.²⁴

²⁴ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p. 3. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

Apesar dos projetos parlamentares apresentados anteriormente a aprovação da do regulamento de 1854 não alcançarem aprovação nas sessões da Câmara dos Deputados, as discussões iniciadas por eles seriam consideradas na elaboração do novo regulamento, na medida em que suas questões centrais seriam contempladas em vários pontos defendidos por este último. Podemos confirmar esta assertiva notando que o decreto 1331 A, para atender àquelas questões, promoveu a constituição de uma máquina burocrática própria, instalada no interior do funcionalismo público, estritamente relacionada à questão da inspeção e regulamentação da instrução.

Para além de possibilitar a prática da fiscalização periódica dos profissionais da instrução e das rotinas escolares, públicas ou privadas, os assim chamados delegados de distrito poderiam atuar tanto como propagadores das normas enunciadas posteriormente pelas mais altas autoridades na área da instrução, como prover estas mesmas autoridades de informações sobre as condições da instrução no município da Corte. Tal dinâmica permitiria a realização de medidas para adequação das ações oficiais, que informassem a efetuação de ajustes necessários para que se obtivesse a maior eficácia possível para o conjunto daquelas ações. A criação de um quadro oficial de funcionários públicos dedicados aos assuntos da instrução permitiria que o Governo do Estado controlasse e refinasse continuamente este mesmo controle sobre os rumos daquela instrução.²⁵

Além disso, na implantação da Reforma Couto Ferraz resgatou-se certa proposta discutida anteriormente à sua publicação, com a definição de um conjunto de normas e parâmetros oficiais que visavam estabelecer o controle sobre o próprio exercício do magistério, através da verificação sistematizada da capacitação dos profissionais, e de sua prática cotidiana, o que regulamentava não somente o ofício do magistério, mas também a própria administração das instituições de instrução.

²⁵ O reconhecimento do funcionalismo público ligado à instrução, nos termos de remuneração de uma função oficial, viria a ser regularizada ainda tempos após a publicação do decreto 1331 A: "...não devendo esperar que se encontrem sempre em todas as freguesias homens habilitados que possam fazer o sacrifício do deus zelo e de suas ocupações para servirem gratuitamente o cargo de delegado, julgo que seria conveniente marcar-se-lhes uma retribuição pecuniária que compensasse o árduo trabalho que por vezes exigem tão importantes funções." Id. Ibid. p. 4.

Por meio da criação do que podemos chamar de um sistema para formação e recrutamento de professores, através da criação e regulamentação da classe de professores adjuntos, e até mesmo dos Repetidores do Colégio de Pedro II, e de mecanismos para a concessão de atestados oficiais para o reconhecimento da capacidade do professor, determinado aspecto da referida reforma buscou promover uma aproximação da atividade docente com o próprio Estado, tornado então verdadeiro promotor de uma institucionalização da profissão docente. No caso específico dos professores públicos, além desta institucionalização, ocorria também uma estatização, na medida em que aquele profissional, mediante a devida averiguação de suas capacidades, seria incorporado ao conjunto privilegiado de funcionários públicos do Estado imperial.

E ainda, como resgate da última daquelas questões centrais definidas em projetos parlamentares, prerrogativas do novo regulamento buscavam efetivar uma clara aproximação entre as iniciativas oficiais e as particulares, por meio da criação de instrumentos para “oficializar” estas últimas e incorporá-las como recursos controlados para a disseminação e o melhoramento da instrução. Tal qual deveria ocorrer com os professores particulares, os estabelecimentos particulares de instrução teriam seu funcionamento e organização “oficializados”, na medida em que se tornava obrigatório o reconhecimento do Estado para o seu funcionamento, o que se daria por meio de medidas de inspeção convenientemente regulamentadas. O Estado imperial posicionava-se como orientador de políticas que atestassem a equiparação entre a qualidade e legalidade das práticas educacionais então levadas a cabo naqueles estabelecimentos com aquelas provenientes do meio público.

Já era tempo de acabar-se no Brasil com o sistema de mal entendida liberdade que vigorava em matéria de instrução, produzindo os resultados que ainda por bastante tempo hão de necessitar de perseverantes esforços e uma luta incessante, até que completamente desapareçam; já era tempo de dar satisfação às repetidas queixas e fundadas reclamações das famílias, que não podiam sem temor confiar o mais precioso dos interesses, a educação de seus filhos, a quem não prestava garantia alguma à sociedade; já era tempo, enfim, de olhar-se seriamente para o futuro do país, melhorando a instrução e a educação dos que algum hão de dirigir-lhe os destinos.²⁶

²⁶ Id. Ibid. p.13.

No que se referisse especificamente à instrução secundária, a organização dos exames gerais das matérias consideradas preparatórias para admissão nos cursos superiores representava além de uma equiparação entre os estudos secundários provenientes dos meios público e privado, a consolidação de uma unidade entre eles, na medida em que um interesse então considerado majoritário, o acesso à instrução superior, poderia ser canalizado e submetido a uma avaliação efetuada por uma instância oficial, corporificada por uma comissão responsável por aqueles exames e inteiramente composta por funcionários do Estado ou ligados a estes por meio de nomeação direta.

Cessa deste modo a incerteza em que todo o ano passam os jovens acerca das questões em que nos exames não de mostrar-se habilitados, estabelece-se uma certa uniformidade entre a instrução que dá o Colégio de Pedro II e a que recebem os alunos dos estabelecimentos particulares, e desaparece toda a suspeita de arbitrário que poderia haver na escolha dos autores e matérias que se adotassem para os exames do fim do ano.²⁷

²⁷ Id. Ibid. p.19.

4

Justiniano José da Rocha e a educação política da nação.

E com efeito, nem uma ambição há mais nobre do que promover a felicidade futura da nação, dando a todos os meios de dissiparem para seus filhos as trevas da ignorância, e de conquistarem assim sua emancipação moral.¹

As novas diretrizes impostas à instrução do Império do Brasil, corporificadas através da Reforma Couto Ferraz, evidenciam as estratégias de controle do Estado imperial, especialmente através da autoridade e atribuições conferidas ao Ministério do Império, representante do Poder Executivo naquela jurisdição. Como já vimos, na elaboração destas novas diretrizes, idéias debatidas em diversas ocasiões no Parlamento, ao longo dos anos 1840 e parte dos 1850, foram resgatadas e adaptadas, levando-se em conta o princípio de centralização das decisões concernentes ao funcionamento da instrução. Aqui faremos referência não somente às propostas discutidas no interior do parlamento, mas também às que tiveram circulação em outras esferas da sociedade imperial, fomentando debates em escala mais abrangente, como os ocorridos através da imprensa. Não buscamos aqui esgotar os debates que envolviam a questão da instrução no Império do Brasil em meados dos anos 1850, mas sim considerar as idéias que guardavam algum tipo de relação ou diálogo com as prescrições consolidadas na Reforma Couto Ferraz.

As posições, questionamentos e propostas desenvolvidas por Justiniano José da Rocha serão utilizadas como fio condutor e expressão mais evidente das idéias circulantes naquele momento sobre a questão da instrução. Nossa opção por esta personalidade da sociedade imperial de meados do século XIX se vê justificada, não somente por sua capacidade de atuação e representatividade em diversas esferas do meio social, mas por conta de sua intensa dedicação à questão da instrução ter se consubstanciado através de farta produção textual sobre o tema. Apesar de não ter apresentado suas idéias organizadas em forma de propostas que constituíssem uma reforma completa para a instrução, como fizeram Francisco de Sales Torres Homem

¹ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p. 5. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

e Domingos José Gonçalves de Magalhães, este homem de letras produziu, em sua vida pública, relevantes idéias sobre a necessidade da referida reforma. Com atuação diversificada dirigida à política, imprensa, magistério e, por vezes, o próprio aparelho de Estado, sua expressão se viu realizada em discursos no Parlamento, relatórios oficiais e textos jornalísticos produzidos em sua intensa atividade na imprensa, onde buscava, pela pluralidade de assuntos aos quais se dedicava, dar conta da complexidade da realidade que se apresentava.

Um traço peculiar da concepção de homem de letras, devida ao movimento romântico, e que logrou larga aceitação no Brasil, foi o da missão civilizadora do escritor, que, mago e profeta, estaria destinado a influir na marcha dos acontecimentos, graças à inspiração ou iluminação suprema. Cabia-lhe uma responsabilidade, uma vocação particular, um papel de reformador social e político, na condução da vida da comunidade, uma função educadora, moralizante, progressista, a exercer junto aos contemporâneos. (...) A ação política, jornalística, administrativa, são sempre uma atração para o homem de letras, no Brasil, muito comumente insatisfeito e insatisfeito com a dedicação pura à atividade literária, no campo da imaginação e da crítica.²

Para muitos estudiosos da produção literária brasileira do século XIX, Justiniano José da Rocha foi um dos muitos que atuaram de forma plural e intensa na opinião pública e que guardavam entre si determinadas características em comum. Para Afrânio Coutinho e Antonio Cândido ele poderia ser posicionado no interior do grupo dos primeiros românticos, ou pré-românticos, ao lado de nomes influentes como o próprio Domingos de Magalhães, Januário da Cunha Barbosa, Bernardo Pereira de Vasconcelos e José Inácio Abreu e Lima. Apesar de uma doutrina literária homogênea não poder ser atribuída a estes nomes, eles reuniram em si certos aspectos remanescentes classicistas e arcádicos com elementos concebidos de novas origens e inspirações. Dentre estes últimos elementos denota-se a entrada de influências de origem francesa e inglesa que ganhavam a centralidade antes imputada à portuguesa. Estes literatos acabariam por iniciar a disseminação das

² COUTINHO, A., *A Literatura no Brasil*, p. 599.

características românticas, atuando como agentes de uma transição que deixava para trás o período neoclássico.³

Só se pode falar todavia de literatura nova, entre nós, a partir do momento em que se adquiriu consciência da transformação e claro intuito de promovê-la, praticando-a intencionalmente. Foi o que fez em Paris, de 1833 a 1836, mais ou menos, um grupo de jovens: Domingos José Gonçalves de Magalhães, Manuel de Araújo Porto Alegre, Francisco de Sales Torres Homem, João Manuel Pereira da Silva, Cândido de Azeredo Coutinho, sob a liderança do primeiro.⁴

A transição realizada pelo grupo de literatos pré-românticos via-se assim condicionada à intenção de inaugurar uma literatura nacional. Para os literatos mencionados no trecho acima destacado, os criadores da revista *Nitheroy*, os debates sobre a determinação do caráter dessa literatura buscavam lhe conferir singularidade, constituindo uma identidade composta por elementos culturais distintos dos ibéricos. Tal processo de constituição passava pela constante discussão sobre as expressões culturais contemporâneas e por investigações históricas que buscassem definir os elementos constitutivos da identidade nacional, diluindo a centralidade atribuída à realidade européia na integração destes elementos.⁵ Neste sentido, buscava-se justamente promover novas tradições, originadas principalmente das relações vividas no passado entre o estrangeiro e o nativo, sempre consideradas com prioridade à experiência atribuída a este último, que viria a ser representado, numa obra literária inspirada pela singularidade da natureza brasileira, como verdadeiro alicerce da civilização.

³ Também nos diz Coutinho sobre os pré-românticos - “Cultiva-se o jornalismo (político e literário, na maioria das vezes misturados), a eloqüência sacra e profana, a poesia lírica, a história, as ciências naturais. Compreendia mais ou menos figuras nascidas antes de 1820.” Id. *Ibid.*, p.586.

⁴ CÂNDIDO, A., *Formação da Literatura Brasileira*, p. 11.

⁵ Com a extensa variedade de temas tratados em seus artigos, a revista se propunha a fomentar discussões, evidenciando um perfil pedagógico orientado para a propagação do mesmo espírito crítico-reflexivo demonstrado por seus criadores. A identidade brasileira deveria ser constituída pela pluralidade do pensamento e enriquecida pela participação coletiva dos interessados nas discussões, estudos e investigações que dariam esteio à constituição daquela identidade. Num comunicado ao leitor, revelava-se assim certo aspecto das intenções da revista: “Há muito reconheciam eles a necessidade de uma obra periódica, que, desviando a atenção pública, sempre ávida de novidades, das diárias e habituais discussões sobre coisas de pouca utilidade, e o que é mais, de questões sobre a vida privada dos cidadãos, os acostumassem a refletir sobre objetos do bem comum, e de glória da Pátria”. *Nitheroy: Revista Brasiliense, Sciencias, Letras e Artes*. Tomo I No1, 1836, p.184.

Além do grupo fluminense liderado por Gonçalves de Magalhães, um grupo originado na Faculdade de Direito de São Paulo, a Sociedade Filomática, considerou os usos e costumes da sociedade e elementos físicos da natureza brasileira, como bases para uma literatura nacional. A constituição de uma identidade brasileira passava pela definição de hábitos próprios e da utilização das características específicas da natureza que determinassem sua singularidade e uma distinção em relação ao contexto português. Para realizar “sua função educadora, moralizante, progressista”, fundaram um periódico, publicado anteriormente à revista *Nitheroy* que, como ela, não teve muitos números publicados.

