

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

SÁTIRO FERREIRA NUNES

**COLÉGIO PEDRO II: A GÊNESE DE UMA
REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA EXCELENTE.**

Rio de Janeiro

2007

SÁTIRO FERREIRA NUNES

COLÉGIO PEDRO II: A GÊNESE DE UMA
REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA EXCELENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação na linha de
Representações e Práticas Educativas da
Universidade Estácio de Sá.

Orientador: Professor Dr. Tarso B. Mazzotti

Rio de Janeiro

2007

N972 Nunes, Sátiro Ferreira

Colégio de Pedro II: A gênese de uma escola excelente / Sátiro
Ferreira Nunes. - 2007
165f, 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá,
Rio de Janeiro, RJ, 2007.

Orientação de Tarso B. Mazzotti

Bibliografia: f 157-165

1. História da Educação – 2. Educação – Representações Sociais –
Colégio de Pedro II . I Mazzotti, Tarso B. II Universidade Estácio de
Sá. Programa de Mestrado em Educação na linha de Representações e
Práticas Educativas da.

CDD 370.981

SÁTIRO FERREIRA NUNES

COLÉGIO PEDRO II: A GÊNESE DE UMA
REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA EXCELENTE.

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação na linha de
Representações Sociais e Práticas Educativas
da Universidade Estácio de Sá, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre
em Educação

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Tarso B. Mazzotti – Orientador
Universidade Estácio de Sá

Professora Dra. Beatriz Kushnir
Universidade Federal Fluminense

Professora Dra. Margot Madeira
Universidade Estácio de Sá

Dedico esse trabalho a minha mãe, Dulce Tavares, que com o pouco que recebeu conseguiu me dar o muito que tenho hoje e, a meu irmão José Gutemberg (*in memoriam*) que foi mais que um pai, mesmo tarde, obrigado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao meu orientador Tarso Mazzotti, que acreditou, antes de mim, que podíamos fazer este trabalho juntos. Em seguida, ao programa de Mestrado da Universidade Estácio de Sá, na pessoa da Dra. Alda Alves-Mazzotti, que entendeu as minhas dificuldades durante o percurso, e me apoiou sempre que precisei. A Ana Celeste Indolfo, mesmo distantes, companheira de muitas lutas. Aos amigos que fiz durante essa etapa da vida, que me ajudaram mais do que podem imaginar: Luiza Napoleão e Alex Annuniação, Rodrigo Bello, Francisco José Rebelo, Ivone Jardim, Fábio Koifman, Celso Rufino, Áurea Cristina, Ana Paula, e outros com os quais compartilhamos a sala do fundo. Ainda faltam... Silvia Nogueira, Karla Tavares e John Gonçalves. E por fim aos amigos dos quais tive que, momentaneamente, me afastar para conseguir dar conta dessa empreitada muito obrigado. E especialmente agradeço a as professoras Dra. Beatriz Kushnir da Universidade Federal Fluminense e Dra. Margot Madeira da Universidade Estácio de Sá que mui graciosamente aceitaram, em prazo tão exíguo, participarem de minha defesa.

O que me impressiona, à vista de um macaco,
não é que ele tenha sido nosso passado:
é este pressentimento de que ele venha a ser nosso futuro.

Mario Quintana

RESUMO

O Colégio de Pedro II inicialmente apresentado como modelo de ensino secundário para as demais instituições brasileiras, pois a doutrina política do Império impedia a ação direta do Governo Geral sobre as Províncias, tornou-se símbolo de ensino excelente e da formação da elite intelectual no Estado Novo. A instituição do símbolo, núcleo da representação social de política educacional do Império, orienta tanto a produção historiográfica da Educação no Brasil, quando discursos de intelectuais e políticos em nossos dias. Nesta dissertação, a partir de documentos de época, mostra-se que o que se apresenta para nossos contemporâneos historiadores da educação como inexistência de uma política educacional foi uma política deliberada, a do liberalismo, pelo qual o Estado não pode agir como educador do povo. Mais ainda, por essa doutrina as Províncias eram responsáveis pelas instituições de escolas primárias e secundárias oficiais e gratuitas, donde o Colégio de Pedro II apresentar-se como modelo aos demais. Tal Colégio admitia alunos gratuitos e outros pagantes, fornecendo o diploma de Bacharel em Letras e Humanidades. Os concluintes formaram um setor da elite intelectual: professores, jornalistas, burocratas do Estado. Durante a Primeira República, o Colégio de Pedro II perdeu o status de modelo e quase foi extinto. Sua restauração se deu no Estado Novo, quando foi alçado ao posto de modelo de escola dedicada à formação da elite, no âmbito da doutrina que afirma ser preciso formar o brasileiro, povo que apresenta três qualidades: misto, republicano e pacífico. Essa doutrina sustenta que o caráter nacional brasileiro contém elementos que precisam ser melhorados, pois resultam da mistura de raças, tarefa a ser realizada pelas escolas e pelas polícias. Nesse ideário, que orientou a Reforma Capanema, o Colégio de Pedro II, assim como o Imperador, foram restaurados como símbolos que transferiam seus significados ao desejável para Vargas e o Estado Novo. Uma representação social que se difunde pelos livros de História da Educação que orienta os cursos de formação de professores, que instituem a necessidade de um sistema nacional de educação à semelhança do efetivado por Vargas. Ao expor a gênese dessa representação social, verifica-se que os documentos são desfalcados de seus elementos decisivos para os ajustar ao apresentado pelos historiadores e comentaristas da educação; são suplementados por argumentos que não poderiam estar em curso na época em que os documentos foram produzidos; sempre orientados pelo que aqueles autores consideram desejável: o Estado educador do povo. Essa diretiva ética sustenta-se tanto em uma leitura de Gramsci quanto em outras de cunho totalitário, que não se logrou determinar nesta dissertação.

Palavras-chaves: Representações Sociais; Educação; História da Educação; Colégio de Pedro

II; Império; Estado Novo;

ABSTRACT

Colégio Pedro II, initially presented as a model of secondary education for the other Brazilian institutions, since the political doctrine of the Empire prevented the direct action of the General Government over the provinces, has become the symbol of excellence in education and training of the intellectual elite in the Estado Novo. The creation of the symbol, the heart of the social representation of the educational policy of the Empire, regulates both the historiographical production of education in Brazil and speeches from scholars and politicians nowadays. In this dissertation, considering documents from that period, what shows up to our contemporary historians as a total absence of an educational policy is, in fact, an intentional policy of liberalism, for which the State can not act as an educator of the people. Moreover, through this doctrine the provinces were responsible for the establishment of primary and secondary schools, both official and free, from where Colégio Pedro II is introduced as a model to others. Colégio Pedro II accepted free and paying students, granting them the degree of Bachelor of Arts and Humanities. The graduated students formed the intellectual elite: professors, journalists, State bureaucrats. During the First Republic, Colégio Pedro II lost its status as a model and was nearly extinct. Its restoration took place in the Estado Novo, when it was raised to the position of a model school dedicated to the training of the elite, in the scope of the doctrine that says that it is necessary to shape the Brazilian people, people who has three qualities: mixed, Republican and peaceful. That doctrine states that the Brazilian national character contains elements that need to be improved, as they result from the mixture of races, a task to be carried out by schools and police. In this system of political, social, and economic ideas, which guided the Capanema reform, Colégio Pedro II and the Emperor as well were restored as symbols that conveyed their significances to the desired meaning wanted by Vargas and the Estado Novo. A social representation that is spread by the books of Education History which guides the training courses for teachers, establishing the need for a national system of education like the one effected by Vargas. By disclosing the genesis of this social representation, one can see that the documents are reduced of their crucial elements in order to adjust them to what is presented by historians and education commentators; they are supplemented by arguments that could not be in progress at the time the documents were produced; they are always guided by what those authors considered desirable: the State as the People educator. This ethical directive supports itself both in a reading of Gramsci and in other readings of totalitarian character, which is not the object of this dissertation.

Key-words: Social representations; Education; Education history; Colégio Pedro II; Empire; Estado Novo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	HISTÓRIA DO BRASIL – QUAL BRASIL?	18
1.1.	Representando uma História	24
2.	POLÍTICAS PÚBLICAS – VALORES E LIMITES	35
2.1	Política Educacional	39
2. 1.1	<u>Relatório Gonçalves Dias</u>	48
2.1.2	<u>Congresso de Instrução</u>	54
2.1.3	<u>História da Instrução Pública</u>	63
2.1.4	<u>Relatório Dunshee de Abranches</u>	69
2.2	Considerações	76
3.	HISTORIOGRAFIA COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL	83
3. 1	Discurso Histórico	85
3.2	Construindo uma Representação	95
3.2.1	<u>Histórias da Educação</u>	101
4.	COLÉGIO DE PEDRO II	118
4.1	Educação da Elite	130
4.2	De escola excelente para Escola de Elite	135
4.3	Política Redentora	140
	CONCLUSÃO	153
	REFERENCIAS	157

INTRODUÇÃO

A escola, a escolarização, e temas correlatos no Brasil são objetos da História da Educação produzida por pessoas que sustentam alguma concepção de pedagogia ou doutrina pedagógica. Ao examinar essa produção verifica-se que aqueles historiadores apresentam o passado sob a ótica do que desejariam ver realizado em nossos dias, assim julgam os atores sociais da época por meio do que os narradores julgam ser preferível efetivar em nossos dias. Assim, se a educação escolar contemporânea for caracterizada como um processo de exclusão social, então a origem dessa ação encontra-se fulcrados em algum momento passado, quando não se punha em pauta os valores contemporâneos. Tal reconstrução toma por base o trabalho de historiadores como José Murillo de Carvalho e Ilmar R. de Mattos, dentre outros, mas raramente se sustentam em documentos e arquivos como fonte primeira de pesquisa. Assumem as interpretações e referenciais de outros: historiadores, economistas, sociólogos que em certo momento são considerados autoridades, pelo que, no geral, reproduzem os modelos apresentados por aqueles profissionais, interpretando o processo educacional sob o olhar estrito de alguma ideologia, daí ressaltarem características secundárias em relação àquelas que tiveram um desenvolvimento efetivo.

Por partirem do que consideram preferível em nossos dias, produzem representações sociais do objeto educação escolar, sustentada em um aparato historiográfico de segunda, e, eventualmente, de terceira mão. Constituí-se, assim, narrativas que atendem o desejado pelo historiador da educação, alcançando um amplo público com eles concordante, os quais não põem em questão aspectos mais relevantes do que dizem. Por exemplo, o Colégio de Pedro II aparece como uma escola de elite e de excelência, bem como a única ação política do Segundo Reinado, o que explicaria a situação do ensino no Brasil de hoje. Não se atentam, como observa de Duby (1978, p, 130),

[...] para compreender a ordenação das sociedades humanas e para discernir as forças que as fazem evoluir, é importante dedicar uma igual atenção aos fenômenos mentais, cuja intervenção incontestavelmente é tão determinante quanto a dos fenômenos econômicos e demográficos. Pois não é uma função de sua condição verdadeira, mas da imagem que constroem e que nunca fornece o reflexo fiel, que os homens pautam a sua conduta. [...]

Ao não questionarem a historiografia que receberam aceitam e autorizam as ideologias dos narradores tomados por fonte, reproduzindo-os em seus artigos e livros, que são ensinados nos cursos de formação de professores. Nesses cursos, os estudantes aprendem uma representação social da escola no país, a que afirma o presente como uma herança

maldita do Segundo Império, da Primeira República, e considera a Reforma Capanema como uma forma adequada de organizar o ensino. Certamente, há variações, mas se afirma que a política liberal destrói as vias escolares para a ascensão social dos pobres, ao mesmo tempo que sustenta que o Império era uma monarquia absolutista. Constitui-se o que se tem denominado ideologias, as quais são, como afirma Fiorim (1995, pág. 18), “naturalmente deformantes” pois,

A imagem que fornecem da organização social é constituída a partir da arrumação coerente de inflexões, as escapatórias, distorções, e a partir de uma tomada de perspectiva, de um jogo de luzes que tende a ocultar certas articulações projetando toda a luz sobre outras, a fim de melhor servir a interesses particulares.

Tal abordagem tem por intenção persuadir o auditório de que as pessoas que estão envolvidas no processo educativo estavam distante do que hoje é considerado correto, logo estariam erradas. Busca-se, assim, nos persuadir da correção da posição defendida pelo historiador.

Para identificar as representações no discurso devemos ter em mente a forma de sua construção e função, para proceder a sua desconstrução, pois a

Análise retórica busca, entre outras coisas, apreender o que é persuasivo em um discurso, em um conjunto de argumentos, considerando a relação integral entre o orador/escritor e o auditório/leitores. O orador (ethos) fala (lógos) para um auditório (pathós) procurando persuadi-lo ou convence-lo a respeito do tema em debate (MAZZOTTI, 2006, pág. 15).

É o caso do Colégio de Pedro II apresentado com *símbolo* que condensa uma representação de ensino secundário de excelência, formador da elite, modelo de escola.

Como investigar a gênese dessa representação social sem cair na afirmação de outra ideologia? Consideramos que a a teoria das representações sociais (TRS), estabelecida por Serge Moscovici, permite expor a origem e as razões dos atores sociais quando instituíram o Colégio como o símbolo que hoje circula. Essa representação aparece claramente no discurso de Andrade (2003, pág. 1) ao afirmar

Criado em 2 de dezembro de 1837, pelo Ministro interino do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos, para ser o modelo da instrução secundária oficial do Município da Corte e das províncias, o Imperial Colégio de Pedro II foi um dos instrumentos do projeto civilizatório da Monarquia, paradigma da formação da nação brasileira, de perfil branco e origem européia. O Estado, como agente, e o Colégio, como agencia oficial de educação, formaram grande parte das elites condutoras dos destinos do país, quadros políticos - culturais para os postos da alta administração, e quando se fez necessário, formaram também, quadros intermediários do funcionalismo publico, de gerencia dos setores secundários, terciários e chefes militares, ou

seja, o extrato superior e médio da sociedade, composta por grupos heterogêneos em posição de influenciar o jogo político.

Discursos como este expressam as representações sociais do Colégio Pedro II, que muitas vezes se confundem e se deixam confundir com as políticas públicas voltadas para a educação. Como toda representação social, a do Colégio resulta da negociação de significados que busca atender interesses, sociais e políticos que têm por foco o estabelecimento da Identidade Nacional, constituída por meio da educação nacional, em que o Colégio apresentado como um símbolo. A pesquisa da gênese da representação social é uma tarefa necessária no âmbito da teoria das representações sociais, pois, diversamente das representações coletivas proposta dos Durkheim (ver SÁ, 1998, pág. 71), aquelas não são eternas ou perdidas no tempo histórico, elas têm uma origem, modificam-se nos embates sociais. A oportunidade que se apresenta, como no caso específico do Colégio de Pedro II, é que raramente temos a ocasião de estudar como e quando se deu gênese de uma representação social que continua ativamente condensando e coordenando crenças, preferências, e atitudes.

Recorde-se que uma representação é sempre de um grupo social, acerca de alguma coisa localizada em um tempo e em um espaço geográfico determinados, e encarados simultaneamente (SÁ,1998,pág.24). Resulta da negociação de significados que emergem do consenso das afinidades de um grupo socialmente constituído, que enfatiza os suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana:

[...] esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as praticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet – para sua manutenção enquanto se transformam e sua transformação enquanto se mantêm (SÁ,1998,pág.73-74).

Margot Madeira (2005, pág. 460-461) chama atenção para as articulações que se desenrolam durante o processo discursivo, e para os diversos níveis de sua construção e emissão da mensagem, das ditas e das caladas, em que a intencionalidade subjacente deixa-se transparecer, num jogo de se mostrar e ocultar. A mesma autora, salienta a importância dos sentidos atribuídos ao objeto de estudo que irão caracterizar o grupo de onde originam aquela representação. E, enfatizando a função do pesquisador, lembra que este deve ousar ao definir

os caminhos metodológicos para efetivamente aproximar-se do objeto, explicitando os contextos que dão base a sua caracterização. Esperamos ter efetivado tal desiderato.

No primeiro capítulo — *História do Brasil – Qual Brasil?*— trataremos da formação do Estado Imperial brasileiro, de 1822 até a assunção de Pedro II ao trono, como uma aspiração da sociedade. Apresentando as forças que atuavam naquele momento e os modelos de Estado disponíveis, que, dentre as escolhas possíveis de sua organização, foram as que os formadores da Nação optaram. No capítulo daremos especial ênfase ao Liberalismo como doutrina, e a Monarquia Constitucional como forma de Governo, além, da construção do arcabouço legal como representação da ideologia.

No segundo capítulo, *Políticas Públicas Valores e Limites*, trataremos da definição do expressão *política pública*, para perscrutar se no Brasil do Século XIX alguma política pública educacional foi fomentada ou implementada, e, em caso afirmativo, quais foram e quais seus possíveis reflexos nos dias atuais. Para tanto analisaremos o *Relatório Gonçalves Dias: Instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia*, e executado entre Março de 1851 e Julho de 1852; as propostas do *Congresso de Instrução*, que se realizaria na cidade do Rio de Janeiro a partir de 1º de Julho de 1883; a *História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889): História e legislação*, escrita por José Ricardo Pires de Almeida, publicado no ano de 1889 na Europa, reeditado pelo INEP — Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais— quando de seu centenário (1989); e, por fim, *Relatório* de Dunshes de Abranches sobre os institutos equiparados. Publicado em 1904, uma análise da política de educação secundária na República.

No terceiro capítulo, *Historiografia como Representação Social*, trataremos das histórias construídas sobre a educação no Período Imperial, veiculadas durante o advento da República, e na perpetuação dessa representação até os dias atuais.

No quarto capítulo trataremos do *Colégio de Pedro II*, dos discursos que se perpetuam a cerca do Colégio de Pedro II, uma instituição criada “para ser modelo da instrução secundária oficial do município da Corte e das Províncias”, um exemplo de excelência, para “formar a elite imperial” (ANDRADE: 2003, pág. 1). É, portanto, a representação de *escola de excelência* sintetizada em D. Pedro II, um símbolo que ganhou contornos durante o século XIX, quando D. Pedro II ainda reinava, atravessando a República incipiente vindo a materializar-se na terceira década do século XX, reificado durante o Estado Novo, como o símbolo também de uma política Estatal de educação.

A longa duração dessa representação busca a atender interesses políticos em diversos momentos, supre, ainda hoje, o discurso epidíctico do qual emergem as representações sobre o Colégio, que procuramos identificar e apresentar. Em tais discursos, ainda, buscamos mapear e extrair as definições de “Nação”, “Nacionalidade”, “Identidade Nacional”, “Colégio de Excelência” e, finalmente, de “Elite”.

Esta dissertação justifica-se por diversas razões, a mais relevante, nos parece é que logra expor os elementos de uma representação social que se reafirma e mantém em nossos dias, cujas origens foram explicitadas ao mostrarmos que o Colégio de Pedro II tornou-se símbolo de educação de excelência durante o Governo Vargas. Além disso, ao recolhermos documentos e discursos produzidos nas diversas épocas que examinamos, fornecemos aos pesquisadores um material a ser explorado.

Não analisamos toda a obra dos autores aqui referidos, apenas as partes que permitem expor o painel da ideologia dominante em cada época, bem como as expressões de representações sociais de historiadores da educação e dos educadores, as que fazem de si e da educação escolar em nossos dias.

1. HISTÓRIA DO BRASIL – QUAL BRASIL?

Com a proclamação da Independência fazia-se necessário e urgente a criação de um contrato social que, em bases legais, estabelecesse os limites da vida pública e privada no país¹. A Monarquia Constitucional – modalidade equidistante da democracia e da monarquia absoluta – como forma de governo, tendo a doutrina Liberal como caminho já estava decidida, e representava a aglutinação dos interesses daqueles que se ocupavam da organização do Estado, naquele momento, e era considerada como uma evolução natural, um processo de continuidade.

Há duas questões chaves para compreender o período imperial. A primeira, é o apoio dado a consolidação do regime monárquico, um modelo europeu, como opção de governo em lugar da República representativa, como a proposta norte-americana; e, a segunda, mas não menos importante, a escolha da doutrina Liberal².

Argumenta José Murillo de Carvalho (1980, pág. 18), que a escolha do regime se deu pela “presença da Corte [Portuguesa] nos últimos anos do período colonial [que] teria tornado possível a solução monárquica no Brasil e em conseqüência a unificação do país e um governo relativamente estável”. Carvalho (1980, pág. 18) salienta que outros países da América Latina tentaram a saída monárquica, mas sem sucesso, pois não tinham “candidatos disponíveis” que aglutinassem todas as expectativas em relação ao perfil de um soberano. E lembra que “os argentinos chegaram mesmo a planejar o sequestro de um príncipe europeu que os governasse”.

Percebe-se que a opção republicana não foi, em princípio, considerada nem no Brasil nem na vizinhança. E, ao abordar aquele momento singular da composição política que deu origem ao Estado nacional brasileiro, naquele 1822, o autor prossegue:

Valores e linguagens comuns [...] tornariam possível um acordo básico sobre a forma de organização do poder. Haveria tendências mais ou menos descentralizantes, mais ou menos democráticas, mais ou menos monárquicas, mas as divergentes não iriam além dos limites estabelecidos pela manutenção da unidade nacional, pelo controle civil do poder, pela democracia limitada dos homens livres. [...] Assim, por exemplo, seria constante a manifestação, a nível da elite, de conflitos entre setores da propriedade rural – como ficaria patente nas discussões sobre a lei de terras e sobre a abolição da escravatura – sem que isso colocasse em perigo o sistema. (CARVALHO, 1980, pág. 39)

1 O Brasil de 1822 vivia economicamente o final do ciclo de mineração e a consolidação da lavoura cafeeira, na província fluminense, e da abundância açucareira no Nordeste. O seu vasto território, composto de cerca de oito milhões de km², comportava quatro milhões pessoas. Deste total, um terço, cerca de um milhão e trezentas mil pessoas, eram escravas. Essa relação admite uma densidade de cerca de 0,5 hab. por km².

2 Cabe lembrar que o liberalismo foi introduzido em Portugal, portanto na sede do Reino, por Marques de Pombal, e que os próceres da Independência deram continuidade tendo por modelo a Grã Bretanha.

O movimento de independência foi precedido de outro, ocorrido no Brasil ainda na fase colonial, e, em 1822, ainda presente na memória de muitos: a Inconfidência Mineira. Aquele movimento foi representado pelos republicanos, desde Silva Jardim, como o momento em que aflorou o pensamento igualitário e que seria o berço do processo republicano.

Ao francês mostramos que eram já nossos também os resultados do progresso ocidental, e apresentamos a República que auroreava a cabeça de Tiradentes em bendito holocausto. (JARDIM *apud* PESSOA, 1973, pág. 139).

Ao desconstruir essa representação, o historiador Christian Lynch argumenta que a Inconfidência Mineira tinha um “caráter pouco igualitário [...] embora presente certa concepção clássica de governo republicano”, mas que, no entanto, ali

estava ausente o componente isotônico do conceito de liberalismo, enquadrando-se a justiça dos inconfidentes numa concepção estamental, segundo a qual o governante deveria respeitar as hierarquias no interior da sociedade e preservar a necessária distinção entre nobreza e plebe. Nesse sentido, o exemplo norte-americano os interessava antes como precedente bem-sucedido de rebelião anticolonial do que como modelo de construção jurídico-institucional. (LYNCH, 2007, pág. 215.)

Para compreender o Liberalismo brasileiro, Emilia Viotti da Costa (1977, pág. 111) sugere que, antes de tudo, indague-se seu significado específico, pois por trás de “fórmulas aparentemente idênticas as do liberalismo europeu” tem-se que admitir o fator histórico diverso, que lhe confere sentido próprio, o de ser “um país colonial e dependente, inserido dentro dos quadros do sistema capitalista”, e isso não poderia ser esquecido ou, menos ainda, negado.

Hayek (*apud* BOBBIO, 1991, pág. 688), acerca da definição de Liberal, propõe a renúncia de seu uso, por tratar-se de uma palavra “equivoca”, que assume diferentes conotações. Assim é que, nos dias correntes, a palavra Liberal assume diversas conotações políticas.

Em alguns países (Inglaterra, Alemanha), [Liberal] indica um posicionamento de centro, capaz de mediar conservadorismo e progressismo, em outros (Estados Unidos), um radicalismo de esquerda defensor agressivo de velhas e novas liberdades civis, em outros, ainda (Itália), os que procuram manter a livre iniciativa econômica e a propriedade particular. (BOBBIO, 1991, pág. 688),

A fórmula de Liberalismo, em voga no início do século XIX, seguia a acepção do iluminismo francês, assumidamente reacionária³, e também católica e do utilitarismo inglês, dando ao Liberalismo o significado de *individualismo*.

Por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho. Porém, em contextos sócio-institucionais diferentes, o Liberalismo enfatizou o caráter orgânico do Estado, último elemento sintético de uma série de associações particulares e naturais, fundamentadas no *status*; ou, em outras ocasiões, reivindicou a necessidade de associações livres (partidos, sindicatos, etc.), quer para estimular a participação política do cidadão, que o individualismo (dos proprietários) pretendia reduzir a esfera da vida particular, quer como proteção do indivíduo contra o Estado (BOBBIO, 1991, pág. 689).

Lynch (2007), ao pesquisar o conceito de liberalismo no Brasil, entre 1750 e 1850, esclarece que a palavra liberal teve diversas acepções naquele período, num crescendo de significados que refletiam as transformações políticas e econômicas por que passava o país. E indica o seu sentido, a partir das definições contidas nos dicionários Bluteau(1716) e Morais.

Liberal era pessoa generosa “que, com prudente moderação, gratuitamente, e com boa vontade dá dinheiro ou cousa que o valha”. O termo podia também designar alguém que prometia, sem cumprir – “o liberal em prometer, liberal em dar palavras, mas sem efeito” (BLUTEAU, *apud* LYNCH, 2007, pág. 214).

Prossegue o historiador indicando a origem latina da palavra, na qual *liberal* deriva de *liberalis*, ou seja, “bem nascido”. E, vai além dessa “origem”, que por associação, é também sinônimo de “pessoa de qualidade”, aquela que é diferente dos “plebeus e escravos” – ou seja, “nobre” (LYNCH, 2007, pág. 214).⁴

Maria Beatriz Nizza da Silva sustenta que Nobreza não tinha necessariamente relação direta com patrimônio individual, claro que indivíduos ricos tinham maior facilidade para alcançar “nobilitação” do que outros menos aquinhoados pela sorte. Havia, no entanto, “nobres” com bens patrimoniais insignificantes. O fundamental era manter “um estilo de vida nobre”, ou seja parecer um.

Oito por cento da população adulta masculina era tecnicamente nobre, porque vivia conforme a *lei da nobreza*: [isto é] não exercia trabalho manual, andava de carruagem e mantinha criados de *libré* – que no Brasil eram

3 De acordo com Bobbio (1991), entende-se reacionário como aqueles contrários a subversão da ordem natural da sociedade acerca da quebra da continuidade histórica da cultura.

4 Significa ainda profissão livre, para a qual a educação liberal seja aplicada ao homem livre. Essa acepção remonta à Atenas e atravessa dos séculos. Nos Estados Unidos é o que se entende ainda hoje quando no ensino superior se forma para as profissões livres ou liberais, o que também aparece, eventualmente, no Brasil.

escravos negros. No Rio de Janeiro, o próprio comércio se revelava um meio, não de acumulação e diferenciação, mas de passagem para a aquisição de terras e a reprodução do ideal de vida aristocrático. (SILVA *apud* LYNCH, 2007, pág. 215)

Assim é que para manutenção do status de nobre e auferir seus atributos, recorria-se à manutenção da escravidão que, além de uma atividade rentável, era um dos sinais exteriores da linhagem nobre dos seus senhores. Aos nobres era facultado, ainda, andar a cavalo, portar armas de fogo ou de ponta, utilizar patente militar ou formas de tratamento específicas como Dom, Senhorio, Excelência, e, além disso, desfrutar, de graça ou mercê concedida pela vontade do rei (MOURA, 2005).

A defesa do liberalismo econômico no Brasil precedeu a do liberalismo político, e fez de José da Silva Lisboa, o futuro Visconde de Cairú e autor do primeiro livro publicado no Brasil, em 1808, com o título: “Observações sobre o comércio franco no Brasil”. Nele Cairú afirmava que a regra maior que um soberano deve seguir na administração do Estado é exercer “um poder puramente tutelar e de benéfica influência [...] do que autoridade compulsória de direção imediata” (CAIRÚ *apud* LYNCH, 2007, pág. 217). Cairú situava suas observações no convencimento de D. João VI acerca das vantagens do fim do monopólio comercial exercido pela metrópole sobre o Brasil e a abertura dos portos. Atendia, então, aos interesses da Inglaterra sufocada pelo bloqueio continental francês.

O *Dicionário Moraes*, editado em Lisboa, em 1813, define liberal com os adjetivos “livre e franco”, “largo no dar e receber, sem avareza, nem mesquinharia”, e, ainda, aquele que “exercia trabalhos não mecânicos”. Em seu exemplo de utilização do termo a obra apresenta: “uma liberal navegação” agrupando, assim, o liberalismo econômico ao político.

Quase dez anos depois, no início da década de 1820 a percepção do “ser” liberal representava os indivíduos que pensavam o “bem” da nação coletivamente e tinham como meta o desejo de “liberdade”. Como doutrina, o liberalismo propunha oferecer “a justiça mais pura e mais elevada aplicada às nossas ações e, portanto, a fonte de todas as nossas virtudes”. E, como consequência, a aplicação desse pensamento corporificado em um conjunto de ações numa Nação iniciante “com um governo constitucional, ativo, vigilante e enérgico, será certamente uma potência de grande respeito, e consideração política, e terá um lugar distinto entre as nações de primeira ordem”. (FAORO *apud* LYNCH, 2007, pág. 220)

A opção pelo regime Liberal fora uma escolha pautada na representação de Nação moderna da época, era com esse olhar que os construtores do Brasil representavam o futuro

coletivo da Nação. Essa feição teve, portanto, que se refletir na Constituição Imperial de 1824. E, desse modo foi feito.

Para dar forma àquele contrato, foi eleita e dada posse a uma Assembléia Constituinte, que tinha como única atribuição redigir uma Carta Magna de forma atender, em nome do povo, as demandas de todos os envolvidos no processo.

As várias tendências liberais⁵, que davam suporte ao Governo, pleiteavam a Constituição, cada uma a sua feição. Essa disputa acabou gerando uma crise política e fez com que o Imperador D. Pedro I dissolvesse a Assembléia e expurgasse projeto inicial, deixando a descoberto o clima de instabilidade social.

Acusado de tentar implantar o absolutismo, o Imperador nomeia um grupo de notáveis, que formará o primeiro Conselho de Estado do Império, para elaborar o novo texto constitucional. E, em resposta aos seus detratores, responde prometendo fazer uma Constituição "duplamente mais liberal do que o que a extinta assembléia acabou de fazer" (TAPAJÓS, 1884, pág. 57).

A Constituição outorgada de 1824 estabelecia que o país se constituiria como um Estado Unitário, naquele momento representado pelo Imperador. Dispunha a sua forma de organização, e também a composição dos Poderes: o Senado e a Câmara, o Poder Legislativo; pelos Juízes e Tribunais, o Poder Judiciário; e, o Imperador, dois poderes, o Poder Moderador, "que lhe era delegado privativamente" (art. 98), e o Poder Executivo, que exercia por meio dos Ministros de Estado (art. 102) (BRASIL, 1886, pág. 20-21).

Segundo Costa (2002, pág. 12) e Lynch (2007, pág. 226), essa Constituição é considerada como uma das mais avançadas de sua época sendo também a mais longeva – do mundo latino, americano ou europeu –, um verdadeiro contrato político que vigorou, com pequenas alterações, por sessenta e cinco anos até ser substituída pela Republicana, promulgada em 1891, porém, ainda lhe servindo de base.

Em suas cláusulas "pétreas", estão claras a forma de organização e as atribuições do Estado e de seus cidadãos. De feição Liberal, a Constituição Imperial em seu artigo 179 garante aos cidadãos, direitos até então pouco conhecidos como: "a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade" (BRASIL, 1886, pág. 32).

Mas, a Constituição promulgada não atendeu a todos. Durante os sete anos seguintes o país assistiu a diversas tentativas de insurreições regionais e insatisfações políticas. Na

5 Não cabe tratar aqui desse assunto, uma vez que extrapolaria o objetivo da presente dissertação. Sugiro, para se aprofundar no assunto, a leitura de: TAPAJÓS (1984), LYNCH (2007), CARVALHO (1980), MATTOS (1991).

tentativa de manter a unidade nacional o Imperador D. Pedro I abdica ao Trono brasileiro, em 1831, em favor de seu filho D. Pedro II, partindo para Portugal para retomar o Trono português, para sua filha D. Maria da Glória, que fora usurpado pelo tio.

Em 1831 o *Dicionário Morais* apresenta um novo sentido para o termo *liberal* tomando por base o momento político expressa mais o viés econômico assim definido: “princípios, sistema *liberal* dos governos, que não limitam, não restringem com miúdos regulamentos, com impostos, e meios opressivos a indústrias, o comércio, etc.”

Bernardo Pereira de Vasconcellos – Deputado mineiro e futuro Regente –sustenta a posição de indissolubilidade entre o liberalismo econômico e o político na Câmara, quando do estabelecimento do regime constitucional, em um de seus discursos: “Favor e opressão significam a mesma coisa em matéria de indústria; o que é indispensável é guardar-se o mais religioso respeito à propriedade e à liberdade do cidadão brasileiro” (LYNCH, 2007, pág. 217).

No Brasil novas correntes se articulam: o Poder Executivo passa a ser exercido pela Regência, em princípio Trina, e depois, Una, até a maioria do Príncipe Herdeiro. Durante sua vigência, os Regentes buscando compor politicamente com as províncias e apaziguar os sucessivos levantes, propõem um projeto de alteração à Constituição, e, em 12 de Outubro de 1832 é sancionada a Lei 6 que “Ordena que os Eleitores dos Deputados [...] lhes confirmem nas procurações, faculdade para reformarem alguns artigos da Constituição” (BRASIL, 1874, pág. 106-107). Este ato, associado à implantação do Código de Processos Criminais, que estabeleceu o rito processual, teve influência decisiva na reorganização do Estado Nacional, ditando as obrigações e os limites da atividade política, e, por esse motivo, objeto de diversas interpretações.

Em 12 de Agosto de 1834, dois anos depois, é sancionada a Lei nº 16 mais conhecida como *Ato Adicional*, na verdade uma emenda à Constituição. Nela se encontra expostos os interesses dos políticos que, além da abolição do Conselho de Estado, pediam, em nome das Províncias, descentralização política e mais autonomia administrativa. Com a Substituição dos Conselhos Gerais pelas Assembléias Legislativas Provinciais, as províncias tiveram seus poderes alargados e puderam, a partir de então, legislar sobre questões cíveis, judiciárias e eclesiásticas, além de instrução pública, política e economia dos municípios.

Carta de Lei, pela qual Vossa Magestade manda executar as Mudanças e adições feitas a Constituição do Império pela Câmara dos Deputados competentemente autorizada para esse fim (BRASIL, 1886, pág. 23)

O mesmo Ato Adicional, que deu autonomia às províncias, instituiu, em seu artigo 1º, o município da Corte como Município Neutro, ou seja, a capital do Império e uma vez que “a autoridade da assembléia legislativa da província em que estiver a corte, não compreenderá a mesma corte, nem seu município” (BRASIL, 1886, pág. 15) subordinou-o administrativamente ao Poder Executivo.

A descentralização instituída pelo Ato Adicional trouxe à tona velhos conflitos separatistas e revoltas provinciais que caracterizou esse período como um dos mais conturbados da nossa História, somente suplantado quando da assunção de Pedro II ao trono, que representou as aspirações da sociedade, condensadas em um símbolo, que se materializou na própria nação.

Do governo do jovem imperador esperava-se muito. A elite política esperava que a figura suprapartidária de D. Pedro II reduzisse os conflitos que a dividiam. Esperava, ainda que a legitimidade centenária da monarquia congregasse a população do país. Em várias revoltas populares da Regência, ficara evidente essa legitimidade. Em 1832, a guerra dos Cabanos em Pernambuco e Alagoas reivindicara a volta de d. Pedro I. Em 1835, a Cabanagem, no Pará, tinha separado a província, mas os rebeldes gritavam vivas a Pedro II. Em 1837, a Sabinada, na Bahia, separara a província até que o monarca fosse declarado maior de idade. Na Balaiada, revolta popular maranhense, também se davam vivas ao imperador menor. As duas coisas, redução do conflito intra-elite e adesão popular, eram condição para a manutenção da ordem social e política e da integridade nacional (CARVALHO, 2007, pág. 42-43)

1.1 Representando uma história

A Constituição Imperial de 1824 estabelecia como o país se comporia. Disponha a forma de organização e a composição dos Poderes, as atribuições do Estado e de seus cidadãos.

A idéia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos. O termo civil aqui significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres. [...] Os direitos mais restritos, existentes dentro do conceito de cidadão, transformam-se em muitos direitos de cidadania, tornam-se direitos civis (as garantias individuais), direitos políticos (por exemplo: de reunião, de expressão de pensamento, de voto, de organização de partido) [...] Os direitos sociais são recentes, posteriores à Primeira Guerra Mundial, [...] Portanto, a idéia de sociedade civil sugere a idéia de cidadania de uma sociedade criada dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos. [...] Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. (VIEIRA, 2001, pág. 10)

Como Lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas respeitantes à formação dos poderes públicos, a forma do governo, a distribuição das competências, os direitos e os deveres dos cidadãos, a Carta Constitucional seria matéria obrigatória das futuras Faculdades de Direito.

Em 12 de outubro de 1825, D. Pedro I cria, por Decreto Provisório um colégio para Estudos Jurídicos, a se localizar na “Corte do Rio de Janeiro ou em seus subúrbios, onde mais convenha”, e, determinando que ali se seguisse o plano de estudos aplicado na Universidade de Coimbra. Ajuizava o Imperador que, com a criação do curso, os brasileiros adquiririam saberes para estar em igualdade de condições que as demais nações.

Havendo Eu, pelo Decreto de 9 de janeiro deste anno, Mandado crear provisoriamente hum Curso Jurídico, Declarando que este seria regulado por instruçoens, q.´ baixariaõ assignadas pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império.

E Considerando, por hum lado a impossibilidade de ordenar-se acceleradamente hum perfeito plano de estudos, prq.´a extensaõ, e variedade de sêos objectos demandaõ aturadas meditaçoens; e por outro **as incalculáveis vantagens, que resultaõ á Nação de se abrirem quanto antes escolas, em q.´ se adquiraõ as luzes precisas na importante sciencia da Legislação, de cujos bem entendidos princípios dependerã sempre a felicidade das Naçoens** : **Hei por bem**, em quanto Assembléia Legislativa Me não apresenta sobre esta matéria algum trabalho completo, **instituir nesta Côrte**, ou em sêos subúrbios, onde mais convenha, hum **Collegio para os ditos estudos juridicos, observando-se** quanto aos exames preparatorios **matérias das liçoens e compêndios o que se determina nos Estatutos da Universidade de Coimbra**, na parte em que não estiverem derogados pela Lei de 18 de janeiro de 1805, e Avizo de 7 de Maio do mesmo anno, que literalmente se cumprirá, e servindo de Regulamento para matriculas, abertura d´aulas, e outros artigos de regimen particular as instruçoens que com este baixaõ assignadas por estevaõ Ribeiro de Rezende, do Mêo Conselho, Ministro e Secretario d´Estado dos Negocios do Império, as quaes teraõ inteira observância, como se neste Decreto fossem incorporadas. O mesmo Ministro e Secretario d´Estado o tenha assim entendido, e faça executar.

Paço em doze de Outubro de 1825

Imperador

(ARQUIVO NACIONAL, 1917, pág. 185, sic, grifo nosso)

Argumenta Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2005, pág. 45) que as Academias de Direito, na época, formavam aqueles que iriam manter a “ordem no império”, e mais, ali “se ensinava a visão da lei que seria sustentada ao longo do curso”. Sendo esta a finalidade de qualquer curso de direito, argumentamos que não poderia ser diferente.

Manoel Godofredo de Alencastro Autran, na sua obra *Constituição política do Império do Brasil, seguida do Ato Adicional, da lei de sua interpretação e de outras que lhe*

são referentes e comentada para uso das faculdades de Direito e Instrução popular (1881), trata dos atos jurídicos mais importantes do Império e sua aplicação nas faculdades de direito.

O autor analisa cada um daqueles textos legais e os artigos da Constituição Imperial de 1824 e dá a interpretação vigente, os seus usos e a ideologia que os arquitetou, de acordo com o arcabouço legal e jurídico da época que foi construído, de forma a dar legitimidade ao Estado imperial brasileiro, durante os seus sessenta e oito anos de existência, o que nos permite tratar a obra como fonte primária, não contaminada pelas interpretações atuais. Assim, apresenta-se, didaticamente, a Constituição Política:

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL(1)

(1).A palavra – Constituição – costuma se empregar para designar a coleção de regras, que determinarão a forma de governo de um povo. Ela é, pois, a lei que estabelece a quem será conferido, e de que modo será exercido, o poder de fazer leis, executa-las e aplica-las.

A teoria das combinações políticas, que são mais próprias para se conseguir o fim social, constitui o seu *Direito Constitucional Positivo*, cuja ciência consiste em remontar aos princípios em que se fundam as suas disposições, para explica-las e desenvolver as suas conseqüências.

De uma boa Constituição dependem sem duvida, a felicidade e o engrandecimento do povo; mas urge que ela não seja letra morta, para que não se conspurquem os mais sagrados direitos da nação.

(AUTRAN, 1881, pág. 9)

Como se compunha o Império:

TITULO I

DO IMPERIO DO BRASIL, SEU TERRITORIO, GOVERNO DINASTIA E RELIGIÃO

Art. 1º. **O Império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros.** Eles formam uma nação livre e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união ou federação, que se oponha a sua independência.(2)

(2) Por associação política se entende uma associação livre de homens, que se afixam mutuamente o gozo de sua liberdade com as restrições necessárias para a consecução de um fim social, e sob a direção de um poder coletivo confiado a um ou a muitos. Dizer-se que *os brasileiros formam uma nação livre e independente*, é estabelecer o principio de que a nação brasileira é soberana a respeito de outras, tanto no seu regime interno, como em suas relações externas.

O tratado de Paz de 29 de Agosto de 1825 reconheceu o Império do Brasil independente e separado de Portugal e Algarves; o Dec. De 10 de Abril de 1826 mandou que se desse ao dito tratado a mais exata observância e execução; e para tornar irrealizável qualquer idéia de reunião com Portugal, o sr. D. Pedro I, pelo Decr. De 3 de Março de 1828, abdicou a coroa portuguesa, declarando não ter mais pretensão ou direito algum a ela.

Art. 2º. O seu território é dividido em províncias na forma que atualmente se acha, as quais poderão ser subdivididas como pedir o bem do estado (3).

(3) A divisão territorial é indispensável a todo regime governamental, pois só por meio dela é que se pode graduar bem a administração pública de qualquer estado.

(AUTRAN, 1881, pág. 10, grifo nosso)

Art 3º. O seu governo é monárquico-hereditário, constitucional e representativo (4)

(4) o Governo é a pessoa física ou moral, em quem reside o exercício da soberania; governar é, pois, exercer o poder soberano. Os governos são monárquicos e poliárquicos. A monarquia (governo de um só) é simples ou temperada, eletiva ou hereditária; a poliárquia (governo de muitos) é democrática ou aristocrática. Tais são as formas de governo, cuja primazia não se pode a priori determinar; pois toda a forma de governo é boa desde que a soberania se exercita no bem e para o bem comum.

Da combinação destas diferentes formas políticas resultarão as formas mistas de governo. Sendo o nosso governo monárquico-hereditário, constitucional e representativo, é claro que a sua forma é mista

(AUTRAN, 1881, pág. 11, grifo nosso)

Art. 4º. A dinastia imperante é a do Senhor D. Pedro I, atual Imperador e Defensor Perpetuo do Brasil. (5)

(5) Essa disposição é uma consequência do principio estabelecido no artigo antecedente. Admitida à monarquia-hereditária, era mister haver uma família, em quem se perpetuasse a dinastia imperante.

(AUTRAN, 1881, pág. 11-12)

Art. 5º A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império (6). Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto domestico ou particular, em casas para isso denominadas, sem forma alguma exterior de templo (7).

(6) declarar esta ou aquela religião binacional, é declarar que a religião professada pela maioria da nação é a única que pode ter um culto público dentro dos templos e fora deles, e que esta é a religião cujos ministros são pagos ou mantidos a custa do estado.

A admissão de uma religião de estado em nada ofende a liberdade de consciência, uma vez que não há obrigação rigorosa de professar cada um a religião adotada.

Questão. – Poderá o estado deixar de ter uma religião?

Em tese, não; porque só pela religião é que se pode manter a ordem moral entre os homens, afim de conte-los no dever. Em hipótese, porém, a afirmativa é aceitável, desde que a ordem política exige a indiferença, ou neutralidade do poder público para com todas as confissões religiosas, e a igualdade de todos.

(7) Os infratores desta disposição serão punidos com as penas estatuídas nos artigos 191, 276 e 277 do nosso Código Criminal.

(AUTRAN, 1881, pág. 12)

Os cidadãos brasileiros:

TITULO II. DOS CIDADÃOS BRASILEIROS

Art. 6º São cidadãos brasileiros (8):

1º os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam **ingênuos ou libertos**, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

(8) Não é admissível a simples renúncia do foro de cidadão brasileiro, que compreende não só vantagens, mas também ônus, que a sociedade tem o direito de exigir, por quanto a Constituição no art. 6º marca a aquisição dos direitos de cidadão, e no art. 7º a perda dos mesmos, o que exclui qualquer outro meio de adquiri-los ou perde-los.

(AUTRAN, 1881, pág. 13, grifo nosso)

As atribuições do Estado no tocante à educação pública:

TITULO VIII. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, E GARANTIAS DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS DOS CIDADÃOS BRASILEIROS

Art 32. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. (273)

(273) A instrução é um dos bens que podem caber ao homem, porque tira do estado de bruto para eleva-lo a dignidade da natureza humana. O direito a instrução é um direito tão natural, como o da conservação e da aquisição das coisas externas necessárias a vida. Ora a sociedade não só não deve proibir que o cidadão se instrua, como é ate do seu interesse proporcionar-lhe meios de instrução, criando escolas publicas. [...] Nesse intuito a L. de 15 de Outubro de 1827 mandou criar escolas de primeiras letras em todas cidades, vilas e lugares populosos (vide Ato Adicional, art 10 § 2º). (AUTRAN, 1881, pig. 141)

Art 33. Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.(274)

(274) A conveniência de se estabelecerem colégios e universidades não pode ser contestada não só porque há ciências, cujo ensino requer meios que estão fora do alcance dos particulares, como porque esses estabelecimentos de instrução superior suprem a deficiência de capacidade dos pais e tutores para escolherem mestres para seus filhos e pupilos. Mas o ensino deve ser livre, para que não se coarete a liberdade dos que quiserem ensinar as mesmas ciências que se ensinarem nos colégios e universidades do estado. (AUTRAN, 1881, pág. 142)

Além da Constituição, Autran analisa ainda o Ato Adicional, de 12 de Agosto de 1834, a partir do qual as Províncias adquirem mais autonomia administrativa e passam a legislar sobre decisões cíveis, judiciárias e eclesiásticas, e também sobre instrução publica, política e economia dos municípios. No mesmo Ato é criado o município neutro da Corte, capital do Império, subordinado administrativamente ao Poder Executivo, este, exercido através dos ministérios.

Art. 1º O direito, reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição, será exercido pelas câmaras dos distritos e pelas assembleias, que, substituindo os conselhos gerais, se estabelecerão em todas as províncias com o título de – assembleias legislativas provinciais (277).

A autoridade da assembléia legislativa da província, em que estiver a corte, não compreendera a mesma corte nem seu município (278)

(277) Esse direito, reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição, é o de intervir todo cidadão nos negócios de sua província e que são imediatamente relativos a seus interesses peculiares. As assembléias provinciais não podem, portanto, exorbitar dom que se acha prescrito nos artigos 83 e 84 da Constituição – (Av. de 10 de Maio de 1837)

(278) As continências que competem às assembléias provinciais, quando incorporadas, constam da Prov. de 15 de Fevereiro de 1843 § 19.

(AUTRAN, 1881, pág. 146)

Art 10. Compete às mesmas assembléias legislar:

1º sobre a divisão civil, judiciária[...]

2º Sobre instrução publica e estabelecimentos próprios a promovê-la (287), não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (288)

(287) Essa prerrogativa não vai ao ponto de poderem decretar penas pecuniárias contra pais, tutores, procuradores, ou particulares que tiverem menores em sua companhia, e não lhes mandarem dar ensino (Av. n. 380 de 1861).

(288) Não compreendendo também as aulas dos seminários episcopais (Res. de 6 de setembro de 1855).

Não entra nas atribuições das assembléias provinciais conferir a alunos do liceu o gráo de bacharel em letras, dando-lhe preferência para os empregos públicos provinciais, não só porque não podem conceder títulos, honras e distinções, como também porque, habilitando aquele gráo para a matricula nos estudos da Universidade que se projeta, o mesmo gráo representará maior ou menor instrução conforme o arbítrio das referidas assembléias na designação das matérias para a sua colação.

(Avs. de 15 de Fevereiro e de 21 de Agosto de 1844). (AUTRAN, 1881, pág. 151, grifo nosso)

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro faz publicar em sua revista, de 1928 (pág. 229-272) uma edição dedicada à educação no Brasil. Compunha-se, dentre outros, de uma coletânea de textos e palestras de Affonso Celso de Assis Figueiredo, o Visconde de Ouro Preto.

Ouro Preto discorre, em *A Competência dos Poderes Gerais para criar estabelecimentos de ensino primário e secundário nas Províncias*, acerca de uma demanda que se arrastava desde a instauração do Ato Adicional de 1834, e era ponto de disputa entre o Estado e as Províncias. Tal pendenga tinha tanta relevância que acabou sendo um dos temas escolhidos para a discussão no Congresso de Instrução em 1883.

Para Ouro Preto essa questão referia-se ao Direito Constitucional Privado: a Assembléia Geral tinha competência ou não para legislar sobre instrução primária e secundária em todo o Império?

Alegava Ouro Preto que, até a promulgação da reforma constitucional, de 12 de Agosto de 1834, nunca esteve em dúvida tal atribuição, uma vez que estava compreendida, implicitamente, na ampla faculdade de legislar. A Constituição atribuiu à Assembléia Geral, em seu artigo 15 parágrafo 8, e no artigo 179, parágrafo 32, que estavam garantidos a “todos os cidadãos instrução primária gratuita” e que “Colégios e Universidades onde se ensinassem os elementos das ciências, belas-letas e artes, forçosamente devia o Poder Geral prover sobre os diversos graus do ensino público”.

Como atribuição e dever constitucional, assim fez a Assembléia Geral:

[...] no tocante á instrução primaria, pondo de parte outros actos de somenos importancia, promulgou logo a lei de 15 de novembro de 1827, creando cadeiras de primeiras letras para ambos os sexos em todas as cidades, villas e logares populosos, e pelo que toca á instrução superior, - o decreto de 5 de janeiro de 1825, estabelecendo um curso provisorio de Direito no Rio de Janeiro, o de 11 de agosto de 1827, fundando as Escolas Juridicas de São Paulo e Olinda e os de 7 e 14 de agosto de 1832, instituindo as de medicina da Côte e Bahia. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 249, sic)

Com a promulgação do Ato Adicional, a ordem das coisas foi alterada. A partir daquele momento, passava a ser observada a regra disposta no artigo 10, parágrafo 2º, sobre que assuntos às Assembléias Provinciais poderiam legislar, e que a instrução pública passara a ser uma atribuição provincial:

[...] instrução publica e estabelecimentos propios a promove-la, não comprehendendo as faculdades de medicina, os cursos juridicos, academias existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que de futuro fossem creados por lei geral. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 249, sic)

O Ato Adicional, no entanto, preservou a competência do Poder Geral no Município Neutro, em face do disposto na última parte do artigo 1º do aludido Ato constitucional, “a autoridade da Assembléia Legislativa da Província em que estiver a Corte, não compreenderá a mesma Corte, nem o seu Município”.

A dúvida persistia e a discussão repercutiu. O Marquês de São Vicente era a favor da atribuição cumulativa de que os Poderes Gerais deveriam, além dos cursos superiores, com as províncias, cuidar da instrução primária e secundária. E esse parecer o Marquês esclarece:

O Acto Adicional habilitando as Provincias a desenvolverem sua intelligência, não inhibiu o Govêrno Geral de coadjuva-las, não só por meio de uma Universidade, onde mais convenha, de faculdades superiores, ou de lyceus, como nem mesmo de escholae ou estabelecimentos de instrução primaria. Não obstante a attribuição geral que têm as assembléas provinciaes de legislar sôbre instrução pública e estabelecimentos propios a promove-la, [...] conserva á Assembléa Geral tambem a attribuição de legislar em todo o imperio sôbre instrução pública e estabelecimentos propios a promovê-

la. Ambas essas atribuições são amplísimas e uma não exclui a outra. Attenta a generalidade dessa atribuição, tanto quanto é conferida ás assembleas provinciaes, como quando é conservada á Assembléa Geral, segue-se: que o Acto Adicional não embarga a Assembléa Geral de crear quaesquer estabelecimentos, nas provincias, de instrucção ainda mesmo primaria e secundaria”. (VICENTE apud FIGUEIREDO, 1928, pág. 250, sic)

Ouro Preto, dando voz ao Marques de São Vicente, aproveita para lembrar que “em 17 de setembro de 1855 tramitou na Câmara um projeto, depois convertido na lei n. 630, que autorizou a reforma do ensino primário e secundário da Corte, e que nenhuma discussão sofreu na Câmara dos Deputados”. Salienta, ainda, que apenas tomou sobre ele a palavra o deputado Dias de Carvalho, para justificar duas emendas. “Nessa justificação, o ilustre mineiro firmou – *sem nenhum protesto nem reclamação* – a doutrina em contrario, isto é, que legislar sobre instrução primária e secundária nas províncias – *privativamente incumbe as respectivas assembleias*” (FIGUEIREDO, 1928, pág. 251).

Apesar das discussões, Ouro Preto relembra que até então, durante os quase 50 anos de vigência do Ato Adicional em que dominaram alternadamente as duas escolas políticas, mais de uma vez a “atenção dos poderes públicos foi solicitada em prol do desenvolvimento da instrução primária e secundária, [e] nem um projeto sequer foi iniciado com aplicação às Províncias”. Para Ouro Preto “essa abstenção seria injustificável, se não significasse solene reconhecimento da própria incompetência” – nesse caso falta de autoridade para o exercício desta função, e argumenta, a lei é clara:

Compete às mesmas assembleas provinciaes legislar, diz o Acto Adicional, art. 10 § 2º, sobre instrucção pública e estabelecimentos proprios a promoverla, não comprehendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral (FIGUEIREDO, 1928, pág. 252, sic).

E, se tratando da interpretação literal do Ato Adicional, os que apóiam a atribuição cumulativa sustentam-se na frase — *outros quais estabelecimentos de instrução*—, que se atribui a Assembléa Geral reservado o direito de legislar no futuro sobre instrução primária e secundária, e, contra a qual, Ouro Preto argumenta a sua improcedência pedindo “um pouco de reflexão, [...] a menos que se atribua ao legislador manifesta incoerência”. E prossegue:

Em 1834 não existiam no paiz escholae primarias e secundarias, que não houvessem sido creadas pelo Poder Geral. Todas emanavam delle, provinham de actos seus expedidos quer sob o regime colonial e o que lhe succedeu, ate á promulgaçao da Constituição, quer sob o dominio desta e mais tarde em virtude da citada lei de 15 de novembro de 1827. Pois bem; si o poder geral entendeu desistir da auctoridade que sobre ellas exercia,

sujeitando-as á alçada das assembléas provinciaes, por que motivo reservar-se-ia o direito de instituir outras, independentes dessa mesma jurisdicção, que julgou a mais propria para bem dirigir aquelle ramo do serviço público? Comprehende-se por ser razoavel e logico, que, conservando sob sua jurisdicção os estabelecimentos de instrucção superior já creados, pra si guardasse o poder geral tambem a criação e manutenção de outros institutos da mesma natureza; mas não seria explicavel que emancipando de sua tutela os cursos inferiores, obra sua, ressalvasse o direito de crea-los e mante-los novamente por sua conta, estabelecendo assim a anomalia de instituições identicas sujeitas, no seio do mesmo paiz, a disciplinas diversas. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 252-253)

No interesse da descentralização, que exige seja dirigido e inspeccionado pela auctoridade local o que á localidade mais immediatamente diz respeito, sacrificou elle a uniformidade do ensino primario e secundario em todo o Imperio, mas daquella fórma, na propria Provincia, no Municipio, no simples povoado, a eschola pública estaria sob regimes diferentes, o que seria a desordem e a confusão.

O que, á primeira vista, se deprehe de da redacção do art. 10, § 2º, é – que o Acto Adicional conferiu *exclusivamente* ás assembléas provinciaes o direito de regular a instrucção primaria e secundaria das respectivas circunscripções territoriaes, reservando para o Estado a instrucção superior. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 253, sic)

Em 10 de Junho de 1837 os Senadores Paulino de Souza, Honório e Calmon firmaram um parecer que, segundo Ouro Preto, esclareceu o assunto e a interpretação da tão citada lei, o qual ele incorpora na sua fala :

Antes do Acto Adicional tinha o Poder Legislativo geral a plenitude do Poder Legislativo. Com a reforma da Constituição do Estado fraccionou-se aquelle poder e ficou pertencendo ás assembléas legislativas provinciaes, *com exclusão do poder legislativo geral, o legislar sobre todos aquelles objectos que se acham comprehendidos nos art. 10 e 11 do Acto Adicional, exceptuando dous casos que faz cumulativos*. É, portanto, evidente: 1º, que passaram a pertencer á esphera do poder legislativo provincial todas aquellas leis geraes que versam sôbre objectos comprehendidos nos mencionados dous artigos; 2º, que as assembléas de província podem revogar e alterar essas leis como entenderem conveniente; 3º, que o Poder Legislativo Geral *não póde mais, sem manifesta usurpação, legislar sobre semelhantes objetos*.

.....

Exceptuadas, pois, as attribuições mencionadas nos §§ 5º e 8º do art. 11 do Acto Adicional, *que são cumulativas á união e as provincias, todas as mais o não podem ser*. As excepções conteúdas nesses parágraphos firmam, pois, a regra em contrario.

.....

Releva, pois, ter bem deante dos olhos, que a excepção dos §§ 5º e 8º do art. 11 do Acto Adicional, *dando attribuições cumulativas á união e ás provincias, firma regra em contrario, quanto ás attribuições conteúdas nos seus outros parágraphos e nos do art. 10*. Nestes termos, a attribuição comprehendida no § 11 em questão é privativa das Legislaturas Provinciaes e não póde em algum modo ser cumulativa com os Poderes da União. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 254-255)

E, sintetiza: “exatamente pelas razões expostas nesses excertos, penso não ser duvidosa a incompetência do Poder Legislativo Geral sobre matéria de instrução primária e secundária nas Províncias”. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 255)

E, ainda sobre o Ato Adicional, argumenta que sua criação ocorreu para “dar autonomia as Províncias e aliviar o Estado de uma certa soma de encargos que sobre ele pesavam [...] não foi ele uma simples outorga de prerrogativas e imunidades, senão justa distribuição de regalias e ônus correspondentes” para que as províncias pudessem ter “vida própria, regulando como entendessem mais acertado, o que fosse de seu interesse imediato” e recebessem “o seu quinhão de serviços ate então custeados pelo Tesouro Nacional”.

Lembra Ouro Preto que:

[...] em nenhum paiz regularmente organizado póde depender immediatamente [a instrução primária e secundaria] da auctoridade central e suprema. O ideal de bôa direcção e efficaz inspecção escholar seria o de cada pae de familia, estimulado pelo interesse da educação e adeantamento da prole; mas, sendo impossivel essa intervenção individual, só póde substitui-la com vantagem a auctoridade local, seu representante mais proximo.(FIGUEIREDO, 1928, pág. 255, sic)

É o que se observa em todas as nações que seriamente cuidam da instrucção, ainda naquellas em que mais predominam os principios centralizadores. Na França, por exemplo, a instrucção primaria corre por conta do município e do districto; - o Estado apenas os auxilia, na insufficiencia de recursos proprios. Na Prússia a instrucção superior pertence ao Estado: a secundaria ás provincias, a primaria aos municípios. Na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Suissa, a influencia do governo a esse respeito não se faz sentir sinão indirectamente, podendo-se mesmo affirmar que a instrucção esta entregue ao elemento local e ao espirito de iniciativa particular (FIGUEIREDO, 1928, pág. 256,sic)

E, reconhecendo o dever do Estado para com a educação, reafirma “mais que um direito, senão incontestável dever, imperioso e indeclinável, como guarda e mantenedor dos interesses do Estado, que os não tem mais importantes do que o desenvolvimento da instrução popular”, e, como promotor de uma Política Educacional aplicada “na organização e difusão desse mesmo ensino, que lhe cabe no Município Neutro, [ali] encontra ele profícuo meio de ação sobre as províncias, animando-as pelo exemplo dos bons frutos que colher”.

Por fim, Ouro Preto insta o Poder Geral:

Queira, portanto, o Poder Geral desenvolver o ensino popular em todo o Imperio e o Acto Addicional não lhe será embaraço, antes facilitar-lhe-á tão grandioso intuito. E a prova têm-la ainda no auspicioso movimento que se observa no paiz neste ultimo decênio (do qual é prova e promissora manifestação o Congresso [de Instrução] a que se destina este modestissimo trabalho) e que, a não entorpecer-se póde assignalar uma nova éra para a sociedade brasileira.

Em conclusão: - não têm os Poderes Geraes competencia para crear estabelecimentos de ensino primario e secundario nas provincias. Assiste-lhe, porem o imperioso dever não só de promover essa criação, como todos os meios de difusão do ensino publico, uma das mais palpitantes necessidades do Brasil. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 258, sic, grifo nosso)

A extensão destes extratos justificam-se: a historiografia da educação escolar no Brasil afirma e reafirma que não houve qualquer preocupação com o ensino do povo durante o período Imperial, que ela se reduziu à instituição do Colégio de Pedro II. Vejamos, a seguir, o que se entende por políticas públicas, com vistas a demarcar melhor esse território.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS – VALORES E LIMITES

Pierre Muller e Yves Surel (2004, pág. 9), definindo o que é uma política pública, argumentam que se faz necessário, *a priori*, caracterizar o objeto *Estado* e o seu papel, que longe das análises cristalizadas por Hegel, Marx ou Weber, encarnados na “razão da História”, ‘braço armado da burguesia’, ou detentor do ‘monopólio da violência legítima’”, tem sua percepção centrada nas ações empreendidas. Para entender a ação pública é necessário “compreender as lógicas implementadas [nas] diferentes formas de intervenção [do Estado] sobre a sociedade”, buscando ali identificar os modos de relação existentes entre os atores públicos e privados e, elucidar como a “ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas das fronteiras entre Estado e sociedade”.

A polissêmia do termo “política” aponta para diferentes acepções que tangenciam a esfera da política, da atividade política e, ainda, da ação pública, agregando definições que vão desde: “tudo o que o governo decide fazer ou não fazer”, proposta por Howllet e Ramesh, até as mais completas, nas quais o termo *política pública* passa a responder por “um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico”, constituído em um “quadro normativo de ação” combinando “elementos de *força pública* e elementos de *competência*, [que] tende a constituir uma *ordem local*” (MULLER e SUREL, 2004, pág. 16). Na busca de uma definição para o termo “política pública”, Renato Dagnino, em *Metodologia de análise de políticas públicas* (2002) relaciona os conceitos teóricos da ação pública traçando uma linha para a apreensão de seu significado. Assim, o autor sustenta que, longe de ser um conceito fechado, sua definição movimenta-se de acordo com variantes cambiáveis. Para Dagnino (2002, pág. 34) Easton avalia uma política como uma “teia de decisões que alocam valor”. Jenkins trata o termo como um “conjunto de decisões inter-relacionadas, concernindo à seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de uma situação especificada”. E, ainda, Hecló, para quem o conceito de política não é “auto-evidente”, sugere que “uma política pode ser considerada como um curso de uma ação, ou inação – ou “não-ação” –, mais do que decisões ou ações específicas”.

Ham e Hill (*apud* DAGNINO, 2002, pág. 23) argumentam que existe, ainda, as “não-decisões” que, uma vez articuladas, moldam o contexto no qual cadeias de decisões futuras

serão tomadas. Salientam que durante a análise de uma política pública deve ser considerado que ela é mais do que uma decisão única localizada no tempo, pois que existe uma “rede de decisões de considerável complexidade” que, quando tomadas em seu conjunto, encerram o sentido do que seja a política. E, segue argumentando, que políticas mudam com o passar do tempo e determinar o seu término é uma tarefa difícil. Wildavsky (*apud* DAGNINO, 2002, pág. 45) lembra que o termo *política* é usado para referir-se a um processo de tomada de decisões, mas também ao produto desse processo. Muller e Surel (2004 pág. 20) argumentam ainda que uma questão é premente para a implementação de uma política: a identificação do sujeito, daquele a “quem” compete definir as normas da ação pública. Assim, política pública é o resultado de um conjunto de objetivos que dão forma a um programa de ação governamental que condicionam a sua execução.

O termo política pode ser empregado de muitas maneiras, como designar: *campo de atividade* ou *envolvimento governamental*, *objetivo* ou *situação desejada*, *propósito específico*, *decisões do governo*, *autorização formal*, *programa*, *resultado*, *impacto*, *teoria* ou *modelo*. Cada um desses termos quando tomados individualmente são como fotografias, acrescente-se então o enfoque processual e terá as políticas públicas em um encadeamento lógico como um filme. Muller e Surel chamam ainda a atenção para as definições e os cuidados que se deve tomar na Análise de Política, como, por exemplo, identificar a diferença entre *política* e *decisão*. Enquanto a política é gerada por uma série de interações entre decisões mais ou menos conscientes de diversos atores sociais, a decisão é uma ação individual que parte dos tomadores de decisão, aqueles a “*quem*” compete definir as normas da ação pública. Assim, uma política envolve tanto intenções, quanto comportamentos; tanto ação como não-ação; tanto relações intra quanto inter organizacionais; e os propósitos que serão definidos subjetivamente segundo as visões conceituais adotadas, podem ser definidos *ex post*, em um processo que se estabelece ao longo do tempo.

Para que possa ser implementada, uma política pública necessita de um conjunto de medidas concretas que se constituem na sua parte tangível, que será formada pelos recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais e, ainda, de grupos de pessoas e/ou de organizações que interagirão de maneira regular com objetivo de influenciar a sua formulação e implementação. Para que uma política pública ‘exista’ é preciso que

[...] mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados. [...] Isto significa que **toda política governamental se definirá, antes de tudo, como um conjunto de fins a se atingir [que] poderão estar mais ou menos explícitos nos textos e nas decisões do governo.**[...] às vezes, pelo

contrário, os fins governamentais permanecerão fluidos, até ambíguos.(MULLER e SUREL, 2004, pág. 18-19).

Os mesmos autores salientam ainda que sempre se deve considerar o caráter imanente de toda ação política é contraditória. Isso porque, sua implementação é sempre o resultado dos acordos negociados pelos diversos grupos que lhe dão sustentação e da qual serão seus beneficiários quando estas demandas forem atendidas. A negociação das demandas nunca satisfará individualmente a qualquer dos grupos assim, na busca de um possível acordo, afim de que a ação se desenvolva, cada grupo abrirá mão de parte de suas reivindicações para negociar a execução de um todo preferível.

Todo discurso político é fluido, assim, recomendam Muller e Surel (2004, pág. 19-20) que ao analisar o processo de elaboração e de implementação das políticas públicas deve-se pôr em evidência as “*lógicas de ação*” e as “*lógicas de sentido*”, focadas nos indivíduos, nos grupos ou nas organizações, que são diretamente afetados pela ação política desenvolvida, observando a sua atuação inscrita no tempo e no espaço, o que Cobb e Elder (1983) nomeiam como o “público” de uma política. Salienta ainda que analisar a ação do Estado não consiste, simplesmente, em se o estudar como aparelho político-administrativo:

é útil distinguir o **sentido explícito de uma política**, o qual é definido através dos objetivos proclamados pelos tomadores de decisão (quando eles existem) do **sentido latente**, que se revela progressivamente ao longo de sua implementação. [...] **o analista deve levar em conta, ao mesmo tempo, as intenções dos tomadores de decisão, [...] e os processos de construção do sentido na prática ao longo da fase de desenvolvimento da ação pública.** [...] o pesquisador deverá cuidar para não tomar o lugar dos atores da política na determinação do sentido da política. (MULLER e SUREL, 2004, pág. 24-25, grifo nosso)

A Análise de Políticas pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos proporcionado por diversas disciplinas das Ciências Humanas e utilizados para buscar resolver ou analisar problemas concretos em política pública. Segundo Dye (1976 *apud* DAGNINO, 2002, pág. 4), fazer “Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz”. Para ele, *Análise de Política* é a descrição e explicação das causas e conseqüências da ação do governo tendo por objeto os problemas com que se defrontam os fazedores de política. A Análise de Política caracteriza-se, assim, por sua orientação aplicada, socialmente relevante, multidisciplinar, integradora e direcionada à solução de problemas, além da sua natureza, ao mesmo tempo, descritiva e normativa.

[...] **o impacto de uma política não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona.** [...] não é porque uma política custa pouco que seu impacto é fraco. [...] qualquer que seja a natureza da política pública

estudada, **é necessário levar em conta a sua dimensão simbólica** (Edelman, 1976) [...] **o impacto passa também pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem do seu ambiente.** (MULLER e SUREL, 2004, pág. 26-27 grifo nosso)

Argumenta Dagnino (2002, pág. 6-7) que a escolha do enfoque a ser adotado como guia para a análise não é neutra, pois, como em outros casos, envolve escolha, uma tomada de posição ideológica, que dificilmente pode ser posta de lado. Pelo que a opção realizada não é simplesmente metodológica. O discurso resultante da análise refletirá necessariamente uma delas ou uma composição das principais correntes que se encontram a seguir especificadas:

(1) a visão Pluralista enfatiza as restrições que colocam sobre o Estado um grande espectro de grupos de pressão dotados de poder diferenciado nas diversas áreas em que se conformam as políticas públicas, embora nenhuma delas possa ser considerada dominante, espelhará, no entanto, as preferências de tais grupos. O Estado e seus integrantes são considerados por uma de suas variantes como mais um dentre os grupos de pressão. Reafirmando a democracia como valor fundamental e o voto como meio de expressão privilegiado dos indivíduos

(2) a visão Elitista, ou neo-pluralista, ressalta o poder exercido por um pequeno número de bem organizados interesses “societais” e a sua habilidade para alcançar seus objetivos.

(3) a visão Marxista aponta a influência dos interesses econômicos na ação política; vê o Estado como um meio para a manutenção do predomínio de uma classe social particular. Dentre as suas correntes é importante destacar: a Instrumentalista (Miliband); Estado como árbitro (Poulantzas); a Funcionalista (O'Connor); a Estruturalista, (Althusser); Escola da “lógica do capital” (Altvater); Escola “de Frankfurt” (Offe).

(4) a visão Corporativista apóia-se na premissa de que os indivíduos podem ser mais bem representados por meio de instituições funcionais/ocupacionais do que pelos partidos políticos e até mesmo do que unidades eleitorais geograficamente definidas. As unidades de categorias são reconhecidas pelo Estado como detentoras de monopólio de representação, podendo assim ser por ele controladas e responsabilizadas por funções administrativas em lugar do Estado.

Tem-se então que:

Fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado.(MULLER e SUREL, 2004, pág. 31)”

O que é corroborado por Arruda (2002, pág. 41), citando Duby, ao lembrar que “uma sociedade não se explica apenas pelos seus fundamentos econômicos mas, também, pelas representações que faz de si mesma”.

2.1 Política educacional

Dentre as questões pendentes no Estado Imperial Brasileiro o acesso à educação, ou como se denominava na época, à instrução pública, era objeto de muitas representações.

Mergulhado na ideologia Liberal, o Estado pautava-se pela concepção de *moderno* existente na época, ou, no dizer de Carvalho (1998, pág. 9), numa “sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado”, e, que, como tal, deveria interferir o mínimo possível na vida do cidadão. Para Autran (1881, pág. 141, *sic.*, grifo nosso), por exemplo, o acesso à instrução pública era um *direito natural*, e essa aceção era ensinada nas Academias de Direito no país afora.

A instrução é um dos bens que podem caber ao homem, porque tira do estado de bruto para eleva-lo a dignidade da natureza humana. **O direito a instrução é um direito tão natural, como o da conservação e da aquisição das coisas externas necessárias a vida.** Ora a sociedade não só não deve proibir que o cidadão se instrua, como é ate do seu interesse proporcionar-lhe meios de instrução, criando escolas públicas. [...] Nesse intuito a L. de 15 de Outubro de 1827 mandou criar escolas de primeiras letras em todas cidades, vilas e lugares populosos.

Na visão liberal, o ensino deveria ser livre.

A conveniência de se estabelecerem colégios e universidades não pode ser contestada não só porque há ciências, cujo ensino requer meios que estão fora do alcance dos particulares, como porque esses estabelecimentos de instrução superior suprem a deficiência de capacidade dos pais e tutores para escolherem mestres para seus filhos e pupilos. Mas o ensino deve ser livre, para que não se coarete (*sic*) a liberdade dos que quiserem ensinar as mesmas ciências que se ensinarem nos colégios e universidades do estado. (AUTRAN, 1881, pág. 142, *sic*)

O que se entendia por “liberdade de ensino”?

Chamo de liberdade de ensino a faculdade ampla que todos devem ter de abrirem escolhas e leccionarem as matérias em que se julgarem habilitados, sem dependência de *placet*, ou auctorização do Governo. Ensine quem souber, quem quizer e como lhe aprouver. Nada tem com isso a auctoridade. Si o professor pregar doutrinas errôneas, immoraes ou perigosas, ahí estão o poder judiciário para puni-lo e as famílias para resolverem si seus filhos devem ou não continuar a ouvi-las. (FIGUEIREDO, 1928, pág. 269, *sic*)

Para o imperador D. Pedro II a instrução primária: “é a principal necessidade do povo brasileiro [...] deve ser obrigatória, e generalizada por todos os modos” (PEDRO II *apud*

CARVALHO, 2007, pág. 89). E, sobre a função do Estado no tocante a instrução o Visconde de Ouro Preto pronuncia-se: “[...] mais que um direito, senão incontestável dever, imperioso e indeclinável, como guarda e mantenedor dos interesses do Estado, que os não tem mais importantes do que o desenvolvimento da instrução popular” (FIGUEIREDO, 1928, pág. 256)

Das representações acima, originadas de discursos de autoridades reconhecidas, uma dúvida se levanta: se todos admitiam a necessidade da educação pública, o que então, foi feito para dar consecução a essa idéia? Ou, em outras palavras, existiu ou não uma política educacional durante o Segundo Reinado? A partir desta questão outras se sucedem. Se existiu, essa política seria ou não atribuição dos Poderes Gerais a sua implementação? Se era uma atribuição do Estado, essa política foi centralizadora? Se centralizadora, foi o Colégio de Pedro II seu único representante? Se não, qual foi a política educacional durante o Império?

Um ponto nevrálgico para o Império Brasileiro, principalmente no Segundo Reinado era desenvolver uma política pública que englobasse toda a Nação sem que isso fosse considerado interferência nas províncias, e, ainda, conclamando-as a assumir as responsabilidades acordadas pelo Ato Adicional de 1834. Se existiam essas políticas, elas podem ser identificadas no conjunto documental produzido no período imperial que ainda se encontra disponível para o pesquisador?