Em suas páginas vemos as primeiras incursões de Justiniano da Rocha na imprensa, onde demonstrava, por meio de um artigo de crítica à poesia de Gonçalves de Magalhães, possuir vários atributos que o aproximavam do pensamento romântico, a saber, pensamento crítico-reflexivo, a preocupação com a definição de um espírito nacional e amor pela civilização.

...antes de aventurar suposições, consultar essas poucas composições poéticas que temos, estudar a influência do solo pitoresco que habitamos, e examinar a tendência do gosto do século em que vivemos: só depois de todas essas análises arriscarei um juízo sobre nossa poesia futura.⁶

Graças a ele (Magalhães), já a majestosa mangueira substituiu os choupos, e os carvalhos, já o sabiá brasileiro desentronizou o rouxinol da Europa, e algumas das belezas americanas trajaram as ricas galas da Poesia.(...) aplicando-se às mais vastas composições eleve essa Pátria, que tanto ama, entre as nações cultas, ao alto grau a que lhe dão direito as riquezas do seu solo, e Gênio de seus filhos.⁷

Este cenário inicial do movimento romântico não poderia deixar de considerar o irresistível eurocentrismo da época, principalmente nos termos das teorias civilizatórias vigentes, que consideravam as condições raciais e climáticas como características que posicionavam o “Império dos trópicos” nos degraus mais baixos, em relação ao exemplo europeu, no processo civilizatório. Porém, uma literatura que tinha como pressuposto a singularidade deveria fundar-se sem perder de vista a autonomia necessária à sua produção. Um certo grau de liberdade que possibilitasse

⁶ *Revista da Sociedade Philomática*, Nº 2, 1833. p.50.

⁷ *Id.* p.56-7.

justamente a articulação de influências estrangeiras, levada a cabo principalmente através da utilização autônoma de modelos consagrados pela tradição ou recém constituídos.⁸ Já que a intenção era iniciar uma transformação na literatura nacional, mais especificamente determinar sua fundação, a questão da subjetividade do indivíduo criador dessa produção literária, o escritor brasileiro, a forma com a qual este operacionalizaria uma articulação dos vários elementos que compunham a realidade brasileira ganhava força. A produção literária adquirira um caráter individualista, uma vez que a experiência individual do escritor deveria determiná-la. Esta experiência seria proporcionada não somente pelo contato maravilhado com a natureza brasileira, como vimos, mas também pelas condições do próprio meio social do escritor, o que submetia aquela experiência às transformações ocasionadas pelo advento da própria modernidade em andamento.

A trajetória do trabalho jornalístico de Justiniano da Rocha oferece uma base para a averiguação de seu grau de pertencimento ao grupo de pensadores românticos, principalmente no que se refere ao caráter individualista acima descrito. Consideraremos este individualismo em termos do exercício de uma autonomia de pensamento, orientado para a realização de uma intervenção no mundo por meio da produção textual. Esta autonomia de opinião teria sido primordial no desenvolvimento de uma postura crítica em relação a alguns dos direcionamentos impostos pela direção Saquarema, consistindo num tipo de contestação proveniente do interior do próprio partido, uma vez que esta seria a corrente política abraçada por Justiniano da Rocha até o fim de sua vida. Diante da imensa gama de assuntos tratados em sua carreira jornalística, optamos por trabalhar com questões que demonstrassem justamente estes momentos de contestação às políticas levadas a cabo pelos Saquaremas enquanto predominantes no Governo, em especial aquelas que tiveram a instrução como assunto.

⁸ Escreveu Silvio Romero, já em fins do século XIX, sobre as condições de origem da literatura nacional: “A literatura brasileira não se furta às condições gerais de toda a literatura antiga ou moderna, - ser a resultante de três fatores fundamentais: o meio, a raça, as correntes estrangeiras. Da ação combinada destes três agentes, atuando nas idéias e nos sentimentos de um dado povo, é que se originam as criações espirituais a que se costuma dar o nome de literatura.” ROMERO, S.; RIBEIRO, J., *Compêndio de História da literatura brasileira*, p.8.

Deixava Justiniano da Rocha a Faculdade de Direito de São Paulo num momento em que o Império do Brasil passava pelo conturbado período das Regências. As disputas políticas pela direção do Governo davam o tom das questões que movimentavam a política imperial, onde desenrolava-se o confronto entre os liberais, defensores da autonomia das províncias, e os conservadores, que defendiam a centralização do poder. Neste cenário, Justiniano da Rocha recebeu um convite feito em nome de Sebastião de Rego Barros, para direção do periódico *O Atlante*, criado em 1836, cerca de três anos após sua diplomação de bacharel em Direito. A opinião do jovem jornalista passaria assim a expressar-se de forma veemente na oposição às articulações promovidas pelos liberais, dispostos a por fim às Regências com a elevação ao trono da princesa D. Januária, através da antecipação de sua maioria. Apregoava o jornalista que a jovem princesa não possuiria os atributos necessários à resolução da situação problemática pela qual passava o Império, tendo em vista o espírito da revolução que pairava naquele momento, como demonstrava a deflagração de conflitos no Rio Grande do Sul, a chamada Guerra dos Farrapos.

Ainda que fosse claramente inclinado para a orientação conservadora, o jornalista não deixou de produzir opiniões em relação ao tráfico de escravos, criticando assim políticas orientadas pelo Governo, e pelos Saquaremas quando à frente dele. Numa atitude combativa que caracterizou toda a sua atuação na imprensa, Justiniano da Rocha teceu graves críticas a frouxidão com que o Governo lidava com a questão do tráfico, proibido no Império do Brasil desde 1830, conforme previsto em convenção com a Inglaterra. Para além do caráter legalista de respeito ao que rezavam as leis, as críticas produzidas pelo jornalista demonstravam profundo horror pela atividade profissional do traficante, ao qual imputava traços de vilania, crueldade, desconfiança e descompromisso com as leis que deveriam reger o convívio em sociedade.

Um traficante, numa de suas especulações, carrega 300 homens: destes, pelo mau trato, que se lhes deu, ou sufocados por falta de ar no porão em que vêm entulhados, ou por tédio à nova existência que se prepara, ou mesmo pelos açoites com que foram sufocados seus murmúrios, morrem cem, perde-se o terço da negociação: e esse traficante foi cem vezes assassino; sobre a sua cabeça pesa a morte de 100 indivíduos; pois bem! Talvez que se arrependa de seus assassinatos! Não: ele se lastima de ter perdido o terço de sua negociação, e para recuperar o que perdeu,

repete a mesma especulação e continua a ser assassino. Julgais por ventura que esse homem que assim procura enriquecer não é capaz de envenenar o copo da amizade para ganhar alguma herança, que não é capaz de cravar em vosso peito o punhal do homicídio para vos roubar? Ele, que se animou a ser traficante de carne humana, recuará diante de um crime menor?⁹

Tal qual outros pensadores de seu tempo, como Gonçalves de Magalhães, o jornalista considerava a persistência do tráfico um empecilho para que o Império do Brasil fosse posto ao lado das demais Nações Civilizadas.

A razão social vai fazendo progresso: a iniquidade do domínio do homem sobre o homem é atualmente reconhecida, e reconhecida e apregoadada, já se não olham como filhos da fanática e louca filantropia os clamores que se erguem à favor da futura emancipação da espécie humana; poderosas nações tem se coligado para fazer cessar o hediondo tráfico de escravos; e no Código da Civilização conta-se como crime reduzir a escravidão pessoa livre, traficar homens...¹⁰

Mas as relações diretas do jornalista com os Saquaremas se estabeleceriam posteriormente. Durante uma curta atuação no periódico *O Cronista*, o jornalista inclinou-se mais intensamente à corrente conservadora, principalmente através do êxito alcançado por sua campanha de oposição ao regente Diogo Feijó. Com a ascensão de Araújo Lima ao poder, é criado o assim chamado Ministério das Capacidades, para o qual fora chamado Bernardo Pereira de Vasconcelos, acumulando as pastas do Ministério do Império e da Justiça. Foi da relação com este Ministro que resultou a participação de Justiniano da Rocha no projeto de criação do Colégio de Pedro II e o início de sua atividade como diretor do *Correio Oficial*, periódico de defesa do Governo. Posteriormente, terminam as publicações deste periódico e d' *O Cronista* deixando a política Saquarema sem uma voz na imprensa. Assim, Justiniano da Rocha foi chamado pelos grandes chefes saquaremas, Paulino José Soares de Souza e Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara, para fundar um outro jornal conservador.¹¹

⁹ Jornal *O Atlante*, 7/6/1836. p.2.

¹⁰ Id. Ibid. p.1.

¹¹ Este pequeno resumo da fase inicial da vida jornalística de Justiniano da Rocha foi baseada em um relato pessoal por ele feito num discurso proferido na sessão da Câmara dos Deputados de 26 de Maio de 1855, que voltaremos a mencionar mais adiante.

O sucesso das negociações com aqueles dirigentes Saquaremas resultou na criação do jornal *O Brasil*, em 1840, vindo a ser o periódico no qual mais tempo atuaria o jornalista. O período regencial ainda não havia terminado e a questão do momento era a antecipação da maioria do imperador menino. Os liberais ganhavam terreno ao transformar esta questão em causa popular, e a derrota dos conservadores consubstanciava-se com a queda de Bernardo Pereira de Vasconcelos, após apenas 9 horas à frente do Ministério. Em discurso na Câmara dos Deputados, Justiniano da Rocha relembra o conturbado período para descrever a natureza de suas relações com dirigentes Saquaremas, os quais chama de “chefes”:

Nem um instante abandonamos o campo. Homens inimigos de revoluções, homens de idéias monárquicas, que naquele tempo nos parecia ver derrotada, continuamos a escrever em luta aberta, em luta de frente com a revolução, expondo-nos, excitando em nossas famílias o receio pelos nossos dias. Os nossos chefes onde estavam então? O vento da revolta os havia entorpecido, e nós sem relações, sem emprego algum, sem darmos em nosso interesse pessoal à nossa atividade intelectual, não consumindo os nossos dias senão na sustentação das idéias políticas em que comungávamos, nós escrevíamos um periódico, desamparado de todos, e ignorando nós mesmos o nosso destino.¹²

Mais adiante neste mesmo discurso, o jornalista revela que era Paulino Soares quem mantinha, com recursos próprios, a tipografia responsável pela impressão d`*O Brasil*, dando assim conta de sua publicação, administração e circulação. Para Justiniano da Rocha ficava a responsabilidade sobre a orientação do periódico, enviando os artigos produzidos à tipografia. Com a volta dos Saquaremas ao poder em 1841, dedicou-se o jornalista a combater a imprensa liberal ao lado de seu principal companheiro de ofício, o também jornalista Firmino Rodrigues da Silva. Juntos eles granjeavam os elogios da intelectualidade da época, que os posicionava entre os principais nomes em meio à imprensa daquele momento. Os debates com Francisco Sales de Torres Homem continuavam como no período de predominância liberal, sendo que invertiam-se as posições dos jornalistas, ficando Justiniano da Rocha na defesa do Governo, atacado intensamente pelos liberais.¹³

¹² Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 26 de Maio de 1855. p. 126.

¹³ Um exemplo deste antagonismo é demonstrado quando Justiniano da Rocha responde a alegação de Torres Homem em *O Maiorista*, de que certa tristeza abatia o Imperador do Brasil. “Ora, o monarca,

As diversas dificuldades pelos quais passou o jornal *O Brasil*, nos dão notícia da obstinação de seu criador em manter na imprensa uma voz conservadora, assim como também um espaço para a sua opinião. Com o poder nas mãos, os dirigentes Saquaremas pareceram julgar que o jornal cumprira sua função no combate aos liberais. Nesse sentido, o arranjo com Paulino Soares foi desfeito, fazendo com que o jornal se sustentasse com os recursos de seu diretor. As discussões envolvendo a criação d' *O Brasil* evidenciavam os receios do jornalista em relação a uma situação vivida por ele e Firmino Rodrigues Silva, ainda nos tempos d' *O Cronista*: a falta de reconhecimento e apoio de seus correligionários diante de seus esforços em prol da defesa do partido na imprensa. Em carta ao futuro visconde de Uruguai, o jornalista definia o que esperava em resposta ao seu trabalho.