Retomamos Muller e Surel (2004, pág. 16) quando definem política pública como “um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico”, e que para que ela exista de fato, é preciso que seja definido, antes de tudo, “um conjunto de fins a se atingir [que] poderão estar mais ou menos explícitos nos textos e nas decisões do govêrno”, e prosseguem:

o impacto de uma política não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona. [...] não é porque uma política custa pouco que seu impacto é fraco. [...] **qualquer que seja a natureza da política pública estudada, é necessário levar em conta a sua dimensão simbólica** (Edelman, 1976) [...] **o impacto passa também pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem do seu ambiente.** (MULLER e SUREL, 2004, pág. 26-27, grifo nosso.)

Para nós existiu uma, ou várias, políticas públicas voltadas para a educação desenvolvida pelo Estado Imperial nos seus sessenta e sete anos de existência; e que, além de ser deliberadamente liberal era também democrática. A negação de sua existência constitui a retórica republicana de desconstrução dos feitos do período imperial, com vistas a instituir a sua ideologia.

A oposição dos republicanos à monarquia recorre ao procedimento que se encontra na constituição da identidade por meio do “outro”, a partir do qual ele não é o “eu”, ou dos que não se reconhece como integrantes de seu grupo social, diferenciando-se dele (ver JODELET, 1998; ARRUDA, 1988). Denise Jodelet (1998, pág.48), nessa linha, estabelece a existência de dois grupos: os de “fora”, que estão longe e que apresentam comportamento “exótico” com relação a minha cultura, por exemplo; e, os de “dentro”, aqueles que, mesmo próximos, são marcados pela diferença física visível – cor/raça –, ou “ligados a uma pertença de grupo” – nacionalidade/comunidade/religiosidade –, “e podem aí ser considerados como fonte de mal-estar ou ameaça”. Angela Arruda (1988, pág.17-18) por seu lado, considera que, para “compreender a história dos que a diferença estigmatiza”, faz-se necessário desconstruir essa história, lembra que “o outro e o mesmo” são construções recíprocas, indissociáveis, que se revelam “ao longo de situações históricas” de ruptura, enfrentamento, e afirmação.

Assim é que a representação da história da educação no Império faz parte de um processo de “construção e até intervenção, simbólica e material, pela qual se opera o deslocamento da diferença para a exterioridade” (JODELET, 1998, pág.48). O predomínio do que um determinado grupo social que considera preferível, seus valores, sobre os conceitos, ou seja, aquilo que eles dizem de si, para si, e para os outros, caracteriza uma representação social. No caso da presente dissertação, esses grupos sociais podem ser tanto o dos políticos preocupados com a legitimação do Estado Republicano, recém instaurado, quanto o dos historiadores da educação que ainda hoje reafirmam a representação de uma política de educação no período imperial como inexistente.

O que está em jogo não é a “verdade” do que ocorreu, pois são projetos políticos comprometidos com as proposições de seus pares, que, ao distorcer as posições dos adversários, produz uma representação social. Isso porque, o discurso que distorce a posição dos envolvidos no debate político tem por orientação o que o orador, aquele que produz o discurso, considera desejável ou preferível. Essas representações servem a projetos políticos que se instituem afirmando-se *versus* outros, que se lhe negam e opõem. Então cada discurso, aí no sentido amplo ou de projeto político, é um dado da realidade social.

[...] projetar o estado nacional significa **construir uma “nova” nação**, o que **se faz através de um “novo” modelo** técnico-administrativo de Estado. É exatamente nesses períodos que a atenção dos que dirigem para **o aparelho de Estado busca uma nova legitimidade, voltando-se para a mobilização de recursos simbólicos considerados essenciais**, e de forma alguma secundários ou reflexos da realização de seus projetos, sobretudo quando estes assumem uma perspectiva de longo prazo. (GOMES, 1996, pág. 22, grifo nosso)

Carvalho (1998, pág. 11), argumenta que na República insipiente a disputa em torno da educação pública tinha um objetivo: “acima de tudo [...] formar as almas”, o que se daria por meio da apropriação de novos símbolos, que povoariam os corações cívicos, então em construção, recheando-os com “traços de heroísmo, de virtudes cívicas, [que] oferecidas aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir às paixões da glória, da devoção a felicidade de seu país.” Essa ideologia fundava-se na instituída durante a Revolução Francesa focada na construção de uma certa “cidadania”. Esse projeto político de modelar as condutas será, no futuro, retomado por Getúlio Vargas, durante o Estado Novo.

Para Mazzotti (2006) uma dúvida se levanta diante da representação republicana acerca do período imperial: qual o *problema brasileiro* no Segundo Reinado? Para ele a resposta esta na definição de Nação e de ser *brasileiro*, antes e depois da libertação dos escravos. Se o povo é "moreno" e o Imperador, epítome do povo-nação é alemão, então há uma cisão na nacionalidade. O Imperador não condensa o significado do povo, ele lhe é estranho. Como resolver? Branqueando? Assumindo a mistura de raças? Mazzotti (2006) argumenta, então, que temos representações sociais de /povo-nação/ que, necessariamente, passa pela definição de /raça/, /presente-futuro/, /Estado/ que podem ser condensadas na representação de /vida social/. Cada grupo político institui sua identidade pela definição que adota e, isso aflora no debate hostil a respeito de “o que deve ser o Brasil”. É no âmbito desse debate que se coloca o papel da educação escolar. Caso assim se considere, então o que se tem dito do liberalismo no Brasil deverá ser revisto, isso porque o problema da nação ou da nacionalidade põe em cena o da *maturidade do povo brasileiro para exercer a cidadania*. Vejamos o que se diz, antes de mostrar como o *problema brasileiro* orientou os debates políticos e dividiu os liberais, especialmente no cerne da política que é a da *formação/educação do Brasileiro*.

Quando Costa (1977, pág. 111) nos sugere que, antes de tudo, para compreender o modelo brasileiro temos que indagar pelo seu significado específico, que estaria além das fórmulas importadas, afirma que: somos “um país colonial e dependente, inserido dentro dos quadros do sistema capitalista”. Ela sustenta, então, que mesmo sendo sede do Reino o país era uma nação periférica em relação ao resto mundo “civilizado e capitalista” e que seu *status* de colônia foi permanente, pois deixara de ser de Portugal e passara a ser dependente de outro país, naquele momento da Grã-Bretanha. Para Mazzotti (2006-2007)⁶, essa concepção deixa de lado a característico do capitalismo, o de ser mundial, efetivando-se pela concentração e centralização do capital, ao mesmo tempo que produz revoluções econômicas que destroem

aquela mesma centralização e concentração. Não há, sob o capitalismo, muitas escolhas a fazer, ou se está dentro, ou fora do mercado internacional ou mundial, e o Brasil dele participa desde o início. A economia interna, ou seja, a voltada para o mercado interno desenvolveu-se para atender a população, mas sem que houvesse moeda suficiente para as trocas, partiu-se para prática do escambo. Se houve ou há dependência essa se sustenta na necessidade de vender as mercadorias no mercado internacional tendo por mediadores os comerciantes e os bancos. Nada diverso de outros países envolvidos com o capitalismo.

Aquela visão de liberalismo obscurece a compreensão do que relata. Busca-se explicar o subdesenvolvimento pela dependência econômica, e, para isso, tomam como exemplos outros países como se eles fossem autônomos desde o início de sua formação e assim permanecem até os dias atuais. O Brasil esteve desde o início no âmbito do capitalismo, assim como o sul dos Estados Unidos. Aliás, a Revolução Americana foi produzida para melhor negociar seus produtos, e escapar das “garras dos burgueses” da Inglaterra. Por que dependente? No fundo, encontra-se a teoria do Imperialismo de Lênin que ecoa no discurso da história da educação.

Maria Luisa Santos Ribeiro, em “Historia da educação brasileira”, lança mão desse discurso recorrente, ainda em 2003, para afirmar que:

[...] enquanto sociedade constituída a base de uma contradição interna de classe, [o Brasil] apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente) e não central (hegemônica), não tendo, até os nossos dias superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor dos da população de determinados outros países. (RIBEIRO, 2003, pág. 15)

Longe das fontes primárias, com as quais o contato nem sempre é fácil, os Historiadores da Educação quase sempre escolhem embasar seus estudos em interpretações e referenciais assumidos por outros profissionais como os historiadores, os economistas e os sociólogos, relegando a um segundo plano as inflexões da sociedade naquele período, objeto de seu estudo, acerca do processo educacional. Lizia Helena Nagel admite que tais referenciais terminam por expressar “as teses dos intelectuais mais requisitados em determinadas épocas”, e, mais, ao reproduzir os modelos impostos por aqueles profissionais induz o “educador” a “interpretações do processo educacional sob os limites da distribuição, circulação ou consumo”, resultando desse enfoque que “suas obras, muitas vezes, ressaltam [...] características secundárias em relação àquelas que de fato, tiveram um desenvolvimento efetivo” (NAGEL, 2005, pág. 135). E, continua:

Sob esse juízo, a direção dada aos processos sociais passa a ser entendida como atos autoritários de homens emancipados das condições concretas que os produziram. O ser social fica, pois, obscurecido por esse tipo de análise que acentua os problemas como sendo frutos da dependência, ou melhor, frutos da opressão de uma classe sobre outra, de um grupo sobre outro, de uma nação sobre outra.

Nessa perspectiva, o ser social não é visto como se produzindo pelas atividades e/ou pelo trabalho. Ao contrário, é percebido como um ser que determina ou sofre violências. Sua existência, neste caso, é entendida como resultado do ajustamento ou da conformidade com os atos políticos arbitrários, tornando-se esta interpretação um dos pontos de partida mais comuns para o exame das questões educacionais.

Tal concepção afirma o “contínuo descaso do poder público para com a educação”, vem funcionando como justificava para “atitudes e comportamentos na escola e na sala de aula” (FRANCO, 2004, pág. 173). Teixeira (2000, pág. 56), diz o mesmo a respeito de Paulo Freire, que apresenta um discurso utópico, no sentido da utopia de Morus⁷ em “pelo menos duas características do sistema de educação proposto”. Recorde-se que a característica fundamental do discurso utópico é a constituição de uma sociedade auto-regulada, tal como supõe ser o corpo orgânico, que congela a luta política. A mesma que se encontra em Platão, Morus, e outros, pois consideram que as lutas políticas são prejudiciais aos homens, donde proporem uma sociedade que se efetive a auto-regulação orgânica, o equilíbrio estático ou estável (MAZZOTTI, 2007). O que é corroborado por José Roberto Dias (1996, pág. 14-15) ao dizer que está em causa não é o ensino compreendido como transmissão de conhecimentos, mas a educação, entendida como “criação de condições para o desenvolvimento das capacidades dos homens”. E, vai além, afirma que o problema essencial da educação não é o da verdade e do erro, mas do bem e do mau. É nesse âmbito que se apresenta a História da Educação no Brasil como uma luta entre o “bem” e o “mau”, por meio de oposições forjadas a partir de uma certa leitura de Marx, a realizada por Antonio Gramsci, que orienta os discursos que têm por meta a efetivação de uma certa “democracia popular” ou “ditadura do proletariado”, condição para “socialismo” em direção ao “comunismo”. Esse “processo histórico”, calcado na doutrina de Lênin, supõe que a história efetiva um percurso determinado e determinável, em que a ação dos “dirigentes”, ou “intelectuais orgânicos do proletariado”, efetivam por conhecerem o “caminho da história”. Nessa busca da revolução, da utopia, os “educadores” (historiadores da educação a partir dos anos 70) estabelecem suas escolhas com base na dissociação de noções, em um maniqueísmo argumentativo, que

7 Embora o caráter essencialmente imaginário e quimérico da "Utopia", a obra de Morus entrou para a história como a primeira tentativa teórica da edificação de uma sociedade baseada na comunidade dos bens. E, o seu nome ficou para sempre incorporado ao vocabulário universal como o significado de todo sonho de renovação social.

expressa “[o] dogmatismo [que] nos impõe escolhas absurdas, porque, fundadas em alternativas que não são alternativas [e é daí que resulta] o maniqueísmo – preconceito ou paradoxo, [da] educação positiva ou negativa – [que] será visto o tempo todo no discurso pedagógico”(REBOUL, 2004, pág. 221).

Se a historiografia é expressão das representações ou das ideologias, então seria factível estabelecer alguma isenta? Mazzotti (2006) afirma ser factível produzir uma narrativa isenta, desde que exponha todas as posições presentes no debate. Essa operação é a mesma que se requer para a constituição das evidências no tribunal, nos processos judiciais, cujas regras são análogas à da constituição de conceitos nas ciências. No caso da narrativa, ou história, o procedimento é o de apresentar os discursos que instituem políticas, tal como seus defensores sustentavam, bem como seus adversários. Com isso reapresenta-se o contexto retórico, ou seja, o que envolve os oradores autorizados de cada corrente política, seus adversários, os argumentos que sustentaram. O juízo a respeito dos debates requer o exame da coerência e pertinência na situação, sem recorrer ao que se considera adequado ou preferível nos dias de hoje.

Tomemos, como exemplo, o que se diz, em nossos dias, acerca do papel da escola, pois nos fornecerá elementos para verificar como historiadores da educação projetam no passado o que consideram pertinente no presente. Diz-se que escola tem por função transmitir, ao mesmo tempo, o conhecimento e a ideologia dominante da sociedade. Esta dupla função é objeto de diferentes interpretações, segundo as posições daqueles que as analisam.(LUÇART, 1979, pág. 59)

Roziska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice em *O debate pedagógico*, no qual examinam o pensamento de Ivan Illich, argumentam que a instituição escolar é em si mesma, ideológica, na medida em que afirma o mito da “eficácia benevolente das burocracias esclarecidas pelo saber científico”. Para Illich “as escolas são semelhantes em todos os países, sejam eles fascistas, democratas, socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres” e, alerta “o sistema escolar não conduz à educação e não serve à justiça social” (ILLICH *apud* OLIVEIRA, pág. 110 e 115). Por essa ótica, argumenta Mazzotti (2006), os professores seriam os policiais da repressão ideológica. Essa linha de argumentação opera a tópica que faz da ideologia um instrumento de completa dominação do povo sempre visto como miserável, submetido por completo à ideologia, incapaz de pensamento próprio. A “salvação” provém dos que tomaram consciência da situação, dos filósofos, ou dos dirigentes dos partidos “revolucionários”. A continuar nesse registro a elite dominante será substituída por outra, a auto proclamada elite do povo, os intelectuais orgânicos de que fala Gramsci.

A necessidade de formar pessoas capazes de produzirem conhecimentos, bem como dirigir as instituições e o país é inegável. Ambos os lados reconhecem isso, mas sustentam concepções antagônicas a respeito do que fazer, das finalidades da vida social e política. A formação de um grupo dirigente intelectualmente capacitado resultará, necessariamente na formação de uma elite⁸. Essa concepção é tema de discórdia muito antiga, e encontra-se presente na constituição da filosofia da educação como uma tomada de posição a respeito da vida social. A discussão sobre *elite* será retomada no capítulo que versará sobre o Colégio de Pedro II. Nesse momento nos interessa a identificação de políticas públicas sobre educação, centradas durante o Segundo Reinado.

Fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas, sim, **construir uma nova representação dos problemas** que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado. (MULLER e SUREL, 2004, pág. 31, grifo nosso)

Para embasar nossa argumentação buscamos localizar no legado documental do período objeto de nossa análise, as fontes que objetivam a crítica a atuação do Estado. Produzidos no calor da disputa, estes documentos são um manancial de informação, e a desqualificação do adversário faz parte do processo dialógico.

Como afirmação do nosso ponto vista, quatro documentos nos interessaram particularmente. De conhecimento público, tais documentos têm em comum, o fato de serem um retrato da educação brasileira, testemunhos da época em quem foram produzidos, e por esse motivo, considerados fontes primárias.

O primeiro é o *Relatório Gonçalves Dias: Instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia*, e executado entre Março de 1851 e Julho de 1852. Gonçalves Dias, bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra, era poeta e foi professor do Colégio de Pedro II, e, por designação direta do Imperador, encarregado de examinar “com o Maior cuidado”, todos os estabelecimentos de ensino de “educação da mocidade”, públicos e privados, naquelas províncias do norte e nordeste, levantando informações para subsidiar uma política de instrução pública, como se segue:

[...] que sirvam a **habilitar o Governo** para julgar do estado de tais estabelecimentos e dar com a solícitude que tão importante objeto reclama, todas as providências, que tendam a **remover os abusos, e a promover o melhoramento e progressos do ensino e educação da mocidade**, devendo para isso propor [a] V.M. todas aquelas medidas, que lhe pareçam necessárias, quando der conta a esta Secretaria de Estado do resultado da

⁸ Segundo o Dicionário Aurélio: Minoria prestigiada e dominante no grupo, constituída de indivíduos mais aptos e/ou mais poderosos

comissão, que S.M. o Imperador acaba de confiar-lhe. (DIAS, 1989, pág. 337, grifo nosso)

O segundo documento trata das questões do *Congresso de Instrução*, que seria realizado na cidade do Rio de Janeiro a partir de 1º de Julho de 1883. A proposta do Governo Imperial era a de obter informação de todos os segmentos da sociedade para subsidiar uma política de educação nacional. Para tanto lança em 19 de Dezembro de 1882 uma peça de divulgação editada pela Typografia Nacional, intitulada “Regulamento e o Programa do Congresso de Instrução” estabelecendo as condições, pela qual a sociedade participaria, informando as sessões e os temas propostos pelo Governo. Esclarecia ainda que aceitava, desde que remetidas em tempo hábil à discussão, outros temas relacionados ao assunto Instrução.

Desejando o Governo, para mais esclarece-se sobre as medidas que pretende propor-vos, consultar as luzes da experiência de pessoas habilitadas, submetendo ao seu estudo coletivo os principaes assumptos concernentes ao ensino publico por acto de 19 de Dezembro ultimo convocou um Congresso de Instrucção, que deverá reunir-se nesta Côrte no dia 1º de Junho vindouro. (CONGRESSO DA INSTRUCÇÃO, 1884, pág.3 [61], grifo nosso,sic)

O terceiro, é *História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889): História e legislação*, escrita por José Ricardo Pires de Almeida, publicado no ano de 1889 na Europa, reeditado pelo INEP — Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais— quando de seu centenário (1989). Trata-se da primeira história sistematizada da educação brasileira, e serve, segundo o INEP, como uma “inestimável colaboração a análise do passado e subsidio a interpretação das contradições do presente”. A publicação objetivava, segundo o próprio autor, “suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução [...] no Brasil” (ALMEIDA, 1989, pág. 17). Antonio Chizzotti o tradutor da obra originalmente publicada em francês, faz a apresentação de Almeida, situando-o temporal e geograficamente, ao mesmo tempo em que qualifica a obra:

O autor participa do entusiasmo que acometeu a sua geração a partir de 1869, descrita por Silvio Romero, como o nascimento de uma nova era; este entusiasmo nacionalista escudava-se no papel que **a educação poderia trazer ao desenvolvimento e grandeza do país**, muito claramente **expresso na fala do Ministro do Império Paulino José Soares de Souza: “a distribuição da instrução em todos os seus ramos, como uma das bases do desenvolvimento da nação”**. Foi a geração que professou um entusiasmo pela educação, como faziam muitos intelectuais europeus de sua época, dispostos a realizar uma cruzada contra a ignorância. [...] Por isso cada evento, cada lei, cada escola ou iniciativa é saudada pelo autor como um

passo no progresso intelectual e moral da nação (ALMEIDA, 1989, pág. 8, grifo nosso).

Finalmente, o quarto documento, o “*Relatório de Dunshes de Abranches sobre os institutos Equiparados*”. Publicado em 1904, trata-se de uma análise que o autor faz, por delegação direta do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores J. J. Seabra, em cuja pasta encontrava-se a administração da instrução pública naquele período, a respeito da política de educação secundária na República, referia-se, especificamente, aos estabelecimentos de ensino equiparados ao Ginásio Nacional do Distrito Federal.

A exposição desses documentos, na ordem de encadeamento, objetiva, como já explicitado, tornar evidente a existência deliberada de uma política pública para a educação no Brasil Imperial.

2. 1.1 Relatório Gonçalves Dias

Antônio Gonçalves Dias nasceu em 10 de Agosto de 1823, em Caxias, no Maranhão. Era filho de um português com uma cafuza, mistura das etnias negra e indígena que, segundo afirmava, era-lhe motivo de orgulho, pois representava a síntese das raças que formaram o Brasil. Mas, foi exatamente essa mistura étnica e a sua origem bastarda que impediram seu casamento com Ana Amélia Ferreira do Vale, o grande amor de sua vida. A consciência da inferioridade de origem e a saúde precária marcaram a sua poesia e a vida, tornando-o uma figura triste.

Poeta romântico compôs *I-juca-pirama*, considerado o ponto alto da poesia indianista. Foi professor de latim e história do Colégio de Pedro II, e funcionário do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Em 1851 foi designado pelo Governo Imperial para colher informações que pudessem subsidiar uma proposta nacional de política de instrução pública. Para cumprir sua missão deveria examinar todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia, e emitir um parecer da situação em que se encontrava a educação em cada uma daquelas províncias de modo,

[...] que sirvam a **habilitar o Governo** para julgar do estado de tais estabelecimentos e dar com a solicitude que tão importante objeto reclama, todas as providências, que tendam a **remover os abusos, e a promover o melhoramento e progressos do ensino e educação da mocidade**, devendo para isso propor [a] V.M. todas aquelas medidas, que lhe pareçam necessárias, quando der conta a esta Secretaria de Estado do resultado da comissão, que

S.M. o Imperador acaba de confiar-lhe. (DIAS apud ALMEIDA, 1989, pág. 337, grifo nosso, sic)

Essa mobilização em torno da educação que levou a Augusta figura do Imperador a longínquos recantos do país, legou a Gonçalves Dias, pelo menos em sua chegada, à boa aceitação da sua comissão entre os homens que, segundo ele, valorizavam a instrução pública.

De todas as essas Províncias, a que fui em desempenho desta Comissão, os homens, que sabem de que importância é a instrução pública, folgaram de ver que o Governo de S.M.I. lançava por fim os olhos sobre assunto de tal magnitude, e farão dos seus esforços o princípio de uma nova e salutar organização, que todos esperam; mas que talvez não será possível conseguir sem a intervenção direta e continuada do Governo central. (DIAS, 1989, pág. 339, sic)

O problema estava em como intervir, pois a descentralização estabelecida pelo Ato Adicional de 1834 rendia seus frutos dezessete anos depois naquele 1851. A missão Gonçalves Dias pôs a descoberto o resultado da barganha de poder que se efetivara entre os Regentes e as Províncias que lucraram com a descentralização política ganhando maior autonomia administrativa, e, como compensação, deveriam arcar, a partir de então, com as decisões cíveis, judiciárias e eclesiásticas, a economia dos estados e municípios, além da instrução pública, o que, no dizer do Visconde de Ouro Preto (1928, pág. 255), era uma “justa distribuição de regalias e ônus correspondentes”.

Para Gonçalves Dias a extensão daquele ato foi a causa do desapareço para com a educação que estava se desenrolando nas Províncias, do qual foi testemunha. Para tanto admite que “tratando dos defeitos da Instrução não nos esqueçamos das Assembléias Provinciais” (DIAS, 1989, pág. 365), e explica suas razões:

Sou pouco amigo da centralização, e menos ainda quando é levada a excesso. [...] A legislação provincial, relativa à instrução, os seus efeitos ate hoje, a previsão do que será no futuro pelo que tem sido no passado, **dezessete anos enfim, de experiência baldadas bastam, segundo penso, para nos convencerem de que em matéria de instrução – nada, absolutamente nada se pode esperar das Assembléias Provinciais.** (*Ibidem*, pág. 339, grifo nosso)

O Ato Adicional, que deu autonomia às Províncias, impediu o Governo Imperial de intervir diretamente em seus assuntos internos. De acordo com o Visconde de Ouro Preto o Ato Adicional, em seu artigo terceiro, dispunha “que o Poder Legislativo Geral *não pôde mais, sem manifesta usurpação, legislar sobre semelhantes objetos*” (FIGUEIREDO, 1928, pág. 255, sic). E, dentre essas proibições estavam a educação fundamental e a secundária,

atribuições privativas das Províncias, como por sinal continuou pela República afora e ainda o é nos dias atuais, respectivamente, obrigação dos Municípios e dos Estados.

Para dar consecução à sua comissão Gonçalves Dias argumenta que tentou empenhar-se aplicando nela “toda possível franqueza” admitindo que muitas vezes agiu com severidade, mas que nunca lhe faltou “coragem para dizer a verdade, por amarga que fosse” (DIAS, 1989, pág. 337), e. prossegue desfiando as agruras que encontrou pelo caminho.

Para satisfazer a letra destas instruções foi-me preciso entrar em detalhes e minuciosidades [...] as Leis e os Regulamentos provinciais relativos a instrução pública, ainda que copiados uns de outros, variam contudo de Província para Província, e, muitas vezes dentro da mesma Província, de uma Legislatura — de um para outro ano.

O Relatório Gonçalves Dias: Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte é, então, uma fotografia da situação de abandono, descaso e penúria em que se encontrava a educação no norte do país naquele momento. Nele, Gonçalves Dias trata das dificuldades em cada uma das modalidades da educação, nos seminários, liceus, escola normal e escolas primárias, e a partir das informações recolhidas analisa o desenvolvimento da educação nas províncias.

Se [...] em relação ao adiantamento na Instrução as tivesse de classificar, estaria em primeiro lugar a Bahia; mas apressemo-nos em acrescentar, que se aqui se acha esse ramo mais bem administrado que em outras partes, quaisquer que sejam as causas, para eu isso lhe contribuam, será muito abaixo do que de tal Província fora de esperar-se. Vem depois Pernambuco e Maranhão no mesmo paralelo — segue-se o Pará, depois o Ceará — por fim, e iguais entre si, Paraíba e Rio Grande do Norte. (DIAS, 1989, pág. 338)

Sobre as condições de tratamento dos professores nas diversas Províncias sustenta que:

Os provimentos, as substituições, as licenças, os vencimentos, as suspensões e demissões, as remoções, as permutas, as jubilações quando principalmente se referem aos Professores primários, estão sujeitas a diversíssimas condições: - os métodos de ensino, se tais se podem chamar, não o uso da escola, mas a rotina de cada professor; - os compêndios, se não tais os livros, embora elementares, mas usados sem aprovação competente, variam de modo mais desgraçado: só o que não varia são as matérias do ensino quer primário, quer secundário; por que são por via de regra, as mesmas bem que insuficientes: - ler, escrever e contar no primeiro caso, - os antigos preparatórios, mas menos sabidos, no segundo, - o aproveitamento dos alunos, que pouco satisfaz geralmente, - no primário, por que não há obrigação de exame, - no secundário, por que são os exames de extrema facilidade em nossas Academias, - a frequência das Escolas, que não guarda proporções com a população de cada Província. (DIAS, 1989, pág. 337 – 338, sic)

Em 1851 a preocupação com a instrução crescia, o Decreto Legislativo nº 630 de 17 de Setembro, autorizava o Governo a reformar o ensino primário e secundário da Corte, e três anos depois, o Decreto nº 1331, de 17 de Fevereiro de 1854, punha em execução o *Regulamento da Instrução Primária da Corte*, conhecido como a Reforma Couto Ferraz. Ali estavam definidos os requisitos indispensáveis ao exercício do magistério primário, quais sejam: ser brasileiro, maior, ter moralidade, e capacidade profissional.

A nacionalidade dos professores explicitada no Decreto demonstrava a preocupação do Governo Imperial com a propagação de idéias e de valores estranhos à nação, e fazia parte do rol de ações que Gonçalves Dias deveria atentar, e sobre a qual ele se desincumbe.

Quanto à nacionalidade dos Professores – de todas as Províncias, que acabo de visitar se pode dizer que a instrução, quer pública, quer particular, se acha em mão de nacionais, salvo raras exceções. (DIAS, 1989, pág. 338)

Sobre os seminários Gonçalves Dias aborda a situação de miséria em que se encontram, onde são “tão escassos os rendimentos das Mitras no Brasil, [que] cairiam os nossos Seminários, se não fossem auxiliados pelo Governo” e vai além:

O primeiro e principal defeito dos nossos Seminários – está no internato, que ou não existe, como em Pernambuco, – ou não são completos por falta do ensino de matérias preparatórias, como no Maranhão, – ou não bastam, como na Bahia, para conter todos os que se destinam ao estado religioso. (DIAS, 1989, pág. 344)

Na preocupação com os seminários estava embutida a obrigação do Estado em suprir as necessidades materiais da Igreja, acordada com o Vaticano, que, se por um lado lhe conferia a primazia de religião oficial, por outro, a mantinha sob estrito controle mediante a prerrogativa exclusiva do Governo Imperial de nomear os bispos. Em contrapartida, a Igreja tinha seu clero pago pelo erário e impunha a moral católica nas escolas e na vida pública do Estado⁹. Gonçalves Dias afirma que “a instrução secundária consiste nas matérias do ensino dos Liceus, dos quais há um em cada uma destas Províncias [...], mas tão pouco freqüentadas que no Maranhão e Pará havia idéia de os suprimir” (DIAS, 1989, pág. 347).

Desde a sua criação em 1837, o Imperial Colégio de Pedro II servia de modelo para muitas instituições de instrução secundária espalhadas pelo país. Dentre as suas prerrogativas estava a de conceder grau de bacharel em letras e preferência em emprego público. Essa prerrogativa era, por aviso ministerial de 21 de Agosto de 1844, segundo Autran (1881, pág.

⁹ Era vetada qualquer manifestação religiosa em publico que não fosse a católica, e mesmo a abertura de templos deveria seguir a determinação legal de que estes não poderiam exhibir sinais exteriores de templos, ou alusão à religião ali professada.

151), vetada as Assembléias Provinciais, pela falta de critério na concessão e de rigor na educação. Mas, algumas províncias burlavam a decisão ministerial:

O grau concedido pelo Liceu da Bahia, não dá senão preferência para provimento dos empregos provinciais, mas não sei se tem isso aproveitado a 5, que unicamente tem se graduado. O Ceará concede o mesmo aos seus alunos, tendo atribuído as matérias do seu ensino em um curso de 6 anos. (DIAS, 1989, pág. 348)

E, prossegue analisando o ensino ministrado nos liceus:

O grande inconveniente da nossa instrução secundária é de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para carreira médica ou jurídica. Os nossos Liceus são escolas preparatórias das Academias, – e escolas más; por que além de se não exigir para encetar as carreiras científicas o grau de Bacharel em Letras, os exames de preparatórios nas Academias são feitas por tal forma, que a Maior parte dos Acadêmicos no fim do 2º ou do 3º ano esqueceram totalmente, ou apenas conservam noções superficiais do que aprenderam. (DIAS, 1989, pág. 348)

Sobre a Escola Normal, Gonçalves Dias admite que não há muito que falar, pois somente existia naquela época uma, a da Bahia, criada em 11 de Abril de 1836, mas mesmo naquele estabelecimento havia problemas.

De uma só Escola Normal terei que me ocupar, pois nenhuma outra existe nas Províncias por mim visitadas. É a da Bahia, cuja criação data de 4 de Abril de 1836. Não sei que prevenção há entre nós contra estas escolas, mesmo da parte daqueles que nenhum outro meio descobrem para se ter bons professores.

O principal defeito da Escola, depois [...] da insuficiência de matérias, estava em ser todo o ensino teórico, de modo que só em 1847, se determinou que os alunos freqüentassem escolas primárias para se exercerem na prática. (DIAS, 1989, pág. 359-360)

Quando trata das escolas primárias, Gonçalves Dias faz uma análise contundente da situação em que se encontrava a educação. Arrola desde o problema dos professores, mal remunerados, até a impossibilidade, em algumas Províncias, da demissão daqueles “que a lei a moral condenam”, e alude a falta de métodos de ensino, de livros, e a obrigação da freqüência nas escolas, como problemas que carecem de urgente solução.

[...] a instabilidade no estado dos Professores, e as diferenças e desigualdades, que entre eles se nota, – quanto a provimentos, jubilação, ordenados, gratificações, e tudo o mais; que tendo a tornar respeitada a classe, e procurados os lugares no Magistério.

Pela legislação vigente, o professor não pode ser demitido, embora tenha vícios que o inabilitem para o magistério, tais como a embriaguez, embora esteja sob acusação de algum daqueles crimes, que a moral e as leis condenam. (DIAS, 1989, pág. 360-361)

O que se ensinam nas Escolas primárias é ler, escrever e contar, pouco de gramática, muito pouco de religião, cujo ensino cifra-se todo na Cartilha e no

Catecismo de Montpellier, que não sei se a Igreja reconhece como livro muito ortodoxo. E para isso quatro anos! (DIAS, 1989, pág. 262)

A família, a escola, a igreja são coisas inteiramente distintas e que entre nós se não tocam nunca. O professor não se corresponde com o pai de família; — o pastor não se informa dos filhos de suas ovelhas, — não visita a escola, — não tem inteligência nela, como em outras partes, se faz da instrução um dever religioso.

Os professores não têm métodos ou por que não o aprenderam, ou por que o não podem empregar [...] por que lhes faltam compêndios que os pais repugnam dar, entendendo que todos os livros servem; por que lhes faltam utensílios e objetos necessários ao consumo da escola; que o Estado nem a Província, nem a Municipalidade ministram. (DIAS, 1989, pág. 362)

A preocupação com os menos afortunados na origem, aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades que ele, fez Gonçalves Dias incluir no seu *Relatório* observações acerca das condições se encontram as populações indígena e africana, que sem qualquer instrução, estavam entregues a própria sorte.

Concluirei fazendo observar que duas grandes classes da nossa população não recebem ensino, nem educação alguma, - os índios e os escravos. No antigo regime era costume criarem-se cadeiras primárias nas localidades, em que se estabeleciam índios novamente convertidos.[...] essa outra classe [os escravos] que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. Quero crer perigoso dar-se-lhes instrução; mas por que não há de dar uma educação moral e religiosa? [...] Centenas de escravos existem por esses sertões, aos quais se falta com as noções as mais simples da religião e do dever, e que não sabem ou não compreendem os mandamentos de Deus. Educa-los, além de um dever religioso, é um dever social, por que a devassidão de costumes, que neles presenciamos, será um invencível obstáculo da educação da mocidade.

Ao nosso clero, quando colocarmos em outras circunstancias, está por ventura reservado melhorar a educação da classe livre, reabilitando moralmente os escravos. Ele talvez poderá conseguir o derramamento da instrução, tornando-a um dever religioso, aconselhando-a, pregando-a – recomendando a freqüência das escolas – não ministrando a primeira comunhão senão aos que lhe apresentarem atestados de exame, e na admitindo ao Matrimônio, senão com muita dificuldade, aos livres analfabetos. (DIAS, 1989, pág. 365)

E, por fim, Gonçalves Dias faz um balanço do que acredita ser fundamental para a instrução. Para ele a “uniformidade na instrução primária [...] é uma das faces da nacionalidade”.

Não julgamos necessário ainda ao que parece, a criação de um ministério especial para este serviço; mas se devem tender os nossos esforços, não a que se reforme parcialmente um ramo da instrução, nem a instrução de uma Província, senão dar-lhe a vida e garantir-lhe um futuro – convém de qualquer modo que seja centralizada. [...]

Poder-se-iam estabelecer escolas industriais coroadas por uma Politécnica – promover os estudos primários por meio de escolas normais – os secundários com o grau de Bacharel – as ciências com a criação de uma Universidade ao lado da Politécnica; e formar enfim de toda a instrução um vasto sistema, que

desse ao Brasil nas letras, Industria e ciências – o lugar que lhe prometem em extensão do seu território e a abundancia dos seus recursos naturais. (DIAS, 1989, pág. 365)

A tarefa secundária da designação imperial era, nas províncias visitadas, localizar e encaminhar ao Arquivo Nacional documentos “históricos” encontrados, mantendo sob guarda o legado documental do país que pudessem contribuir na construção da nossa historiografia. Os documentos originais do *Relatório Gonçalves Dias* encontram-se, justamente, depositados no Arquivo Nacional sob a notação: *Diversos Códices da Seção de Documentos Históricos, códice 807 – Memórias – volume 12, pág. 336 a 375*. Uma versão impressa foi publicada como anexo a obra *História da Instrução Pública no Brasil (1500 –1889): História e legislação*, em 1989 pelo INEP — Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais— na série *Memória da Educação Brasileira*.

Parte das memórias agrupadas no Arquivo Nacional sob a notação – Códice 807 – foi parte dos documentos originais retirados dos “Palácios do Governo” e dos “Gabinetes do Imperador Pedro II” quando da proclamação da República. A sua referência tem, o intuito de mostrar a gama de interesses do imperador em sua ânsia pelo saber e pela leitura. Ali estão agrupadas, por exemplo, memórias sobre invasões francesas na Europa, aldeamentos indígenas em São Paulo, coisas notáveis da Capitania de Goyas, cunho de moedas, educação militar, métodos de ensino, questões de fronteira, uso do gás na iluminação, meios para desenvolver o gosto das Belas Artes no Rio de Janeiro, dentre muitos mais.

A título de esclarecimento: são chamadas *Memórias* os escritos que relatam fatos ou narrativas feitas por testemunhas presenciais, com o objetivo de perpetuar a memória do fato (*ad perpetuam rei memoriam*).

2.1.2 Congresso de Instrução

Em dezenove de Dezembro de 1882 o Governo Imperial faz publicar, pela Typografia Nacional, uma peça de divulgação, na verdade uma convocação à sociedade, intitulado *Regulamento e o Programa do Congresso de Instrução*. Esse documento demonstra o desejo de discutir as questões de Instrução no Brasil e obter, dos segmentos interessados, informações para subsidiar uma política de educação nacional. O *Regulamento* determinava que as sessões teriam início em 1º de Julho de 1883, assim como as condições para a

participação da sociedade em todas as atividades, podendo propor temas, desde que em tempo hábil. Afirma que:

Desejando o Governo, para mais esclarecer-se sobre as medidas que pretende propor-vos, consultar as luzes da experiência de pessoas habilitadas, submetendo ao seu estudo coletivo os principaes assumptos concernentes ao ensino público por acto de 19 de Dezembro ultimo convocou um Congresso de Instrucção, que deverá reunir-se nesta Côrte no dia 1º de Junho vindouro. (CONGRESSO DA INSTRUCÇÃO, 1884, pág.3 [61], sic)

A proposta do Governo era reunir em um Congresso o maior número possível de personalidades ligadas à instrução, representantes tanto de instituições públicas quanto de particulares. E, para isso, buscou compor as mesas nos seguintes moldes. Teriam assento todos os que ocuparam pastas ligadas à instrução, os delegados de associações e estabelecimentos de ensino, os representantes do magistério primário e secundário, público e particular, o Inspetor Geral da Instrução do município da Corte; os Reitores e professores do imperial Colégio de Pedro II; os Diretores e lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, das Escolas Politécnica Militar da Marinha; os das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, os da de Medicina da Bahia e do Diretor da Escola de Minas de Ouro Preto.

A Mesa Diretora do Congresso, observando que naquela composição não atingiria seu intento de envolver aqueles indivíduos que trabalhavam diretamente com a educação, os professores, propôs uma alteração no regimento.

Por proposta da Mesa que ponderou não se achar suficientemente representado no Congresso o professorado das províncias, o Governo autorizou os Presidentes destas a convidarem, para tomar parte dos trabalhos, ate o numero de três professores públicos dentre os que mais se hajam distinguido no magistério. (CONGRESSO DA INSTRUCÇÃO, 1884, pág.3 [61])

A presidência honorária do Congresso competiria ao Ministro do Império, a presidência dos trabalhos a Sua Alteza Real o Senhor Conde d'Eu, os Conselheiros Visconde do Bom Retiro, e Manoel Francisco Correia, que seriam empossados como vice-presidentes; os Conselheiros Carlos Leôncio de Carvalho e Franklin Américo de Menezes Dória, como secretários.

Concomitantemente ao Congresso, que estaria sediado no edifício sede da Typográfica Nacional, situado na Rua da Guarda Velha, atual Treze de Maio, estava programada uma “Exposição Pedagógica”. O tema da Exposição seria os “Jardins de infância, as escolas de instrucção primária e as escolas normaes”.

No intuito de tornar a Exposição mais proveitosa e interessante, lembrou a Mesa do Congresso a conveniência de reunir-se aos elementos existentes no Império o importante subsidio com que poderia contribuir as nações estrangeiras que mais se dedicam ao melhoramento do ensino. Annuindo com satisfação a esta proposta, recommendei aos nossos agentes diplomáticos e consulares nas principais cidades da Europa e da América que, mediante convites e noticias nos órgãos mais acreditados na imprensa, ou por outros meios que julgassem acertados, procurassem obter a remessa de objetos e publicações de utilidade para a mencionada Exposição. (CONGRESSO DA INSTRUÇÃO, 1884, pág.3 [61], sic)

Aos Presidentes das Províncias foram dirigidos Avisos recomendando que fosse dada publicidade ao plano da Exposição e, ao mesmo tempo, convidava todos os professores “e mais pessoas que se interessem pelo desenvolvimento da instrução publica” para remeterem “objetos e trabalhos que possam aproveitar seu fim”.

Já o Congresso, se dividiria o em duas sessões. A primeira trataria do estudo das questões concernentes ao ensino primário, secundário e profissional, e a segunda ao exame das que se referiam ao ensino superior.

Sua Magestade o Imperador há por bem que no dia 1 de Junho de 1883 se reúna, na capital do Império, um congresso para tratar as questões que interessam a instrução pública na corte e nas províncias.

Na convocação, organização e trabalhos do mesmo congresso serão obedecidas as seguintes disposições O Programa das questões sobre como devem versar as conferencias do congresso. (CONGRESSO DE INSTRUÇÃO, 1882, pág. 1, sic)

Relacionados em forma de questões cada um dos temas do Congresso foi sumariado, por um ou mais relatores encarregados de trazer as opiniões correntes e as representações, tanto da sociedade, quanto do Estado acerca dos assuntos sob sua responsabilidade. Para apresentar a forma proposta pela Mesa Diretora na organização do Congresso, optamos por agrupar as questões/temas relacionando-as com seus relatores.

Primeira sessão intitulada *Instrução primária, secundária e profissional*.

1ª questão: Estado do ensino primário, secundário e profissional. Vícios e lacunas de sua organização. Providencias e reformas necessárias. Não consta relator.

2ª questão: Liberdade do ensino primário e secundário. Relatores: Dr. Antônio Cândido da Cunha Leitão, Dr. Sílvio Romero e Antônio Bahia da Silva Araújo;

3ª questão: Ensino primário obrigatório. Meios de torna-lo efetivo. Relatores: Dr. Sílvio Romero e Antônio Bahia da Silva Araújo;

4ª questão: Organização dos jardins de infância. Relatores: Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, Dr. Joaquim Teixeira de Macedo (anexou um comentário sobre instrução de

índios, e outro sobre a escola de Froebel e os jardins de infância) e D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

5ª questão: Classificação das escolas primárias. Disciplinas que devem ser ensinadas. Material escolar. Relatores: Januário dos Santos Sabino, Manoel Olympio Rodrigues da Costa, D. Rosalina Frazão e Dr. José Manoel Garcia.

6ª questão: Métodos e programas de ensino nas escolas primárias e nos estabelecimentos de instrução secundária: sua reforma. Adoção de livros. Relatores: Januário dos Santos Sabino, Manoel Olympio Rodrigues da Costa, Dr. Antônio Henriques Leal e Dr. José Manoel Garcia.

7ª questão: Ensino de moral e de religião nas escolas primárias nos estabelecimentos de instrução secundária e nas escolas normais. Relatores: Dr. Lopo Diniz Cordeiro, Conselheiro Rodolpho Epiphanyo de Souza Dantas, Cônego João Pires de Amorim, Antônio Estevam da Costa e Cunha.

8ª questão: A educação física nos jardins de infância, nas escolas primárias e nos colégios. Relator: Dr. João Pedro de Aquino.

9ª questão: Higiene escolar. Relator Dr. Antônio Henriques Leal.

10ª questão: Sistema disciplinar e meios de emulação para os alunos dos jardins de infância, das escolas primárias e dos estabelecimentos de instrução secundária. Relatores: Alberto Olympio Brandão, Augusto Cândido Xavier Cony e Dr. Rozendo Muniz Barreto.

11ª questão: Medidas conducentes a tornar efetiva a inspeção do ensino primário e secundário. Relatores: Conselheiro Josino do Nascimento Silva, Dr. Manoel José de Menezes Prado e Conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo.

12ª questão: Co-educação dos sexos nas escolas primárias, nos estabelecimentos de escolas secundárias e nas escolas normais. Relatores: Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti e Dr. Theophilo da Neves Leão.

13ª questão: O regime do internato nos estabelecimentos de instrução secundária e nas escolas normais. Relatores: Conselheiro Barão Homem de Mello, Dr. João Carlos de Oliva Maya e Dr. Manoel Duarte Moreira de Azevedo.

14ª questão: Organização das bibliotecas e museus escolares e pedagógicos. Caixas econômicas escolares. Relatores: Manoel José Pereira Frazão e Dr. Luiz Raphael Vieira Souto.

15ª questão: Organização do ensino secundário para o sexo feminino. Relatores: D. Thereza Pizarro Filha e Dr. Manoel Thomaz Alves Nogueira.

16ª questão: Mesas de exames gerais de preparatórios na Corte: processos de exames. Exames gerais nas províncias. Relatores: Conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo, Dr. José Antônio de Araújo Filgueiras Junior e Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira.

17ª questão: Criação de um fundo escolar na corte e nas províncias para auxiliar as despesas da instrução primária. Relator: Conselheiro Affonso Celso de Assis Figueiredo.

18ª questão: Concessão aos estabelecimentos de instrução secundária, mediante certas garantias e condições, da prerrogativa de serem válidos os respectivos exames para a matrícula aos cursos superiores. Relatores: Conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo e Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira.

19ª questão: Concessão, mediante certas garantias e condições, das prerrogativas de que goza o Imperial Colégio de Pedro II aos estabelecimentos de instrução secundária que seguirem o mesmo plano de estudos. Relatores: Conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo e Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira.

20ª questão: escolas normais. Sua organização, plano de estudos, métodos e programas de ensino. Relatores: Dr. Carlos Maxiamiano Pimenta de Laet e Dr. Antônio Herculano de Souza Bandeira Filho.

21ª questão: Imperial Colégio de Pedro II. Sua organização e plano de estudos. Relatores: Dr. Manoel Thomaz Alves Nogueira e Dr. Joaquim José de Menezes Vieira.

22ª questão: Organização do professorado para os jardins de infância e para o ensino primário e secundário. Seus direitos e prerrogativas. Incompatibilidades e medidas disciplinares a que deve estar sujeito. Meios de animação. Não consta relator.

23ª questão: Organização e atribuição do conselho diretor da instrução primária e secundária do município da corte. Relatores: Dr. André Gustavo Paulo de Frontin e Boaventura Plácido Lameira de Andrade.

24ª questão: Escolas profissionais e de aprendizado: sua organização. Material técnico. Relatores: Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Dr. Pedro Dias Gordilho Paes Leme e Dr. André Pinto Rebouças.

25ª questão: Educação dos cegos. Relator: Dr. Feliciano Pinheiro de Bittencourt.

26ª questão: Educação dos surdos mudos. Relatores: Dr. Joaquim José de Menezes Vieira e Dr. Tobias Rabello Leite.

27ª questão: Educação dos adultos e das adultas. Relatores: Dr. José Manoel Garcia e Dr. Pedro Dias Gordilho Paes Leme.

28ª questão: Meios de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais. Relatores: Dr. Amaro Cavalcanti, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti e Antonio Bahia da Silva Araújo.

29ª questão: Competência dos poderes gerais: se para criar estabelecimentos de ensino primário de secundário nas províncias. Relatores: Conselheiro Affonso Celso de Assis Figueiredo e Dr. Ernesto Ferreira França.

Consta ainda em anexo um projeto de estatuto para um *Instituto Central de Instrução Pública* a ser constituído:

Art 1º Fica constituída nesta Corte, com os attributos de sociedade civil, uma Associação, sob o título Instituto Central de Instrução Pública.

Art 2º Os fins da sociedade são a promoção dos estudos, progresso e adiantamento da instrução pública e educação nacional no Brasil. (CONGRESSO DA INSTRUÇÃO, 1884, pág.3 [61], sic)

A criação dessa Associação demonstra mais uma vez a busca por parte do Estado de saídas para o reconhecido problema da educação.

A segunda sessão intitulada *Instrução superior*:

1ª questão: Estado do ensino superior. Vícios e lacunas de sua organização. Providencias e reformas necessárias. Relatores: Conselheiro Francisco Rodrigues da Silva, Dr. A. V. de Borja Castro e Conselheiro Christiano Benedicto Ottoni.

2ª questão: Criação de uma universidade. Sua organização, Faculdades que devem constituir. Condições de autonomia das faculdades existentes nas províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à universidade. Relatores: A. de Almeida Oliveira e o Conselheiro Antônio Joaquim Ribas.

3ª questão: Organização do conselho universitário e do conselho superior de instrução publica. Atribuições de cada um deles. Criação de uma inspetoria geral de instrução superior. Relatores: A. de Almeida Oliveira e o Conselheiro Antônio Joaquim Ribas.

4ª questão: Faculdades de Direito. Cursos especiais que devem, compreender. Plano de estudos de cada um destes cursos. Ensino prático. Não foram apontados relatores.

5ª questão: Faculdade de medicina. Cursos especiais que devem compreender. Plano de estudos de cada um destes cursos. Ensino prático. Relatores: Conselheiro Barão de Itapoã, Dr. Vicente Sabóia, Dr. José Pereira Guimarães e Dr. Antônio Pacifico Pereira.

6ª questão: Escola politécnica. Cursos especiais que deve compreender o seu plano de estudos. Ensino prático. Relatores: Dr. Manoel Pereira Reis, Dr. José de Saldanha da Gama e Dr. Antônio de Paula Freitas.

7ª questão: Criação de uma faculdade de letras. Sua organização e plano de estudos. Relator: Dr. Carlos Maxiamiano Pimenta de Laet.

8ª questão: Criação de uma faculdade de ciências religiosas. Sua organização e plano de estudos. Relatores: Dr. João Capistrano Bandeira de Mello e Monsenhor João Esberard.

9ª questão: Escola de Minas de Ouro Preto. Sua organização ensino. Relator: Dr. Ennes de Souza.

10ª questão: Organização do professorado dos estabelecimentos de ensino superior e secundário. Seus direitos e prerrogativas. Incompatibilidades e medidas disciplinares a que deve estar sujeito. Meios de animação. Relator: Dr. Epiphany Candido de Souza Pitanga.

11ª questão: Processo de julgamento dos exames nos estabelecimentos de ensino superior. Relatores: Dr. Álvaro Joaquim de Oliveira e Dr. João Pereira Monteiro.

12ª questão: Sistema disciplinar e meios de emulação para os alunos dos estabelecimentos de ensino superior. Relatores: Conselheiro Joaquim Monteiro Caminhoá, Dr. Licínio Chaves Barcellos e Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes.

13ª questão: Coeducação dos sexos nas escolas primárias, nos estabelecimentos de ensino superior. Relatores: Conselheiro Christiano Benedicto Ottoni e Conselheiro Francisco Rodrigues da Silva.

14ª questão: Liberdade do ensino superior. Relatores: Dr. Nuno de Andrade e Dr. Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior.

15ª questão: Cursos livres nos estabelecimentos de ensino superior. Relatores: Dr. Francisco Pereira Passos, Dr. A. Coelho Rodrigues e Dr. João Baptista Pereira.

16ª questão: Faculdades livres. Suas prerrogativas. Limites da fiscalização que sobre elas deve exercer o Estado. Relator: Dr. Agostinho José de Souza Lima.

17ª questão: Competência dos poderes provinciais para criar estabelecimentos de ensino superior. Relatores: Dr. Tarquínio B. de Souza Amaranto e Visconde de Jaguaray.

As questões acima dão conta do grau de preocupação da organização do evento em envolver o maior numero possível de temas, para tratar dos entraves, até então conhecidos, da instrução no Brasil. Abrangia desde a competência dos poderes gerais para criar estabelecimentos de ensino primário de secundário nas províncias, que já tratamos anteriormente; da liberdade de ensino, ou ainda da “organização do professorado [...] seus direitos e prerrogativas e medidas disciplinares a que deve estar sujeito”; além de meios para aumentar sua participação. A preocupação com o professorado justificava-se, pois naquele momento estava sendo criada a profissão “professor”, e se apostava no debate para o seu estabelecimento.

Os relatores das questões do Congresso eram pessoas nacionalmente reconhecidas e capacitadas para enriquecer a discussão, levantando os problemas e proposições de ações políticas. Dentre eles destacam-se: Vieira Souto, Silvio Romero, Menezes Vieira, Muniz Barreto, Barão Homem de Mello, Affonso Celso de Assis Figueiredo, Carlos de Laet, Paulo de Frontin, André Rebouças, Amaro Cavalcanti, Benedicto Ottoni, Barão de Itapoã, Paula Freitas, Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior, Pereira Passos, Visconde de Jaguary, João Barbalho Uchôa Cavalcanti e Benjamin Constant.

Cabe salientar que tanto João Barbalho Uchôa Cavalcanti quanto Benjamin Constant foram, no primeiro Governo republicano, encarregados da Instrução Pública, e como partícipes, estavam entre aqueles que tiveram acesso, em primeira mão, das discussões e resultados do Congresso, cuja publicação ficou restrita a umas poucas instituições, dentre elas o Arquivo Nacional. Assim é que no advento da República, aquele governo já tinha, em mãos, um levantamento bastante amplo dos problemas identificados da educação.

A questão da instrução foi tema do Relatório do Ministro do Império sobre o ano de 1883.

Dentre os problemas que na atualidade mais solicitam a atenção dos estadistas, nenhum se avanta ao da organização do ensino público.

Verdade já entrevista por espíritos superiores em épocas remotas, **é hoje dogma político que a instrução largamente difundida por todas as classes sociaes, multiplica a força criadora dos povos**, quer sob o ponto de vista econômico pelo aproveitamento de todos os recursos do solo que habitam, quer no tocante as instituições destinadas a **melhorar-lhes as condições moraes de existência, quer finalmente com relação à supremacia política**, daquela é sem duvida um dos mais preponderantes, senão o primeiro fator. O quadro que se apresentam as principaes nações do mundo civilisado, aperfeiçoando constantemente sua legislação do ensino público, despendendo liberalmente o melhor de suas rendas na dotação dos variados serviços que lhe são concernentes, patentêa o grau de vigor com que esta convicção tem penetrado em todas as consciências.

Ao movimento que de dia para dia se acentua e accelera, o nosso paiz não se tem conservado indiferente. **Se muito não temos feito** e estamos longe de hobrear com outras nações que, contando com a Maior parte dos cuidados que somos ainda obrigados a repartir por muitos objectos de momentoso interesse, **justo é reconhecer que não havemos descurado este magno assumpto**, e que, **si prosseguirmos com perseverança no caminho encetado, podemos, talvez em prazo relativamente breve, offerecer sem apprehensões a olhos estranhos o resultado de nossos esforços.** (BRASIL, 1884, pág. 11-12, sic, grifo nosso)

Muller e Surel, citando Edelman (2004, pág. 26-27), afirmam que: “qualquer que seja a natureza da política [...], é necessário levar em conta a sua dimensão simbólica” uma vez que o seu impacto passa pela construção da representação que os atores fazem dela refletida no seu ambiente. Assim, “fazer uma política pública [é] construir uma nova

representação dos problemas que implementam as condições sócio-políticas de seu tratamento pela sociedade”, e não necessariamente resolver os problemas.

No entanto, o Congresso de Instrução não pode ser instalado, questões políticas, associadas à votação de seu orçamento pelo Poder Legislativo, impediram que ele se realizasse, mas a mobilização da sociedade e as representações presentes nos pareceres dos relatores, formam um painel do pensamento da época e mostram as diferentes visões que se tinham da educação, algumas delas diferentes, também, das versões que os historiadores da educação narram.

No dia 29 de Maio de 1883, achando-se presente o Sereníssimo Príncipe Senhor Conde d'EU, Presidente, os Srs. Conselheiros Visconde do Bom Retiro, 1º Vice-presidente, Manoel Francisco Correa, 2º Vice-presidente, Carlos Leôncio de Carvalho, 1º Secretario, e Franklin Américo de Menezes Doria, 2º secretario, abre-se a sessão.

É lida e aprovada a acta da sessão antecedente.

O Príncipe Sr. Presidente declara que convocou a presente sessão extraordinária, afim de que a Mesa do congresso de Instrução tivesse conhecimento de dous avisos do Ministério do Império, a cuja leitura ia fazer proceder.

Passando os ditos avisos ao Sr. 1º Secretário, leu-os S. Ex.

O primeiro, datado de 27 do corrente, communicando que fica adiada a abertura do Congresso da Instrução até o Poder Legislativo resolva sobre o credito que foi pedido para as despesas com o mesmo Congresso.

O segundo, de 29, declarando que, tendo sido adiada a abertura do Congresso, deve ficar suspensa a impressão dos pareceres sobre questões do programa, assim como quaesquer despesas já autorizadas.

Após a leitura destes avisos resolveu unanimamente a Mesa:

Quanto ao primeiro, dirigir em resposta o seguinte officio:

“Mesa do Congresso da Instrução. Rio de Janeiro, 29 de Maio de 1883.

Illmo. e Exmo. Sr. – Foi presente a Mesa do Congresso da Instrução o aviso de 27 do corrente mez, no quel V. Ex. comunica que, não dispono o Governo Imperial de meios na lei do orçamento para concorrer com as despesas do mesmo Congresso, adiava a abertura das respectivas sessões até que o Poder Legislativo resolva sobre a proposta que lhe ia apresentar o Poder Executivo para a realização de taes despesas.

Não cabe a Mesa do Congresso, organizada por nomeação do Governo Imperial, outro alvitre senão dar cumprimento ao referido aviso, tanto mais quanto a Mesa estava convencida de que as alludidas despesas podiam ser feitas independente de credito legislativo especial.

Não sabem porem, os membros da Mesa em que época terá de reunir-se effectivamente o congresso, nem si a reunião se dará quando não lhes seja possivel desempenhar o encargo com que os distinguuiu o antecessor de V.Ex. ; pelo que rogam a V. Ex. os considere dispensados desse encargo, sobre o qual V. Ex. providenciará como entender mais acertado.

Entretanto, si a V. Ex. parecer conveniente que os membros da Mesa, como simples cidadãos, continuem a prestar serviços na organização da Exposição Pedagógica, que, por sua iniciativa, constante no officio de 15 de Janeiro ultimo, o Governo Imperial additou ao Congresso, não duvidarão incumbirse de semelhantes serviços, procurando realizar as despesas que occorerem com os meios que estarão promptos a solicitar de quantos se interessam pelo desenvolvimento da instrução pública no Brazil.

Os membros da Mesa são levados a tal resolução, entre outros poderosos motivos, pela consideração de que governos e cidadãos estrangeiros foram solicitados a corresponder ao convite que para tal fim lhes foi dirigido em nome do Governo Imperial, achando-se já nessa Côrte muitos dos objectos enviados para a dita exposição, que assim participa de character internacional. Deus guarde a V. Ex. – Illmo e Exm. Sr. Conselheiro Francisco Antunes Maciel, Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império -

Algumas questões arroladas para discussão durante o Congresso estão carentes de resposta, em forma de ações políticas, ainda hoje, cerca de cento e vinte anos depois. Ainda se discute as dificuldades da educação brasileira, mas as respostas não passam mais pela questão da penúria financeira, uma vez que o orçamento nacional para a educação alcança, atualmente, entre quatro e cinco por cento do Produto Interno Bruto, algo equiparável a países “desenvolvidos”, que investem o mesmo valor percentual de suas economias em educação. No entanto, lá fora o investimento é em ensino básico para todos.

Acabamos de ser informados pela imprensa que temos um exército de analfabetos funcionais, pessoas que freqüentaram a escola, mas não conseguem entender um texto que lêem. Então, a questão não foi que lá atrás o Império não ter feito o certo, pois nesse século de República já teria dado tempo para se ter corrigido. Afinal, onde estamos ainda errando?

2.1.3 História da Instrução Pública

História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889): História e legislação (1989) foi publicado na França em 1889, e editado no Brasil pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, como marco das comemorações de seu centenário, pois para o Instituto trata-se de “inestimável colaboração a análise do passado e subsídio a interpretação das contradições do presente” (ALMEIDA, 1989, pág. 5).

Ao completar o centenário de sua publicação, pareceu que seria um contributo aos educadores divulgar a primeira história sistematizada da educação brasileira e um tributo ao autor pelo empenho em registrar os fatos que fizeram os problemas da educação em sua época. (CHIZZOTTI in ALMEIDA, 1989, pág. 7)

Almeida é, segundo Antônio Chizzotti, tradutor da obra, um entusiasta que como outros de sua geração confiavam “no papel que a educação poderia trazer ao desenvolvimento e grandeza do país”. Nesse sentido acreditavam ser soldados de uma verdadeira cruzada contra a ignorância, crença, que era compartilhada por muitos intelectuais europeus de sua

época, assim, “cada evento, cada lei, cada escola ou iniciativa é saudada pelo autor como um passo no progresso intelectual e moral da nação” (CHIZZOTTI *in* ALMEIDA, 1989, pág. 8).

A idéia de escrever um livro e publicá-lo numa língua universalmente conhecida nasceu do legítimo sentimento de orgulho nacional, como também do patriótico desejo de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução em diferentes países do globo. [...]

O Brasil é, certamente entre os países da América do Sul aquele, que mais provas deu de amor ao progresso à perseverança na trilha da civilização. O novel império assimilou o que há de mais completo das nações avançadas da Europa, adaptando ao seu gênio nacional. (ALMEIDA, 1989, pág. 17).

Para Almeida, ao Brasil estava reservado um papel de destaque perante os demais países latinos americanos, era inadmissível que isso não fosse reconhecido. Assim, em seu texto, aflora a rivalidade principalmente, com a Argentina, lemos:

Quando comparam a Argentina com o Brasil, parece haver sempre um preconceito contra o Império. Para descaracterizar a pretensa superioridade da República Platina, basta analisar a estatística argentina de 1887 e a estatística brasileira de 1884; a diferença cresce ainda mais se observar que os dados argentinos incluem escolas que tem apenas existência legal sem realidade efetiva. [...]

Um resumo oficial, que temos em mãos, atribui a Republica Argentina, em 1886, um total de 2.414 escolas, das quais 1.804 públicas e 610 particulares. Na mesma época o Brasil possuía 6.161 escolas primárias, das quais 5.151 públicas e 1.010 particulares. [...] (ALMEIDA, 1989, pág. 18).

Sobre seu autor, José Ricardo Pires de Almeida, sabemos por José Gonçalves Gondra (1996, pág. 172), que ele nasceu a 7 de Dezembro de 1843 e faleceu em 24 de Setembro de 1913. Foi escritor e médico – participou da Guerra do Paraguai – além de arquivista, exercendo esta função na Inspeção Geral de Higiene da Corte e na Câmara Municipal. Esse leque de atividades lhe facilitou, no entender de Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003), “o levantamento de informações para a elaboração do livro”, e, mais, como membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, lhe impôs “uma postura positivista de escrita da história”.

Reconhecido como o primeiro livro voltado exclusivamente para narrar a história da educação brasileira, a obra de Almeida tem o atrativo sempre presente de ser veículo para muitas representações. Para Demerval Saviani, é fonte primária de onde extrai citações que corroboram seu ponto de vista. Nesse sentido não poderia ser desacreditada, ao contrário, sua narrativa transforma-se em testemunho, como se Almeida estivesse presente no momento dos fatos ali narrados.

Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. **Conforme o testemunho de José Ricardo Pires de Almeida, as Assembléias Provinciais procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando "uma multidão de leis incoerentes"** (Almeida, 1989, pág. 64) sobre instrução pública afastando-se, portanto, da idéia de sistema. A oferta de escolas, no Brasil, iria continuar rarefeita ainda por muitos anos. (SAVIANI, 2000, pág. 275, grifo nosso)

Clarice Nunes (2000, pág. 40), tratando da construção da representação da educação secundária em *O "velho" e "bom" ensino secundário*, e ainda encarando Almeida como fonte primária, apossa-se da retórica dele sobre o Imperial Colégio de Pedro II ao afirmar que "o relatório do ministro do Império Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, escrito em 1833, apresenta o que seria o **germe** do Colégio Pedro II".

Há nessa idéia, o **germe** do Colégio Pedro II que veremos tomar forma e concretizar-se. O relatório do Ministro do Império, em 1834, é o último deste período, visto que se refere aos fatos havidos em 1833. O ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama é tão explícito e sóbrio nas palavras quanto seu predecessor; expõe os fatos e as necessidades, sem procurar fazer retórica. Esta sobriedade tem uma grande vantagem; a clareza (ALMEIDA, 1989, pág. 63, grifo nosso)

Marcelo Franco de Godoy, em *Civilização e Educação: As leis da Corte e das Províncias*, discorrendo sobre o discurso de Almeida, argumenta que, segundo Gondra, aquela obra é ambígua, pois, "sua história é apresentada de forma higienizada, seus heróis agem sem intenções políticas e/ou paixões", e destaca:

[...] trata-se de uma peça de propaganda do regime imperial escrita de um determinado lugar (o da elite branca e letrada) para outra elite (leitora de francês) (...) O discurso do autor procura representar, assim, o discurso do Estado Imperial. É a voz do dono (do Estado) registrada pelo dono da voz (aqueles que são autorizados a registrá-la). (GONDRA *apud* GODOY, 1996, pág. 173-4).

Carlos Roberto Jamil Cury, em *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*, segue a mesma linha argumentativa de Gondra, mas vai um pouco mais além. Buscando traçar um retrato da educação em paralelo com a cidadania nos primórdios da República, imputa a Almeida uma conduta, na qual, "mesmo um monarquista convicto não poderia fechar os olhos a dura realidade", aquela de mostrar as mazelas da educação durante o Império, e reserva para si o papel oposto, ele próprio, adjetivado como um republicano.

Mas também **um monarquista convicto não poderia fechar os olhos a dura realidade**. Fazendo referência ao ano de 1886 e a comparação entre Brasil e Argentina, Almeida (1889/1989) afirma:

“Na mesma época, o numero de alunos do Império do Brasil era 248.396, que, para, uma população de 14 milhões de habitantes, da uma proporção de mais de 2%. É preciso lembrar que nessa cifra da população estão incluídos os indígenas e os trabalhadores rurais de raça africana”. (CURY, 2001, pág. 91, grifo nosso).

Ainda para Cury (2001, pág. 91, grifo do autor), “a situação do ensino era a da manutenção da *criminosa indiferença do governo Imperial*”. No entanto, para corroborar o seu ponto de vista, cerceia a fala de Almeida, quebrando a linha argumentativa do autor naquele parágrafo onde fazia sua exposição, e ao qual retomamos:

Deve-se também levar em consideração a imensa extensão do território, onde vive, no interior do país, uma população muito dispersa, havendo paróquias cuja sede está a cinco, seis, oito quilômetros ou mais da moradia de um grande numero de habitantes, - paróquias de duzentas ou trezentas almas, com uma superfície superior a muitas dioceses da Itália. **Essa rarefação torna impossível a criação de escolas próximas de todas as famílias.**

Para se fazer uma comparação justa, seria necessário reduzir mais da metade da população do império, a fim de determinar, com segurança, os cálculos estatísticos, porque, talvez não haja seis milhões de habitantes aptos para freqüentar as escolas primárias públicas ou privadas (ALMEIDA, 1889/1989, pág. 18, grifo nosso)

O próprio INEP, que reeditou a obra de Almeida onze anos depois, em 2000, deu-lhe uma nova leitura, agora mais “republicana”, para explicar uma demanda do Ministério da Educação que, durante a gestão de Cristovam Buarque, encomendou o estudo e a publicação do *Mapa do Analfabetismo no Brasil (1900-2000)*, que trata das razões históricas do analfabetismo no país e dos problemas daí decorrentes. Considerada fonte fidedigna para alicerçar a análise e adjetivada como “interessante”, a obra de Almeida é mais uma vez a escolhida. No capítulo nomeado de *A herança*, lança-se um olhar sobre os indicadores históricos do analfabetismo no Brasil, fazendo conjecturas e interpretações calcadas em informações que não estão ali.

Ao apresentarmos uma síntese dos dados sobre analfabetismo no Brasil, **o primeiro ponto a que se considerar é que se trata de um problema que possui uma longa historia no País**. Assim, em sua interessante obra *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, escrita em 1889, José Ricardo Pires de Almeida (2000) comenta o fato de que no Brasil Colônia “**havia um grande numero de negociantes ricos que não sabiam ler**” (pág.37). **Prova disso é que no Império admitia-se o voto do analfabeto desde que, é claro, este possuísse bens e títulos.** (BRASIL, [2003], pág. 65)

Afirma a publicação que “no Brasil Colônia *havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler*”. Em primeiro lugar, salientemos que a citação foi erroneamente atribuída a Almeida, na verdade é um comentário de “Robert Southey nas últimas páginas de sua história do Brasil” (ALMEIDA, 1989, pág. 37).

Prosseguindo, admitamos que realmente houvesse negociantes analfabetos, como argumenta Almeida ao tratar de suas causas. Cabe, então, esclarecer a peculiar situação que atravessava o país durante o período colonial – que vai até 1808, quando passa a Reino Unido a Portugal e Algarves, aí incluído o Período do Vice-Reinado. Na época o Brasil abrigava uma nobreza falida, que, no entanto, era detentora de títulos, terras e prerrogativas negadas aos plebeus, ou seja, qualquer um que não fosse nobre (cf., SILVA). Por outro lado, os negociantes ricos, os chamados de “homens de grossa ventura” (cf., FRAGOSO), já que adquiriram seus imensos recursos por meio do trabalho duro, como caixeiros viajantes, donos de tropas de animais, e que detinham o controle dos acessos para o interior do país. Analfabetos talvez, mandavam seus filhos para Coimbra para se educar, e no, retorno, constituir famílias, em casamentos arranjados com os descendentes dos nobres falidos. Herdando assim fidalguia, terras, e respeitabilidade.

No Brasil Império, que se inicia a partir de 1822, era facultado o voto aos possuidores de determinado patamar de bens e alfabetizados. Sim, esse era um requisito, porque o eleitor precisava escrever o nome do seu escolhido nas cédulas eleitorais e assinar a Ata Eleitoral, diferente do tempo presente em que, se vota marcando um xis na quadrícula correspondente ao seu escolhido, ou, melhor ainda, aperta-se uma série de teclas numa máquina de votar.

Mais uma vez, no entanto, admitamos que haviam eleitores analfabeto, como argumenta Suzana Cavani (2007, pág. 58) em *Às urnas cidadãos*. Ali a autora identifica os eleitores, tomando como fonte documental a lista eleitoral de Olinda no final da década de 1830, dos 606 eleitores, constam alfaiates, pescadores, sapateiros, canoieiros, jornaleiros, marceneiros e pedreiros, que formavam metade do eleitorado da cidade, muito provavelmente diversos deles analfabetos, no entanto dificilmente seriam detentores de bens ou de títulos.

Preocupados com as possíveis fraudes eleitorais, pelo Decreto número 484 de 25 de Novembro de 1846, foi aprovada uma nova legislação eleitoral, que vigorou até 1889, e elevou a renda mínima dos eleitores, para, segundo alegava-se, combater a corrupção eleitoral que estava associada, principalmente a participação popular (cf., CAVANI), resultando daí a restrição da população ao voto. No Império as eleições eram realizadas a cada quatro anos para a escolha dos deputados, vereadores, e juizes da paz; a cada dois anos para os deputados

provinciais, e, para o senado, somente em caso de morte de seus membros. O sistema de escolha era o de colégio eleitoral, como permanece até hoje nos Estados Unidos da América do Norte, auto intitulada “a maior democracia da terra”.

Cabe salientar que o direito de cidadania a todos os analfabetos foi impedido no Brasil até a promulgação da Constituição de 1988.

Assim, não há relação de causa e efeito entre negociantes analfabetos na Colônia e eleitores no Império, além de uma discrepância temporal, e uma predisposição a contar uma história tendenciosa. Mas, a publicação não pára aí, continuando faz nova inferência que não encontra respaldo no texto:

O autor relata outro fato que também ajuda a entender **as causas deste fenômeno e que ainda hoje se encontra presente: os baixos salários dos professores** que impedia a contratação de pessoal qualificado **e que levava ao “afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada a que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito”** (BRASIL, [2003], pág. 65)

A questão que o autor comenta, e por nós já bastante discutida (cf., FIGUEIREDO), trata-se das responsabilidades das Províncias e municipalidades com a administração da instrução elementar, após o Ato Adicional de 1834, que não valorizava o trabalho do professor. No entanto, argumentamos que qualquer atuação do Poder Central seria considerada usurpação pelas Províncias. E, mais, a delegação de competência, feita durante a Regência, permanece vigendo até os dias atuais, atravessando toda a República, pela qual as unidades da Federação e os Municípios administram a educação elementar. Se foi tão maléfica assim, porque ainda não foi mudada?

Quanto a questão da representação social de *professor*, este é um estudo muito mais amplo que extrapola a formação do *slogan* ali construído.

Concluindo aquele capítulo, a publicação trata da questão com a Argentina, acima abordada, dando tratos à rivalidade latina, e, mais uma vez, infere sobre “fatos” que, em realidade, não estão expostos.

No mesmo trabalho ele mostra que, em 1886, enquanto o percentual da população escolarizada era de apenas 1,8%, na Argentina este índice era de 6%. **Fatos como esse ajudam talvez a entender por que**, em 2000, enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar no *ranking* de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), **o Brasil ocupava a 73ª posição, em situação bem inferior a de outros países da América Latina** (BRASIL.[2003], pág. 5)

Quaisquer que sejam as representações sobre Almeida, não se pode negar o valor das informações contidas na obra, que tem ainda hoje amplas leituras, muitas representações, e é fonte de beber a muitos estudos.

Assim, para finalizar, damos voz a Almeida que se explica pela representação que faz da função do historiador: "o historiador tem, em qualquer país, o dever de esclarecer o papel de seu país no mundo e investigar detalhadamente as questões obscuras que interessem às origens nacionais" (1989, pág. 307). E, prossegue:

Quando se tiver mostrado a todos os brasileiros do norte, do sul, do leste e do oeste, **qual o encadeamento de fatos**, quais vias providenciais, o país, na sua majestosa unidade passou do estado em que se encontrava o reino de Portugal, todos iguais em direitos e deveres, sob o cetro de um príncipe constitucional que o mundo honra e venera, **ter-se-á incutido no espírito de todos** duas **idéias justas: as coisas outrora tiveram sua razão de ser** e pode-se amar o Brasil sem faltar às obrigações para com sua província natal. (ALMEIDA, 1989, pág. 307, grifo nosso)

2.1.4 Relatório Dunshee de Abranches

João Dunshee de Abranches Moura nasceu em 2 de Setembro de 1867, em São Luís, no Maranhão. Advogado, historiador, sociólogo, crítico, romancista, poeta, jornalista, parlamentar, internacionalista, promotor público, militante político, jornalista de sucesso, historiador criterioso, e Deputado Federal, à sombra do Barão do Rio Branco. Foi também fundador do *Jornal do Brasil*. Abranches escreveu uma das obras mais reveladoras da história política do Brasil, tratando de um período de registros escassos na historiografia brasileira, o Governo Provisório republicano de 15 de Novembro de 1889 a 25 de Dezembro de 1891. Analista político de grande acuidade dedicou a maior parte de suas obras à política, como resultado legou uma vasta bibliografia que inclui livros, folhetos e opúsculos, num total de 165 títulos. Em 1904, o Governo Federal o incumbiu de estudar a situação do ensino. Dessa atribuição resultou o *Relatório Dunshees de Abranches* que teve por objeto analisar o ensino secundário no Município Neutro — atual cidade do Rio de Janeiro — então capital do Brasil, a partir da comparação com as demais instituições de ensino com o Imperial Colégio de Pedro II, nesse período denominado Ginásio Nacional Dom Pedro II.

O que se verifica em seu texto é a evidencia da existência de uma política voltada para a instrução que se materializou na efetivação de diversas propostas para instrução no país. O texto é, ainda, uma defesa das políticas de educação do período imperial, pois, como ele mesmo admitiu, não o fazer seria “faltar com a verdade histórica” (ABRANCHES apud TAMBARA, 1999, pág. 151).