O que só queremos é não perdermos de todo o nosso futuro, é que as pessoas do Ministério a quem vamos servir, nos considerem dignos de sua aliança, e não instrumentos comprados com alguns mil réis, e no Ministério, ou fora do Ministério, nos dêem a consideração e proteção correspondentes à nossa dedicação, pois para servir-me de uma expressão que as decepções que sofremos com o Ministério de 19 de setembro puseram em moda entre nós, não queremos ser laranjas, de que se aproveita o caldo, e deita-se fora a casca.¹⁴

A necessidade de reconhecimento e apoio material para a produção do jornal, e assim, para o exercício de sua reflexão, para a produção de uma opinião, parece ir de encontro à autonomia anteriormente demonstrada pelo jornalista, principalmente se considerarmos seu juízo sobre um assunto tão importante como o tráfico de escravos. Por mais que permanecesse na defesa do princípio conservador, continuava o jornalista a fazer as críticas que julgava necessárias às atuações de seus chefes, agora na direção do Governo. Em sua atitude parecia considerar-se merecedor do respeito de seus correligionários, o que se daria em tal medida que lhe possibilitava manter uma postura crítica em relação a eles, chegando inclusive a invocar a necessidade de

apesar de sua pouca idade, tem mais que precisa inteligência para conhecer qual o partido que mais se afana por fortificar-lhe o trono, sabe que entre os que querem mais liberdade do que a possuímos e os que julgam mais que suficiente a de que gozamos não há escolha possível.” Apud. MAGALHÃES JR., R., *Três planfetários do Segundo Reinado: Francisco de Sales Torres Homem e o "Libelo do Povo", Justiniano José da Rocha e "Ação; Reação; Transação", Antônio Ferreira Vianna e "A Conferência dos Divinos"*, p. 139.

¹⁴ Apud. CARDIM, E., *Justiniano José da Rocha*, p. 18.

uma reorientação de suas ações segundo suas críticas. Retornaremos a este ponto mais adiante.

Uma análise das argumentações utilizadas por Justiniano da Rocha para refutar acusações feitas pelo então Marquês de Paraná, Honório Hermeto Carneiro Leão, que, ao se referir ao jornalista, utilizou o termo “pena de aluguel”, nos permite compreender a concepção que seus correligionários construíram sobre ele. Ao descrever os tempos mais conturbados de existência d’*O Brasil*, ele argumentava que sua determinação em manter uma voz conservadora na imprensa, o obrigou a centralizar recursos provenientes de diversas fontes, além daqueles resultantes de articulações para obter a sustentação do periódico.¹⁵ O jornalista admitia que dentre estas parcerias, recebia diversas contribuições de políticos Saquaremas seus aliados, quando ocupantes de posições no Executivo, e que não considerava que tal auxílio sustinha o aluguel de sua pena. Isto porque, a seu critério, a insuficiência dos auxílios recebidos restringia a função destes à manutenção do jornal e não à domesticação das opiniões de seu principal redator.

Neste sentido, seria possível que o jornalista se posicionasse como figura central na criação e manutenção da maioria dos jornais pelos quais passou, certo de que seu esforço pessoal e o respeito proveniente de um passado de trabalho criterioso e reflexivo mantinham seu valor diante de correligionários aliados, permitindo-o adquirir e administrar recursos que mantivessem sua atividade na imprensa. Em sua concepção, defendia com veemência a tese de que sua ação na opinião pública era mantida muito mais por uma íntima convicção do que por espírito de lucro.

Somai todas as parcelas que tenho recebido, de muitas passei recibo, pois nunca supus que isto fosse vergonhoso, que fossem armas contra mim; somai todas essas quantias, fácil vos é esse trabalho, suputai[sic] quanto se havia de despender nos gastos materiais da publicação de um jornal, e compreendereis que, por mais insignificante que tenha sido o valor dos meus serviços, ainda quando eles não

¹⁵ Nos primeiros momentos em que *O Brasil* foi publicado com recursos capitaneados por Justiniano da Rocha, foi promovida uma “derrama” entre os assinantes do jornal. A estratégia de receber adiantadamente de seus assinantes, mais auxílios de amigos particulares, e por vezes do próprio Paulino Soares, possibilitou a montagem de uma tipografia própria para o jornal que, por certo tempo, chegou a circular diariamente. Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 26 de Junho de 1855. p. 135.

tenham concorrido nem sequer para a elevação de alguma pequena notabilidade, esses serviços estão muito acima do que por eles foi dado.¹⁶

Nos três mandatos que teve como deputado por Minas Gerais foi este discurso de Justiniano da Rocha o mais significativo e lembrado, pois sua atuação na Câmara dos Deputados fora bastante tímida.¹⁷ Mas, ainda que seu objetivo com aquele discurso fosse comprovar sua autonomia, a eficácia de seu caráter crítico-reflexivo e pedagógico, e sua capacidade de reorientar os rumos do conservadorismo imperial, o resultado de sua atuação no Parlamento havia se convertido em motivo de sua decadência na carreira política.

A acusação sofrida por Justiniano da Rocha fora resultado da clara oposição que fazia à maneira com que a chamada política de conciliação vinha sendo conduzida pelo Marquês de Paraná, então à frente do Ministério desde 1853. Dizendo-se contrariado pela perda de um aliado, Paraná buscava desarticular as críticas do jornalista, por meio de acusações de corrupção, uma vez que o subsídio de jornais pelo Governo era proibido.¹⁸ Além de tentar defender sua integridade caracterizando a maneira com que conduzira sua vida no jornalismo e na política, avesso a luxos e a relações motivadas por interesse pessoal, o jornalista acabou por incorrer em confissões e denúncias que, na medida em que comprometiam a atuação de políticos conservadores quando à frente do Governo,¹⁹ acabariam por abalar de

¹⁶ Id. Ibid. p.137.

¹⁷ Sua atividade parlamentar abrangeu as legislaturas de 1843-1844, 1850-1852 e 1853-1856 e se dirigiu a poucos assuntos, além da instrução. Foram estes: a defesa da supressão das legações brasileiras no Chile e países do Pacífico, preferindo concentrar a atuação do Estado imperial na região do Rio da Prata (neste momento era membro da comissão que examinaria o orçamento da Repartição de Negócios Estrangeiros), além de discussões envolvendo a concessão de condecorações a paulistas, a anistia a revolucionários baianos e a taxaço de tálburis e objetos funerários. CARDIM, E., *Justiniano José da Rocha*, p. 41-42.

¹⁸ Paulino Soares não fora o único ministro a auxiliar o jornalista na manutenção de seu jornal. “A confissão de Justiniano atingia a Nabuco de Araújo, Ministro da Justiça, que pela verba secreta da polícia subvencionava o jornalista. E este dera quitação das quantias recebidas. Paraná, que o sabia, quando Justiniano rompeu, quis os recibos. Nabuco negou-se a fornecê-los e ameaçou mesmo a Paraná negar o fato se ele, na Câmara, insistisse nessa acusação a Justiniano. Paraná cedeu, mesmo porque também ele confessava, na sessão de 26 de maio de 1855, haver o seu governo, embora com parcimônia, subvencionado jornais”. Ibid., p. 46.

¹⁹ Revelando um caráter contraditório de sua ação pública, Justiniano da Rocha mencionou que se beneficiara de um escravo negro oferecido a ele pelo então Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, mesmo tendo anteriormente criticado a distribuição ilegal de africanos apreendidos das atividades de traficantes por estabelecimentos públicos e pessoas ligadas ao Governo a fim de manter relações de aliança. Ibid., p. 15.

vez suas relações com os Saquaremas. A certeza de estar ao lado da verdade e de acordo com sua consciência, havia dado fim à sua carreira política, uma vez que sua reeleição jamais voltaria a acontecer.

Como já dito, raros foram os momentos em que o jornalista ocupou a tribuna, preterindo a oratória como forma de expressão. Somente a força de sua escrita poderia consistir num esforço significativo de reposicioná-lo em termos de credibilidade e reconhecimento perante os políticos e a intelectualidade em geral. Pois, sem dúvida, esta era a atividade que desempenhava com maior desenvoltura e talento.

No panfleto “Ação; Reação; Transação. Duas palavras acerca da atualidade política do Brasil”, publicado no ano seguinte ao seu marcante discurso, Justiniano da Rocha demonstrou sua concepção de como deveria ser promovida a chamada “conciliação dos partidos”. Em seu pensamento, acreditava estar vivendo uma fase de *Transação*, momento em que a experiência acumulada com as atuações das correntes políticas divergentes possibilitaria a formação de um consenso em prol da harmonia política, significando isto o progresso da sociedade. Esta experiência seria fruto de um processo histórico, então descrito pelo autor, onde a uma fase de *Ação*, onde predominava o princípio democrático, promovido pela vitória liberal no movimento que promovera a emancipação do Brasil, se sucederia uma outra de *Reação*, articulada pelos conservadores, defensores que eram do princípio monárquico, em resposta aos excessos do período liberal.

Vale lembrar que os liberais, ao defenderem a prevalência do Poder Legislativo, se viam norteados por uma concepção de liberdade da qual derivava o princípio de “Representação Nacional”, que por sua vez significava a participação das autoridades locais nas instâncias do poder decisório, a saber, a autonomia provincial. Tais ideais tinham como intenção a anulação da influência portuguesa sobre os rumos do Brasil recém-emancipado. Na medida em que acreditavam que a noção de liberdade dos liberais implicava em risco à integridade do Império do Brasil, os Saquaremas promoveram a Reação, resignificando o conceito de liberdade, condicionando seu exercício à segurança e à ordem, e ambas à autoridade. Assim,

tiveram por base o princípio de “Soberania Nacional”, de centralização do poder decisório e diluição de autoridades locais.²⁰

Tendo o Império do Brasil ultrapassado os períodos de confronto entre as duas facções, acreditava o jornalista ser possível retirar das experiências passadas, ou seja, das direções implementadas tanto por liberais como por conservadores quando à frente do Governo, os atributos necessários à promoção de um consenso político. A política de Paraná teria sido negligente em relação àquela experiência adquirida, na medida em que o então chefe do Ministério não parecia disposto a fazer concessões aos seus opositores.²¹ Além disso, as ações tomadas pelo Ministério da Conciliação, onde Paraná parecia a tudo dirigir, ameaçariam a soberania da Câmara dos Deputados ao não consultá-la em questões de extrema importância. O receio do jornalista era de que o gabinete houvesse chegado “à beira do absolutismo”, fazendo mudanças em várias pastas ministeriais sem qualquer participação do Parlamento, e ainda promovendo também excessos policiais, com a efetuação de prisões, e liberação de presos, apenas baseadas em sua decisão e julgamento.²²

Chegados os povos à fase em que a reação não pode progredir, em que a ação esmorece, cumpre que a sabedoria dos seus governantes a reconheça, aí pare, e pelo estudo da sociedade descubra os meios de trazer a um justo equilíbrio os princípios e elementos que haviam lutado. Se a experiência não quer reconhecer a nova fase, se a loucura contraria o seu desenvolvimento, se prossegue na sua conquista de reação, e a quer levar aos seus últimos limites, a ação torna a produzir-se, a exagerar-se, e vence a sociedade, presa em um férreo e sanguinolento círculo de paixões e de desgraças, aniquila-se nas ruínas das discórdias civis.²³

Vemos aqui a importância dada pelo jornalista à reflexão sobre a situação contemporânea e à identificação e interpretação dos sinais daquele tempo, como

²⁰ A teorização sobre a reconstrução dos significados do conceito de liberdade operada pelos Saquaremas teria sido a chave para as articulações políticas que possibilitaram sua chegada ao poder e o sucesso da Reação conservadora. Para a descrição de tal processo é imprescindível a leitura de MATTOS, I. R. de., *O Tempo Saquarema*, p.142-204.

²¹ Vale lembrar que, seguindo a opinião geral, Justiniano da Rocha imputava ao Marquês de Paraná a iniciativa de promover uma política de conciliação dos partidos. Sua crítica se referia ao fato de que a tirania exercida pelo chefe do Ministério seria consentida justamente pela coalizão formada entre os partidos. MAGALHÃES JR., Raimundo. *Três planfetários do Segundo Reinado: Francisco de Sales Torres Homem e o "Libelo do Povo", Justiniano José da Rocha e "Ação; Reação; Transação", Antônio Ferreira Vianna e "A Conferência dos Divinos"*, p. 148.

²² CARDIM, E., *Justiniano José da Rocha*, p. 42.

²³ Apud. MAGALHÃES JR., R., op. cit., p. 163.

elementos primordiais na orientação das ações dos dirigentes Saquaremas, promotores que eram da *Reação*. A influência do pensamento iluminista se faz assim presente com a noção da ação dirigida pela razão, única base confiável para dirigir uma aproximação com a política liberal, sem que princípios caros ao conservadorismo fossem comprometidos. Sem nunca negar seu partidarismo, o jornalista direcionou suas argumentações aos próprios Saquaremas enquanto detentores dos rumos da política. Eles deveriam acompanhar os rumores de seu tempo, considerar que os embates dos períodos anteriores haviam passado, mas que medidas eram necessárias para evitar o “sanguinolento círculo de paixões e de desgraças”. Convinha evitar uma nova composição de correntes opositoras, causadas pelo excesso de dirigismo e pela concentração do poder, que deflagrassem ações mais violentas que as ações efetivadas pelos liberais através dos movimentos de 1842 e 1848, período inicial do *Triunfo Monárquico*.

Na visão do jornalista, a centralização exercida pela figura de Paraná contrariava promessas suas, feitas em discurso no Senado, onde dizia que o Ministério que assumia em 6 de Setembro de 1853 seria caracterizado como “conservador-progressista ou progressista-conservador” e que o intuito de sua gestão era diluir as divergências que ocorriam no debate das questões políticas. Esta contradição fez com que Justiniano da Rocha procurasse, por meio da atividade parlamentar, influenciar o Governo a retroceder na dita centralização, buscando fomentar discussões parlamentares que articulassem a oposição que vinha exercendo, e, por meio daquelas, introduzir medidas orientadas pelas premissas da *Transação*. Nesse sentido requisitava maior tempo de deliberação nos debates de questões importantes, buscando minimizar as prerrogativas gozadas pelo Executivo e ampliar a participação legislativa nas decisões. Ao Ministério deveriam caber as decisões sobre as grandes questões nacionais, devendo se ater a estas até sua mais completa resolução, e não ocupar-se minuciosamente de todos os aspectos da vida social.

O jornalista também fazia menção ao excesso de regulamentos emanados do Governo e, recorrendo assim a princípios liberais, parecia defender abertamente o *laissez faire* para o bom funcionamento da sociedade e andamento da economia, cujo

desenvolvimento via-se atravancado por concessões que o Ministério da Conciliação deixava de fazer ao que era então considerado como liberalismo.²⁴

Deixe o ministério na sua liberdade os interesses particulares, deixe a indústria na liberdade dos seus cálculos, não se apresente por toda a parte com um contrato e um subsídio, ou um imposto; não, não faça regulamentos sobre regulamentos... (...) Direi que toda a vez que o governo intervém e quer ser tutor da indústria, expõe-se a gravíssimos riscos; é mal o governo que muito quer governar (...) Quanto mais o governo que ser tutor do interesse individual pior governo é; isso segundo os princípios de economia política que aprendi...²⁵

Mesmo tendo realizado intenso trabalho como defensor conservador na imprensa por mais de uma década, Justiniano da Rocha manteve certa distância dos círculos do poder, dizendo ter sido incapaz de estabelecer relações de puro interesse político, mas somente de amizade e estima. Jamais chegando a declinar da máxima conservadora de defesa da Soberania Nacional, o tipo de liberalidade invocada pelo jornalista no discurso acima deveria limitar-se a campos específicos da existência social, chegando a ser totalmente condenada em outras áreas, como veremos mais adiante. Ao pedir o desvio das atenções do Governo para questões de âmbito nacional, o jornalista reforçava a idéia de imposição e manutenção da ordem, e assim da centralização das decisões de escala nacional.

Retornemos às questões relativas ao que o jornalista chamava de período de Transação, o seu tempo presente. Uma vez que os promotores da Reação, vitoriosa e em expansão, deveriam cessar sua progressão, no sentido de constituir uma consciência da situação da sociedade e, com base nessa consciência, descobrir “os meios de trazer a um justo equilíbrio os princípios e elementos que haviam lutado”, podemos inferir que Justiniano da Rocha lançou mão dos recursos disponíveis para demonstrar, não somente o equívoco na qual se encontravam seus chefes, mas também meios de propagar os princípios do que para ele vinha a ser uma real política de conciliação.²⁶

²⁴ BARMAN, R. J., *Justiniano José da Rocha e a Época da Conciliação. Como se escreveu a Ação; Reação; Transação*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, v.301, 1973. p. 32.

²⁵ Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 21 de Maio de 1855.p.50.

²⁶ “Oh, mesquinhez do espírito humano! A uma necessidade política, a uma satisfação moral no triunfo das idéias, substituíram uma satisfação de interesse no aviltamento dos indivíduos, e a isso

O jornalista demarcava a importância do Parlamento como espaço institucionalizado de discussões políticas, de atuação política coletiva, no qual poderiam ser articuladas idéias de oposição à tirania corporificada, naquele momento, pela figura de Paraná. Dada a sua natureza de encontro de homens de correntes políticas distintas, as sessões da Câmara dos Deputados poderiam significar o único espaço no qual, por meio do debate e não da imposição, a conciliação pudesse ser operacionalizada. Os argumentos de legitimidade daquele espaço de oficial de atuação política se baseavam em duas premissas, a saber, o princípio da representatividade encarnado pelo Parlamento, composto pelos cidadãos das mais variadas partes do território nacional, e seu papel histórico de mantenedor dos rumos e da coesão do Império do Brasil em seus momentos mais aflitivos e conturbados.

...longe não estão os dias em que a sociedade desmantelada encontrou por garantia um berço em vez de um trono, e viu-se lançada às fúrias da revolta, aos devaneios da utopia; quem então salvou o país foi o grande respeito e acatamento que todos tributavam à câmara dos Srs. Deputados. A câmara lançou então todo o seu prestígio na voragem que ameaçava tragar a sociedade, e assim conteve e fez parar a tempestade.²⁷

A questão da representatividade, enquanto base para o funcionamento do Parlamento, não seria considerada pelo jornalista apenas nos termos de estruturação de uma oposição mais bem municada ao seu poderoso adversário político do momento. Ao tecer opinião sobre o sistema representativo no Brasil, Justiniano da Rocha apontava a fragilidade das políticas conduzidas pelo Governo, historicamente distante da eficácia necessária ao aprimoramento de qualidades obrigatórias ao real exercício da ação pública individual no ambiente de um sistema representativo.

...no sistema representativo, intervindo todos, ou quase todos, os cidadãos no apreçamento da política adotada, e na formação do governo, mais instrução devem todos ter, mais conhecimento dos seus deveres, mais inteligência dos seus direitos. Se houvessem sido levados por uma razão esclarecida, pelo desejo de promoverem a

chamaram – conciliação”. Apud. MAGALHÃES JR., R., *Três planfetários do Segundo Reinado*, p. 164.

²⁷ Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 26 de Junho de 1855. p. 133.

liberdade civil e política dos seus patrícios, os que nos deram o sistema representativo deveriam ter atendido a todos os nossos atrasos.²⁸

No trecho destacado acima, vemos que o jornalista já vinha direcionando suas críticas à histórica desatenção com que os dirigentes imperiais lidavam com a questão da instrução, tratada em seu argumento como um dos aspectos essenciais à formação de uma cultura política e de uma opinião pública mais consciente, considerando estes atributos como necessários ao pleno funcionamento do sistema representativo. Esta plenitude seria concebida como algo a ser alcançado mediante um processo de maturação, e à classe política caberia a responsabilidade de orientar e possibilitar tal amadurecimento. Mais tarde, sua crítica voltou-se aos dirigentes seus contemporâneos, sendo dirigida menos às bases da autoridade que desfrutavam do que ao uso que faziam dela. Ainda dentro das idéias desenvolvidas naquele famoso panfleto, o jornalista parecia considerar o momento da *Transação* uma oportunidade para que os Saquaremas, então à frente do Governo e, por isso mesmo, condutores da política de conciliação, pudessem desfrutar do progresso proveniente da utilização criteriosa das experiências passadas. Desta forma, vemos que este pensamento não se distanciava da concepção conservadora que designava ao Governo a uniformização da instrução pública no Império do Brasil, assim como a definição dos rumos desta mesma instrução.

Para além de relacionar a elevação do nível da instrução ao alcance de certo grau de civilidade, e de equiparação do Império do Brasil às demais Nações Civilizadas, Justiniano da Rocha possuía um receio persistente em relação aos movimentos revolucionários que poderiam se originar de facções oposicionistas ao Governo, e possuía uma preocupação específica em prevenir-se de quaisquer atribulações pelas quais pudesse passar o Império do Brasil. Mesmo que os responsáveis pela *Reação* seguissem sua orientação de como conduzir de maneira proveitosa a conciliação dos partidos, com a gradativa concessão ao que preconizavam os princípios liberais, todo este trabalho poderia ser perdido se não se constituíssem os fundamentos básicos para assimilação e propagação do progresso adquirido. Mesmo em período anterior à publicação, e possivelmente à elaboração,

²⁸ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Brasil*, 10/1/1848. p. 1.

de seu panfleto, o jornalista já se utilizava deste movimento de retirar do passado, das falhas ali cometidas pelo Governo, as bases consideradas necessárias para orientação das ações contemporâneas que promovessem uma ilustração da opinião pública, destacando sua íntima relação com o sistema representativo.

Se em 1822, tivesse havido prudência nos nossos homens políticos, verdadeiro conhecimento do sistema representativo, verdadeiro estudo das circunstâncias do povo brasileiro, do seu atraso material e moral, em se determinarem o seu anelo popular para as doutrinas de máxima liberdade (...) teriam dirigido essas aspirações para o melhoramento de certas instituições, para a concessão de certas garantias, realizáveis e eficazes que pouco a pouco formassem a educação política da nação, e a fossem habituando à vida pública, para aos depois se lhe conceder mais amplos direitos políticos, e com o andar dos anos e das gerações toda a plenitude da vida pública.²⁹

O espírito de liberalidade imperava no momento inicial da *Ação*, tendo sido essencial para as articulações que visavam a ultrapassagem do jugo português. Acompanhando justamente aquele espírito, o princípio da liberdade de ensino foi tacitamente defendido na Carta Constitucional de 1824, o que, na concepção do jornalista, retirava do Governo a direção do processo de criação e consolidação de instituições importantes para o funcionamento de um sistema representativo também instaurado por aquela Carta. Mas o que se via ressaltado em sua análise sobre o passado, e que na verdade não fugia ao pensamento dos grandes políticos do período imperial, era que ao processo de emancipação não correspondia necessariamente a criação de elementos que deveriam compor e caracterizar a nova nação. Nesse sentido, de todas as coisas que precisavam ser criadas tendo em vista a construção da nação, nos dirigimos assim ao que parecia ser uma das grandes preocupações de Justiniano da Rocha: a formação do povo.

O jornalista compartilhava da opinião geralmente adotada pelos intelectuais e políticos de seu tempo sobre a situação da instrução. Por conta disso, participou ativamente da elaboração de diagnósticos e definição de novos rumos para instrução, mesmo antes do surgimento das propostas discutidas nos anos de 1840, com as quais trabalhamos em outro capítulo. Esta produção textual tendo a instrução como tema,

²⁹ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Brasil*, 11/1/1848. p.1.

demonstra o início de uma sistematização de seu pensamento sobre o funcionamento ideal para a instrução. Na elaboração de um relatório oficial enfocou o nível de instrução onde havia exercido o magistério como profissão, preocupado especialmente com os estabelecimentos particulares de instrução secundária, então desprovidos de uma fiscalização sistematizada por parte do Governo. A intenção de orientar adequadamente ações que promovessem a regularização das aulas, exigia a coleta criteriosa de dados sobre os métodos de ensino, regime interno e número de alunos matriculados naqueles estabelecimentos.

Em sua atividade parlamentar requisitava o detalhamento das informações contidas nos relatórios do Ministério do Império, considerado por ele por demais superficial ao tratar de tema tão importante. Mais tarde, o referido Ministério requisitou que o próprio Justiniano da Rocha se responsabilizasse por uma exposição sobre a situação da instrução secundária no município da Corte, limite da jurisdição do Ministério do Império na área da instrução secundária, conforme já vimos. Ao ter sua voz expressa num documento produzido pelo Poder Executivo, uma vez que sua exposição seria anexada ao relatório anual daquele Ministério³⁰, o jornalista construiu um relato dos problemas que fora capaz de perceber, fazendo freqüentes referências ao que considerava serem as causas destes problemas.

A liberdade de ensino, invocada como princípio constitucional, havia resultado no descontrole do Governo sobre a instrução e, mais propriamente, sobre sua orientação e organização, sobre os conteúdos e métodos de ensino até então vigentes. O que norteava a criação e funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino não era o oferecimento da instrução enquanto elemento formador de cidadãos ativos, mas a que pudesse conferir a habilitação necessária ao ingresso nos Cursos Superiores. Neste contexto, os interesses particulares haviam adquirido um tipo de arranjo que, na prática, não resultava necessariamente no aprimoramento da instrução, algo que era possível afirmar sobre os arranjos estabelecidos entre aqueles mesmos interesses, quando relativos ao progresso material.

³⁰ ROCHA, J. J. da. *Exposição sobre o estado das Aulas públicas de instrução secundária, e dos colégios e escolas particulares da Capital do Império*. In: *Relatório do Ministro do Império*, 1850.

Mas mesmo que este progresso material fosse essencial para que o Império do Brasil se equiparasse às demais Nações Civilizadas, e mesmo que fosse possível sempre lhe atribuir um sentido positivo, era necessário um tipo de progresso humano e social, que acompanhasse a marcha que se buscava estabelecer, para que os destinos de todos os elementos constitutivos de uma nação plena fossem consolidados futuramente.³¹ Apesar de buscar os princípios da liberalidade para a economia e para a política, o jornalista jamais poderia defender o mesmo tipo de *laissez faire* para a instrução, seguindo aqui o que geralmente se pensava sobre o assunto. Atribuía extrema importância a determinadas áreas da existência social, considerando sua preservação como essencial para que se evitassem ameaças à estabilidade da nação, referindo-se à violência com que as ações articuladas por correntes oposicionistas poderiam ocorrer. Era necessário que se impusessem sobre estas áreas interesses superiores aos particulares, pois, dada a sua natureza e articulação somente estes interesses poderiam constituir uma determinada orientação.