Como ressalta Elomar Tambara (1999, pág.133), organizador da publicação, Abranches tinha, como poucos, consciência do papel histórico que aquela delegação lhe conferia. Observador perspicaz, e em privilegiada condição, o seu trabalho lança luz sobre um período de ruptura política, de acusações recíprocas de incompetências e desmandos¹⁰. O documento produzido, durante o quinto governo da República, paira acima do clima de confronto com o regime anterior para nos fornecer uma visão panorâmica da situação do ensino secundário, que vai além daquele momento específico, resgatando a política de instrução, criticando e emitindo opiniões objetivas sobre o assunto.

Para analisar a instrução secundária no Brasil, Abranches faz um apanhado geral do pensamento político e educacional da época. Para isso expõe pontos de vista e conceitos vigentes, recorrendo a uma retórica refinada, ilustra com seu conhecimento seus argumentos, ao mesmo tempo que demonstra sua preocupação com o país, seu povo, e sua unidade, numa clara demonstração do *espírito republicano*, como se falava na época.

Assim é que a natureza do solo em que habitam as populações a sua posição nos continentes, os climas, tanto quanto os antecedentes históricos das raças que as produziram, oferecem elementos poderosos para estudar-se a sua índole e estabelecerem-se as bases de sua função social no futuro.

[...] A unidade língua, pois, pela unidade do ensino – é ainda um dos poucos recursos poderosos, que nos restam, para defender a nossa nacionalidade através dos vórtices alarmantes das ambições inter oceânicas. [...]. Essas ponderações, Sr. Ministro, se nos afiguram tanto mais necessárias quanto justificam nesse momento mais do que princípios e doutrinas, que não podemos desprezar na obra dedicada a consolidação definitiva de nossa existência continental, falam de perto ao futuro intelectual de nossa pátria[...].(ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 137 - 139)

O *Relatório* foi constituído em capítulos com o objetivo de contextualizar os assuntos agrupando-os por temas. Em *Função Social do Ensino*, Abranches trata do nível de escolarização da população e seu alcance social, e mais, utilizando-se da metáfora da iluminação para designar aprendizagem, expõe ali a representação da função social da educação, para ele e para os homens de sua classe social.

[...] em outros tempos era natural que os três graus tradicionais de ensino correspondessem mais ou menos às diversas hierarquias sociais. A escola primária difundiria a luz pela massa geral das populações. Os estudos secundários satisfariam plenamente as ambições mais largas das classes médias. A instrução superior ficaria a privilégio da elite.

[...] hoje, porém, apesar da divulgação do ensino primário, na sua mais ampla derrama por todas as almas, ser uma idéia vitoriosa em todos os países civilizados, chegando a constituir o mais importante serviço a cargo dos ministérios de instrução pública, há ainda nações, e nações notáveis pelo seu

10 Os monarquistas editam a “Década Republicana”, uma enciclopédia composta de artigos assinados por diversas personalidades do regime com acusações sobre a atuação dos republicanos, com o intuito de marcar a presença no cenário político, ao mesmo tempo em que os republicanos não deixam de acusar os monarquistas por todas as mazelas do país, principalmente através do jornal *O Jacobino*.

progresso e desenvolvimento intelectual, preocupadas em distinguir onde começa a elite e a classe media acaba.[...] Já se foi o tempo das castas; se a própria aristocracia do talento jamais passou da criação engenhosa de alguns sociólogos fantasistas. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 141-142)

Crítica os estadistas que impedem seus povos do acesso à educação, por medo de levantes e insubordinações, uma mal disfarçada alusão, à época, e aos ainda não resolvidos problemas da educação, que foram utilizados pela retórica republicana contra o Império.

Para os reacionários, o analfabetismo era a garantia suprema da ordem e da felicidade das instituições dominantes: a paz interna das nações estava na razão direta da ignorância de seus habitantes. A instrução, ao contrário, era o caminho aberto para os viciosos de profissão e para os grandes criminosos. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 141)

Tomando a defesa do ensino secundário, o autor nos fornece pistas acerca dos objetivos, suas aplicações e de sua designação para o estudo. Opondo-se à concepção que faz do secundário um estágio propedêutico para o ensino superior, inscreve-se no grupo dos que defendiam a reforma escolar, como a Associação Brasileira de Educação, que somente viria a ser criada vinte anos depois, em 1924.

[...] Dos três graus, em que o espírito clássico dividiu a instrução, nenhum se nos afigura de maior importância do que o ensino secundário. Se é incontestável que a educação primária deve ser o principal dever dos governos que compreendem a sua alta missão – porque governar não é só manter a ordem, garantir direitos e liberdades e velar pela fortuna pública, mas é administrar também, e administrar é dirigir e desenvolver as forças vivas do país em todos os ramos da atividade humana; se também não se pode negar que a instrução superior é o mais seguro estalão para se avaliar a grandeza intelectual de um povo, isto não quer dizer que uma e outra, representando os extremos reduzam os estudos secundários a função inferior de simples degrau de transição entre as duas classes em que verdadeiramente esta repartida a sociedade moderna – a dirigente e a dirigida.

[...] O seu papel não pode mais ser hoje preparar simplesmente os espíritos para cursarem os estudos superiores; mas proporcionar uma cultura geral, completa e sólida aos que se destinam a vida ativa e, mais do que isso, a suprema direção dos negócios públicos. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 141-142)

Se o ensino secundário não deveria ater-se a simplesmente preparar os jovens para o ensino superior, deveria ser terminal? Se terminal, deveria fornecer uma habilitação profissional? Caso assim fosse, quais seriam as habilitações propostas para o Brasil? Abranches responde a tais questões, ao afirmar que no ensino secundário as pessoas devem adquirir uma cultura geral, a necessária para as nações, logo não fornecia uma habilitação profissional, algo análogo ao “college” norte-americano, por exemplo. Isso porque:

[...] outrora [...] o que se aprendia nas escolas superiores, conforme as suas especialidades, bastava para o desempenho das mais elevadas funções públicas [...]. Mas essas suas especializações não lhes dão a capacidade bastante para resolver os problemas mais complexos dos fenômenos sociais, que exigem uma cultura geral, que não lhes foi ministrada, como base segura dos seus estudos preparatórios.

Tudo, pois, anuncia que, quanto mais se for acentuando o progresso social em todos os ramos da atividade humana, mais se alargará a esfera da instrução secundária, como verdadeiro coeficiente da superioridade mental dos povos modernos. É essa a convicção reinante entre os grandes pedagogos e estadistas da Europa e da América do Norte, nas reformas que tem ido empreendendo e decretando nestes últimos anos. Pena que não a vejamos também praticamente partilhada pelos homens ilustres do Brasil. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 143)

No capítulo que trata das *Organizações ginasiais* o autor aborda as fórmulas adotadas em diversos países para empreender o ensino secundário evidenciando que, diferente do que alguns historiadores da educação supõem, as idéias circulam. Em contraponto ao explicitado acerca das formas pelo mundo, em *Regime ginasial no Brasil* ele aborda a situação do ensino secundário no país, ressaltando a contribuição do período imperial, no tocante às iniciativas educacionais “sob os largos moldes estabelecidos pela pedagogia moderna”:

Não se pode dizer sem grave injustiça que a nossa pátria não haja participado do movimento que, [...] se tem operado nestes últimos decênios entre os povos mais adiantados do globo, para imprimir a instrução secundária uma nova orientação, capaz de lhe assegurar definitivamente a verdadeira função na marcha evolutiva das sociedades contemporâneas. **Seria ainda faltar a verdade histórica querer atribuir exclusivamente aos estadistas da República a iniciativa de se instituir entre nos o ensino integral, sob os largos moldes estabelecidos pela pedagogia moderna**, reformando-se radicalmente todo o antigo regime escolar que, por um vício de origem, os governos do Império jamais puderam aperfeiçoar, dele tirando os resultados reais e fecundos, que se almejavam, em prol dos progressos mentais da nossa sociedade. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 151, grifo nosso)

Abranches expõe, acima, a existência de um vício de origem nos governos do Império que impediu o pleno desenvolvimento da educação durante aquele período. Trata-se, como ele mesmo explica, “infelizmente [da] má compreensão, entre nós, do regime parlamentar”.

Devemos nos lembrar que a República instaurou-se por um golpe militar, e que os seus primeiros presidentes governaram por decreto, numa forma de poder ditatorial, voluntarioso e personalista, plenamente apoiado pelos positivistas. O regime parlamentar, por seu lado, centrado na doutrina liberal, exigia na composição de políticas a negociação, sem o que, aquela não existiria. Esse tema será retomado pelo autor mais adiante.

E, continuando, afirma de maneira categórica, a clara intenção política do Governo Imperial de gerir nacionalmente os assuntos concernentes à educação desde a Regência, que foi, no entanto, inviabilizada pelo Ato Adicional de 1834, já anteriormente apresentada aqui.

Já no tempo da Regência, através dos pruridos de reformas, que o ato de 7 de Abril provocara, parecendo rasgar uma nova vida para a nossa nacionalidade, **o projeto de criar-se uma Universidade nesta capital, como tipo para se modelar mais tarde à instrução pública em todas as províncias, abrangia entre outras medidas de alta importância, a reorganização completa do ensino secundário, de molde a torna-lo o eixo do desenvolvimento espiritual em todas as classes sociais, fossem quais fossem as profissões a que se destinassem os indivíduos.** Logo em seguida, Justiniano da Rocha, Euzébio de Queiroz, Marcelino de Brito, Mont' Alegre, Couto Ferraz, Olinda e tantos outros se empenhavam fortemente para traduzir essas idéias em lei, descarnando perante o parlamento todos os defeitos do regime escolar, então existente, e prevendo os males que daí proviriam fatalmente para o futuro mental de nossa Pátria. É verdade que, em grande parte, baldados foram esses esforços. As crises políticas que agitaram então continuamente a vida do país, por um lado, e, por outro, **a própria lei orgânica do Império, entregando as administrações locais das províncias o provimento da instrução primária e secundária nas zonas sob sua direção, muito prejudicaram o advento dessas reformas tão inteligentemente planejadas.** (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 151, grifo nosso)

A proposta de criação de uma Universidade na capital do Império, como medida para “modelar mais tarde à instrução pública em todas as províncias”, é prova cabal daquele intento que tinha o Colégio Imperial de Pedro II como o embrião da futura faculdade de letras, cuja intenção era formar uma elite: a *de professores*.

Ao abordar o ensino secundário como “eixo do desenvolvimento espiritual em todas as classes sociais”, o autor está propondo a continuidade do primário, num aprofundamento de estudos sem que ele tenha caráter de educação focada para alguma forma de trabalho manual ou intelectual. O ginásio, nesse caso, seria uma continuação dos estudos, sua conclusão forneceria um diploma sem prerrogativas profissionais, ou outra qualquer, uma educação geral, considerada necessária.

A cerca do Colégio de Pedro II afirma que: “falhou a[os] seus fins, não se tornando o modelo para as organizações escolares de outros estabelecimentos oficiais e particulares espalhados por diversos pontos da nação.” No entanto, recordemos que, como modelo ele foi, tanto por sua estrutura como por seu programa, copiado, ainda que não plenamente, em diversas Províncias. Reafirmamos que a doutrina liberal, pela qual o Governo não deveria intervir nas províncias, não impedia propor exemplos a serem seguidos. Assim, implementou a criação de escolas, museus pedagógicos, e bibliotecas, possibilitando, ainda hoje, ao Município do Rio de Janeiro possuir a Maior rede de bibliotecas públicas do país.

Como embrião da futura faculdade o Colégio de Pedro II atribuía aos seus concluintes o diploma de Bacharel em Letras que, além da garantia, pelo Ato Adicional, da preferência de um emprego público, conferia a prerrogativa de não prestar exames de admissão nas faculdades do Império, como, por sinal, ocorre com qualquer bacharel atualmente.

Abranches reclama do conceito estabelecido, segundo ele injustificado, que o Colégio de Pedro II seria o formador das elites que dirigiram o país durante o Segundo Reinado, galardão que ostenta sem que faça jus.

A própria instituição do Colégio de Pedro II falhou a seus fins, não se tornando o modelo para as organizações escolares de outros estabelecimentos oficiais e particulares espalhados por diversos pontos da nação. **E apesar do preconceito, ainda hoje reinante, sobre as excelências do ensino nele então ministrado, dizendo-se que dos seus bancos saíram todos os grandes homens do segundo reinado,** quando com mais justiça, o Maranhão e a Bahia poderiam reclamar essa glória para seus institutos particulares de educação, não raras vezes os nossos mais ilustres estadistas e pedagogos deixaram provado em documentos memoráveis quão longe andaram sempre os seus métodos de estudo dos processos adotados nos grandes centros da civilização. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 151, grifo nosso)

Por fim, põe-se a descoberto a retórica de desconstrução implementada pela República incipiente, firmada pelos relatórios oficiais que passaram a constituir fonte primária de informação, e não mais encarados como peça de retórica e propaganda de governo.

Abranches argumenta que a falta de continuidade das propostas e das políticas públicas era culpa do regime parlamentar e da “instabilidade dos Governos e das situações” que fazia com que, em poucos meses, um gabinete caísse e o seguinte não encarasse com a mesma prioridade as políticas em andamento. Para ele, as questões nacionais “absorviam toda a atividade e as energias” do Estado e cita, especificamente, a da escravidão, com as leis sobre liberdade, e a questão religiosa, quando o Imperador mandou prender os bispos que se levantaram contra o Governo.

Isso, porém, **não justifica que se diga,** como o ilustre Sr. Dr. Amaro Cavalcanti, no seu notável relatório apresentado em 1898 ao Presidente da República, na qualidade de Secretário do Interior, **que só a partir principalmente de 1874 foi que envidaram esforços no intuito de elevar o nível da instrução pública,** propondo reformas inspiradas nas correntes de idéias mais adiantadas em pedagogia.

Quatro anos antes, em 1870, para não ir mais longe, já o conselheiro Paulino de Souza revivera as **inspirações dos pró-homens do segundo reinado no projeto** que então formulara como Ministro do Império, **fundando uma Universidade nesta capital e estabelecendo em diversas províncias ginásios,** em que se mantivesse um curso regular e seriado de estudos preparatórios.

Infelizmente a má compreensão, entre nos, do regime parlamentar, gerando as instabilidades dos governos e das situações, fazia com que poucos meses durasse o Gabinete Itaborahy no exercício do poder. O projeto Paulino ficava esquecido com a organização do Ministério efêmero, presidido pelo Visconde de S. Vicente. E logo depois o problema servil e a questão religiosa absorviam toda a atividade e as energias todas do Gabinete 7 de Março no agitado quadriênio, em que conseguiu enfeixar a suprema direção dos negócios públicos.

Os últimos dez anos, entretanto, da monarquia não se pode dizer que fossem estéreis para a causa da instrução no Brasil. Se bem que a instituição do ensino livre não desse resultados práticos, que se esperavam, o que o seu ilustre propugnador, o Sr. Leôncio de Carvalho, atribui ate hoje a errada orientação dos que tiveram que executa-lo, **é de justiça reconhecer-se notável progresso experimentado nas escolas superiores.** A reforma, especialmente, da Faculdade de Medicina, devido às **inspirações do eminente Visconde de Saboya, cujos serviços à história há de um dia registrar com merecidos encômios, produziu os mais fecundos frutos, que ainda agora subsistem, apesar das sucessivas inovações com que se tem profundamente mutilado a sua admirável estrutura primitiva.**

Em relação aos **estudos secundários, não se podem olvidar os esforços inteligentes de Rodolfo Dantas, Mamoré e Ferreira Viana,** quando Ministro, **a fim de se modificar inteiramente todo plano de ensino do Colégio de Pedro II, dando-lhe uma organização semelhante a dos ginásios alemães** e de se abolir o regime condenado dos exames parcelados com a instituição da prova de madureza”. (ABRANCHES apud TAMBARA, 1999, pág. 152, grifo nosso)

Argumenta Mazzotti (2006) que a adaptação do Colégio de Pedro II aos moldes alemães, da época, tem suas raízes no regime prussiano que pretendia, cada vez mais, fazer da escola o lugar de formação do povo, segundo a ideologia de que este povo deve ser sempre guiado, para que possa cumprir o seu papel de cidadão.¹¹ Assim, aos que julgavam necessário criar “povo brasileiro” — que à época já falava a mesma língua —, mas só então começava a formar uma nação, atribuem à escola um papel político relevante, o de forjar o “povo-nação”. Daí a “necessidade” e centralizar a atuação em um sistema nacional de ensino, no qual o ginásio cumpriria o papel de moldador. A retórica construída pela historiográfica tinha, então por objetivo de ancorar essa “necessidade”, constituindo-se em oposição à prática descentralizadora vigente durante o império, que precisava ser alterada para se incorporar à nova ordem republicana. Além do ensino primário, que era seriado, seria necessário um ensino secundário de formação geral, também seriado, superando-se os “exames parcelados”, bem como seu caráter de preparatório ao ensino superior. A formação geral, reivindicada por

11 Verena Stolcke, em “A ‘natureza; da nacionalidade” (in Yvonne Maggie; Claydia Barcelkos Rezende (orgs). Raça como retórica a construção da diferença, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 411-429), põe em evidência a questão política da constituição do ‘povo-nação’, do ‘Estado-nação’, que foi forjada na Europa do século XIX, pela qual se fundiu a nacionalidade, a cidadania e a identidade nacional, que suas contradições resultaram nas “modernas leis de nacionalidade” (pág. 424) que procuraram resolvê-las.

Abranches, forjaria o povo-nação, ideal buscado tanto no Segundo Império como na República.

Os exames parcelados não foram abolidos pela República, tendo sido mantidos sob nomenclaturas diversas alcançando, nossos dias, com o nome de “exames supletivos”. É uma política, não a falta de uma. Tanto hoje como ontem, há os que se opõem ao exames por prescindirem de um “sistema de escolarização”, pois as pessoas podem se inscrever neles sem dar prova de ter freqüentado aulas, daí ser livre o ensino. Tais exames são vistos com maus olhos, tanto no Império quanto República até os nossos dias, pois implica reconhecer que alguém instrua-se fora da escola, sem o concurso de professores organizados em unidades escolares (sobre isso, ver MAZZOTTI, 2002¹²).

Por fim, cabe salientar que a obra de Dunchee de Abranches, tinha o intuito de revelar

[...] os factos que apesar de toda a sua relevância teem ficado obscuros e que mais tarde se tornam difíceis de aparecer à luz da verdade, não só pela desídia dos seus contemporaneos em registral-os, como especialmente pela escassez de documentos comprobatórios. E se por um lado, a falta de peças officiaes pode ser explicada, pois qua actos há que, por sua natureza secretos, não devem vir a público e ficam esquecidos para sempre nos reposteiros dos palácios do governo ou nos gabinetes ministeriais, por outro o silencio discreto, dos jornais da época fecham a única porta por onde o espírito indagador lograria mais facilmente ter acesso. (TAMBARA, 1999, pág. 133, grifo nosso)

Acreditamos ao lançar luz sobre estes documentos estamos propondo que o reconhecimento da existência de políticas públicas, desenvolvidas para a educação durante o período imperial, mesmo aquelas não plenamente executadas, abra um parênteses na retórica da historiografia da educação para que se tenha um outro olhar sobre aquele período.

Foi nesse pé que a República veio encontrar entre nos o problema da instrução secundária (ABRANCHES apud TAMBARA, 1999, pág. 153)

2.2 Considerações

Do passado, só pode existir, no presente, aquilo que uma sociedade puder e quiser reconstruir com seu respectivo contexto de referência. A proximidade com a realidade, a representação objetiva depende também aqui da seriedade dos criadores e autores responsáveis, depende de sua autonomia e de sua capacidade de diferenciar e abstrair (REICHE, 2007 pág. 38)

12 MAZZOTTI, T. B. A metáfora PERCURSO no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo, In VALLE, J. F. do et al. (orgs) Escola pública e sociedade. S. Paulo: Saraiva/Atual, 2002, pág. 124-132.

No dia cinco de Maio de 1920, três anos depois da tomada do poder pelos bolcheviques, Lênin sobre um palanque de madeira no meio da praça Sverdlov em Moscou, pronunciou um discurso dirigido a platéia de soldados do Exército Vermelho. Nos degraus de acesso ao palanque, e também testemunhas do ato estavam Trotsky e Kamenev antigos companheiros naquela empreitada. Uma fotografia registrou o momento e serviu para divulgar o episódio. Para Jürgen Reiche (2007, pág. 36), estudioso alemão da imagem como recurso da ideologia, toda sociedade associa seu mundo de idéias com imagens e símbolos tangíveis, pois, “nossa lembrança do passado vive em imagens, da mesma forma que a percepção do presente e a visão do futuro”, e lembra que “acreditamos no que vemos [e] vemos no que acreditamos”. Assim, desde a antiguidade, monarcas se retratam em moedas, em quadros-retratos e, posteriormente, em selos, que de simples objetos do cotidiano, adquiriram a função de demonstrar a grandeza daquela autoridade.

A utilização da fotografia como instrumento de propaganda deu-se principalmente durante o século XX, e, sobretudo nos Estados autoritários, com formas absolutistas de governo, mas não foi menos atuante em outras épocas ou formas de comando. O nazismo e o stalinismo impuseram às suas respectivas populações uma poderosa máquina de propaganda estatal, de modo a construir uma representação benéfica de si mesma, e ao mesmo tempo, como outra face da moeda, exerceram, uma censura férrea a tudo que, a seu ver, não estivesse a serviço daquela ideologia.

As representações – imagéticas, míticas ou conceituais, – são dotadas de existência própria, de um papel histórico, definidos no seio das sociedades, e estão ancoradas no que George Duby (1979, pág. 131-132) chama de um sistema possuidor de lógica e rigores próprios de representações ideológicas.

O tempo passa, as alianças políticas se desfazem ou são substituídas por outras, a imagem, retrato daquele momento, que foi utilizada como veículo de uma representação pode, no momento seguinte, não mais atender aos propósitos que se avizinham, tornando-se um registro que precisa ser apagado das memórias, ou melhor, caso seja possível, ressignificada para atender aos novos interesses.

Da imagem original na Praça Sverdlov em Moscou resta Lênin em um palanque vazio além dele mesmo. Trotsky e Kamenev, os antigos companheiros, foram suprimidos, e em seu lugar agora existem cinco degraus de madeira, como se eles nunca estivessem estado ali. A manipulação dos meios de propaganda alimentada com imagens selecionadas por aquele serviço estatal conduziu o ideário coletivo para além do objeto reproduzido. Ali, a

representação suplantou o fato que, literalmente manipulado, se cristalizou na memória coletiva, nessa sua nova versão trabalhada.

Para exemplificar didaticamente a contrapropaganda utilizada durante o regime soviético, essas duas fotografias encontram-se, atualmente, em exposição no Museu Estatal da História, na capital russa. Ali, os visitantes têm a oportunidade de confrontar o fato e a sua versão, uma lição para não se deixar iludir novamente.

[...] Efetivamente, da maior parte dos sistemas ideológicos do passado sobrevivem apenas traços fugitivos, alterados e esparsos. [...] Só se pode descobri-las através da repressão de que foram objeto; é necessário procurar nas refutações, nos argumentos da contrapropaganda, [...] elementos que permitem reconstruir alguns de seus traços. (DUBY, 1979 pá. 135)

Duby (1979 pá. 139) aconselha, aos historiadores, procurar nas refutações, que os argumentos da contrapropaganda nos oferecem, os elementos para reconstruir seus traços, e nos relembra que as “ideologias são apenas bandeiras”, que a “cobertura ideológica [...] convence apenas os convencidos”, alertando que o historiador não deve se deixar levar pelos “argumentos ideológicos de seu adversário quando seus interesses se encontram em jogo”.

Assim como as duas fotografias, que se acham expostas lado a lado têm um objetivo, buscamos expor as fontes documentais neste capítulo para que, como testemunhas de seu tempo, ofereçam o contraponto das representações acerca da educação durante o período imperial veiculadas desde o advento da República. Para tanto se faz necessário que entendamos a lógica que regeu e ainda rege a sua construção.

Os documentos só esclarecem diretamente as ideologias que respondem aos interesses e às esperanças das classes dirigentes. Porque apenas esses grupos detêm os meios de construir objetos culturais que não sejam efêmeros cujos vestígios prestam-se a análise histórica. Mas também porque a repartição de poderes autoriza apenas a essas ideologias exporem-se a luz do dia, espelharem-se, infiltrarem-se em todas as formas de expressão, imporem-se aos poucos através do jogo dos sistemas educacionais e de informações e pelo efeito do fascínio que naturalmente exercem os modos e as atitudes das elites sociais sobre os extratos que esses meios sociais dominam [...]. (DUBY, 1979 pá. 136, grifo nosso)

Para Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2004, pá. 177) a “ideologia é [...] um reflexo invertido, mutilado, deformado do real”, tratando-se de uma abstração de idéias, de representações e de valores que determinada sociedade concebe de si e para si, e continua:

[...] Abstrato no sentido de designar todo e qualquer conjunto de idéias que pretenda explicar fatos observáveis sem vincular essa explicação às condições sociais, históricas e concretas em que tais fatos foram produzidos. **Apesar da desvinculação, essas idéias são transmitidas e absorvidas como se fossem reais.** [...] Encaixam-se nessa dimensão do conceito de ideologia todas as

formas reducionistas de explicar a realidade. (CHAUÍ apud FRANCO, 2004, pág. 177, grifo nosso)

Podemos afirmar que essa redução busca impor uma interpretação dos fatos nos documentos “sem que se procure desvendar os mecanismos sociais que os engendram”, impossibilitando a sua superação mediante a natural atividade humana, cerceando assim, o desenvolvimento da consciência.

[...] para conhecer o mundo social, não basta juntar uma quantidade de dados bem documentados [...] É preciso avançar um pouco mais. **Devemos, evidentemente, começar pelos dados, pelo aparecer social, pelo empírico. E, uma vez claramente estabelecidos os conceitos - por meio do pensamento -, devemos regressar ao empírico para enriquecê-lo com toda a complexidade de suas determinações.** O contato com o empírico permite-nos conhecer os opostos, as dicotomias, as desigualdades sociais. (FRANCO, 2004, pág. 177, grifo nosso).

Franco, tratando de vincular o conceito de ideologia ao estudo das representações sociais, nos alerta para o fato de que quando trabalhamos “apenas com os opostos e com o aparecer social, corremos o risco de desenvolver representações sociais sobre as desigualdades, como se elas fossem naturais e imutáveis”.

o conceito de ideologia também incorpora a inclusão de verdades parciais. E é nesse patamar que a ideologia se torna mais perigosa e complexa. Porque, **embora se tratando de verdades parciais ou "meias verdades", elas podem ser absorvidas como se fossem universais.** [...] uma implicação das "meias verdades" que pode acarretar o aparecimento de representações sociais alienadas, está relacionada à veiculação de slogans, palavras de ordem, afirmações gratuitas ou manipuladoras. [...] (FRANCO, 2004, pág. 178, grifo nosso)

Na busca das “verdades”, Perelman argumenta que “à primeira vista, a aparência nada mais é do que uma manifestação da realidade” e, sob esse aspecto, “é indispensável distinguir entre as aparências que correspondem à realidade e as que [...] são enganosas”(PERELMAN, 2007, pág. 98). E, prossegue expondo a técnica retórica *dissociação de noções*:

Desde então, a aparência terá um estatuto equívoco, tanto é a expressão da realidade, como é apenas a aparência e fonte de erro e ilusão. Enquanto a aparência é dada, imediata, termo primeiro do conhecimento, a realidade, que só é normalmente conhecida, quando é conhecida, graças às aparências, tornando-se critério permanente para julgar aquelas, ela será o termo II, que será normativo em relação ao termo I, na medida em que ela o confirma como expressão autêntica do real ou desqualifica como erro e falsa semelhança.

A dissociação de noções institui o real a partir da comparação entre dois termos (I e II), em que o segundo apresenta todas as boas qualidades que o primeiro não teria. Assim, no caso em pauta, o termo I é o Império brasileiro, e o termo II a República, em que todas as boas qualidades “republicanas” são postas como superiores a qualquer forma de governo, ou seja: democrático, representativo do povo, honesto dentre outras. O Império/Monarquia é representado sempre como o inverso, e mais, é associado continuamente a implausibilidade de uma monarquia ser democrática.

De modo geral, os autores identificam Estado com governo e/ou forma de governo. Assim, tomam como semelhante o que não é. Os regimes de governo —da monarquia absoluta à democrática, bem como da república autoritária/ditatorial à democrática— desaparecem como tais, tornando-se ou a Monarquia, sempre um regime absolutista, ou a República, sempre democrática. Esse pensar sem nuances determina que um governo eleito pelo povo nunca será ditatorial, os exemplos da eleição do ditador Hitler ou Mussolini, não parece contestar tais autores; no caso da Monarquia, os autores não consideram que o regime possa ser democrático, pois não admitem que a forma de governo parlamentar na Monarquia seja um regime democrático. Para tanto, estabelecem que a “democracia” é um governo em que todos participam, como seria o caso em uma pequena comunidade, talvez plebicitária, logo o regime representativo seja qual for, não seria democrático. A assimilação do Estado ao Governo e este ao regime de governo, institui que o Estado Monárquico é uma manifestação pessoal do monarca, de seus caprichos e vontades; enquanto que a República é a expressão do melhor do “povo”, apresentado como um *povo eleito*, os *pequeninos*, os *indefesos*, conforme, por exemplo, a ideologia religiosa católica (cf. FERREIRA, 2006) Aqui, a palavra /povo/ (indefeso, carente, humilde, trabalhador) opera como um slogan (REBOUL, 2004), o mesmo que Franco (2004, pág. 178-179) denomina “rótulo”, associando-o a mais uma das “afirmações gratuitas”, que todos já tiveram oportunidade de ouvir, pois, de aparência inócua, “concentra um forte componente dissimulador”, que se utiliza de uma abstração “para designar um conjunto de indivíduos como se esse conjunto fosse homogêneo”. Sob esse “rótulo” estão “ocultas a violência, as desigualdades, a opressão e os interesses conflitivos”.

Reboul argumenta que “o slogan não tem por objetivo informar, nem mesmo prescrever, mas chocar, para fazer agir” a platéia a que se destina, e mais que, “o discurso pedagógico não utiliza apenas palavras, mas também fórmulas, que freqüentemente são slogans”.

[...] o discurso pedagógico é profundamente ideológico, um discurso cuja vida secreta é a de legitimar um poder. [Assim] se todo discurso é

ideológico, [...]. sua verdade tem pouca importância. O importante é a ambigüidade de seus termos, o aspecto sumário de sua argumentação e de seus estilo. O importante é seu caráter funcionalmente tendencioso e maniqueísta ((REBOUL *apud* MAZZOTTI, 2006, pág. 17)

Historiadores da educação, como qualquer um de nós, sustentam uma concepção de vida social (política) que opera a dissociação de noções termo I – desordem / termo II – ordem, ou parte/todo, em que a ordem decorre de uma comparação com um suposto equilíbrio, como da balança de dois pratos, do corpo/orgânico. Tais dissociações os impedem de ver as escolas públicas instituídas no Brasil durante o período Imperial, bem como as particulares, que, ainda que não alcançassem toda a população, são indicadores de que havia uma política cultural ou civilizatória conduzida nas Províncias e pelo Governo Central. Os marcos legais nacionais, entendidos como centralista, como argumentam alguns, não eram tais, pois a liberdade de organização do ensino era garantido por aqueles. Se as Províncias copiavam o efetivado na Corte, esta, acompanhava o que vinha sendo implementado particularmente na Europa.

Por outro lado, desconsidera-se uma questão relevante: o Brasil, durante certo tempo, foi a sede de um Reino Europeu, pois até a Independência a Corte e o Monarca, residiam e governavam o Reino daqui, logo o Brasil era Europa. Isso trouxe problemas próprios e curiosos, por certo. Após a Independência, a Corte continuou sendo europeia, e nem poderia ser de outra maneira, pelo que buscou tornar o País uma civilização similar à europeia por meio das mais variadas políticas, dentre as quais a da educação escolar. O impasse sempre foi a existência de um povo misto, europeu e não europeu, que deveria se tornar europeu, pelo menos na cultura. Ora, esse processo civilizatório foi desenvolvido pelos europeus em todos os lugares onde aportaram em todo o mundo, por que seria diferente aqui?

Temos, agora, outra dissociação curiosa: o termo I é o brasileiro e o termo II o europeu, este tem todas as boas qualidades do homem civilizado; o termo I, tudo o que falta para ser civilizado. Institui-se, por essa dicotomia, o projeto político civilizatório que nossos contemporâneos julgam ser inadequado, possivelmente, por julgarem que não existe aquela dissociação ou, o que parece ser mais provável, por julgarem que o “povo brasileiro”, especialmente os “mais humildes”, é a esperança de uma sociedade superior e melhor, operando, por exemplo, com base na ideologia da Teologia da Libertação. A que mesclou o catolicismo e cristianismo dos Metodistas com um certo marxismo. Por essa via, “o povo” é igual às classes proletárias, que seriam revolucionárias, segundo uma das interpretações da história. Essa rede de significações é muito vasta e intrincada, mas é factível expor alguns de

seus elementos centrais: o povo humilde, que tem todas as boas qualidades humanas, e quase divinas, opõem-se às elites, que são o inverso do povo, pelo que se opera o discurso persuasivo tanto, aquele no advento da República, quanto o de Vargas ou dos contemporâneos historiadores da educação no Brasil. Ao operar a dissociação de noções com base na representação difundida e difusa de “povo” e “elite”, que se sustenta nas diversas versões do cristianismo.

As representações cristalizadas não mais respondem a todas as perguntas. A própria questão da não participação popular no golpe militar da proclamação da República está sendo revista. No entanto, o discurso ainda reafirma velhas atitudes e injunções que não cabem mais.

Em *A República consentida*, sua autora, Maria Tereza Chaves de Mello disserta acerca da participação popular na proclamação da República contradizendo historiadores de peso, como José Murillo de Carvalho. Mello (*apud* PILAGALLO, 2007, pág. 25) argumenta que “essa interpretação de raiz monarquista foi [...] esposada e difundida pelos intelectuais desiludidos com a República”, e prossegue afirmando que o movimento republicano nunca esteve dissociado de um “projeto democrático”, sendo que

Essa versão foi relida pelos enaltecidos da Revolução de 1930, que não se desgrudaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889. Isso porque o Brasil teria nascido em 1930.

Tal como os visitantes das exposições do Museu Estatal da História, em Moscou, temos, como historiadores da educação que “tomar consciência das ideologias, refletir sobre suas forças e limites, mostrando suas lacunas pelo constrangimento ao diálogo”, como aconselha Reboul ao levar em consideração que o discurso pedagógico seria um discurso vazio se não estivesse impregnado de ideologia, devemos então pautar nossa conduta na compreensão do porquê ser ele tão persuasivo.

3. HISTORIOGRAFIA COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

No final do ano de 1930 uma imagem correu o país. Mostrava um exército de cavaleiros gaúchos que, a caráter, escolheram o obelisco da Avenida Rio Branco, marco da abertura e símbolo elegante da cidade, para ali amarrarem seus cavalos, era 31 de Outubro. Localizada no coração da capital, a Avenida concluída em 1905 era a proposta da República recém instaurada, vitrine de um Brasil então moderno. O gesto dos gaúchos tinha um objetivo; marcar a tomada do poder por Getúlio Vargas, mas foi além, marcou a ruptura com o modelo político anterior, até então vigente, que colocava a capital, e por conseguinte o país, sob as patas de seus cavalos. Emblemática, essa imagem era carregada de força retórica, falava sem palavras. Recontextualizado em sua utilização o obelisco passa de símbolo de um passado a ser destruído resignificado em ícone de um presente inscrito em um novo contexto que busca mobilizar o auditório para o qual se destina (ver, CUNHA 2005d, pág. 195)

Para Franco (2004, pág. 170) as representações sociais são “elementos simbólicos” em que os homens expressam, utilizando-se de palavras e gestos, o que pensam e como percebem uma situação em particular. A partir da percepção daquela situação formam uma representação sobre o assunto, em que exteriorizam as suas expectativas “a respeito disto ou daquilo... e assim por diante”. A exteriorização, ou a socialização, desse pensamento encontrará ou não nos demais indivíduos, co-participantes, terreno fértil para sua germinação. Caso seja bem recebida resultará em uma construção coletiva do grupo acerca do objeto representado. Esta representação estará necessariamente ancorada numa situação real e concreta e será compartilhada por todos aqueles dos indivíduos.

Adriana Barreto de Souza, em seu artigo *O Duque-monumento* publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* (2007, pág. 30-33), ao tratar da construção do mito Caxias, alega que até a década de 1920 o grande herói militar brasileiro era o general Manuel Luís Osório, o Marquês do Herval, e que somente no final dos anos 40 Caxias passou a ser festejado como patrono do exército brasileiro. Essa substituição no panteão de heróis da pátria ocorreu após uma sucessão de disputas de caráter ideológico envolvendo diversos setores da sociedade civil e militar atendendo aos “interesses de uma República conservadora, que tentava conter a indisciplina militar, que marcou o país na primeira metade do século XX”. Como resultado fez-se de Caxias uma figura quase mítica que acabou, no dizer da autora, “por expurgar, das biografias oficiais ou não, seus traços humanos”.

Em *História e historiadores: A política Cultural do Estado Novo* a historiadora Ângela de Castro Gomes (1996) propõe-se desnudar os meios utilizados pelo Estado na

produção de uma “determinada” História do Brasil que vem sendo difundida desde então. A autora afirma que a construção de uma verdade é sempre “orientada por conteúdos éticos do presente” e cita o historiador João Ribeiro.

“o presente é quem governa o passado e é quem fabrica e compõe nos arquivos a genealogia que lhe convém”, e, prossegue, “hoje elevamos estatuas a Tiradentes, porque o nosso ideal de agora determinou esse culto”. (RIBEIRO apud GOMES, 1996, pág. 109).