Toda a nação que tiver um clero ilustrado e profundamente compenetrado de seus deveres e uma população cheia de espírito religioso; toda a nação que tiver uma magistratura sólida, constituída com todas as garantias de honra, independência e ilustração, e um magistério também solidamente constituído e cômico de seus deveres; uma nação que tiver estes três elementos, digo, resistirá a tudo, até resistirá às destruições da conquista, conservando os seus caracteres nacionais.³²

A instituição religiosa, as leis e a instrução foram assim associadas à solidez e à ordem, consideradas essenciais para a composição de um ambiente propício para a marcha progressiva da nação, para a elevação de seu grau de civilidade. Estes três elementos deveriam possuir em comum uma existência livre de qualquer princípio que fugisse à racionalidade, distante das instabilidades e influências dos embates

³¹ “...a palavra civilização, em Constant, aparece como um termo composto: implica o crescimento dos recursos, da segurança, dos gozos etc., mas implica também o aperfeiçoamento interior dos indivíduos, o desenvolvimento de suas qualidades afetivas e intelectuais, o alargamento e o aprofundamento feliz de suas relações mútuas, sem os quais a civilização não poderia ser concebida como *valor*.” STAROBINSKI, Jean. *As máscaras da civilização*, p. 44.

³² Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 14 de Fevereiro de 1850. p. 549.

partidários, sendo somente dirigidos pela experiência proveniente do conhecimento adquirido e desenvolvido em suas próprias vivências específicas.

Esta concepção, dentro do que já mostramos anteriormente, também se afasta das premissas centralizadoras dos dirigentes Saquaremas, e da política “absolutista” de Paraná de atuação forte do Estado imperial, visto em sua intenção de determinar uma direção única em todos os assuntos. A dita independência, ou autonomia, com que deveriam atuar clérigos, juízes e professores se apoiava na íntima relação existente entre racionalidade e progresso, sendo aquela a base sobre a qual se estabeleceram os parâmetros deste. Ou seja, num pensamento em que tanto a marcha da civilização quanto o funcionamento daqueles importantes setores da sociedade seriam dirigidos pela razão, era possível permitir, ou mesmo reivindicar, que aqueles existissem de forma autônoma, na medida em que as ações de seus respectivos agentes seriam orientadas pelo mesmo princípio que orientava o próprio progresso.

Conforme ficaria patenteado na Reforma Couto Ferraz, o Governo passava a acompanhar de perto a atividade profissional do professor, tanto utilizando mecanismos de averiguação de sua capacidade moral e profissional, como realizando fiscalizações periódicas, ambas promovidas por uma nova estrutura administrativa que se consolidava. Além disso, como vimos, outra importante modificação promovida pela reforma, foi a determinação de condições para a abertura e funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino, inclusive impondo-se penas aos infratores da nova legislação. O Governo, pelo menos nos limites de abrangência da reforma, se fazia presente por meio de instituições ligadas diretamente ao Poder Executivo, que passava a determinar as regras para o exercício do magistério e para o funcionamento das escolas.

A solução proposta pelo jornalista para o melhoramento da instrução também invocava a necessidade da constituição de tais mecanismos de controle, mas mantinha a idéia de que “é mal o governo que muito quer governar”. Nesse sentido, concordava que era papel do Governo se responsabilizar pela criação de uma estrutura específica e de dispositivos legais para a gestão da instrução, mas a isto deveria ater-se, devendo posteriormente delegar os cargos então criados naquela estrutura e constituídos por aqueles dispositivos aos próprios professores, indivíduos

que, pela sua vivência no magistério, jamais poderiam ser preteridos por indicações de ordem política, sendo considerados mais capacitados para o trabalho.

Dentro desta concepção a idéia de centralidade da figura do professor era reafirmada, mas os argumentos sobre o exercício do magistério, do lugar que o professor deveria ocupar dentro de um sistema de ensino, além de sua formação e ocupação após determinado tempo de serviço, foram levados em direção diferente daquela consolidada pelo regulamento de 1854. Isto porque se concentravam menos nos rigores com que a lei poderia infligir penalidades, como o fechamento de estabelecimento de ensino infratores, do que nas medidas que pudessem ser postas em prática de forma mais indireta, como a organização de exames de qualificação para os professores. Talvez por ter exercido o magistério, Justiniano da Rocha via com propriedade esta atividade, reconhecendo suas glórias e vicissitudes, mas obviamente defendendo sua condição sublime.

No professorado requer ciência e zelo, e ainda com muita ciência e muito zelo, nem tudo estará conseguido: não se conseguirá um bom professor, se quem a tal profissão se consagra não tiver uma infinidade de outras qualidades intelectuais e morais, entre as primeiras, a clareza e o método, entre as outras a paciência na dose mais elevada, e uma resignação bem rara em nossos dias, em que a todas as pretensões estão abertas as esferas mais vastas.³³

Não bastava que o professor fosse “tecnicamente” competente, algo que poderia ser racionalmente verificado pelos (novos) instrumentos oficiais, era necessário que ele reconhecesse o real valor de sua atividade o que poderia lhe ser possibilitado com algum recurso que o resguardasse dos aspectos negativos de sua profissão.

A corporação do ensino a que se acha ligado atualmente, a que estará ligado toda a sua vida, se não desmerecer, será na ordem social umas das mais nobres, umas das mais conspícuas; constituirá um dos grandes sacerdócios sobre os quais descansam o presente e o porvir das nações, a luz da glória da corporação irradiará sobre cada um dos membros dela, e será eficaz e poderoso impulso para seus esforços.³⁴

³³ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 21/9/1854. p. 1.

³⁴ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 24/11/1853. p. 4.

Conforme o que havia dito em relação aos clérigos e juizes, o jornalista pensava no magistério como, além de um sacerdócio³⁵, uma corporação organizada e dirigida pelos que dela fizessem parte. Desta forma, evitava-se a instabilidade das decisões provenientes do Governo, originada da sucessão dos partidos políticos à frente do Ministério. Com um magistério que pudesse recrutar, em seus próprios quadros, profissionais que desempenhassem funções importantes, como conselheiros, inspetores e fiscais, seria possível promover uma instrução solidamente dirigida, sob uma orientação estável e sedimentada no caráter de permanência das tradições constituídas no próprio exercício do magistério, e não na transitoriedade das mudanças ministeriais. Como já dito acima, o Governo ficaria responsável pela promoção de toda uma organização administrativa e pelo recrutamento de profissionais, tanto professores como administradores da área da instrução, por meio de concursos onde se comprovassem o merecimento e a capacidade dos candidatos. A institucionalização do magistério seria consolidada pela constituição da corporação de ensino, e todo este processo seria viabilizado pelo Governo.

Da mesma maneira com que se daria a admissão de professores, ou sua habilitação dentro de novas diretrizes, a comprovação da posse de competências específicas deveria nortear a criação de um conselho deliberativo, responsável pela gestão da instrução. A supremacia da ciência frente à política endossava a preferência por professores universitários para o preenchimento de tão altas posições hierárquicas. Tal preferência fundamentava-se na busca da maior capacitação possível dos membros do conselho, o que, no caso, significava tanto a posse de uma instrução superior quanto a experiência no magistério. A atividade de constante discussão que caracteriza o funcionamento de um conselho, manteria o ânimo para o trabalho de resolução das questões que surgissem e para a promoção de medidas efetivas para o aprimoramento da instrução.

³⁵ A idéia de magistério como sacerdócio via-se reforçada pela associação da atividade profissional do professor com a noção de sacrifício, visto como base de uma nobreza própria daquele que se dedicava à educação da mocidade, apesar dos aspectos negativos aos quais se refere Justiniano da Rocha quando destaca a resignação do professor. Ao ultrapassar a questão das precárias condições materiais, provenientes das baixas remunerações e dos poucos recursos para seu exercício profissional, o professor deveria perceber sua atividade como missionária.

Como vimos, a questão da tomada de decisões foi abordada de forma diversa desta pela Reforma Couto Ferraz, onde a criação de um Conselho Diretor, apesar de também se caracterizar pela reunião de diversos membros, caracterizava-se pela concentração da autoridade na figura do Inspetor Geral de Instrução. Além disso, todas as outras posições do Conselho eram ocupadas por indicações diretas ou indiretas do Governo, ou seja, eram indicações de ordem política realizadas por meio do Ministério do Império. Apontamos tal fato para reiterar que Justiniano da Rocha criticava tanto a postura do Governo em centralizar a autoridade em assunto onde não deveria, mas também condenava tal centralização dentro da própria administração da instrução. Dizia o jornalista sobre os diretores.

Entregues a si, quase destituídos de ação, os diretores isolados no meio de tantos embaraços, na luta contra tantos e tão inveterados abusos sentem-se logo acometidos de uma moléstia muito comum nos funcionários públicos, a frouxidão, o entorpecimento...³⁶

Dentro do que propunha o jornalista, uma vez completados os quadros da nova instituição, com seus primeiros membros, a corporação teria jurisdição sobre si, por meio de seu conselho deliberativo, determinando os rumos de seu funcionamento e os da própria instrução.

A corporação do ensino assim institucionalizada desempenharia a mesma função que a organização administrativa criada com a Reforma Couto Ferraz. Nesse sentido, a corporação era vista como um sistema que se estenderia desde o professor, agente mais distante do centro decisório, passando por fiscais e delegados de distrito até os mais altos membros do conselho responsável pela gestão da instrução. Porém, dentro da idéia de um magistério corporativo, a composição do dito conselho não deveria consistir em prerrogativa do Poder Executivo ou derivar de qualquer influência ou indicação proveniente de embates partidários do Parlamento. Na área da instrução o conselho deliberativo deveria representar os interesses do próprio Estado, distante da instabilidade que caracterizava um governo ministerial, e significando a resposta mais eficaz ao seu caráter de transitoriedade.

³⁶ Justiniano José da Rocha. APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 14 de Fevereiro de 1850. p. 551.

Se o ensino compreende hoje as escolas do Estado, os colégios comunais, as instituições privadas seculares, as instituições privadas religiosas, os pequenos seminários, todos em virtude da Constituição, devem ter sua representação no corpo governante deliberativo.³⁷

Além de aplicada a racionalidade na gestão da instrução, uma vez que os mais capacitados ficavam responsáveis por ela, a natureza da composição do conselho deliberativo significaria a legitimação da corporação perante seus membros e da atividade profissional destes perante a sociedade, uma vez que cada professor poderia identificar-se numa coletividade através de representantes de sua área profissional. A importância disso residia no fato de que ficava estabelecida uma proximidade entre os profissionais do magistério, até então isolados em suas atividades³⁸, incapazes de perceber algo além das dificuldades de sua profissão e de seus próprios esforços para superá-las. Com a valorização do professor, o jornalista apresentava a idéia da corporação como resposta a outras questões que compunham a problemática da instrução.

A caracterização dos membros da corporação de ensino como “homens de ciência” e a utilização da razão como norteadora da gestão da instrução também justificariam a busca por garantias para o profissional reconhecido em sua capacidade. No magistério corporativo o futuro do professor comprovadamente dedicado poderia ser promissor, na medida em que seria possível ascender dentro da hierarquia corporativa.

³⁷ No mesmo momento em que discutia a idéia de um magistério corporativo, Justiniano da Rocha traduziu uma longa discussão ocorrida na Sessão de 18 de Janeiro de 1850 da Assembléia Legislativa da França, cujo tema era um projeto de lei para a instrução pública. Demonstrando a influência que recebia do contexto francês, acompanhou de perto o andamento de sua política, equiparando seus argumentos aos que considerava pertinente à discussão que intencionava estabelecer no Brasil. O trecho destacado provém da fala do deputado francês Thiers, que continuava assim a descrever como a representatividade caracterizava a composição do conselho deliberativo - “...há de ser composto, vede a parcialidade, de três membros do ensino livre, de três membros do instituto, de três membros da magistratura, de três membros do clero, e de três membros do culto protestante ou israelita.” *Jornal O Brasil*, 23/4/1850. p. 2-3.

³⁸ Sem um recurso que lhe servisse de esteio “...o professor desfalece, se alguma vez nesse seu lidar, sente o esmorecimento e o desânimo, reanime-se a si próprio, cobre por si mesmo acento, consolações, conselhos, não os espere de colegas.” Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 24/11/853. p. 4.

O que naquele momento significava apenas a contagem de tempo para a jubilação, o tempo de serviço do professor, deveria ser visto pela perspectiva da experiência adquirida e, por isso mesmo, deveria ser aproveitada em outras funções dentro do magistério. Nesse sentido, uma vez atingido o tempo próprio para a jubilação do professor, entre vinte e vinte e cinco anos, este deveria ser designado para atividades externas à sala de aula, em funções como a de inspetor ou delegado de distrito, ficando responsável pela fiscalização dos professores atuantes e do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. E ainda, conforme sua dedicação e aprimoramento, ao avançar em seus estudos, o professor poderia participar dos conselhos de disciplina que se formassem e desempenhar funções administrativas mais altas, e, inclusive, vir a tornar-se membro do conselho deliberativo, desde que obtivesse o devido reconhecimento de sua capacidade para tal função.

A progressão na carreira do magistério seria garantida, pelo menos em princípio, pela noção de que todas as promoções ambicionadas por professores jubilados ou atuantes seriam julgadas por um conselho de seus iguais, que deveriam basear suas decisões no bom proveito do aprimoramento da instrução. A ciência derivada da experiência adquirida, da dedicação aos estudos e ao desenvolvimento profissional poderia ser reconhecida como atributo significativo numa corporação regida preferencialmente pela razão.

O jornalista produziu análises minuciosas sobre os artigos que compunham o decreto 1331 A, o que consolidou a Reforma Couto Ferraz, onde confirmava a necessidade da criação de uma legislação específica para a área da instrução, porém considerava que nem a mais rigorosa e detalhada regulação poderia ter sucesso, se não pudesse despertar princípios considerados essenciais para o exercício do magistério. Sem medidas que promovessem a valorização do professor, considerada pelo jornalista como linha mestra para a realização de uma reforma da instrução, jamais esta última poderia atingir novos patamares de civilidade.

...a política, a administração, a diplomacia o chamarão (o professor) com todos os seus atrativos e honras (...) por toda a parte a deserção do professorado é tal que não

se deve considerar a persistência de alguns se não como meramente acidental, e devendo cessar no dia em que puder achar quem para diante a leve.³⁹

Vários foram os exemplos mencionados para comprovar as más condições de trabalho que resultavam em desânimo e em constantes migrações de professores para outras profissões. Por exemplo, a criação de mecanismos de verificação e aprovação do material didático utilizado nos estabelecimentos de ensino foi questionada em relação à sua eficácia. A ausência de estímulos específicos para a produção de material didático foi considerada falta imperdoável, justamente para alguém que buscava o reconhecimento do valor da atividade docente e daquelas que lhe servissem de apoio.⁴⁰ O jornalista criticava a atitude habitual do Governo em reduzir o reconhecimento do esforço de quem se aventurasse em tal empreitada ao financiamento das despesas de impressão do material produzido. Não poderia haver valorização do professor sem que sua dedicação e esforço, depositados na elaboração do compêndio, fossem diretamente recompensados por gratificações financeiras.

Mesmo com a especificidade de suas preocupações, o jornalista reconhecia a necessidade de medidas restritivas e a constituição de um sistema de fiscalização eficiente. Nesse sentido, a estrutura administrativa que se instaurava com a Reforma Couto Ferraz sequer fora analisada em seus pormenores, por parecer refletir o que fora largamente discutido, e por aproximar-se do que era considerado como necessidade da área da instrução.

Da mesma maneira que era preciso zelar pelo futuro do professor com estabelecimento de novas possibilidades em sua carreira profissional, também o era

³⁹ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 21/9/1854. p. 1.

⁴⁰ O compêndio de Geografia elaborada por Justiniano da Rocha recebe fortes críticas, tendo cada um de seus erros e imprecisões relatadas em periódicos que lhe faziam oposição. Respondeu assim às críticas recebidas – “Se nem interesse, nem louvor, nem agradecimento tirei do meu trabalho, de sobejo colhi desgostos, insultos e baldões”. *Jornal O Brasil*, 5/12/1850. p. 4.

Além disso, Justiniano do Rocha mencionava o imenso trabalho que tinha como lente de História do Colégio de Pedro II, em consultar vários autores a fim de elaborar suas aulas, considerando que não havia, naquele momento, compêndios considerados confiáveis. Assim, enquanto membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pediu a formação de uma comissão especial que organizasse um Compêndio de História do Brasil. Eis a resposta ouvida pelo jornalista – “O Sr. Cônego Januário da Cunha Barbosa declarou-se contra a proposta do Sr. Rocha, fazendo sentir as grandes dificuldades e embaraços, que por ora ainda encontraria a Comissão, ou comissões, na organização de um bom Compêndio, visto não estarem ainda bem elucidados alguns pontos da nossa história...”. *Revista do IHGB*, v.2, 1840. p. 147.

assegurar a continuidade do próprio magistério, em termos de promover a formação de novos professores. Assim, um dos pontos que o jornalista considerou positivos na reforma era a organização de uma classe de professores adjuntos e uma dos assim chamados repetidores, no Colégio de Pedro II. Estava clara a importância da institucionalização destas classes do magistério, ao constituírem um “viveiro de professores”, lugar para a sua preparação mediante a proximidade com a vida prática do magistério, uma vez que seria possível aos alunos atuar em substituição dos professores titulares.

Como já visto, estas medidas do novo regulamento consistiam em oportunidade profissional para os alunos pobres – e no caso específico dos repetidores, até mesmo aos alunos pobres que já haviam conseguido ingressar na instrução superior – que poderiam continuar o desenvolvimento de seus estudos e aptidões, uma vez que as primeiras necessidades de suas vidas estariam satisfeitas por meio dos vencimentos então instituídos pelo Governo para aqueles cargos no magistério. Na medida em que o preenchimento dessas novas funções dependeria da avaliação dos candidatos por meio de concursos, o que se poderia esperar em relação ao professor do futuro era o reconhecimento de sua dedicação, preparo e mérito pessoal. Ficava evidente o valor dado pelo jornalista a estes atributos, considerados caros não somente ao exercício do magistério, mas também aos alunos, enquanto cidadãos ativos em formação.

...o desejo de merecer distinções é o grande, o único poderoso incitamento do homem em todos os sentidos. O que é necessário é acostumar os meninos desde o berço a procurar merecer essas distinções, na certeza de que assim as hão de obter, em vez de deixá-los acreditar que o patronato suprirá o que lhes falta de merecimento para obtê-las.”⁴¹

A busca por uma colocação dentro dos quadros do magistério era somente uma das motivações possíveis que poderiam incitar nos alunos o sentimento de emulação, tantas vezes mencionado pelo jornalista. O caso dos alunos pobres poderia ser utilizado como exemplo justamente por representar uma situação considerada ideal para a construção da civilidade – a ausência do patronato na concessão das distinções que demarcavam a ultrapassagem de uma fase na carreira escolar e o ingresso em

⁴¹ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 4/4/1854. p. 2.

outra. Dentro dos parâmetros estabelecidos pela Reforma Couto Ferraz, ficava possibilitado o avanço nos estudos por meio do mérito, fazendo com que mesmo alunos provenientes da instrução pública primária pudessem ingressar numa instituição modelar de instrução secundária, o Colégio de Pedro II, e de lá na instrução superior.

A idéia de oferecimento de oportunidades profissionais à mocidade desvalida aparecia assim associada com um objetivo mais amplo, que havia servido de motivação para a realização de uma reforma da instrução, através do reconhecimento formal dos resultados obtidos pelos alunos por conta de sua dedicação e aprimoramento. A promessa de uma profissão que derivasse da própria instituição de ensino poderia incentivar as famílias mais pobres a enviar e manter seus filhos nas escolas públicas, possibilitando a maior propagação da instrução primária sobre a população dos mais baixos estratos sociais.

Outra motivação para adoção do sistema de formação de professores pela prática, preconizada pelo sistema de professores adjuntos, era a economia de recursos que tal sistema representava, por conta de que nenhum outro recurso precisaria ser mobilizado para a sua execução, cabendo apenas às autoridades públicas de instrução regulamentá-lo através da emissão de normas e orientações específicas tanto para a seleção de candidatos a professores adjuntos, como para os próprios professores titulares responsabilizados pela formação e fiscalização do trabalho que aqueles deveriam desenvolver. Desta forma, o recrutamento e verificação das habilitações dos professores públicos e a criação de instalações físicas que servissem de espaço escolar serviria, a um só tempo, para a instrução da mocidade e para a reprodução dos profissionais do magistério.

Mas a idéia de promover a formação de professores pela prática não foi unânime entre as autoridades responsáveis pela condução das políticas educacionais. O argumento de que as chamadas Escolas Normais, instituições escolares próprias para a formação de professores primários, demandariam recursos por demais custosos por parte do Estado, seria considerado insuficiente para que tal idéia fosse

preterida pelo conjunto das novas normas.⁴² Para o Inspetor Geral de Instrução dos momentos iniciais da Reforma Couto Ferraz, o saquarema Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara, as escolas normais não haviam sido devidamente experimentadas no Brasil, o que reafirmava sua insistência na presença do Estado para a resolução da questão da formação dos professores, não somente através do acompanhamento dos processos daquela formação, mas através de sua institucionalização propriamente dita.

Em sua gestão, o Inspetor Geral demonstrou o intuito de promover as devidas medidas para consolidação das diretrizes do novo regulamento, tendo como preocupação recorrente a estruturação administrativa da Inspetoria, a construção de instalações escolares adequadas, a qualificação de todo o funcionalismo público ligado à instrução⁴³ e a maior disseminação possível de uma instrução de qualidade às camadas mais pobres.⁴⁴ Preocupado com este último ponto, o Inspetor Geral propunha em relação à instrução pública primária:

Parece-me que se cada uma dessas escolas constituísse uma espécie de internato, desapareceriam a um tempo as dificuldades que se opõem ao desenvolvimento e progresso da instrução primária. O Estado não teria de fazer com o seu estabelecimento grande acréscimo de despesa, porque continuaria como até agora a

⁴² Subvertendo tal argumento, Abílio César Borges – importante político baiano que se destacou na área da instrução, tendo exercido importantes funções na Diretoria de Instrução Pública na Bahia (1856-7) e o no Conselho de Instrução da Corte (1872-7), além de fundar e dirigir colégios particulares na Bahia, Minas Gerais e no município da Corte – defendia que as Escolas Normais representariam um recurso econômico para a formação de professores primários, já pelo fato de que o público a qual elas se destinariam possuir um “horizonte de reduzidas expectativas”, o que tornava desnecessário que para eles se designassem grandes remunerações. Além disso, o político defendia que as Escolas Normais funcionassem como internatos cujas despesas seriam cobradas posteriormente dos aspirantes ao magistério, o que tornava o investimento do Estado em tal empreendimento reembolsável. GONDRA, J. G., “Abílio César Borges”. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, p.35.

⁴³ Logo em seu primeiro relatório ao Ministro do Império, o novo Inspetor Geral relatava as dificuldades em manter a regularidade dos serviços da repartição que assumia, por conta do limitado pessoal ali lotado: “Achava-se impedido na assembléia legislativa provincial o secretário dr. Manoel de Oliveira Fausto, e um dos dois amanuenses, cuja demissão tinha sido proposta por meu antecessor, não comparecia havia mais de três meses; pesava pois todo o trabalho sobre um único empregado, o amanuense Manoel José de Souza Neiva, que, por mais ativo e zeloso que fosse, não teria tempo para satisfatoriamente desempenhar as suas obrigações.” Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p. 3. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

⁴⁴ GONDRA, José Gonçalves & GARCIA, Inara. “Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara.” In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.), op. cit., p. 319.

instrução a ser gratuita, e as famílias que não fossem indigentes pagariam uma módica retribuição para o sustento e alimentação dos alunos.⁴⁵

Como vimos no capítulo anterior, os alunos candidatos a adjuntos deveriam ser examinados anualmente quanto ao seu rendimento escolar, e somente no fim do terceiro ano um novo exame seria realizado, sendo este equiparado ao concurso ao qual se submetiam os demais candidatos a professores públicos primários. Ainda no primeiro ano de sua gestão, o Inspetor Geral coordenou exames dos alunos que “se achavam nas circunstâncias indicadas no regulamento”, a fim de iniciar de imediato a formação dos quadros de professores adjuntos. Não deixando de levar adiante medidas de implementação de um sistema de formação que considerava inadequado às intenções de qualificação do corpo docente de instrução primária, o Inspetor denunciava a falta de capacitação dos candidatos, e as freqüentes ocasiões em que nenhum deles alcançava aprovação naqueles concursos, o que, muitas vezes, exigia que fossem nomeados candidatos não qualificados para tais funções.

Tudo se liga e se encadeia num sistema completo de instrução pública: a instituição dos professores adjuntos supõe alunos habilitados com suficiente conhecimento das matérias que constituem a instrução primária, e no estado pouco lisonjeiro em que se achavam as nossas escolas, não se devia esperar resultado satisfatório de um concurso feito entre alunos que nem um incentivo tinham para se aperfeiçoarem no estudo, e que abandonavam as escolas apenas tinham[sic] adquirido ligeiras noções das matérias de ensino.⁴⁶

Na verdade, a criação da classe de professores adjuntos representava a reformulação, pela via de uma regulamentação, da formação pela prática tradicionalmente celebrada através tanto do sistema de ensino mútuo, ou o método de Lancaster, mencionado na introdução deste trabalho, como da figura dos professores substitutos, termo utilizado anteriormente ao novo regulamento. Sob esta perspectiva, o novo regulamento aproximava-se do pensamento de Justiniano da Rocha, não por optar pela permanência de uma tradição por ela mesma, mas por

⁴⁵ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara. “Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855.” p. 11. In: *Relatório do Ministro do Império*. Ministro Luís Pedreira de Couto Ferraz, 1856.