Ao se buscar da gênese de uma representação social os arquivos podem oferecer as fontes para essa identificação. Não é de estranhar que, no início da década de 1940, durante o Estado Novo, na gestão do eminente historiador Vilhena de Moraes, como Diretor Geral do Arquivo Nacional, iniciou-se a materialização do mito Caxias através da “fabricação” de um conjunto documental que lhe desse base tangível, foi então formada aquela que viria a se tornar conhecida como a “Coleção Caxias”. Atendia o Arquivo Nacional, aos interesses da máquina estatal ao produzir mitos, para o panteão nacional, de acordo com o slogan de que “o futuro não se faz sem passado” (GOMES, 1996, pág. 23). Esse ato de rememoração embutia a necessidade do Estado de se inventar e de se construir em um “processo de narração da história que identificasse os acontecimentos, os personagens e os sentidos de seus atos”, com aqueles então em curso. A escolha dos membros desse panteão tinha por objetivo fornecer ao imaginário popular “exemplos de virtudes morais e cívicas a serem conhecidas admiradas e [principalmente] seguidas” (GOMES, 1996, pág.17), de forma a garantir a governabilidade através da “vida exemplar” dos heróis e traçar um paralelo entre aqueles e o “povo”, que em comum tinham a mesma origem, a mesma nação.

Falar [...] em nação é falar de uma “comunidade política imaginada” criada pela ação de aparelhos de estado cada vez mais envolvidos com a governabilidade da sociedade e, por isso mesmo, preocupados com seu grau de legitimidade junto ao povo/soberano. (ANDERSON apud GOMES, 1996, pág. 18),

Para Gomes, a idéia de nação e de nacionalismo modernos são construções políticas de pura engenharia ideológica que, urdidas pelos Estados nacionais, buscam localizar nos componentes culturais um denominador comum a ser ressaltado e valorizado como um patrimônio coletivo. Tais políticas materializadas ganham sustentação nas massas identificadas com os valores e história nacionais. A construção desse patrimônio ideológico coletivo resulta, necessariamente, em uma “consciência nacional” que exige a “formulação de elementos” que integre internamente a massa e externamente os diferencie de outras comunidades, porque a própria “estratégia operacional” de produção da nação é construir uma

“área de igualdade”, para além das diversidades de um Estado pensado territorialmente e que lhe sirva de “fronteira natural”.

[...] a afirmação da língua e da cultura identifica-se com a afirmação da autonomia do Estado-nação, tanto no sentido político (a conquista da independência), quanto no econômico (a luta pelo desenvolvimento) e no cultural (a negação da dependência de “outros” e a busca da singularidade). (HOBSBAWM *apud* GOMES, 1996, pág. 18)

Assim, a *Coleção Caxias* é resultado de uma reunião de documentos, escolhidos entre os públicos e o privados, existentes no Arquivo Nacional. Composta de documentos com proveniências as mais diversas, principalmente, do *Fundo Guerra*, e, em menor quantidade de outros existentes na antiga Seção Administrativa, adquiridos por compra e doações. A *Coleção* foi montada em torno da vida pública de Caxias, principalmente de sua ação político-militar nas campanhas de consolidação do Estado Nacional e nas guerras com os países da bacia do Rio do Prata. A representação de Caxias como um monumento buscava atender a interesses de um grupo social que elaborou o mito que transcendesse o homem, um exemplo de soldado.

Moscovici define representação social como a elaboração de um objeto social pela comunidade, que ele denominou de “universos consensuais de pensamento” (SA, 1998, pág. 22). Caxias seria assim, a materialização de um processo mental estruturado, socialmente construído compartilhado entre os membros de um grupo social que o criou, re-elaborou, difundiu, e continua difundindo por meio da comunicação no discurso cotidiano (WAGNER, 1998, pág. 4). Caxias adquiriu sentido para seu grupo social ao transcender de uma construção ideológica imaginária para uma figura concreta, inscrita numa trama de sentidos que estão relacionados a valores e práticas sociais. Caxias é um exemplo de mito historiograficamente produzido. Na Educação outras representações se fazem presente e têm, tanto quanto aquele, uma longa duração.

3. 1 Discurso histórico

Em 1913, o historiador Tobias Monteiro publica *Pesquisas e depoimentos para a história*, e oitenta e sete anos depois José Murilo de Carvalho abre o segundo capítulo do seu livro *A formação das almas*, que trata do imaginário da República no Brasil, com uma frase extraída daquele: “a gente fica a pensar se a história não será em grande parte um romance de historiadores” (Monteiro *apud* CARVALHO, 1990, pág. 35).

O ponto é esse: mesmo no mais simples discurso em prosa, e mesmo num discurso em que o objeto da representação não pretende ser mais que um fato, o uso da própria linguagem projeta um nível de sentido secundário que fundamenta os fenômenos que estão sendo “descritos”, ou está por trás deles. [...] Esse nível figurativo é produzido por um processo construtivo, de natureza poética, que prepara o leitor do texto de maneira mais ou menos subconsciente para receber *tanto* a descrição dos fatos *quanto* a sua explicação como sendo plausíveis, de um lado, e mutuamente adequadas, de outro. (WHITE, 2001, pág. 127)

Roger Chartier (1994, pág. 110), escrevendo sobre o ofício do historiador, argumenta que toda história, qualquer que seja ela, é sempre uma narrativa organizada com base em figuras e fórmulas que as narrações imaginárias mobilizam, e a propósito do objetivo do historiador – a construção histórica – classifica-a como uma obra de ficção, reafirmando o postulado de Hayden White, que a nomeia “*fiction-making operation*”. Para Chartier, “a história não traz mais (nem menos) um conhecimento verdadeiro do real do que o faz um romance” e completa, “é absolutamente ilusório querer classificar e hierarquizar as obras dos historiadores em função de critérios epistemológicos indicando sua maior ou menor pertinência para dar conta da realidade passada que é seu objeto”.

Essa construção, em que a linguagem remete a um sentido secundário que fundamenta os fenômenos que estão sendo *descritos*, ou estão por trás deles, tem por objetivo explicar e persuadir o auditório – ouvinte ou leitor – acerca da “história” que está sendo contada e como ela deve ser apreendida. Persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa e a exposição de um conjunto encadeado de idéias com tal intuito dá-se o nome de Retórica. Olivier Reboul (2004, pág. XII), tratando da natureza e da função da retórica, argumenta que Perelman e Olbrechts-Tyteca se referem à retórica como a arte de argumentar que tem o intuito de convencer. Morier, Genette e Cohen consideram a retórica como o estudo do estilo e, mais particularmente, das figuras: de palavras, de sentidos, de construção e de pensamento que constituem aquilo que torna literário um texto. É na articulação dos argumentos e dos estilos numa mesma função que se desenvolve a Retórica. Para Marcus Vinicius da Cunha (2005b, pág. 195), o discurso é “um conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução, o que supõe a existência de um auditório a ser mobilizado”, ou persuadido. Para ser persuasivo um discurso dispõe de dois níveis: um mais racional e outro mais afetivo, duas faces de uma mesma moeda, como ocorre na Retórica, em que a razão e o sentimento são indissociáveis (REBOUL, 2004, pág. XVII). Assim, no nível mais racional, os argumentos baseiam-se em premissas prováveis e nos exemplos. Já no nível mais afetivo,

estão o caráter que o orador deve assumir perante o seu auditório, e, as emoções emanadas deste auditório, das quais o orador pode tirar partido.

A lei fundamental da retórica é que o orador [...] nunca está sozinho, exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de outros discursos. Para ser persuasivo, o orador deve antes compreender os que lhe fazem face, captar a força retórica deles, bem como seus pontos fracos [...] é preciso saber a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas oscilações, sopesar a força de seus argumentos e, sobretudo, captar o não-dito. (REBOUL, 2004, pág. XIX)

Ciente da força de sua argumentação, e avaliando a do adversário, o orador pode construir seu discurso retórico para seduzir a sua platéia. E, como nos lembra Reboul (2004, pág. 103), o discurso retórico somente pode ser refutado “em seu próprio plano, por meio de outra retórica”.

Aonde queremos chegar? Nas histórias construídas sobre a educação no Período Imperial, veiculadas durante o advento da República, e na perpetuação dessa representação até os dias atuais.

A citação de Tobias Monteiro, se a história não seria um romance de historiadores, nos remete mais uma vez a White (2001, pág. 128-129), quando argumenta que a forma como são expostos os elementos de um texto em relação ao encadeamento dos eventos, podem dar à narrativa aspectos de um romance, de uma tragédia, de uma comédia, ou de uma saga, “dependendo do ponto de vista a partir do qual são apreendidas e da forma genérica da estória escolhida pelo historiador para presidir a articulação da estória” a ser contada.

Tem havido uma relutância em considerar as narrativas históricas como o que elas mais manifestamente são: ficções verbais, cujos conteúdos são tão inventados como descobertos, e cujas formas têm mais em comum com suas contrapartidas na literatura do que na ciência. (WHITE, 2001, pág.97).

Ao propormos discutir a construção da História da Educação no Brasil tomamos por base os discursos acerca das políticas, implementadas ou não, de educação secundária durante o Período Imperial, principalmente, naqueles textos que tangenciam, ou focam, o Colégio Pedro II. De certo, não é cabível analisar toda a obra sobre aquele Colégio, mas a partir de textos escolhidos dentre aqueles de domínio corrente, desnuda-se a ideologia que vem sendo dominante, bem como de algumas subjacentes naqueles textos e em outros menos divulgados, proporcionando o contraponto dialético necessário, buscando expor tanto a representação que os educadores de tem si, quanto da educação, e, ainda, a que buscamos representar.

Historiadores da educação vêm construindo um discurso narrativo da Educação que tem influenciado sucessivas gerações de pesquisadores, que a utilizam como “fato histórico”, valorizando-a, a ponto de desprezar os documentos e os arquivos como fonte primeira de pesquisa.

Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, pág. 16), tratando da *História da Educação*, afirmam que “História, em princípio, é um saber inútil, do ponto de vista pragmático”; pois se não nos trazem lições para a compreensão do presente têm, no entanto, contribuído para que “entendamos um pouco mais, juntamente com outras formas de explicação da realidade, o que o presente nos coloca como problema”. Diante disso, como no tempo presente “olhar” o passado histórico, a partir de valores atuais julgar colocando no banco dos réus, personagens e fatos? Como julgar o passado se não o vivemos, não experienciamos as circunstâncias que “possibilitaram (ou não) [aqueles] homens e mulheres se moverem e tomarem certas decisões que fizeram a história?”. Esse olhar desfocado constitui um tipo de representação que cristaliza “verdades”, que “parecem se repetir ano após ano, livro após livro, sem que seus autores realizem pesquisas, recorrendo a fontes que possam complexificar um discurso muitas vezes petrificado” (*ib.*, 2001, pág. 34).

Franco (2004, pág. 173) afirma que mudar essa cultura é condição para se ter uma participação mais consciente e crítica e, não reigente e destrutiva, uma crítica ancorada em maior objetividade e não em senso-comum.

Fernando Novais argumenta que, esse tipo de abordagem, tem por marco principal a repetição irrefletida de postulados, sem que se dê conta das conseqüências práticas que esse “tipo de referencial, dominante por um certo período, nas pesquisas educacionais” causa ao seu desenvolvimento.

A moda, que vem impondo de forma acentuada a substituição regular de referenciais teóricos, que vem impulsionando consecutivas rupturas no fluxo do conhecimento, impede que uma tendência interpretativa elimine as possíveis incongruências ao longo do tempo e ganhe consistência através de mecanismos sistemáticos de avaliação da lógica interna do discurso até então feito. (NOVAIS *apud* NAGEL, 2005, pág. 136)

Fernando de Azevedo, presença obrigatória em muitos livros que tratam da História da Educação, é um exemplo de repetição tomada por verdade. Ele argumenta que a política educacional no período do Marques de Pombal foi “um desastre para a educação brasileira”, e que a educação no Período Imperial nada mais foi do que “um hiato entre duas épocas de grande desenvolvimento educacional” (LOPES e GALVÃO, 2001, pág. 34) aludindo especificamente ao período de atuação dos Jesuítas no Brasil e ao republicano como pontos de

comparação. Mas, essa caracterização seria correta? Ressaltamos o que Teixeira diz a respeito do discurso pedagógico

[ele] é institucionalizado e racional e tem como função transmitir informações e legitimar a verdade. Nesse sentido, pretende-se científico, objetivo e competente. **Por sua natureza, é político-ideológico, ou seja, anuncia uma verdade que se quer estabelecer.** Para tanto, é **persuasivo, retórico, autoritário e orientador de uma prática.**[...] é um “discurso competente” **que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado, porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem** [e] traduz tanto uma ideologia quanto um mito.(TEIXEIRA, 2000, pág. 42, grifo nosso)

Cunha (2005d, pág. 195), ao tratar da análise retórica dos discursos pedagógicos, argumenta que pesquisas em História da Educação consistem, essencialmente, da análise de textos publicados de domínio corrente que cumprem a função de estabelecer a comunicação do autor com seus leitores, isso os torna peça de discurso que se caracterizam como: “um conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução, o que supõe a existência de um auditório a ser mobilizado”. E prossegue:

A necessidade de mobilizar um auditório é o que explica o processo que chamo de “recontextualização”, que é o remanejamento de idéias de um ou mais autores, na composição de um escrito que veicula uma tese; recontextualizar é apropriar-se, reordenando e, muitas vezes, resignificando concepções alheias para “atingir os leitores e, com isso, aumentar a possibilidade de o público assumir atitudes positivas ante as proposições do texto”. (CUNHA, 2005d, pág. 195)

Michel de Certeau (1979, pág. 41) explicitando o seu conceito de história, radicaliza: “de uma vez por todas, deixo claro que emprego a palavra *história* no sentido de *historiografia*. Isto quer dizer que entendo história como uma prática [uma disciplina] seu resultado [um discurso] e sua relação”. Por prática entendemos que seja a pesquisa histórica, o ofício do historiador.

Duby (1979, pág. 136) aconselha que “o historiador para exercer seu ofício deve decifrar, deciptar, e deve ainda, no decorrer dessas operações, libertar-se tanto quanto possa das pressões ideológicas das quais ele próprio é prisioneiro”, e das quais, pensamos nós, poder escapar.

Essas pressões ideológicas, mesmo que involuntárias, guiarão o olhar na prática, na busca das fontes e na escolha dos referentes, permearão seu raciocínio e irão, conseqüentemente, se refletir no discurso resultante da representação do fato histórico, este sim, impregnado de ideologia. As imposições ideológicas sofridas, conscientes e

inconscientemente, encontrarão ali o veículo para sua materialização, sua difusão e perpetuação.

Para Helena Naganime Brandão (2004, pág. 22), é pelo discurso que a ideologia impõe-se como um fio condutor que, de maneira não explícita, indica como e o que os membros de uma sociedade devem pensar. Nele materializam as imposições ideológicas que incidem sobre o uso da palavra em um encadeamento de idéias estruturadas. Na mesma linha, José Luis Fiorin argumenta que o discurso possui uma estrutura própria e não é um amontoado de palavras, mas é uma cadeia construída segundo certas regras.

Há no discurso, [...] o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação inconsciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeito de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor. (FIORIN, 1995, PÁG. 18)

A tomada de interpretações prontas pelos “educadores” é discutida por Duby que, ao abordar as ideologias enquanto norteadoras do discurso, afirma que estas têm a função de estabilizar o grupo social a que se destinam e são, por natureza deformantes.

A imagem que [as ideologias nos] fornecem da organização social é constituída a partir da arrumação coerente de inflexões, as escapatórias, distorções, e a partir de uma tomada de perspectiva, de um jogo de luzes que tende a ocultar certas articulações projetando toda a luz sobre outras, a fim de melhor servir a interesses particulares. (DUBY, 1979, pág. 132)

Os educadores, ao construírem a “história”, tomam por referência o momento presente para sua interpretação. Baseiam-se na premissa ideológica de que a concepção de pedagogia, ou doutrina educacional atualmente em curso, é superior ou a mais correta, tendo por objeto de análise e comparação as adotadas outrora. “Esquecem-se” de que a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma invenção da burguesia para, no dizer de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992, pág. 92) em *A maquinária escolar*, “civilizar” os filhos do proletariado, argumentando que “tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos a educação”.

Para Mazzotti (2006), esse tipo de abordagem tem por intenção convencer o auditório de que aqueles indivíduos, então envolvidos no processo educativo, estavam distante do que hoje é considerado correto. Assim, a narrativa tem uma finalidade retórica: a de nos persuadir da correção da posição defendida pelo historiador. Para identificar as representações no discurso devemos levar em consideração a forma e a função pela e para a qual foi

construído para somente assim proceder a sua análise. Ali buscamos apreender o que é persuasivo, levando em consideração a relação entre o orador/escritor e o auditório/leitores.

Madeira (2005, pág. 460-461) chama atenção para as articulações que se desenrolam durante o processo discursivo e alerta para os diversos níveis da construção do discurso e da emissão das mensagens, ditas e caladas, em que a intencionalidade subjacente deixa transparecer num jogo de se mostrar e ocultar. Chama a atenção para a importância dos sentidos atribuídos ao objeto de estudo que caracterizarão o grupo no qual originam uma representação. E, ao enfatizar a função do pesquisador, lembra que ele deve ousar ao definir os caminhos metodológicos para efetivamente aproximar-se do objeto, explicitando os contextos que dão base a sua caracterização. A representação social resulta da negociação de significados que emergem do consenso das afinidades dos grupos socialmente constituídos, e serão difundidos e veiculados na vida cotidiana por meio de diversos suportes, basicamente pelos discursos das “pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as praticas sociais nas quais estes se manifestam” (SÁ, 1998, pág. 73-74), e prossegue:

São ainda os documentos e registros em que discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda [...] para sua manutenção enquanto se transformam e sua transformação enquanto se mantêm .

Alves-Mazzotti (1994, pág. 62) argumenta que a representação social constitui-se de duas partes indissociáveis que se suportam e se complementam: uma figurativa e outra simbólica; em que “cada figura corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura” que tem como função, além de destacá-lo, “atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo”. À atribuição de sentidos e à integralização da representação em nosso universo nomeamos, respectivamente de OBJETIVAÇÃO e ANCORAGEM. Madeira (2005, pág. 466) define objetivação como a filtragem das informações acerca de um dado objeto que se condensa em esquemas ou imagens, que, mesmo fora de seu contexto original, adquire “concretude, pois o contextualiza e reconfigura nos espaços próprios aos sujeitos em suas relações e experiências”. Alves-Mazzotti (1994, pág. 67) argumenta que esta é uma operação que, além de ser “imaginante e estruturante, [...] dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações”. E Xavier (2002, pág. 11) acrescenta ao estudo da objetivação a forma de organização dos elementos que lhe são constituintes e do percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade e mergulham numa realidade vista como

natural. Ainda para Alves-Mazzotti (1994, pág. 66), este núcleo central ou núcleo figurativo de uma representação é o resultado de um processo composto de três fases:

(1) a primeira trata da construção seletiva, onde cada sujeito se apropria de informações acerca do objeto, retendo algumas e ignorando outras, de acordo com suas pertencas, sejam elas culturais e/ou normativas;

(2) a segunda trata da esquematização, onde o sujeito constrói mentalmente a estrutura conceitual da representação, criando para si uma imagem coerente e logo, assimilável, dos elementos constituintes do objeto a ser representado;

(3) por último a naturalização, em que o sujeito apreendeu a representação do objeto e a utiliza em suas relações.

O processo de ancoragem, segundo Alves-Mazzotti (1994, pág. 62), é dado por meio da “constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais” já existentes. E, de acordo com Madeira (2005, pág. 466), por meio da “tem-se a interveniência dos valores, modelos, normas e símbolos que caracterizam as pertencas e as referências dos sujeitos”.

Tanto na descontextualização, na ressignificação e na naturalização do objeto, quanto na integração de novas informações relativas ao mesmo, na orientação das condutas e relações concernentes ou na interpretação da realidade, a ancoragem se faz presente (JODELET *apud* MADEIRA, 2005, pág. 466)

Na intersecção dos dois processos – a objetivação e a ancoragem – origina-se a representação, cujo núcleo é determinado por uma série de fatores independentes, mas que estão intrinsecamente relacionados, tornando-se assim o elemento essencial, pois tanto determina seu significado quanto contribui para sua organização interna, sendo eles: a conjunção da natureza do objeto, o sistema de valores, as normas sociais e o contexto ideológico que constitui o grupo que o representa:

[...] é no âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de idéias, de mensagens de homogeneização reificadas¹³, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças. (FRANCO, 2004, pág., 173).

O requisito para se estudar uma representação social é “buscar os constituintes de seu núcleo central” (FRANCO, 2004, pág. 174), pois ali reside a sua “organização, significação

lógico-semântica e, principalmente, seu sentido”, descartando a ênfase dada somente ao conhecimento de seu conteúdo.

Xavier (2002, pág. 12), ao tratar da relação entre representação social de Moscovici e ideologia geral de Althusser, argumenta que ambas são matérias de discursos que se articulam quando postos a serviço da prática hegemônica, quer seja em prol da mudança ou da manutenção do *status quo*. Assim, como argumenta Brandão (2004, pág. 9), o vínculo entre a linguagem e a ideologia é indissociável, pois é no “interstício entre a coisa e sua representação significa, que reside o ideológico”. Na argumentação construída por cada grupo está a necessidade de instaurar a sua versão e estabelecer ali representações, fundadas no acervo emocional e cognitivo de cada um dos indivíduos participes com a função perpetuar a ideologia do grupo. E, essa ideologia tem a função de mediar a integração e a coesão do grupo.

A ideologia é função da distancia que separa a memória social de um acontecimento [...] seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência

Essa perpetuação de um ato fundador esta ligada à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar. (BRANDÃO, 2004, pág. 27, grifo nosso)

Na busca pela essência do que está dito ou naquilo que é subjacente ao discurso retórico, devemos, dentre outras coisas, apreender o que lhe é persuasivo, em sua argumentação.

[...] considerando a relação integral entre o orador/escritor e o auditório/leitores. [...] dizer qual orador se apresenta como expressão do auditório e vice-versa, ou seja, [...] as razões que os membros de um auditório tem para autorizarem um discurso e seus oradores. (MAZZOTTI 2006, pág.15)

Para Mazzotti, um dos vieses da análise retórica é a identificação dos slogans contidos da linguagem da educação, e citando Reboul (MAZZOTTI, 2006, pág. 17), argumenta que os slogans são fórmulas retóricas chocantes, auto-dissimuladoras, anônimas, polêmicas, sumárias e, por esses motivos, “nocivas”, conferindo ao discurso o poder de atrair e agregar.

[...] Nisto, ele é certamente polêmico. Mas, não é este o caráter de todo discurso pedagógico? Mais amplamente, não é este o caráter de todo discurso sobre um domínio que não saiu da ciência e que só se alcança o verossímil? [...] **O anonimato do slogan, que reforça seu poder persuasivo, não o torna invencível.** [...] são pensamentos prontos que

ninguém, pensa. Mas, nestas formulas inflexíveis cada um fica a vontade para tomar consciência, de os repensar. [...] ele é voluntariamente maniqueísta, aliás, **como todo discurso pedagógico. Maniqueísta, ele o é por seu caráter sumário, por sua brevidade.** Mais do que um resumo, o slogan é um “abreviado” que tende a apagar as dificuldades, os problemas, bem como as contradições. **Desforra da utopia sobre a vida, ele aparece freqüentemente como um *abre-te sésamo*, uma fórmula mágica capaz de mudar as coisas** (REBOUL apud MAZZOTTI, 2006, pág. 17, grifo nosso).

Mazzotti (2006, pág.17) argumenta que as metáforas e os slogans, como reveladoras do subjacente do discurso são “perfeitamente compatíveis, pois a exposição das metáforas é adequada para se apreender doutrinas organizadas e a análise dos slogans as [doutrinas] difusas”, uma vez que, como reduções, caem no uso comum da representação de uma “história”. E segue:

Pela análise retórica que expõe as metáforas organizadoras dos discursos sobre a educação é factível apreender as razões de seus apoiadores e as de seus adversários sem as classificar por meio de esquemas externos a cada uma delas. Além disso, podemos perceber que uma mesma metáfora, [...] pode apresentar sentidos diversos, segundo o esquema conceitual, afetivo e pragmático agenciado, os quais determinam os embates verificados na história. Essa história não pode ser periodizada com base nos momentos políticos ou econômicos, como geralmente se faz, pois uma mesma compreensão do processo educacional atravessa os séculos, adaptando-se às circunstâncias. [...] Tem-se então, que o núcleo argumentativo das doutrinas pedagógicas é estável, sofrendo modificações que permitem adequá-lo aos auditórios, sem que seja alterado em seu conteúdo ou significado. (MAZZOTTI, 2006, pág.19)

Denomina-se metáfora a designação de algo pelo nome de outra, que lhe é assemelhado. É o que encontramos na representação de escolarização como um percurso que conduz o aluno do estado não-escolarizado ao escolarizado ou educado. Essa representação determina que a escola deve ser parte de um sistema organizado, orientando a educação escolar em etapas pelas quais se caminha da ignorância à sabedoria. Apresentando-se, assim como uma das chaves das teorias pedagógicas. Como afirma Mazzotti tudo que não siga esse determinismo é considerado *desvios de percurso* ou perturbações decorrentes de “externalidades”. O sucesso do sistema residiria, então, na correta aplicação de algum método – de aprendizagem em etapas – e, parafraseando Comenius, completa que “o processo de escolarização é o meio mais eficaz de seleção de as pessoas ocuparem postos de trabalho intelectual e manual segundo suas aptidões ou vocações” (MAZZOTTI, 2006, pág. 9). Essa concepção, determinada e determinista, baliza o único caminho que, no entender dos historiadores da educação, os Estados deveriam ter seguido se quisessem desenvolver e

estimular a instrução pública, sendo a partir desse discurso que constroem a historiografia da educação brasileira.

Argumentamos que, a construção historiográfica é uma aplicação da teoria do discurso tropológico que, segundo White (1994, pág. 36-37), longe de implicar um determinismo lingüístico, procura nos fornecer o instrumental “necessário para uma escolha livre entre diferentes estratégias de figuração”, e, mais, que “como uma teoria do discurso, [...] tem muito a dizer sobre representação”.

A tropologia é especialmente útil para a análise da historiografia narrativa, porque a história narrativa é um modo de discurso no qual as relações entre o que uma dada cultura considera como verdades literais e as verdades figurativas expressam em suas ficções características, os tipos de estórias que ela conta sobre si mesma e sobre os outros, podem ser testadas. Nas narrativas históricas, as formas de enredo dominantes utilizadas por uma cultura para “imaginar” os diferentes tipos de significado (trágico, comico, épico, farseco etc.) [são] encontrados nas formas de ficção produzidas por uma dada cultura, mas os graus de “verdade” e “realismo” dessas formas de ficção em relação aos fatos da realidade histórica e ao nosso conhecimento histórico dessa realidade podem ser medidos.

3.2 Construindo uma Representação

Evaldo Vieira (2001, pág. 9) ao tratar da *Política e das Bases do Direito Educacional*, nos mostra que a idéia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que adquiriu projeção a partir do século XVIII, representando a sociedade dos cidadãos. Nesse sentido, o termo “civil” associa-se a acepção de que a sociedade forma-se de cidadãos, sendo estes, entendidos como os que têm direitos e deveres.

Os direitos mais restritos, existentes dentro do conceito de cidadão, transformam-se em muitos direitos de cidadania, tornam-se direitos civis (as garantias individuais), direitos políticos (por exemplo: de reunião, de expressão de pensamento, de voto, de organização de partido) e depois, no século XX, direitos sociais. Os direitos sociais são recentes, posteriores à Primeira Guerra Mundial, ou seja, posteriores a 1919. Portanto, a idéia de sociedade civil sugere a idéia de cidadania de uma sociedade criada dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos. Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. (VIEIRA, 2001, pág.12)

Vieira considera que a concepção de Estado de direito surgiu no bojo do Liberalismo, no entanto, o Estado de direito democrático impõe como requisito o princípio da soberania popular, pelo qual o governo e o Estado necessitam de legitimidade popular, “em geral enganosamente entendida como expressão do voto. Alega-se o seguinte: o Estado é

democrático porque há o voto. Ingenuidade flagrante, porque o Estado pode ser antidemocrático e ter o voto”, e prossegue:

O Estado de direito democrático exige o voto universal, o voto para todas as pessoas, mas o voto não passa de um de seus componentes para garantir a soberania popular. Outro componente básico é o controle social da administração pública. Determinadas sociedades permitem maior controle social da administração pública do que outras. Como forma de ação democrática, o controle social da administração pública representa um dos elementos mais importantes da democracia. **A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo.**[...] Se a sociedade é fortemente democrática, tende a construir governo democrático, mas sociedade predominantemente autoritária, discriminatória, violenta, não tende a sustentar esta forma de governo. **O Estado não cria a sociedade, mas acontece o contrário.** (VIEIRA, 2001, pág. 13, grifo nosso)

Vieira é um dos historiadores da educação que operam por meio da dissociação de noções que opõe a doutrina liberal a uma (im)provável “democracia popular”, eufemismo para “ditadura do proletariado/do povo”. A questão é: por que, para aqueles autores, o liberalismo não é democrático?

Na citação acima, Vieira, ao afirmar que a democracia constitui-se em um processo, não um estágio, mostra que a democracia se encontra em construção, desde sempre, e para sempre. Não esta pronta e acabada, depende na sua formulação da sociedade que a representa, e nos lembra que é a sociedade que cria o Estado. Dito isto, temos a formatação de um conceito que, se transposto para nossa sociedade, observamos a sua implicabilidade ao Brasil em todos os períodos da sua história. Perante essa permanente constituição da incerteza, apresenta-se a doutrina que afirma ser preciso uma utopia como ponto de chegada. Mas, qual é a característica do discurso utópico?

No discurso utópico busca-se uma sociedade auto-regulada como se supõe ser o corpo orgânico, que congela as lutas políticas, pois estas são prejudiciais aos homens, de acordo com Platão e Morus dentre outros. Daí a proposição de uma sociedade em que se efetive a auto-regulação orgânica, o equilíbrio orgânico. Nessa linha, sustenta na noção de percurso determinado/determinista que, a partir da década 1970, passou a ser orientada por certa perspectiva marxista, a de Gramsci. Nesse caso, a meta é a realização do socialismo, entendido como a efetivação da democracia popular, outro nome para a 'ditadura do proletariado', sempre com base na doutrina de Lenine, para quem o partido é o educador das massas.

Não é objetivo da presente dissertação aprofundar-se muito mais nas doutrinas orientadoras dos discursos dos historiadores da educação, no entanto, devemos dizer que eles

opõem o liberalismo à democracia popular, geralmente apresentada de maneira implícita e vaga, o que tem permitido que o leitor assuma qualquer conteúdo. A crítica ao liberalismo pode ser tanto a da Igreja Católica, pois ela sempre criticou o liberalismo, por exemplo, por ser excessivamente materialista, quanto a dos setores do multifacetado marxismo, fundamentando assim, sua oposição ao liberalismo, numa vaga noção de “democracia”, a qual pode aparecer como “democracia popular”, “democracia participativa” ou qualquer outra denominação. Então, a responsabilidade da atribuição de significado do termo “democracia” cabe ao leitor que escolhe a que melhor lhe convém, ou está persuadido.

Historiadores da educação, argumentam que o liberalismo é anti-povo, logo não democrático. Por quê? Porque o liberalismo afirma a meritocracia e a completa liberdade no comércio, que, por sua vez, implica deixar os consumidores nas mãos de mercenários que enganam o povo, nesse caso “ingênuo”. Mas, os próprios liberais apresentaram leis para coibir tais propósitos, como leis anti-monopólios e agências reguladoras. O que contradiz, na prática, a asserção da mais completa liberdade de comércio, bandeira inicial do liberalismo.

A promoção das pessoas por seus méritos assume que a “origem de sangue”, ou a nobreza, é um erro político, sendo preciso não identificar a vida social humana com as condições hereditárias. Mas, as escolas realizam seleções, não pelo mérito, pois reproduzem as classes sociais, o que vem sendo constatado por diversas pesquisas de cunho sociológico. Como resolver esse impasse? Para os liberais é preciso reconhecer que se nem sempre as pessoas de mérito são promovidas socialmente, então é preciso introduzir mecanismos que permitam que todos os que têm algum mérito que o efetive. Como não existe uma solução geral, experimentam algumas pontuais, que são modificadas segundo as circunstâncias, como foi o caso das cotas para negros nos Estados Unidos da América do Norte. No entanto, trata-se de uma medida compensatória, não universal. As condições para a promoção por mérito são sociais, não circunstanciais, pois não têm a força de uma lei natural. Para os liberais, a vida social é uma luta permanente das pessoas que buscam realizar seus interesses, e precisam ser mediadas pelo Parlamento e Poder Judiciário. Assim, ao contrário do que se argumenta, aquela doutrina é democrática, com todas suas imperfeições, já que a vida em sociedade não apresenta a perfeição de um teorema matemático ou de alguma lei natural. Essa compreensão, não é moderna, vem dos Sofistas e encontra-se, também, em Aristóteles.

Assim é que nos discursos contra o liberalismo, consideram-no anti-democrático quando é profundamente democrático. Do mesmo sentido é a acusação de ter sido o Império Liberal, buscando-lhe impor a pecha de anti-democrático e absolutista. Nada mais do que um contra-senso, pois se liberal só pode ser democrático. O fato de, muitos ou poucos, estarem

excluídos do lugar de “cidadão” não implica que o Império foi absolutista ou anti-democrático. Esse erro palmar só se explica pelos viéses dos historiadores, não pelos fatos. É uma representação social do Império que se cristaliza no Colégio de Pedro II, a qual trataremos adiante.

Retornemos a Vieira que, tratando da educação, argumenta que desde a Constituição de 1824 a educação irrompe como o fundamento da política social no Brasil, que somente alcança sua maior abrangência durante o século XX a partir da promulgação da Constituição de 1988. E, citando a Constituição Imperial, apresenta como exemplos daquele fato, especificamente, aos incisos 32 e 33 do artigo 179, que tratam, respectivamente, da gratuidade da educação primária e da criação de colégios e universidades. Tema já abordado no capítulo 2 da presente dissertação.

A concepção de que o Estado deve responsabilizar-se pela educação do povo é muito recente. Para Varela e Alvares-Uriá (1992, pág. 68), a escola, como nós a conhecemos, nem sempre existiu, uma vez que "a escola pública, gratuita e obrigatória, [somente] foi estabelecida por Ramanones em princípios do século XX", quando os professores passaram a ser funcionários do Estado e este passou a adotar “medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil”. Os autores prosseguem:

A universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais que uma ilusão. [...] Esse hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas, ao mesmo tempo que a ordem burguesa ou pós burguesa se reveste de uma aureola de civilização [...] convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural. Isso explica por que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo. Os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente a **histórias da educação e a todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da escola [...]** A escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência. (VARELA E ALVARES-URIA, 1992, pág. 68, grifo nosso)

O ponto é exatamente esse: a construção retórica das “histórias” da educação. O problema é que a historiografia da educação no Brasil opera uma simplificação dos debates políticos acerca da educação escolar no Império, especialmente no Segundo Reinado, buscando sempre afirmar que aquela era uma educação estatal para formar a elite. A questão

é, qual o significado de "elite". Qual elite? A intelectual, de cientistas, humanistas, filósofos? A elite do clero? A elite burocrática?

Derivada do francês *élite*, elite de acordo com o Dicionário Aurélio, significa o que há de melhor em uma sociedade ou num grupo, e tem como sinônimos: nata, flor, fina flor, escol. Para a Sociologia, o termo refere-se a minoria prestigiada e dominante em um grupo social, sendo constituída de indivíduos mais aptos e/ou mais poderosos. Mas, seu significado varia de acordo com o discurso e o auditório a que se destina.

É com certo constrangimento que se pronuncia hoje no Brasil essa palavra. Lemos e ouvimos diariamente tantas diatribes contra o que se diz ser (e muitas vezes é) **uma deturpação elitista da explicação histórica, ignorante do papel das forças sociais, que quase nos sentimos forçados a pedir desculpas por falar em elites.** [...] em nenhum momento se dirá que esse elemento por si só pode dar conta da explicação de fenômenos tão complexos quanto os que se referem a formação de estados nacionais. As próprias elites [...] são condicionadas por fatores sociais e mesmo políticos sobre os quais elas muitas vezes têm pouco ou nenhum controle. Além disso, é outra obviedade, elas sempre atuam dentro de limitações mais ou menos rígidas, oriundas de fatores de natureza vária, entre os quais estão sem dúvida em primeiro lugar os de natureza econômica. (CARVALHO, 1980, pág. 20, grifo nosso)

Para Carvalho, a palavra “elite” transcendeu seu sentido e se transformou em *slogan* no discurso historiográfico nacional e mostra que “atribuir influência a atuação de elites políticas significa apenas negar o rígido determinismo de fatores não-políticos, particularmente econômicos, nas decisões políticas” (*ibidem*). E, nesse sentido, argumenta:

[...] o fato de se ser contra o monopólio de decisões por grupos minoritários, é creio que todos somos, não deve obscurecer o outro fato de que existem grupos minoritários que realmente têm influência decisiva em certos acontecimentos. **A própria grita contra o elitismo na história brasileira é o reconhecimento tácito de que as elites de fato tiveram e têm grande influência.** Se é verdade que a historiografia tende a magnificar esse papel, **seria ingênuo achar que se pode resolver o problema reformando a historiografia.** O que tem que ser mudado é a história, e para isso é importante inclusive reconhecer o que de real existe no papel das elites. Lembre-se, alias, que mudar a história freqüentemente dependeu também da atuação de determinados grupos de elites. (CARVALHO, 1980, pág. 21, grifo nosso)

Do outro lado do espectro, temos o termo *povo*, também um *slogan*, cujo significado encerra todas as boas qualidades que variam conforme o momento, mas sempre no mesmo diapasão: ora os eleitos, ora os pequeninos, ora os indefesos, conforme a ideologia que se deseja representar. Esse termo concentra um forte componente dissimulador ao designar um conjunto de indivíduos como se fossem um todo homogêneo, nivelando as desigualdades e os

interesses conflitivos. Argumenta Mazzotti que na difusão dessa representação institui-se uma oposição, 'elite' *versus* 'povo', em que: o povo humilde tem todas as boas qualidades humanas, quase divinas, e as elites o inverso do povo, encarna seu contrário. Desta forma se apresenta no discurso persuasivo dos contemporâneos historiadores da educação brasileira e encontra no auditório dos profissionais da educação terreno fértil para sua perpetuação.