⁴⁶ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara, op. cit., p. 8.

preferir atuar de forma regulamentar em relação às políticas encaminhadas estritamente para a formação de professores, deixando a responsabilidade por aquela formação nas mãos dos professores titulares, sobre os quais recairia então a direção efetiva dos rumos da reprodução da profissão docente. Este abrandamento da presença formal do Estado, ainda que somente por motivo de economia de recursos, fazia com que, neste âmbito, a organização e atuação dos professores se assemelhasse em muito à constituição de uma corporação, conforme preconizava o jornalista. Isto porque, na medida em que as políticas oficiais pareciam priorizar a questão da aferição da capacidade profissional e moral dos candidatos a professores, a transmissão dos saberes e técnicas da prática cotidiana de ensino ficaria a cargo do contato estrito entre os “aprendizes” de professores e seus mestres, os professores efetivos.

Outro aspecto que reforça a noção de uma corporação de professores responsável pela reprodução do magistério foi a preferência concedida aos filhos de professores com mais de dez anos de exercício profissional para a composição da classe de adjuntos. Longe de considerar a utilização desta prerrogativa do novo regulamento como regra, mencionamos a influência do meio doméstico na formação dos quadros do magistério primário, por conta da atitude de vários professores em buscar garantir para seus filhos uma futura carreira profissional no interior do funcionalismo público.⁴⁷

Diferentemente do que pensava Justiniano da Rocha, o Inspetor Geral considerava ainda excessiva a distância que o Estado mantinha em relação à formação dos professores públicos primários defendia que, para além do

⁴⁷ Recorrendo aos Códices do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro Alessandra Frota Martinez de Schueler nos traz um exemplo de um tipo de “linhagem” de professores primários estabelecida no município da Corte: “O patriarca da família, Antonio Severino da Costa, exercia o cargo de professor público primário na cidade desde, pelo menos, o final da década de 1830, quando encontrei o primeiro registro de seu nome nos quadros do magistério público. Nos anos de 1870, este antigo mestre-escola teve a felicidade de ver três de seus filhos ocupando cargos de professores primários nas escolas urbanas e suburbanas da cidade, primeiramente como adjuntos (...) em novembro de 1871, Antonio Severino da Costa solicitou, pessoalmente, ao Inspetor Geral a admissão de sua filha Eudóxia para disputar uma vaga de professora adjunta, ocasião em que apresentou certidão de batismo, o atestado de moralidade e a sua autorização para que a mesma, então com doze anos de idade incompletos, ingressasse da função docente”. SCHUELER, A. F. M. de, *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1889)*, p. 211-212.

estabelecimento de normas que “incentivassem” a dedicação e busca por distinções entre alunos e futuros professores, seria necessária a institucionalização da formação docente, concedendo a esta o mesmo tipo de uniformização que se pretendia com a instrução primária e secundária. A utilização do modelo escolar proporcionado pelas Escolas Normais traria para o Estado o controle efetivo sobre todo o processo de formação dos professores, algo que transcendia a regulamentação dos exames de capacitação e as políticas de fiscalização da prática do magistério.

Em outro aspecto do que viemos argumentando sobre a valorização do mérito pessoal, a organização dos exames gerais das matérias preparatórias para a admissão nos cursos superiores foi também celebrada por Justiniano da Rocha. As habilitações necessárias ao ingresso nos cursos superiores deveriam ser verificadas de forma tão rigorosa quanto aquelas exigidas dos professores, no que se referia ao exercício legal do magistério. O jornalista considerava que, passando a determinar os parâmetros dos referidos exames, o Governo poderia também estabelecer as diretrizes de uma uniformização da instrução secundária, por fazer com que a direção dos estabelecimentos particulares vislumbrasse um objetivo comum.

Considerada uma distinção concedida pelo Governo, a aprovação nos exames deveria despertar a emulação e a competência não somente nos alunos, objetos diretos de uma pretendida renovação da instrução, mas também nos professores, pois ambos deveriam adequar seus esforços pessoais tendo o merecimento daquela distinção como horizonte.⁴⁸ Mais uma vez via-se que, para o jornalista, os verdadeiros princípios impulsionadores de uma reforma na instrução não residiam em políticas normatizadoras ou punitivas, mas na organização de medidas que pudessem despertar a dedicação e a busca pelo reconhecimento do mérito, tanto em mestres como em alunos.

⁴⁸ Da mesma maneira que desejava ver os professores públicos unidos em uma corporação, Justiniano da Rocha chegou a defender uma igual união entre os diretores de estabelecimentos particulares de instrução. A criação de um liga que os reunisse era justificada pela existência de objetivo comum, sendo este, a elevação da instrução particular e seu reconhecimento através do quantitativo de aprovações obtidas nos exames gerais. Esta liga deveria organizar um concurso próprio, ou seja, entre os alunos da instrução particular. Argumentava o jornalista que tal demonstração de um espírito de cooperação poderia auxiliar no estímulo à dedicação dos alunos para obter aprovação, na construção de uma boa reputação entre os estabelecimentos participantes e no enfraquecimento da rivalidade entre eles. *Jornal O Correio do Brasil*, 5/1/1853. p. 2.

Admiti porém o concurso geral, fazei com que todos os alunos de todos os colégios façam um trabalho de exame pelo qual seja graduado o merecimento de cada um, e vereis diante dessa prova pública, solene, em que nenhuma parcialidade pode interferir, desaparecerem pelo abandono dos alunos os maus colégios, avultando os alunos dos bons colégios, daqueles que primarem nos concursos.⁴⁹

Apesar das críticas positivas, e por vezes até da plena defesa dos princípios da Reforma Couto Ferraz, o jornalista considerava que o real melhoramento da instrução somente seria atingido se esta pudesse cumprir a função a que se destinava: a formação dos futuros cidadãos do Império do Brasil. Para isto, não somente os alunos, mas os professores e o próprio sistema de ensino, seus métodos e conteúdos, deveriam ter como resultado a promoção geral de princípios como a emulação, a competência, e ainda, a diminuição dos recursos às relações do patronato para obtenção de favores, principalmente quando o objetivo fosse a dispensa dos exames gerais.⁵⁰ A imparcialidade que o jornalista atribuía a estes exames surge aqui como traço de uma racionalização dos estudos, o que consolidava as iniciativas oficiais, enquanto responsáveis pela elaboração daqueles exames, como definidoras de um direcionamento para a instrução secundária.

Ainda que guardasse os parâmetros de uma sociedade estratificada e de uma instrução que funcionava também nesses termos, o jornalista defendia a otimização dos estudos e seu aprimoramento orientado em determinada direção, sendo esta a que caracterizava a sua própria vida, o amor aos estudos. Por conta disso, chegou a defender a diminuição das disciplinas ministradas na instrução secundária, e assim daquelas exigidas nos exames gerais. O resultado disso seria um maior aprofundamento nas matérias consideradas essenciais ao desenvolvimento do aluno, e o fim de uma instrução enciclopédica, cujos resultados aparentes seriam a

⁴⁹ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 6/12/1853. p. 2.

⁵⁰ No ano de publicação da Reforma Couto Ferraz, continuaram freqüentes os pedidos de matrículas de estudantes nas Academias Superiores sem que fossem prestados os exames gerais instaurados pela reforma. O pedido feito pelo estudante Thomas Antonio de Paula Pessoa gerou uma extensão discussão na Câmara dos Deputados e motivou o discurso do deputado Silveira da Mota – “A constituição diz que a lei deve ser feita por utilidade pública e não por utilidade individual. As leis que são feitas unicamente por utilidade de algum indivíduo, entendo que só podem ser defendidas pela cláusula que justifica os privilégios, que é a utilidade pública resultante das vantagens concedidas a esse indivíduo. Ora, perguntarei qual é a utilidade que resulta ao país de Fulano ou Beltrano ser admitido a matricular-se sem tais e tais exames que a lei julga necessários para todos?” APB. Câmara dos Deputados. Sessão de 21 de Julho de 1854. p. 206.

aquisição de um conhecimento superficial, a pretensa idéia de ciência e a arrogância de alunos mal formados.

Tendo exercido em sua sociedade o papel de parlamentar e jornalista, Justiniano da Rocha parecia não conseguir se distanciar de seu papel como professor, e exultava um tempo tão essencial na formação de um cidadão crítico, consciente de suas faculdades e pronto para exercer junto à sociedade imperial sua função dentro de um sistema representativo.

Parece que todos à porfia entendem, que é um tempo de provança e sofrimento insuportável esse que o homem passa, longe do mundo real, dos seus mesquinhos interesses, de seus ridículos negócios, entregue à sociedade dos livros, que lhe ilustram a inteligência, e lhe enobrecem a alma, parece que é um tempo de provança e sofrimento insuportável, e que pois cumpre encurtá-lo.⁵¹

⁵¹ Justiniano José da Rocha. *Jornal O Velho Brazil*, 19/11/1853. p. 3.

5 Conclusão

No dizer de Justiniano José da Rocha, os meados do século XIX foram tempos de *Transação*, de conciliação dos partidos políticos no Império do Brasil, momento propiciado pelo enfraquecimento das parcialidades políticas, de “arrefecimento das paixões” e “extinção dos ódios”. Ainda que o pensamento do jornalista conservador sobre tal período refletisse as contradições que guardava em relação às iniciativas implementadas pelo então chefe do Gabinete Ministerial, o Marquês de Paraná, não há dúvida de que, sob a gestão deste, articulou-se uma centralização política e administrativa, uma concentração do poder decisório, que implicava na predominância do Poder Executivo.

O fortalecimento deste último consistiu em um fator essencial às intenções dos dirigentes imperiais, mais especificamente dos Saquaremas, grupo a qual Paraná prestou fundamental apoio, em consolidar e manter a direção sobre dois processos intimamente relacionados, a saber, a construção e organização do Estado imperial e a constituição e expansão da classe senhorial. Na concepção daquele mesmo grupo, a concretização de tais intenções demandou um conjunto de ações oficiais que proporcionassem a manutenção da ordem e promovessem a difusão de certa idéia de civilização. O estabelecimento de um controle efetivo sobre a instrução impunha-se então como tarefa precípua daqueles dirigentes, por consistir em um dos meios através do qual o Estado imperial poderia civilizar o corpo de súditos imperiais e ordenar os elementos constitutivos do Império do Brasil.

Nesse sentido, a Reforma Couto Ferraz representou não somente o início de um processo de institucionalização da instrução primária e secundária, mas também a consolidação do Estado imperial como promotor e regulador desse processo. Institucionalizar significava normatizar o funcionamento e teor da instrução, tanto pública quanto privada, por meio da criação de mecanismos de controle sobre as atividades profissionais ligadas à instrução, destinados a uniformizar as práticas docentes e definir parâmetros para a organização administrativa escolar, e sobre os saberes disseminados por meio de compêndios, métodos e sistemas práticos de

ensino. A ramificação da presença oficial se daria com a instauração de uma estrutura burocrática e administrativa, no interior do funcionalismo público, atuante como instrumento de inspeção e adequação das práticas e métodos educacionais às novas normas.

A partir dos estudos realizados, apresentamos aqui algumas considerações finais, ressaltando que o critério para a sua elaboração foi a tentativa de circunscrever a Reforma Couto Ferraz ao cenário que lhe deu ensejo, procurando abordá-la mais como resultado do que como motivação de determinado processo histórico.

1. Com a superação dos debates parlamentares sobre os rumos de uma reforma da instrução, o Governo assegurou o controle sobre a organização das estruturas normativas que aquela reforma deveria consolidar, absorvendo as demandas então levantadas naqueles debates, entendidos como expressões das concepções construídas pela boa sociedade, e promovendo o encaminhamento daquelas demandas conforme seus próprios interesses. A delimitação da abrangência da reforma ao município da Corte não consistiu unicamente em um resultado da defesa do princípio de autonomia provincial na gestão da instrução, conforme preconizava o Ato Adicional. Ela permitiu a aproximação necessária entre os agentes que viriam a compor o grande sistema que se destinava à organização e fiscalização da instrução primária e secundária, mantendo-os submetidos às ações do Poder Executivo, pela autoridade concedida ao Inspetor Geral da Instrução, como representante do Ministro do Império naquela jurisdição.

Neste trabalho, consideramos duas daquelas demandas localizadas no centro de certa polêmica envolvendo os direcionamentos impostos às políticas públicas de instrução: as necessidades referentes à construção do Estado imperial e de composição e qualificação dos quadros de seu funcionalismo, o que implicava na valorização dos estudos literários, das letras e das humanidades clássicas, e a questão da preocupação com o progresso material, enquanto elemento constitutivo, ao lado de muitos outros, da noção de civilização que vigorava no Império do Brasil naquele

momento, cuja resolução exigia uma formação “técnica”, por meio de uma instrução voltada para as “artes e ciências”.

Por conta disso, o novo regulamento apresentou-se norteado por uma noção de distribuição estratificada da instrução, uma forma de promover sua disseminação “por todas classes” mantendo-se uma correspondência com as hierarquizações e diferenciações que caracterizavam a sociedade imperial, além de se ocupar em consolidá-las. Cada cidadão deveria receber a instrução necessária ao desempenho de seu papel na sociedade, sendo este determinado pelos limites considerados “naturais” a cada um dos chamados “três mundos”. Esta idéia de diferenciação entre os alunos e de hierarquização da instrução fornecida se mostrou já em relação à instrução primária, com a oficialização de divisão deste nível de instrução em dois graus. Apesar disso, a instrução primária ainda deveria funcionar como “terreno comum” dos três níveis de instrução, configurando-se como porta de entrada do aluno na instrução formal, e responsável pela disseminação de valores, conceitos e referências comuns, requisitos básicos para a constituição de uma unidade nacional.

Mas seria na esfera da instrução secundária que este princípio de distinção entre os alunos, de acordo com o que eram consideradas as potencialidades de sua posição dentro da hierarquia social, se tornaria mais evidente. A extinção das aulas avulsas públicas de instrução secundária afirmou a centralidade exercida pelo Colégio de Pedro II, tornado assim o único estabelecimento público para aquele nível de instrução no município da Corte. Por conta dos limites de abrangência da Reforma Couto Ferraz, as medidas oficiais relativas à reorganização da instrução secundária puderam se restringir ao próprio Colégio, o que consistiu em um aspecto favorável aos planos de controle e intensa fiscalização dos dirigentes imperiais.

Nesse sentido, a divisão dos estudos do Colégio em duas classes e a inclusão de disciplinas relativas à questão do aprimoramento técnico dos alunos, fez com que a instrução ali fornecida abarcasse as preocupações quanto à preparação dos alunos aos rumos que lhes fossem destinados. As reformas ocorridas no interior da instituição modelar de instrução secundária demonstrou as intenções dos dirigentes imperiais quanto àquele nível de instrução, consolidado como tempo de formação de alunos para o desempenho de funções cuja diversidade referendava-se no que seriam

considerados os “limites naturais” de cada um deles. Além de continuar a fornecer uma erudição característica do espírito aristocrático que informava a classe senhorial, o que para muitos de seus membros implicava no prosseguimento dos estudos nas instituições de ensino superior, a instrução secundária também possibilitaria a formação para os quadros médios e subalternos do funcionalismo público e capacitação para o desempenho das profissões técnicas, comerciais e industriais, bases fundamentais do progresso material.

2. A penetração da influência do Governo do Estado sobre a instrução primária e secundária precisou considerar certas condições adversas, evidenciadas tanto na elaboração como nos primeiros momentos de implementação do novo regulamento. No sentido de buscar uma resolução para a questão dos altos custos relativos a vulgarização da instrução primária, formalizada como obrigação constitucional do Estado, as resoluções da Reforma Couto Ferraz representaram a opção pela formação de professores pela prática, o que dispensou, pelo menos neste momento inicial, a criação de instalações e contratação de profissionais próprios para aquele fim. Por outro lado, com a criação da chamada classe de professores adjuntos, o Governo abriu mão do monopólio sobre a formação do saber docente e da transmissão e desenvolvimento das técnicas e conhecimentos relativos à prática do magistério primário. As críticas do saquarema Eusébio de Queirós pautaram-se justamente no fato do Governo preferir o modelo das Escolas Normais, e, com isso, desconsiderar seu potencial como instrumento para a constituição de um controle efetivo sobre o processo de formação dos professores primários.

Este momento inicial de articulação e composição do aparelho de Estado punha em dúvida sua eficácia em garantir a continuidade do fornecimento da instrução, principalmente quando consideramos os anseios da boa sociedade, em termos de qualificação dos professores e de instalações adequadas ao ensino. Além deste, outro fator viria a compor os argumentos de permanência da influência do Governo da Casa na instrução da mocidade. A tentativa de complementar ou superar as deficiências provenientes da instrução pública resultava na preferência por espaços escolares autônomos, sediados no próprio ambiente doméstico, o que teria por base

tanto o *status* que representava a contratação de professores particulares, como a intenção da manutenção do controle dos pais sobre a formação dos filhos, e mais especificamente, de preservação e reprodução de valores que compunham aquilo que tentamos definir como o conceito de educação, em sua diferenciação com o de instrução.

3. A obrigatoriedade do atendimento dos princípios constitucionais de garantia de oferecimento gratuito da instrução primária pelo Estado aos cidadãos do Império do Brasil e de liberdade de ensino complexificou a efetivação de um controle sobre a instrução. Por conta disso, os dispositivos do novo regulamento foram elaborados não no sentido de garantir ao Estado o monopólio sobre algo considerado seu dever, oferecimento da instrução, no caso da instrução primária, mas sim de instrumentalizá-lo como definidor dos parâmetros de seu funcionamento e organização, aí contemplando também a instrução secundária.

O novo regulamento definiu novos padrões de qualificação para o exercício do magistério por meio da uniformização que se instaurou com a obrigatoriedade imposta a todos os professores para que se submetessem ao reconhecimento legal de sua capacitação, o que fora corporificado com o estabelecimento dos exames para aquisição de títulos de habilitação. Além da exigência destes últimos, ao Estado também incumbiu-se de uma vigilância constante proveniente de um sistema de inspeção que implicou na necessidade de estabelecimentos de instrução e professores adequarem e manterem suas atividades condizentes com o conjunto de novas diretrizes oficiais. Na perspectiva das iniciativas particulares, tais diretrizes teriam por objetivo a equiparação de suas práticas educacionais às da área pública, unificando as ações de disseminação da instrução por meio da sanção estatal, também atuante e obrigatória para a aprovação de compêndios e métodos práticos de ensino, o que consolidou uma orientação oficial sobre o teor da instrução fornecida.

Vale ressaltar que a aplicação das prerrogativas em habilitar, inspecionar e aprovar implicaria na definição do mérito como critério de qualificação, principalmente, em uma sociedade onde a busca por distinções oficiais era recorrente.

Conforme concebia Justiniano José da Rocha, o princípio meritocrático foi considerado em seu potencial de produção de uma convergência dos interesses particulares relativos à instrução, tanto através da titulação da capacidade profissional e moral dos professores, e dos próprios estabelecimentos de instrução que lhes servissem de espaço de atuação, como dos próprios alunos, uma vez despertada sua ambição em progredir em sua carreira escolar ou em lograr êxito nos exames gerais de preparatórios para as academias de instrução superior. No pensamento do jornalista, era essa perspectiva que tornava a instrução um meio eficaz para a difusão da civilização, insistindo na idéia de que a promoção de condições próprias para a constituição da razão no caráter dos homens terminaria por fazer cair por terra o império das paixões, base de atribulações e da desordem, elementos que despertavam seu mais profundo receio.

Por outro lado, o jornalista entendia que o desenvolvimento do espírito humano somente seria proveitoso ao progresso da nação, na medida em que as ambições dos homens fossem cooptadas por uma liderança forte e hábil, porque ilustrada e racional, entendida por ele como corporificação do interesse comum, do bem geral. Disso derivou uma percepção diversa sobre a forma com que se daria a presença estatal na gestão das diversas questões sociais, dentro da qual o Estado deveria atuar nos termos de uma “inspiração”, permitindo que o aperfeiçoamento dos homens fosse responsabilidade da “ciência” do magistério e produzisse como resultado o amor pela nação, e pelos princípios de unidade e ordem associados a este conceito pelo pensamento conservador.

Percebemos os distanciamentos e aproximações que a Reforma Couto Ferraz guardou com o pensamento do jornalista, dentre as quais destacamos a excessiva centralização que esta última preconizava. Em sua proposta para promover uma racionalização na organização e funcionamento da instrução, o jornalista defendia que a indicação dos altos cargos de gestão das políticas públicas de instrução, dentro do que concebia como uma corporação de professores, deveria ser norteada pelo princípio de racionalidade proveniente da ciência do magistério e não da transitoriedade que caracterizava a política e a sucessão dos gabinetes ministeriais. Mas foi justamente sobre aquelas indicações que o regulamento fez incidir maior

centralização, concedendo todo o poder decisório sobre aquelas políticas, em última instância, ao Ministro do Império.

Pelas limitações de sua abrangência a Reforma Couto Ferraz representou o início de um processo, mas, além disso, seria também uma evidência do caráter das ações do Estado, no sentido de buscar posicionar-se frente à questão da instrução primária e secundária. Ao tomar para si a atribuição de definir as normas e parâmetros do que vinha ser considerado qualificado, habilitado ou aprovado, e, ao mesmo tempo, impor o reconhecimento destes estatutos como condição para o próprio ato de instruir, o Estado intencionou ser, além de uma “inspiração”, uma presença concreta no processo de formação dos futuros cidadãos do Império do Brasil, sendo ele próprio um grande professor, capaz de definir para a instrução primária e secundária uma única direção.

6

Referências Bibliográficas

Livros, Teses e Artigos

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil. (1500 – 1889). História e legislação.** 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

BARMAN, Roderick J. “Justiniano José da Rocha e a Época da Conciliação. Como se escreveu a Ação; Reação; Transação.” In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. v. 301, 1973.

CABANA, Vera Lúcia de Queiroz. **Colégio Pedro II. Um lugar de memória.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

CÂNDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira.** São Paulo: Ed. Martins, 1964.

CARDIM, Elmano. **Justiniano José da Rocha.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial.** Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1981.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Campinas: UNICAMP, 1993.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Sul Americana, 1956.

DIAS, Maria Odila Silva. “A interiorização da metrópole (1808-1853)”. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **1822: dimensões.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

DOLHNIKOFF, Miriam. “Elites regionais e a construção do Estado Nacional”. In: JANCSÓ, István. *Brasil: Formação do estado e da Nação.* São Paulo: Ed. Hucitec/Ed. Unijuí/Fapesp, 2003.

DORIA, Esgranolle. **Memória Histórica Commemorativa do 1º Centenário do Colégio Pedro II (1837-1937).** Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep, 1999.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Unesp, 1997.

GONDRA, José Gonçalves. “Abílio César Borges”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep, 1999

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II: O Brasil Monárquico. Vols. 2 e 4. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1978

JANCSÓ, István. Brasil: **Formação do Estado e da Nação**. São Paulo: Ed. Hucitec/Ed. Unijuí/Fapesp, 2003.

MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Educação no Brasil: cultura e política**. São Paulo/Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

MAGALHÃES JR., Raimundo. **Três planfetários do Segundo Reinado**: Francisco de Sales Torres Homem e o "Libelo do Povo", Justiniano José da Rocha e "Ação; Reação; Transação", Antônio Ferreira Vianna e "A Conferência dos Divinos". São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

MATTOS, Imar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo/Brasília: Ed. Hucitec/INL, 1987.

_____. “A construção do Império da boa sociedade”. In: MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil: cultura e política**. São Paulo/Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

_____. **Construtores e Herdeiros. A trama dos interesses na construção da unidade política**. Texto apresentado no Seminário Internacional Independência do Brasil: História e Historiografia, São Paulo, 2004.

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

MAYER, Arno J. **A Força da Tradição. A persistência do Antigo Regime**. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

MELLO, Evaldo Cabral de (org.). *Um imenso Portugal*. São Paulo: Editora 34, 2002.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). **1822: dimensões**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. “A Província do Rio de Janeiro e o Município Neutro. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II: O Brasil Monárquico. Vol. 2. São Paulo: Difel, 1978.

RENAN, Ernst. “O que é uma nação?” In: ROUANET, Maria Helena (Org.). **Nacionalidade em questão**. Cadernos da Pós/Letras (19). Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

ROMERO, Sílvio; RIBEIRO, João. **Compêndio de História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

ROUANET, Maria Helena (org.). **Nacionalidade em questão**. Cadernos da Pós/Letras (19). Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização: Ensaio**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1889)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2002.

_____. “Quando a casa era escola: as instituições escolares de instrução primária na Corte Imperial (1850-1880)”. In: NUNES, Clarice; SÁ, Nicanor Palhares de (orgs.). **Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira**. Cuiabá: Edufmat, 2006.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Arichê; LORENX, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. “A Educação”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II: O Brasil Monárquico. Vol. 4: 2ª ed. São Paulo: Difel, 1974.

Documentos Impressos

ANAIS da Câmara dos Srs. Deputados. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico/Imprensa Nacional, 1840-1860.

ANAIS do Senado do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional/Imprensa Nacional, 1851.

RELATÓRIO da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléia Geral Legislativa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846-1858.

Periódicos

Jornal LUCUBRAÇÕES JUVENIS. Rio de Janeiro, 1850.

Jornal O ATLANTE. Rio de Janeiro, 1836.

Jornal O BRASIL. Rio de Janeiro, 1840-1852.

Jornal O CORREIO DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1853.

Jornal O VELHO BRAZIL. Rio de Janeiro, 1853-1854.

NITHEROY: REVISTA BRASILIENSE, SCIENCIAS, LETTRAS E ARTES. Paris: Imprimerie de Beaule et Jubin, 1836.

REVISTA DA SOCIEDADE PHILOMÁTICA. Rio de Janeiro.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916. Tomo II, 1840.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1973. Vol.301.