Franco argumenta que o conceito de “público”, seja na educação ou em qualquer serviço oferecido pelo Estado à população, está sempre ancorado no que falta “ter” e no que falta “fazer” e,

[...] funciona como negação sempre presente, do não reconhecimento de ações importantes para a melhoria das condições do ensino. Ela consolida uma visão de contínuo descaso do poder público para com a educação, o que repercute em atitudes e comportamentos na escola e na sala de aula. Com essa representação cristalizada, é como se nada, nunca, pudesse ser bom ou relativamente bom, [...] É preciso mobilizar, fazer acreditar, envolver, provocar a participação efetiva, criando condições para uma crítica ancorada em maior objetividade e não em senso-comum.[...], por essa razão, é imperativo criar caminhos de comunicação mais transparentes, mais ágeis, mais expostos, para reverter esse quadro no qual a imagem da escola pública é sempre a de algo irremediavelmente feio e ruim.

As práticas pedagógicas contaminam-se com essas imagens, gerando modos pouco eficazes de lidar com os problemas reais, concretamente instalados na sociedade, e que se refletem na sala de aula. (FRANCO, 2004, pág.173)

O que caracteriza uma representação social? O que o grupo social, aqui os historiadores da educação, considera preferível subordinando os conceitos. Quais são os conceitos no caso da história? Os discursos dos diversos grupos políticos, o que eles dizem para si e para os outros. Se há um projeto político que se institui afirmando e outros que se lhe opõem, então cada discurso, aqui caracterizado no sentido amplo ou de projeto político, é um dado da realidade social.

Não é um problema posto hoje, mas na época: se é preciso educar o povo moreno, como continuar com a política liberal na educação, bem como em outros setores? Esse problema atravessou o Império e continuou até Vargas, cuja "solução" foi o Estado Novo.

A representação contemporânea da política educacional do Império é distorcida e desfalcada, e suplementada com valores contemporâneos, e, mais valores ou preferíveis de hoje não são diferentes dos do Império.

Se os anseios políticos do Império foram os mesmos da República, por que apresentar a política educacional do Império como claudicante? Por que buscar no Império a origem dos males atuais? Talvez isso decorra da personificação, mecanismo retórico adequado tanto para louvar quanto detratar algo.

Pelo relato apresentado no capítulo 1, as causas do insucesso das políticas educacionais do Império encontram-se nas Províncias, assim como em nossos dias estão nos Municípios e Estados. Atribuir à pessoa do Imperador a ausência ou o insucesso de uma política, expressa um mecanismo usual: há um culpado, no caso, é o Imperador. As pessoas que ocupam os postos de governo são sempre culpadas, nunca "o povo".

As relações sociais ao serem personificadas são persuasivas para a maioria, logo é um artifício retórico poderoso. Serve tanto para produzir heróis como bandidos. O debate passa a ser a respeito das características das pessoas, eximindo-se os demais da responsabilidade de resolver o problema, pois não está nas mãos das pessoas em geral a solução. Esse artifício põe em presença uma pessoa, heróica ou malévola, como a autora da situação, a responsável ou culpada pelos fatos apresentados. A utilização desse mecanismo se dá porque o conceito de relações sociais é muito difícil de ser apreendido, implica abstrair as pessoas em seus atos, apresentando-as em suas formas, esquemas, estruturas, que condicionam o agir. Essa abstração pode conduzir à noção de que a estrutura tudo determina, como no estruturalismo, logo as pessoas não são responsáveis. Infere-se que “o povo” não é responsável pelos atos políticos, pois os governos ou as estruturas determinam os eventos. No entanto, sabemos que as estruturas sociais originam-se das ações das pessoas. Se tais pessoas não se importam com a educação escolar, como Gonçalves Dias denunciava os pais que não compravam os poucos materiais de ensino que seus filhos precisavam, como pode a educação tornar-se tema relevante para as políticas? Mais uma vez Vieira (2001, pág. 13) nos lembra que é a sociedade que cria o Estado não o contrário.

4.2.1 Histórias da Educação

Em 30 de Junho de 1821, a Regência do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves, reunida em Lisboa, e legislando em nome do Rei D. João VI, manda dar publicidade ao Decreto 16, votado pelos Deputados Constituintes, pelo qual “permite a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença”.

Regência do Reino em nome de El Rei o Senhor D. João VI, faz saber que As Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, tem decretado o seguinte:

As Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras: Atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convem, Escolas em todos os logares deste Reino por conta da Fazenda Publica; e Querendo

assegurar a liberdade que todo Cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não se seguindo daí prejuizos publicos, Decretam:

Que na publicação deste em diante **seja livre a qualquer cidadão, o ensino e a abertura de Escolas de primeiras lettras em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente quer seja por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de qualquer licença.** A Regência do Reino o tenha assim entendido, e faça executar. Paço das Cortes 28 de Junho de 1821. - Joaquim Ferreira de Moura, Presidente – João Batista Felgueiras, Deputado Secretário – Antonio Ribeiro da Costa, Deputado Secretário.

Portanto manda a todas as autoridades, a quem competir o conhecimento e execução do presente Decreto, que assim o tenham entendido, e o cumpram, e façam cumprir e executar, como nelle se contem; e ao Chanceller-Mor do Reino, que o faça publicar na Chancellaria, e registrar nos livros respectivos remetendo o original ao archivo da Torre do Tombo, e copias a todas as estações do estylo.

Palacio da Regencia em 30 de Junho de 1821.(BRASIL, 1889, pág. 18, sic, grifo nosso)

O documento acima trata do reconhecimento da liberdade de ensinar e de aprender a qualquer cidadão, uma vez que, como alegava, o Estado não tinha condições de estabelecer Escolas em todos os lugares do Reino. E, vai além, de cunho Liberal, o Decreto demonstra o poder das Cortes, que pouco tempo depois exigiriam a volta de D. João a Portugal, e identificava o próprio Rei como um cidadão dispensando-lhe o tratamento de senhor. Essa doutrina norteou a formulação de todas as políticas públicas, durante o Período Imperial e prosseguiu no Período Republicano ainda por muito tempo.

Historiadores da educação como Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Luísa dos Santos Ribeiro e Dermeval Saviani, dentre outros, representam em livros, textos e dissertações, as teses mais recorrentes da historiografia educacional, para explicar o estado atual da educação no Brasil. Indo buscar nas “raízes históricas” as razões do “insucesso”, “analisando” entre muitos fatos, a construção da Independência, o papel do Estado Imperial, o Liberalismo, este identificado como principal fator do atraso educacional brasileiro e a “luta” pela implantação da República identificada como redentora. Construindo inumeras representações que se perpetuam.

No Brasil, quatro anos depois daquele Decreto das Cortes, em 12 de Outubro de 1825, D. Pedro I criou, por Decreto Provisório, um Colégio para estudos Jurídicos na “Corte do Rio de Janeiro ou em seus subúrbios, onde mais convenha”, e, determinou que ali se seguisse o plano de estudos aplicado na Universidade de Coimbra. Argumentava o Imperador que, com aquele Colégio, os brasileiros adquiririam saberes para estarem em igualdade de condições que as demais nações. Logo, um fator de desenvolvimento educacional e, portanto, uma deliberada politica pública para a educação.

Para Hilsdorf, em *História da Educação Brasileira: leituras*, as Academias de Direito naquela época formava aqueles que manteriam a “ordem no império”, pois ali “se ensinava a visão da lei que seria sustentada ao longo do curso”, e continua:

essas escolas jurídicas servem para manter a monarquia centralizada, diante das pressões centrifugas por uma organização mais descentralizada. Para ocupar a primeira cadeira da Academia de São Paulo, a de Direito Natural, na qual **se ensinava a visão de lei que seria sustentada ao longo do curso**, o governo contrata Avelar Brotero, um liberal que escreve textos dizendo **que a função da lei é estabelecer as regras mínimas de convivência social, é manter a ordem definida como tal na Constituição de 1824**. Ao ensinar essa concepção no seu curso, Brotero **estava ensinando o que era liberalismo no Império Brasileiro. Formada nas Academias de Direito a elite imperial pôde “construir a ordem”** [...] um império unificado e centralizado [...] educando assim toda a sociedade para a ordem hierárquica conservadora [...] o liberalismo moderado funcionava para os socialmente iguais. (HILSDORF, 2005, .45; grifo nosso)

O que Hilsdorf propõe seria, transpondo para os dias atuais suas observações, ensinar nos cursos jurídicos que a atual Constituição, promulgada 1988, não deve ser seguida, e que a atual forma de governo adotada no Brasil não é a melhor escolha que poderíamos ter feito.

E, tratando da formação do Estado Nacional a partir da Independência, aquela autora afirma:

A independência é moderada porque foi feita pelo “partido brasileiro”, de linha moderada, **cujos integrantes são oriundos da classe senhorial, a “aristocracia” rural**, e exibem a mentalidade pragmática característica da Universidade de Coimbra [...] Essa mentalidade ilustrada dos liberais brasileiros e **sua origem social rural e agroexportadores esclarecem as diferenças em relação ao liberalismo europeu burguês, comercial e industrial**, e os limites da monarquia brasileira: **um liberalismo não democrático e uma monarquia não unificada e centralizada**[...](HILSDORF, 2005, pág. 42, grifo nosso)

Note-se que, aqui, rural equivale a atrasado, opondo-se ao industrial, ou seja ao adiantado. Essa ordem hierárquica foi estabelecida Herbert Spencer autor do *sistema sintético de filosofia*, um liberal que pregava a existência de uma escala na evolução intelectual humana. Em que o ápice da iluminação estaria a Inglaterra vitoriana, composta de indivíduos brancos, numa sociedade pós Revolução Industrial, e, por isso, superior. No ponto oposto, ou seja no sopé e nas trevas, ainda no início da caminhada os países africanos com sua economia baseada na agricultura rural de subsistência. O Brasil, com sua população mista, rural agro exportador, estaria na metade do caminho, com muito chão a trilhar. O spencerianismo era a explicação Vitoriana para o expansionismo inglês, em todos os sentidos, quer seja colonizando militarmente ou economicamente os povos inferiores. Esse discurso ainda hoje

encontra eco na intelectualidade brasileira, que sempre cobra para o nosso desenvolvimento aquele o padrão proposto por Spencer, mesmo que as escolhas feitas em consonância com aquelas dos outros países desenvolvidos, não tenha sido a melhor para ser aplicada em nosso país.

É notável ainda que a legislação tenha definido o ensino mutuo [...], em perfeita consonância com o que se fazia nos países de governos liberais e mentalidade filantrópica.[...] (HILDORF, 2005, pág. 44)

O Brasil estaria “atrasado”, mas então cabe perguntar: atrasado ou adiantado em relação a quê, ou a quem? Qual a ideologia subjacente em tais discursos? O que afirmam ou negam? A resposta é que tais educadores apresentam um discurso ideológico alicerçado em uma concepção do que falta “ter”, no que falta “fazer”, que expressa convicções e valores de “um algo” desejável ou “um algo” preferível, que vem funcionando como “negação sempre presente, do não reconhecimento de ações importantes para a melhoria das condições do ensino” (FRANCO, 2004, pág.173).

O problema essencial da História da Educação no Brasil é o de uma luta entre o “bem” e o “mau. Nesse discurso predominam slogans, que são fórmulas retóricas chocantes, auto-dissimuladoras, anônimas, polêmicas, sumárias, e, por esses motivos, “nocivas”, que conferem ao discurso o poder de atrair e agregar. O slogan é a “desforra da utopia sobre a vida, ele aparece freqüentemente como um *abre-te sésamo*, uma fórmula mágica capaz de mudar as coisas”. Lembra, no entanto, que isso não o torna invencível, porque “pode-se refletir sobre ele, seja para aceita-lo seja para recusa-lo ou, melhor ainda, para nuançá-lo”.

[...] o discurso pedagógico é profundamente ideológico, um discurso cuja vida secreta é a de legitimar um poder. [Assim] **se todo discurso é ideológico, [...]. sua verdade tem pouca importância.** O importante é a ambigüidade de seus termos, o aspecto sumário de sua argumentação e de seus estilo. **O importante é seu caráter funcionalmente tendencioso e maniqueísta** (REBOUL, 2004, pág. XX, grifo nosso)

Busca-se as verdades nos documentos públicos, cuja função é perpetuar a memória dos fatos, as fontes primárias de onde se pode extrair indícios de ações públicas, para “descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz”(DYE, 2002, pág. 4).

Hilsdorf tomando por base a obra de Ilmar R. Mattos, *O tempo dos saquaremas*, de inspiração marcadamente Gramsciana, constrói sua “história” a partir de um jogo de palavras e *slogans*, que distorce os fatos confundindo o leitor, ao misturar os tempos históricos e os atores sociais, buscando desse modo, corroborar sua argumentação e, conseqüentemente,

subliminarmente apresentar a sua ideologia. Em sua argumentação Hilsdorf desconsidera que os "saquaremas" tinham por projeto político construir um Estado Nacional, o que tão pouco foi identificado na análise de Ilmar Mattos, na qual os saquaremas foram tratados como um bloco, sem suas claras diferenças ideológicas. Para White (2001, pág. 127), a maneira mais “óbvia de distorção é o afastamento da ordem cronológica da ocorrência original dos eventos para expor seus *sentidos* 'verdadeiros' ou 'latentes'”. Cientes disso, podemos distinguir entre “a 'mera' *crônica* e a *história* propriamente dita”. É exatamente nesse patamar que a ideologia torna-se perigosa, pois, segundo Franco (2004, pág.178), “embora se tratando de verdades parciais ou 'meias verdades', elas podem ser absorvidas como se fossem universais” resultando, assim, representações alienadas que veiculam “slogans, palavras de ordem, e afirmações gratuitas ou manipuladoras”. Leiamos Hilsdorf (2005, p, 43, grifo nosso) que constitui um discurso que se utiliza largamente daqueles recursos retóricos:

[...] lembrando pela bela análise de Ilmar R. de Mattos que **a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia com camadas diferentes e desiguais, divididas em “coisas” (escravos e índios e “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (a massa dos homens livres e pobres) e o “povo” (a classe senhorial dos proprietários)**, a preocupação com o povo expressa por eles **não** significava a preocupação com a plebe, isto é o povo **hodierno**.

[...] promulgada **a Constituição do Império (25/03/1824). De orientação liberal, mas não democrática, [...] assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros que tinham no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: quem é “coisa” não tem direitos, quem é “povo” ou “plebe” tem direitos civis e políticos diferenciados proporcionais a renda. [...] essa repartição mostrava-se enormemente restritiva pois, na época, três quartos da população compunha-se de escravos e grande parte do restante de brancos livres e pobres.**(HILSDORF, 2005, pág. 43, grifo nosso)

O que significa ser Liberal? Segundo Bobbio (1991, pág. 688), a definição de liberalismo requer que se considere muitas variáveis, “o historiador, se não possuir um critério logicamente definido acerca do que é liberal, acabará por confundir o adjetivo com o substantivo”, tratando assim, os liberais como se Liberalismo o fosse. E explica: “atribuirá ao Liberalismo um vasto conjunto de atitudes políticas, enquanto o substantivo define apenas algumas delas”.

Vieira (2001, pág.13) considera que o Estado democrático necessita de legitimidade popular, que é “em geral enganosamente entendida como expressão do voto [...] Ingenuidade flagrante, porque o Estado pode ser antidemocrático e ter o voto”.

Seria este o caso do Período Imperial em que a população votava para o Poder Legislativo e Judiciário, e porque atualmente não ocorre eleição direta para este segundo poder? Até a reforma eleitoral de 1846, que aumentou a renda mínima para o registro eleitoral, com absoluta regularidade votavam os alfaiates, sapateiros, pescadores, canoeiros, pedreiros e outros populares, que representavam cinquenta por cento do eleitorado (cf. CAVANI, 2007, 58). Portanto, na Independência, e na promulgação da Constituição de 1824, foi relativamente grande e ativa a participação da população. Tal participação não caracterizaria um Estado democrático?

A imposição de um significado para liberal aplicado à Constituição imperial é depreciativo, expressa o mesmo valor da Igreja Católica para com o liberalismo um de seus inimigos (cf., por exemplo, MIR, 2007). No entanto, o modelo Liberal representava o caminho mais moderno em sua época. É por aquele viés que uma meia verdade se consolida como uma verdade universal.

Ademais, qual a sociedade que não é composta por camadas hierárquicas? Ou, ainda, qual sociedade escravocrata, desde os gregos e romanos, deu a essa categoria social igualdade de condições com as de seus cidadãos, ou não restringiu a participação desse grupo no todo social?

Que a escravidão é injusta, e ainda mais aos olhos contemporâneos, não se pode negar. Mas, não é correto analisar aquele momento de nossa história à luz dos valores atuais. É preciso lembrar que a extinção da escravidão foi uma bandeira expansionista inglesa, que utilizou desse regime de trabalho em suas colônias, durante muito tempo, somente passando a condená-la após a Revolução Industrial, motivado principalmente pela necessidade de expansão de mercado para seus produtos, agudizado quando seus interesses no mercado mundial de açúcar das Antilhas inglesas, foram ameaçados pelo crescimento da participação do açúcar brasileiro produzido – escravos era oferecido a preços mais baixos. A abolição do tráfico de escravos, e, adiante, a da escravidão, foi mais que uma medida humanitária, foi uma medida econômica, e, nesse sentido, justificável para ambos os lados, tanto a sua manutenção quanto a sua extinção.

Com relação aos índios uma correção histórica se faz necessária. Os índios não se adaptaram a escravidão, por isso, ainda durante o período colonial, ou seja muito antes de 1822, foram substituídos pelos negros importados da África. Tutelados pelo Estado foi criado para eles, pelo Decreto número 11 de 6 de Julho de 1832, na Província de Minas Gerais, “um colégio de educação, destinado à instrução da mocidade indiana de um e outro sexo” (BRASIL, 1832, pág. 14). Também para os escravos foram criadas escolas, algumas mantidas

pelo Governo Imperial, tema que é abordado em diversos trabalhos, tanto de Educação quanto de História (cf., SCHUELER, 2005; MORAIS, 2007; CHALHOUB, 1988).

Qual era a definição de cidadão brasileiro? Pela Constituição Imperial de 1824, no Título II, artigo 6º, “são considerados cidadão brasileiros: 1º, os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos[...]”, aliás, não existe qualquer enunciado discriminatório de raça ou etnia ou cor naquela Carta. A escravidão não foi motivada pela cor da pele, foi uma condição social, da qual o indivíduo podia escapar. E, mais, muitos negros, mulatos, e mestiços tiveram papel de destaque na sociedade brasileira, dentre eles os irmãos Rebouças, Machado de Assis e Gonçalves Dias, para citar somente alguns mais conhecidos. O preconceito é outro problema que ainda hoje persiste e que o Estado tenta minimizar, com o que se denomina atualmente de “ações afirmativas”, ainda que introduza legalmente a categoria cor como definidor de etnias ou raças, algo que sempre esteve ausente em nossas legislações.

Aos tutelados, por serem inimputáveis, e aos cativos, os presos condenados, era, e ainda hoje, são negados o direito à plena cidadania, ou seja, não podem votar. Então, como cobrar do Estado, no Período Imperial, o direito de voto aos escravos cativos, se não estendemos o mesmo direito aos nossos presos condenados? O sentido é o mesmo.

Hilsdorf prossegue, a seu modo, apresentando os fatos e contando a história, que, recheada de figuras de sentido e de pensamento demonstra o mesquinho papel das elites no Império:

[...] Assim, é uma lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. Que ordem? A ordem social escravagista e a ordem política liberal-constitucionalista.[...]

[...] o objetivo deles [os Liberais] é, mantendo a hierarquia dos “três reinos” do povo, da plebe e das coisas, **promover mudanças** na sociedade brasileira **que consigam preservar a ordem** (dirigindo e promovendo a expansão da classe senhorial escravista) **e difundir a civilização (superando a “barbárie” dos sertões e a “desordem” das ruas, o atraso do passado colonial e as tendências localistas dos liberais mais radicais, além de usufruir dos benefícios do progresso e da razão modernos)** .[...] (HILSDORF, 2005, pág. 43 - 46, grifo nosso)

Qual Estado não tem por objetivo manter a ordem estabelecida pelo grande contrato político e social que é a sua Carta Magna? Qual a Nação que não tem por ideal, promover mudanças sociais, ao mesmo tempo em que preserva a ordem, difundindo a civilização, superando a barbárie, e ainda, rompendo com o atraso para usufruir do progresso a razão modernas?

Para White (2001, pág. 32) é pela análise da estrutura tropológica em que a associação de palavras e pensamentos permite analisar o discurso na busca das figuras de sentido e de pensamento, para identificar os tipos de enredo apresentados, identificando-os respectivamente como, um Romance, uma Tragédia, uma Comédia ou uma Sátira, que “nos fornecem uma classificação muito mais refinada dos tipos de discursos históricos do que aquela baseada na distinção convencional entre representações 'lineares' e 'cíclicas' do processo histórico”.

Enquanto a teoria critica tradicional vê as dimensões literal e figurativa, ficcional e factual, referencial e intencional da linguagem como alternativas opostas, e mesmo mutuamente excludentes, de todo discurso *sério*, a moderna teoria da linguagem e da literatura tende a vê-las como os pólos de um contínuo lingüístico entre os quais a fala deve se mover na articulação de todo e qualquer discurso, seja ele sério ou frívolo.[...] A tropologia sublinha a função metalingüística, mais do que referencial, de um discurso porque está mais preocupada com os códigos do que com as mensagens continentais (WHITE, 2001, pág. 36-37)

Em *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891* Carlos Roberto Jamil Cury propõe-se traçar um retrato da educação e da cidadania nos primórdios da República. No capítulo intitulado *Autonomia e responsabilidade*, o autor representa a implantação da República no Brasil. A narrativa tem as características de uma ficção na qual, os conteúdos e a forma têm mais em comum com a literatura do que com a ciência. Assim é que, cometendo, algumas incorreções históricas, o autor constrói seu discurso como uma epopéia de consagração, que ele denomina de *utopia de redenção*. Por esse aspecto seu discurso assimila-se ao de Hegel, porém sem a cultura que o caracteriza, e tem sua base calcada na teologia da libertação.

A inauguração do regime republicano no Brasil [...] os protagonistas do **melancólico réquiem** com que se **sepultavam** quase **oitenta anos de monarquia** estavam **embalados por sonhos de igualdade e por utopias de redenção**. A economia, a política, a sociedade e a cultura, enfim, **seriam resgatadas de um sono considerado pouco esplêndido**, assombrado pelos temores **da decadência e da perda de rumo das duas décadas anteriores**. **À modorra seguir-se-ia a ressurreição**. A **esperança republicana marca todo o século XIX** e a experiência brasileira não é diferente. **O igualitarismo político e econômico que se considerava ser a espinha dorsal da república é consagrado na cena internacional com a Revolução Francesa**.[...] **No Brasil, já no processo da independência**, no primeiro quartel do século XIX, **o pensamento republicano estava presente e atuante**. Seu percurso ao longo do século foi cheio de percalços e **sua vitória**, ao final do oitocentos, abre um **caminho** difícil para sua implantação, mais do que para **o triunfo de sua prática**. (CURY, 2001, pág. 7-8, grifo nosso)

Cury até tem razão, pois os republicanos orientaram-se por utopias de redenção nacional, assim como alguns partidos políticos de nossos dias. Ele mostra a continuidade do “sonho” utópico que nunca se realiza. Neste caso a metáfora percurso é o esqueleto que sustenta seus argumentos. Para ele a idéia de igualdade está presente desde a Independência e percorre toda nossa história. Seu esquema retórico é, então, a afirmação da continuidade de um desejo de igualdade, esta indefinida, que não se efetiva em momento algum. Resta a pergunta por quê? O próprio Cury responde adiante em seu livro.

O Governo Provisório, pela própria situação de poder **nascido de um golpe**, oscilaria entre o **poder praticamente absoluto** de que passou a gozar e **as enormes tarefas que significam a construção de uma República Nacional, Federativa e Laica**.

[...] a **corrente adesista** que se formou em torno do golpe sugere o consentimento geral da população em torno do novo governo, até mesmo **pelas expectativas que a ruptura com o regime imperial ensejava [...]**o **governo Provisório exerceu o poder de modo indivisível [...]** A República não poderia correr risco [...] **O governo passaria nominalmente de ditadura de um só para ditadura do Conselho de Ministros.**[...] ele se instituiu de prerrogativas que o levaram a **legislar**, praticamente, **através de decretos** sobre uma multiplicidade de campos.(CURY, 2001, pág. 283)

Na tentativa de justificar a República o autor deixa transparecer uma ponta de mágoa com aquilo que poderia ter sido, mas que de fato nunca passou de um sonho. A República inicia-se por um golpe de Estado, afirma-se como uma ditadura militar, não trazendo à população mais direitos do que os já oferecidos pelo Império. E mais, minimiza a importância do “encilhamento”, que foi se agudizando com o passar do tempo, fazendo do “povo” sua principal vítima.

[...] **Ainda que se possa fazer reparos ao tempo conhecido como “encilhamento”** [...] é o Estado um lugar tão importante que sem ele pouco se poderia fazer [...] Não foram poucos os indícios e nem faltaram proposta claras (como a dos positivistas) no sentido de **prorrogação de tempo ditatorial do Governo Provisório.**[...] O Estado seria, para os positivistas, um meio de se fazer algum acerto de contas com os direitos sociais já que a sua introdução feriria interesses de proprietários rurais e urbanos.[...] **nas perspectivas político-ditatoriais do positivismo o poder se exerce de modo absoluto.** A esfera privada só é garantida pela tutela do Estado[...](CURY, 2001, pág. 284)

Com todos os Poderes nas mãos, o Presidente da República, recém empossado, poderia ter realizado a utopia que os Educadores clamavam, ou até o Sistema Nacional de Educação proposto por Saviani ou Hilsdorf, seria a redenção, mas dá-se o contrario: o ensino público e obrigatório não foi efetivado, as liberdades individuais foram suprimidas, a liberdade de imprensa foi suspensa, o *Jornal do Brasil* foi censurado e teve sua circulação

proibida durante todo o ano de 1893 e parte de 1894, o que não ocorreu com qualquer jornal durante todo o Segundo Reinado, mas tornaria a acontecer em muitos outros períodos da República. Contradizendo o próprio autor.

[...] **apesar mesmo do “entusiasmo pela educação”**. [...] **os direitos sociais estão ausentes da Constituição**. Mas se os faz ausentes, **inclusive os relativos a educação pública primária obrigatória**, ela será enfática na consideração dos direitos civis. [...] A cidadania civil...o direito de ir e vir, o de informação, o de religião, o de pensamento, o de propriedade, o contrato e , enfim, o de justiça.[...]

O célebre art. 72 da nossa Constituição de 1891 começa assegurando a “inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a segurança individual e a propriedade”.(CURY, 2001, pág. 289 – 290, grifo nosso)

A metáfora percurso, orientada pelo sonho utópico, expõe o que o autor julga ser a ser a realidade histórica: a realização de uma idéia ou ideal. A história é, nesse viés, a efetivação de uma idéia, a igualdade é uma idéia que tem dificuldades para se concretizar, a redenção é a efetivação da idéia de igualdade.

O que Cury entende então por igualdade? Para o autor (2001, pág. 298), é a igualdade de direitos políticos e direitos civis, e, mesmo admitindo que nem todos os possuem, e se pergunta “como explicar, em regimes liberais, essa definição entre direitos civis (que supõem desigualdades econômico-social) e direitos políticos (que supõem um regime de igualdade)?” A resposta lhe é dada por Milton e Souza:

A igualdade absoluta é uma utopia, pois que as disposições naturais, as faculdades, e mesmo os esforços não são idênticos entre todos os indivíduos. A igualdade natural, assim, não passa de uma ilusão. A natureza fez a todos os homens semelhantes, é verdade, mas não iguais; quer no physico, quer no intelectual, não se encontram dous que inteiramente o sejam, a igualdade, portanto, como a concebem socialistas e comunistas, é simples phantasia, si bem que linda e seductora. (MILTON apud CURY, 2001, pág.292)

A igualdade proclamada pelas Constituições modernas não destro é as desigualdades sociais; uns serão sempre ricos e outros pobres; uns capazes, outros ineptos, uns sábios e outros ignorantes. Todos não podem ser capazes dos cargos públicos, nem ter os mesmos direitos sociais. (SOUZA apud CURY, 2001, PÁG. 294)

E, explica o entendimento da época acerca de “direitos sociais”:

O “espírito da época” entendia que medidas socialmente protetoras afrontavam o individualismo do direito civil de encontro sob regime de mercado. No máximo, poderia haver uma assistência social [e que] ser protegido equivalia a não ser cidadão, a deixar de sê-lo ou, então, a fazer parte da vadiagem e da indigência.(CURY, 2001, pág. 296)

Assim é que na proposição de uma utopia apresenta-se um discurso utópico, cuja característica fundamental é a constituição de uma sociedade auto-regulada, tal como supõe ser o corpo orgânico. Esta metáfora permite afirmar a continuidade sem rupturas, ainda que com acidentes. Percurso do quê ou de quem? Do sonho utópico da redenção igualitária.

Para Reboul (2004, pág. 222-223) a abundância da utilização de figuras como as metáforas, que são clássicas na linguagem educacional, reflete o “caráter polêmico da argumentação”, no entanto seu uso é inevitável. Argumenta Reboul que as figuras de pensamento como as metáforas, metonímias, sinédoques e a ironia constituem a estrutura ou esquema sobre o qual os argumentos são postos e desenvolvidos. Se a metáfora que sustenta o discurso ou a narrativa é a de percurso determinado e deteminista, então há um ponto de chegada: o lugar do sonho, da utopia, como nos fala Cury. Esse lugar também é instituído por alguma figura que estabelece o que se encontra em germe na vida social. E exemplifica seus usos: metáfora da luz: facho, cega, olhos; metáfora do caminho: rumo, seguir, progresso. Mas, não se usa apenas metáforas, também há hipérboles, que além de ser um modo exagerado de exprimir o pensamento é, ao mesmo tempo, a “forma extrema do argumento de direção, que refuta uma tese dizendo: a admiti-la, aonde chegaremos?”. Recheado de metáforas e hipérboles o texto de Cury exemplifica essa utilização na historiografia educacional.

O discurso histórico pode ser decomposto em dois níveis de sentido. Os fatos e a sua explicação ou interpretação formal aparecem como a “superfície” manifesta ou literal do discurso, ao passo que a linguagem figurativa, utilizada para caracterizar os fatos, indica um sentido estrutural profundo. Esse sentido latente de um discurso histórico consiste no tipo genérico da estória do qual os próprios fatos, arranjados numa ordem específica e dotados de diferentes graus de importância, são a forma manifesta. [...] Essa concepção do discurso histórico nos permite considerar a *estória* específica com uma *imagem* dos eventos *sobre os quais* a estória é contada, enquanto o tipo genérico de estória serve como um *modelo conceitual* com que devem ser comparados os eventos a fim de permitir sua codificação como elementos de uma estrutural reconhecível. [...] (WHITE, 2001, pág. 127)

Mazzotti argumenta que pela análise retórica expõe-se as metáforas organizadoras do discurso sobre a educação, a partir das quais “é factível apreender as razões de seus apoiadores e as de seus adversários sem as classificar por meios de esquemas externos a cada uma delas”, e prossegue:

Essa historia não pode ser periodizada com base em momentos políticos ou econômicos, como geralmente se faz, pois uma mesma compreensão do processo educacional atravessa os séculos, adaptando-se as circunstâncias, [...]

Tem-se, então, que o núcleo argumentativo das doutrinas pedagógicas é estável, sofrendo modificações que permitem adequá-lo aos auditórios, sem

que seja alterado seu conteúdo ou significado. (MAZZOTTI, 2006, pág. 18-19)

No capítulo que trata da *A educação no governo provisório* Cury (2001, pág. 89-91) retoma a tese de que o Governo relegou às Províncias a administração do ensino primário e secundário, de modo a se eximir desse e de outros “problemas” vinculados aos serviços públicos.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 transferiu as Províncias a tarefa da administração de ensino primário e secundário e outros serviços públicos. [...]

Justapõem-se, assim, os sistemas provinciais, carentes de recursos, e o sistema centralizado do Governo Imperial. [...] Talvez aqui resida a primeira omissão “formal” do Estado face a educação nacional como um todo com a justificativa de descentralização.[...] A resultante foi o abandono prático do ensino fundamental e secundário pelos poderes políticos.[...] os cursos preparatórios e a educação superior e como as províncias eram dependentes de recursos, o ensino básico era escasso. E é nessa escassez que as escolas confessionais de iniciativa particular, crescem, ocupam o espaço de formação de elites, leigas ou não, e atingem as escolas voltadas para a preparação de professores primários.

Também Hilsdorf recorre ao Ato Adicional de 1834, que, na verdade, foi uma emenda Constitucional, mas retroage à primeira legislatura, e, com Dermeval Saviani, cobram do Estado a implementação de um Sistema Nacional de Ensino e controle da instrução, em posição diametralmente oposta a ideologia liberal vigente.

A título de esclarecimento, pelo Decreto 74 de 11 de Julho de 1827 o Governo manda pagar o aluguel da casa onde se acha estabelecido o Colégio de educação de meninas de Adelaide de Camaz. Deste fato podemos supor a existência outros colégios similares, que a autorização de pagamento somente se daria caso os inspetores nomeados pelo Estado corroborassem a sua existência, e que tal disposição era parte de uma prática política sedimentada. Pelo que as mulheres estudavam, não incluindo as Augustas Princesas, com subsídio governamental antes da alegada inovação, como lemos a seguir:

[...] na primeira legislatura (1826-1827), logo no início dos debates aparece o tema da educação escolar popular: [...] criando **um sistema nacional de educação escolar composto de escolas elementares (pedagogias), secundárias (liceus e ginásios) e superiores (academias). Mas o texto [...] sofreu** tantas emendas que, quando obteve aprovação como lei em 15/10/1827, estava reduzida a manutenção das aulas avulsas públicas de primeiras letras de origem pombalina, para meninos e, estas sim, **uma inovação, também para meninas.** [...] (HILSDORF, 2005, pág. 44)

Ainda que a Lei de 1834 pudesse ser interpretada como propiciadora da competência acumulada dos poderes provinciais e da Coroa na oferta de um sistema nacional de ensino e no controle da instrução escolar, pois permitia que as Assembléias Provinciais criassem novas escolas elementares,

secundárias e superiores, os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), vão praticar a partilha das competências entre a Assembléia Legislativa Geral, as Assembléias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada. De que modo? **Deixando a cargo das Assembléias Provinciais o ensino de primeiras letras** e os cursos de formação de seus professores, e **sob o controle da Assembléia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior em geral e as aulas da própria capital do país;** [...] (HILDORF, 2005, pág. 46-47)

Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, **o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais** [...] a instrução pública **afastando-se, portanto, da idéia de sistema**. A oferta de escolas, no Brasil, iria continuar rarefeita ainda por muitos anos. (SAVIANI, 2000, pág. 275, grifo nosso)

Talvez resida aí a gênese dessa representação da educação escolar, pois se desde o Decreto das Cortes de 1821, formulado à luz do liberalismo, era facultado aos cidadãos exercerem seus talentos da forma que julgassem conveniente, sem a intervenção do Estado, mesmo admitindo que seria conveniente fazê-lo, não dispunha de recursos para arcar com as despesas com a educação. Para os historiógrafos da educação no Brasil, a questão da liberdade de ensino e a proliferação das instituições particulares de instrução sempre foram de crucial importância para sua caracterização da não existência de uma Política Pública de Educação no Império, como diz Hilsdorf (2005, pág. 43): “eles não estão plenamente convencidos de que a educação popular devesse ser inteiramente estatal, [...] e deixavam muitas iniciativas a sociedade, aos particulares”

Para o Estado o problema era: respeitando a ideologia liberal como manter o controle sobre as iniciativas na educação, como cobra Hilsdorf? Resposta: criando ou mantendo, na Corte sob controle do Governo Central, instituições que se tornassem modelos de gestão para as similares nas Províncias. Este foi o papel do Colégio de Pedro II desde a sua formação, como sustenta Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro do Império, a 25 de Março de 1838, em discurso proferido no Colégio quando da inauguração das aulas. Para o Ministro, bastião do liberalismo no Brasil desde a Constituição de, enquanto não houvesse melhoria da educação privada o Estado teria que intervir instituindo um modelo, mas sempre tendo em vista o respeito à propriedade e à liberdade do cidadão brasileiro.

O intento do Regente Interino criando esse Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível a educação privada. (MARINHO e INNECO, 1938, pág. [12], sic)

Nos dias atuais esse papel é desempenhado pelas Agências Reguladoras, cuja função é ditar as normas de convivência entre os atores envolvidos, o Poder Público, o prestador de serviços e os usuários, uma vez que como já foi provado o Estado não tem condições, nem é sua atribuição, propiciar de tudo para todos.

Se excetuarmos do Pedro II que desfrutou de uma posição ímpar durante todo o período, o que salvou de um completo naufrágio a instrução secundária do Império foram **os colégios secundários particulares, confessionais ou não. Todos eles procuravam seguir, de um modo geral, o Pedro II** (CURY, 2001, pág. 90).

Em meados da década de 70 os estudos secundários realizados desordenada e parceladamente achavam-se quase que exclusivamente entregues a iniciativa particular (...) **A pujança da iniciativa particular e a precariedade do ensino público provincial vinham movendo as províncias a liberar totalmente o ensino particular e médio (...)** Ao fim do Império achava-se pois, instaurada, de direito ou de fato, nas províncias e na côrte, **a mais completa liberdade de ensino** (HAIDAR apud CURY, 2001, pág. 91, grifo nosso)

Isso mostra uma deliberada ação de Política Pública, “a mais completa liberdade de ensino”, sendo desenvolvida pelo Estado Imperial no tocante a educação. Para Muller e Surel (2004, pág. 26), “fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas [e da] ação do Estado”. E, mais, o caráter de toda ação política é o de ser contraditória, pois sua implementação é o resultado de acordos envolvendo os diversos grupos que lhe dão sustentação e da qual serão seus beneficiários. Na busca dos acordo, afim de que a ação se desenvolva, os grupos negociarão a execução de um todo preferível. Vejamos o que dizem alguns dos historiadores da educação no Brasil a respeito da política educacional na época:

[...] promovendo em relação ao ensino secundário [...] uma **pseudo descentralização**, isto é, entregando-o aparentemente as províncias, **mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central**. Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio de Pedro II (1837) na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. [...] (HILSDORF, 2005, pág 47, grifo nosso)

As escolas particulares proliferavam fecundas, para obviar á criminosa indiferença do governo, surgindo por toda à parte e em tão grande numero (segundo Freire em 1856 havia na Corte **88 escolas particulares ao lado de 31 publicas**)”. (FREIRE apud CURY, 2001, pág. 90, grifo nosso).

[...] o exercício do “olhar vigilante” da Coroa sobre os poderes deu-se pela criação de **Inspetorias de Ensino**, [...] implantadas em todas as províncias: **com funções fiscalizadoras** dos estabelecimentos públicos e

particulares, **elas procuravam uniformizar a organização das aulas, as práticas docentes e os métodos de ensino, com vistas a difundir pela cultura letrada o modelo unificado de civilização definido pelos saquaremas[...]** (HILDORF, 2005, pág. 48, grifo nosso)

O processo de escolarização da sociedade brasileira nos moldes conservadores caminhou lento, oblíquo e restritivamente, mas de modo tentacular e inexorável. [...] (HILDORF, 2005, pág. 49, grifo nosso)

Esses historiadores, ao mesmo tempo, em que cobram do Estado vigilância e controle sobre a educação, ou seja sua centralização, pregam a descentralização de modo a dar as Província liberdade no desenvolvimento e execução de políticas próprias para a educação. Essa ambivalência mostra, na melhor das hipóteses, um descompromisso com os fatos, de maneira a agradar ao auditório de intelectuais e professores, e, nesse enfoque, não pode ser encarado como análise apropriada, ainda que continue sendo repetida e veiculada como uma verdade universal.

Que o Império foi politicamente centralizador e forte (cf. NEEDELL, 2007), é fato, mas, ao mesmo tempo, também é fato que contava com pouco poder de mobilização, motivado principalmente pela falta de estrutura administrativa para atuar, pois, as repartições contavam com poucos funcionários, resultando assim em pouca ou nenhuma atuação real sobre a prática. Por seu turno a doutrina liberal pregava um Estado enxuto, e para ser o Estado provedor pleiteado pelos contemporâneos historiadores da educação com atuação em todos os pontos do país, seria necessário reinventar-se, ou não seria liberal.

Porque essa representação da inexistência de políticas públicas voltada para a educação, que teriam sido desenvolvidas pelo Estado Imperial nos seus sessenta e sete anos de existência, é tão forte? A partir dos documentos apresentados, contradizendo a retórica da dos historiadores da educação, mostramos não só a sua existência, mas que, além de ser deliberadamente liberal, era um Estado democrático. A negação de sua existência constitui a retórica republicana de desconstrução dos feitos do período imperial, com vistas a instituir a sua ideologia, pela qual o problema era o povo.

Mazzotti (2006, pág. 90) argumenta que a representação social predominante até cerca de 1930 era de que “*o povo brasileiro é constituído por uma mistura instável de raças, logo necessita ser conduzido, educado pelo Estado*”, para que nele brotasse, o que estava em “germe”, o “caráter nacional”, e, para que este se desenvolvesse era necessária aquela ação educativa. “Por aquela época fixou-se a representação de brasileiro como *povo mestiço, pacífico e republicano* que orientou uma política cultural, logo educacional, com vistas a

tornar real o *caráter nacional brasileiro*". O autor mostra que, naquela época, sustentava-se que o *caráter nacional brasileiro* era latente em cada um, e, que este somente se desenvolveria pela "ação mediada pelas escolas, pelas ações culturais que recuperam e cultuam os valores brasileiros, bem como pela ação da polícia". E, prossegue:

Os brasileiros necessitam ser conduzidos para realizarem seu caráter nacional, logo cabe ao Estado efetivar o que se põe como necessário, pois, a República requer um povo educado, que não apresente as mazelas da mistura de raças... Para que se tenha uma República democrática é preciso, antes, agir de maneira monocrática para tornar real o que se encontra em potência. O Estado Nacional deve agir como um PAI FRENTE AOS FILHOS PEQUENOS para que possam ser autônomos quando adultos. Os governos, agentes do Estado Nacional, tem o papel transitório de PAIS DA PATRIA, DE EDUCADORES DO POVO. Tarefa que foi imputada ao Governo Vargas, que em 1937, instaurou o Estado Novo com a "missão" de realizar o que a "República Velha" fora incapaz: tornar efetivo o caráter nacional brasileiro. (MAZZOTTI, 2006, pág. 91)

Assim, qual o germe a ser desenvolvido na narrativa de Cury? A idéia de igualdade. Qual o germe que se encontra no discurso de Callógeras e outros? A condição orgânica e geográfica, a raça branca superior misturada com outras, logo é preciso branquear o brasileiro para que a idéia de igualdade pudesse efetivar-se. O ideal a realizar é o mesmo: a igualdade dos homens, os caminhos são diferentes. Em Cury, a idéia marcha por si e se efetiva pela escola estatal, controlada pelos professores que se encontrem no poder central, uma utópica república dos professores; em Callógeras e outros adeptos de Spencer, pelo branqueamento da alma brasileira, também realizável pela escola centralizada. Ambos os projetos políticos buscam um Estado forte, que controle a vida social de tal maneira que torne real o que desejam: uma sociedade sem lutas, sem guerras por interesses díspares, a sociedade utópica.

Para os Sofistas, e depois deles Aristóteles e, mais proximamente, para setores do Liberalismo, a sociedade emerge das lutas pelos interesses divergentes, no que Marx concordava integralmente, escapando do idealismo alemão. As críticas de Marx ao livre mercado, apresentado pelos liberais, era mais liberal do que eles, pois mostra que não há tal modo de fazer, o mercado é controlado pelas grande empresas que o centralizam e concentram pelos mais diversos mecanismos monopolistas. Para Marx, a concentração e centralização do capital demonstra a falta de liberdade, e assim contradiz os que afirmam que o mercado é livre. Para Marx (*apud* MAZZOTTI, 2006, pág. 118), referindo-se a "educação elementar" ou popular, que segundo, a ética de "leitura" de suas obras por alguns seguidores, pregava uma educação igualitária e generalizada todos, a "educação escolar pela classe dos trabalhadores assalariados deveria atender as necessidades desta classe. Não haveria, nas

condições existentes, a possibilidade de educação para todos”. E, admite por fim que “é preciso rejeitar a “educação pelo Estado”.

Mesmo a obrigatoriedade da educação escolar, existente a época nos Estados Unidos, Suíça e Alemanha, não seria uma proposta “avançada”. Assinala ainda, que o “ensino gratuito”, existente na Suíça e nos Estados Unidos, significava “apenas que são pagos pelas receitas gerais de impostos” [...] Marx parece exasperar-se com o que chamou de “chilique democrático”, que teria origem na “seita lassaliana” que acredita no “milagre da democracia; mais exatamente, é um compromisso entre duas espécies de fé no milagres, igualmente distanciados do socialismo”. [...] Para Marx, no entanto, o partido operário “deveria por seu lado, esforçar-se muito mais em libertar as consciências da sandice religiosa”.

Argumentamos então que sonho utópico de uma sociedade auto-regulada como se presume ser o corpo humano, sustenta-se em uma metáfora que tem por fôro o orgânico. Metáfora arcaica em nossa civilização, que requer dirigentes, vanguardas iluminadas, a centralização da vida social, mas mãos dos filósofos, dos professores, dos sacerdotes. Talvez por isso seja persuasiva, uma vez que sustenta na noção de que há um e apenas um caminho para o Reino de Deus, a Igreja defendida pelos intelectuais seus representantes. Nessa linha e por analogia encontra-se a escola Estatal, que se arvora como o único caminho para que o homem adquira saberes para formar, o “homem novo”, contrariando a afirmação de Marx para quem ele já existe, e se encontra no proletariado e na burguesia (MAZZOTTI, 2006, pág. 118). Por aqui fica explícita a restauração de Gramsci, que teria a chave para encontrarmos o paraíso na terra.

4. COLÉGIO DE PEDRO II

Em 1833 o Ministro do Império, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, dirigiu aos “Augustos, e Digníssimos Senhores Representantes da Nação”, os Deputados, o Relatório Anual de 1832, em que prestava contas dos assuntos sob sua administração. Tratando da instrução, o Ministro admitia que, para melhor atender ao interesses do Estado, seria necessário a criação de um colégio de forma que ali pudessem ser melhor dirigidas e fiscalizadas a aplicação das aulas.

Dos estudos menores existentes nessa cidade doze **Cadeiras avulsas, que convém reunir em Collegio em hum só edificio, para que possam ser melhor dirigidas, e fiscalizadas.** Cumpre ao Corpo Legislativo crear esse Collegio com hum Director, e os mais Empregados necessarios; e authorizar o Governo para as despesas com a construção do edificio, ou appropriação de algum existente.

O Seminário de S. Joaquim foi reformado por novos Estatutos, e entregue a Camara Municipal para pol-os em execução, logo que se concluísse a liquidação das Contas do seu patrimonio, o que há pouco teve lugar. (BRASIL, 1832. pág. 11-12, sic, grifo nosso)

Para José Ricardo Pires de Almeida (1989, pág. 63), e posteriormente Clarisse Nunes (2000, pág. 40), “o relatório do Ministro do Império Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, escrito em 1833, apresenta o que seria o germe do Colégio Pedro II”. Obra do destino, ou do acaso, no parágrafo seguinte, ainda no mesmo Relatório, o Ministro tratava de prestar contas das atividades de outra de suas responsabilidades, o Seminário de São Joaquim, que acabara de ter reformados seus estatutos, e que seriam postos em execução tão logo se concluíssem as contas de seu patrimônio. Fundado pela provisão de 8 de junho de 1739, com a denominação de Colégio dos Órfãos de S. Pedro, o futuro Seminário São Joaquim destinava-se às crianças pobres, órfãs e desvalidas da cidade do Rio de Janeiro. Para elas, foram criadas uma sala de gramática latina, uma de música e uma de cantochão, e, para seu primeiro reitor, foi escolhido o padre Sebastião da Mota Leite. O Colégio funcionava numa casa apertada, sem verba própria, sobrevivendo das esmolas e das doações que conseguia apurar. Sem referencial no país, o Reitor copiou todo o regulamento de um colégio semelhante que havia na cidade do Porto, em Portugal.

Em 1758 as coisas começaram a mudar. Manuel de Campos Dias, homem de recursos, ergueu uma capela consagrada a São Joaquim, na Rua do Valongo. Ciente da penúria por que atravessava o Colégio dos Órfãos de São Pedro, ofereceu-lhe a capela, que

fizera erigir, para ali funcionar o colégio. Por seu turno, um anônimo, sabedor da oferta de Manuel de Campos Dias, fez ao Colégio a doação de algumas braças de terra ao lado da capela, recém erigida, de forma que servisse para ali se edificar um seminário. Outras doações seguiram-se, o suficiente para a construção do edifício, e, em princípios de Dezembro de 1766, mudavam-se os órfãos de São Pedro para sua nova casa. Naquele dia, entretanto, perderam a denominação *órfãos de São Pedro* ficando, desde então, conhecidos como *órfãos de São Joaquim*, e, mais tarde, *Seminaristas* de São Joaquim.

A 20 de julho de 1777, **o bispo D. José Joaquim Justiniano Castelo Branco determinou que o Seminário S. Joaquim recebesse gratuitamente meninos órfãos pobres ate o numero de vinte e seis. Esse número, porém, foi elevado a vinte e nove no ano de 1795**, em consequência de três legados de 1:200\$000 cada um, feitos por Domingos de Souza Guimarães, sob a condição de se criarem no seminário mais três lugares perpétuos para meninos pobres.

Mas o seminário contava com três classes de alunos. A primeira era a dos meninos ricos chamados pensionistas, que pagavam oitenta mil réis anuais. A segunda a dos meninos menos ricos chamados meio-pensionistas, que contribuía com quarenta mil réis anuais. A terceira dos pobres, que eram gratuitos [...] (MACEDO, 1991, pág. 148, grifo nosso)

A capacidade de atendimento aos carentes limitava-se a vinte e nove alunos, motivado principalmente pela falta de recursos financeiros do Colégio para aumentar naquele momento esse número.

Com a transferência da Corte para o Brasil, a partir de 1808, chega à cidade do Rio de Janeiro, em outubro de 1817, uma divisão de tropas portuguesas. Para acomodar os soldados já que não bastavam os quartéis existentes, e alguns que foram improvisados, para o que foi requisitado o prédio do Seminário de São Joaquim. As boas instalações que o prédio proporcionava e a sua estratégica localização despertaram interesse dos militares, assim, pelo decreto de 5 de Janeiro de 1818 D. João VI extingue o Seminário, confisca seus bens, que foram encampados pela Fazenda Real. Os alunos que tivessem vocação eclesiástica foram transferidos para o Seminário de São José, com parte dos bens; os demais incorporados ao Corpo de Artífices Engenheiros, que recebera o prédio como quartel.

Três anos depois, em 19 de Maio de 1821, D. Pedro, futuro Imperador do Brasil, então Príncipe Regente, mandou restabelecer o Seminário aos órfãos de São Joaquim na forma como se encontrava antes de 1818, e “ordenando igualmente que o patrimônio, de que estava de posse o Seminário de São José, revertesse para aquele, como era de direito” (MACEDO, 1991, pág.155). Mas, a instabilidade política e econômica dos primeiros anos do Império derrubaram as já combalidas finanças do Seminário, e o Estado teve que intervir.

Em 12 de dezembro de 1831 mais uma vez o Seminário foi reformado, passando a partir daquela data e, sob inspeção da Camara Municipal da Corte, admitir também, além dos órfãos desvalidos, pensionistas que a título de contribuição pagavam cinquenta mil réis por trimestre. Nessa categoria estabeleceu-se que a preferência de matrícula aos filhos de militares e de funcionários públicos. Ali se ensinavam as primeiras letras, pelo método de Lancaster, matemática, desenho, e “os misteres de torneiro, entalhador, litógrafo e abridor” (MACEDO, 1991, pág.156). Apesar da conversão do estabelecimento em escola profissional, o colégio estava decadente, o ensino ia mal.

Em 1835 o Ministro do Império, em seu Relatório, aludia mais uma vez para a necessidade de centralização das Aulas Menores, que eram dadas por professores sem qualquer inspeção.

Entende o Governo que a reforma a semelhantes defeitos não pode ser outra que não seja a criação de hum Lyceo, aonde reunidas as Escolas, e fixados os Compendios, assim como a disciplina economica, e tudo abaixo das vistas de hum Director, poderá então tirar-se o proveito desejado de preparar a mocidade para frequentar as Escolas Maiores, e serem ali habilitados para os destinos sociaes a que suas capacidades os conduzirem (BRASIL, 1836, pág. 9, sic)

Assim, a 2 de Dezembro de 1837, cinco anos depois daquele primeiro Relatório de Nicolau de Campos Vergueiro e dos subseqüentes a ratificar a necessidade da centralização em um mesmo edifício, efetivou-se reunião das Cadeiras avulsas existentes na cidade aproveitando a estrutura física do velho Seminário que, pelo Decreto 52, converteu-se de Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária, com a denominação de *Colégio de Pedro II*.

Um edificio amplo, vasto, com todas as conveniencias de officinas, e localidade é a primeira necessidade para a realização d’um collegio, que tem de ser o modelo, o padrão pelo qual tem de afferir-se e uniformisar-se a educação e instrucção publica do imperio. (ALMEIDA, 1855, pág. 538, sic)

Segundo Almeida (1989, pág. 79), criava-se “uma espécie de Faculdade de Letras, sob o nome de D. Pedro II”. Mas, o decreto continha muito mais, ali estava posto o que o formadores do Estado Imperial representavam para a Nação, como se observa pelo Relatório de 1837 do Ministério do Império, no qual se encontram os motivos, alegados pelo Ministro para a instituição do Colégio de Pedro II.

O Governo julgou conveniente restabelecer o Seminário de S. Joaquim no espirito de disciplina Religiosa, e de cultura literária, em que o tinham fundado, melhorado e mantido os seus venerandos instituidores, os Bispos desta Diocese D. Fr. Antonio d'Agoadelupe, e D.Fr. José da Cruz, e do qual havia inteiramente sido desviado pelo Decreto de 5 de Janeiro de

1818, sem que depois disso nem o de 19 de Maio de 1821, nem o de 12 de Dezembro de 1831, o aproximassem, como de justiça, fora, aos fins de sua criação, com aquellas modificações, que naturalmente derirão do incalculavel progresso, **que no longo espaço de hum seculo tem feito as luzes, da indispensavel gradação na ordem dos conhecimentos e finalmente das necessidades sempre crescentes de huma vasta Capital.** Com o fim de o fazer baixou o decreto de 2 de Dezembro do anno passado, que converteo aquelle Seminário, destinado anteriormente a huma educação mecanica, em Estabelecimento de instrucção secundaria, com a denominação de – Collegio de Pedro II – **O Governo tem todos os motivos para esperar que a experiencia convença em pouco da madureza, com que foi tomada esta resolução** e que bem se patentea na extensa exposição que serve de preambulo ao mencionado Decreto.

O Collegio esta já pronto para receber mais de cem alumnos internos, onze dos quaes serão ensinados, e educados gratuitamente; e desta mesma forma será franqueado o ensino a dezoito alumnos externos e a quantos, residindo fora do dito Collegio, se quiserem aproveitar do mesmo ensino, mediante modica pensão. As Lingoas Latina, Grega, Franceza, e Ingleza; a Rethorica, e Poetica; os principios elementares da Geographia; a Historia, a Philosophia, a Zoologia, Mineralogia, e Botanica; a Physica, Arithmetica, Algebra, Geometria e Astronomia, são os objetos oferecidos aos estudos da mocidade, para cujo ensino tem o Governo nomeado alguns Lentes dentre pessoas mais habilitadas para o Magistério; podendo alguns Professores Publicos desta Corte ser chamados para ali terem exercicio. A Religião, principio da sabedoria, base moral, e da paz dos povos, não podia ser esquecida; e o Capelão do Collegio incumbe o referido Decreto a Apostolica tarefa de ensinal-a. Hum Prelado de conhecidas virtudes foi colocado a testa deste Estabelecimento, para governal-o como Reitor, debaixo das vistas, e das ordens immediatas do Governo.

He-me lisongeiro ter de ponderar aqui que o numero dos alumnos matriculados abona de huma maneira incontestavel a aceitação, que tem merecido ao Publico a reforma, de que trato. [...] O Governo emprega desvelada sollicitude de augmentar, e applicar da maneira mais proveitosa, e segura, o patrimonio deste Estabelecimento, e empenha todos os meios, de que pode dispor na conclusão de suas obras. No dia 25 de Março, de gloriosa recordação para os Brasileiros, teve logar a solemne abertura do Collegio, com assistencia de Sua Magestade o Imperador, do Regente em Sue Augusto Nome, do Governo, da Corte, e de grande numero de pessoas de distincção. (BRASIL, 1838, pág. 14-16, sic, grifo nosso)

Reafirmando a finalidade original de zelar pelas crianças carentes da cidade, e o quantitativo de amparados pelo antigo Seminário de São Joaquim, o então novo Colégio de Pedro II institui, desde seu nascimento, um sistema pelo qual dará educação gratuitamente a vinte e nove alunos pobres, destes, onze pelo sistema de internato e dezoito pelo sistema de externato. O que, em um universo de cem alunos admitidos desde a sua primeira turma, perfaz vinte e nove por cento de seu contingente.

Pelo Relatório do Ministério do Império de 1839 observamos que a criação do Colégio de Pedro II, como o modelo de instrução secundária, despertou no Ministro grande

entusiasmo, o que o levou a aventar a possibilidade de disseminar, nas “principaes Províncias do Império Collegios de Instrucção Secundária” semelhantes àquele, sob a coordenação de uma Directoria Geral de Instrucção, provavelmente subordinada à sua pasta Ministerial. Estabeleceria-se assim uma Política Pública educacional intervencionista, pela qual o Estado arcaria com a instituição desses colégios, que teriam o mesmo programa, atribuições e privilégios do Colégio de Pedro II.

Por esta occasião **cumpre-me ponderar que mui conveniente seria estabelecer nas Capitaes da principaes Províncias do império Collegios de Instrucção Secundária**, tendo todos os mesmos Regulamentos, e sendo **sujeitos a huma Directorio Geral na Corte; ensinado-se** nesses Collegios **todos os preparatorios**, que se exigem **para a matricula em nossos Estabelecimentos de Instrucção Superior, e passando-se nelles Diplomas**, que servissem **para a admissão, sem dependencia de novas provas nos ditos Estabelecimentos**. (BRASIL, 1840, pág. 11, sic, grifo nosso)

Na implementação de uma política pública o Governo precisa prever seus gastos e seu impacto nos cofres públicos. Assim é que, dando contas das atividades do Colégio durante o ano de 1839, o Ministro trata das vicissitudes do estabelecimento, decorrentes da falta de verba, e, para tanto, solicita o amparo do Legislativo, a curto e médio prazo, sem o qual inviabilizaria o projeto de educação secundária “Colégio de Pedro II”.

O Collegio de Pedro Segundo vai marchando com regularidade, e as suas Aulas forão frequentadas o anno passado por 104 alumnos, a respeito dos quaes pode-se geralmente dizer que se tem aproveitado. O Governo nomeou huma Comissão, composta de pessoas mui respeitaveis, para rever os Estatutos do dito Collegio, e propor reformas, que julgasse convenientes: com effeito essa Comissão deo o seu parecer, a vista do qual algumas deverão ter lugar, mas sendo esse objeto se summa importancia, e melindre, tem o Governo adiado sua decisão para não proceder, se não depois de madura reflexão.[...]

Muito desejava o Governo franquear a instrucção gratuita no Collegio de Pedro Segundo a maior numero de pobres, do que aquelle, que os Estatutos actualmente admitem; porem os seus desejos serão baldados, se a benevolencia do Corpo Legislativo não occorrer com algum auxilio para a sustentação daquelle Estabelecimento. Se sua Receita total he hoje orçada em mais de 40.000U réis, incluindo-se nesta quantia as retribuições dos alumnos, essa Receita desde o anno de 1845 em diante, em que cessão para o Collegio as vantagens, que hoje lhe resultão de varias loterias, não se elevará anualmente a muito mais de 29.000U réis, e com essa quantia não será possivel supprir as despezas do Collegio, contando-se com 50 alumnos internos, calculadas em mais de 37.000U000 réis, sem que neste calculo se tenha comprehendido addição alguma para a conclusão das obras, a qual está orçada em 27.000U réis. (BRASIL, 1840, pág. 12-13, sic, grifo nosso)

Do pedido do Ministro podemos deduzir que, se um único Colégio Secundário, como se dizia, já custava aos cofres públicos os valores acima alegados e necessitava de

suplementação orçamentária para seu funcionamento, donde a solicitação encaminhada ao Legislativo, que por sua vez representava os interesses das Províncias. Recorde-se que um Estado organizado politicamente de maneira não centralista, com base na autonomia da Províncias, conforme o ideário Liberal, a proposta do Ministro enfrentaria obstáculos previsíveis, como:

1) Dentre as Províncias, como escolher seriam as “principaes” como alegava o Ministro, que sediariam uma instituição de ensino secundário;

2) implementando-se tal política para educação nacional, todas receberiam, conseqüentemente, menos verbas do Governo Central;

3) as Províncias que não sediassem um dos Colégios secundários, arcariam com as custas do seu desenvolvimento na Província escolhida, da mesma forma como se fosse a contemplada;

4) essa política, se implementada, provavelmente seria acusada, pelos políticos opositores nas Províncias, e também na Corte, de intervencionista, autoritária ou “clientelista”, formulada exclusivamente para favorecer os aliados do Governo.

Essas objeções foram as apresentadas quando da proposta de criação de uma Universidade sediada na Capital do Império, na qual seriam abrigados os cursos superiores que existiam nas Províncias. Aquelas objeções podem ser transpostas para a instituição de colégios de instrução secundária, como proposta pelo Ministro.

Note-se que a propalada informação de que nunca se pensou constituir uma Universidade no Brasil no período Imperial, cai por terra. Não apenas houve a proposta, como foi tema de um relatório ministerial que apresenta as razões políticas e pedagógicas que não recomendavam sua constituição, em 1835, diz o Ministro do Império:

a organização da Universidade também não me parece judiciousa, porque a experiencia tem mostrado entre as Nações cultas, que a subdivisão dos estudos das Sciencias tem produzido melhores efeitos, do que a reunião em hum so centro; e isso por mui boas razoes que são obvias a qualquer que pondere na materia, **acrescento ainda o mal de se conceberem ciumes Provinciais por este systema de Metropolitanismo** (BRASIL, 1836, pág. 10, grifo nosso)

As razões políticas, sintetizadas na afirmação de que as Províncias em que não recebessem a Universidade, todas elas, de fato, são as mesmas que prevaleceriam no caso da instituições de colégios em algumas delas. As óbvias razões para não centralizar os estudos das ciências, não nos parecem ser assim para nós, mas não é um tema que podemos tratar aqui. Seja como for, os Ministros de Estado ponderam a respeito da criação de uma

Universidade, afastando-a do horizonte, preferindo a manutenção de diversas instituições de ensino superior distribuídas pelo País. Por outro lado, deixaram de implementar uma rede de colégios, pois isso produziria mais danos políticos do que os ganhos prováveis.

Criado o Colégio de Pedro II, fazia-se urgente baixar por Decreto seus Estatutos. Sem similar no país, o Governo copia os estatutos do *Colégio Real dos Nobres de Lisboa*, Portugal, que instituído em 1761 por D. José, com o objetivo ser modelo da educação da Nação portuguesa para atender à necessidade crescente de dar uma ocupação, à altura, àqueles que nascidos nobres não tinham a primazia da primogenitura, pela qual o primeiro filho, herdava além dos títulos de nobreza, os bens e as terras, e legava aos irmãos que o sucedessem a banca, a vassalagem, ou o claustro.

O Colégio dos Nobres foi criado por Pombal com a finalidade explícita de dar aos filhos da nobreza uma alternativa para o serviço do Estado que não fossem as carreiras eclesiásticas e judiciárias. Também ele punha ênfase nas ciências exatas e naturais dentro da perspectiva do serviço público. (CARVALHO, 1980, pág. 55)

No Estatuto do Colégio Real dos Nobres constavam todos os assuntos que pudessem ser relevantes ao bom andamento de uma instituição de ensino a serviço de um Estado Monárquico absolutista católico, e com objetivo de educar uma elite, porém pensado por um administrador, como se segue: Título I – Das obrigações dos colegiais em ordem a religião; Título II – Do Reitor; Título III – Do Vice-Reitor; Título IV – Do Prefeito dos Estudos; Título V – Dos Vice – Prefeitos; Título VI – Dos Colegiais; Título VII – Dos Professores da Língua Latina, Grega, Retórica, Poética, Lógica e História; Título VIII – Dos Professores das Línguas Francesa, Italiana, e Inglesa; Título IX – Dos Professores de Matemática; Título X – Dos Professores de Arquitetura Militar, de Arquitetura Civil, e de Desenho; Título XI – Do Professore de Física; Título XII – Dos Professores das Artes de Cavalaria, Esgrima, e Dança; Título XIII – Dos Coadjuutores do Reitor, e Vice-Reitor; Título XIV – Dos Familiares¹⁴ do Colégio; Título XV – De Algumas disposições gerais pertencentes a boa ordem das Aulas e do Colégio; Título XVI – Dos Privilégios, Prerrogativas do Colégio; Título XVII – Da Junta de Administração das Rendas, e da Economia do Colégio; Título XVIII – Do Cartorário, e Cartório do Colégio; Título XIX – Dos Bibliotecários, Livrarias, e Laboratórios do Colégio; Título XX – Do Agente do Colégio, e seu Solicitador; Título XXI – Do Mordomo do Colégio, e seu Comprador; Título XXII – Do cozinheiro e seus ajudantes; Título XXIII – Do Dispenseiro; Título XXIV – Dos Porteiros; Título XXV – Do Refeitório e seus Ministros;

Na introdução do Estatutos do Colégio Real dos Nobres o Rei, D. José, justifica a sua criação, estabelecendo em cem o número limite de vagas por ano, e afirma seu particular interesse em manter a instituição sob o “Meu inteiro Dominio, e na Minha privativa, e imediata Protecção”, cobrando dos alunos, professores e Reitor o integral cumprimento de seu Estatuto.

DOM JOSÈ por Graça de Deos Rei de Portugal, e dos Algarves, [...] Faço saber a todos os que esta Carta virem, que havendo EU considerado que da boa e regular instrucção da Mocidade he sempre tão dependente o bem Espiritual, e a felicidade Temporal dos Estados; para a propagação da Fé, augmento da Igreja Catholica; e para o serviço dos Soberanos, e utilidade pública dos Póvos, que vivem debaixo de seu Governo: [...] conhecendo-se sobre aquellas decisivas experiencias, que os referidos Estudos se farião mais ferteis quando fossem cultivados em Collegios, nos quais a regularidade das horas, e a virtuosa emulação dos Estudantes concorressem para elles se adiantarem nas suas profissões com maior brevidade; [...] E porque tendo ouvido muitos Ministros de Meu Conselho, e Desembargo de grandes Letras, experiencias, e zelo do serviço de Deos, e Meu (com cujo perecer Me conformei) por huma parte sobre a causa com que depois daquelles tempos se forão reduzindo os sobreditos Estudos, e Collegios a grande decadencia, em que cada dia se precipitarao com maior acceleração, até chegarem a última ruina, em que os achei ao tempo, em que succedi a Coroa destes Reinos [...] E por quanto o commum sentimento dos referidos Ministros, com que Me conformei, foi que o meio de restaurar tantas, e tão deploraveis ruinas hum Estabelecimento tão util, e tão indispensavel, não podia ser outro que não fosse o de excitar os Estatutos, e a forma do governo do sobredito Collegio de Escolas menores de linguas, e de artes, e de os fazer observar como antes se praticavão em tudo o que fosse applicavel ao tempo presente: **Havendo respeito ao referido, e desejando quanto em Mim he restituir aos Meus fiés, e amados Vassallos as irreparaveis perdas que por mais de dous Seculos tiveram na falta daqueles uteis e fructuosos Estudos, que antes havião fornecido com tanto credito a Nação, e com tanto augmento da Igreja e utilidade publica do reino: Hei por bem estabelecer na Minha Corte, e Cidade de Lisboa hum Collegio com o título de Collegio Real dos Nobres, para nelle se educarem cem Porcionistas: O qual quero que se conserve sempre no Meu inteiro Dominio, e na Minha privativa, e imediata Protecção**, para delle, ou dellla não poder mais sahir debaixo de qualquer côr, pretexto, ou motivo por mais apparente, ou especioso que seja, dando-lhe logo para seu governo os Estatutos seguintes (PORTUGAL, 1771, pág. 773-775, sic, grifo nosso)

No perfil determinado para o cargo de Reitor o Decreto estabelece que seja pessoa de “Letras e Virtudes, em quem concorra também a circunspecção necessária, para se revestir de uma autoridade tal, que lhe concilie, e conserve o respeito de tantos colegiais distintos pelo seu nascimento”.

Para ingressar no Colégio era exigida, além da comprovação da linhagem nobre do candidato com os atestados de filiação e de batismo, este alusivo a fé católica, além de, saber

ler, escrever e não ter menos de sete e nem mais que treze anos na data de solicitação da matrícula.

Os anos passados e bem aproveitados no Colégio eram recompensados com uma série de prerrogativas, benefícios, e privilégios, que acompanhavam os jovens desde seu ingresso na Instituição e depois de educados, como apreendemos do enunciados do decreto real:

[...] os Professores, Collegiais, Familiares, e Pessoas do Collegio, que nele exercitarem, e assistirem, ou nelle tiverem ocupação de ensinar, gozarão respectivamente de todos os Privilégios, Indultos, e Franquezas, de que gozão os Lentos, e Estudantes da Universidade de Coimbra, sem differença alguma, ainda a respeito daquelas Graças, e Franquezas, que requerem especifica, e declarada expressão, porque ainda estas Quero que sempre se entendão, e julguem comprehendidas.

[...] nos principios, e fins do Anno Literario Hei por bem que o Collegio em Corpo venha a Minha Real Presença, além de outras occasiões do Beija-Mão, que são geraes para toda a Minha Corte.

[...] todos os Estudantes do Collegio, que forem para a Universidade de Coimbra, levando Carta assinada pelo Diretor Geral dos Estudos, com que se legitimem, serão admitidos as Matriculas, e aos Estudos, das Sciencias maiores, sem a dependencia de outro algum exame. O que com tudo se entenderá no caso de constar das referidas Cartas que os sobreditos Collegiaes, a cujo favor se expedirem, cumprirão com seus Estudos de modo que por elles merecerão a approvação de seus respectivos Mestres.

[...] os Collegiaes do mesmo Collegio, que nelle se conduzirem regularmente, serão por Mim attendidos com especialidade para os Empregos e Lugares publicos; e tanto mais quanto for a distincção com que se houverem assignalado nas suas diferentes Profissões. (PORTUGAL, 1771, pág. 776, sic, grifo nosso)

Com o Estatuto do Colégio Real dos Nobres de Lisboa o Rei objetivava normatizar procedimentos e pavimentar o caminho a ser trilhado pelo Colégio ao educar parte nobreza portuguesa que assumiria os negócios do País.

No Estatuto do Colégio de Pedro II também constavam os assuntos relevantes ao andamento de uma instituição de ensino a serviço do Estado, também Monárquico, também católico, mas, acima de tudo, Democrático e Liberal. Uma educação que se efetivasse sob a administração direta desse Estado, mas que objetivava ser um modelo de educação secundária, balizando ações e propondo caminhos a serem desenvolvidos nas Províncias, para formar um corpo administrativo apto a assumir as funções burocráticas do Estado em formação.

Eis a forma daquele Estatuto: Parte I, Do Regime Literário, e Científico do Colégio; Título I, Dos empregados do Colégio; Capítulo I, Do Reitor; Capítulo II, Do Vice-Reitor; Capítulo III, Do Capelão; Capítulo IV, Dos Professores; Capítulo V, Dos Substitutos; Capítulo VI, Dos Inspectores de Alunos; Capítulo VII, Do Professor de Saúde; Capítulo VIII, Dos Serventes; Título II, Dos Alunos, Capítulo IX, Da Admissão dos Alunos, Capítulo X, Da Divisão dos Alunos; Capítulo XI, Do Movimento dos Alunos; Capítulo XII, Das Comunicações externas dos Alunos, e de suas leituras; Capítulo XIII, Das Obrigações particulares dos discípulos esternos; Capítulo XIV, Dos Feriados; Capítulo XV, Da Instrução Religiosa; Capítulo XVI, Dos Castigos; Capítulo XVII, Disposições comuns aos Capítulos antecedentes; Título III, Do Ensino, Capítulo XVIII, Disposições comuns aos Capítulos seguintes; Capítulo XIX, Do Objeto do ensino; Capítulo XX, Dos Exames; Capítulo XXI, Dos Prêmios; Capítulo XXII, Das Inspeções; Capítulo XXIII, Das Férias; Capítulo XXIV, Da Biblioteca, e das Coleções Científicas; Parte II, Do Regime Econômico do Colégio; Título I, Das Autoridades Administrativas; Capítulo I, Do Tesoureiro; Título II, Da Receita do Colégio; Capítulo II, Das Retribuições dos Alunos; Capítulo III, Dos Rendimentos dos bens do Colégio, e Consignações do Poder Legislativo, e do Governo; Título III, Das Despesas; Capítulo IV, Disposições comuns; Capítulo V, Do Vestuário; Capítulo VI, Das Despesas comuns; Título IV, Das Contas, e Orçamento; Capítulo VII, Das Contas semanais, mensais e trimestrais; Capítulo VIII, Conta, e Orçamento anual; Capítulo IX, Dos Livros de escrituração; Título V, Capítulo X, Disposições Gerais.

Ao copiar o Estatuto do Colégio Real dos Nobres quis o Governo, adaptando-o à nossa realidade, estabelecer o mesmo regime escolar, mas sem nobreza hereditária, onde sobravam pobres e remediados que pudessem pagar os valores cobrados pela educação de seus filhos, e claro, desde que cumprindo alguns requisitos básicos.

Da Admissão dos Alumnos

Art. 46. Ninguém será admittido Alumno, se em seu favor não concorrerem os seguintes requisitos:

§ 1º **Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito.** Os que excederem essa idade, não serão admitidos, sem licença especial do Governo.

§ 2º **Saber ler, escrever e contar as quatro principais operações de Arithmetica.**

§ 3º Attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houverem frequentado.(BRASIL, 1839, pág. 69, sic, grifo nosso)

Formados pelo Colégio de Pedro II, os alunos, pobres ou remediados, obtinham a possibilidade, para alguns única, de ascender socialmente pela primazia no provimento de um

emprego público. Era a oportunidade de participar, em igualdade de condições, de uma sociedade estratificada. O sistema de cotas, herdado do Seminário São Joaquim, que lhes destinavam vinte e nove por cento das vagas – como nos conta o Ministro do Império em 1839 – credita o Colégio a ser a primeira instituição de educação no país, reconhecendo o papel do Estado, a desenvolver uma política de inclusão, beneficiando os que realmente têm necessidades, independente de cor, o que, considerando a trajetória de nossa história, foi um fato raro.

Outro privilégio, a exemplo daqueles facultados aos egressos do Colégio Real dos Nobres, ainda estava reservado aos do Colégio de Pedro II, a diplomação com grau de *Bacharel em Letras*. Mas, a impossibilidade da concessão do mesmo grau por outras instituições de ensino no país gerou muita discussão, como veremos adiante.

CAPITULO X Disposições Geraes.

Art. 234. **O Alumno, que houver feito os estudos declarados nestes Estatutos, obterá o Diploma de Bacharel em Letras**, quando em todas as materias ensinadas for approvedo.

Art 235. **O Bacharel e Letras não será obrigado a fazer exames preparatorios para entrar nas Academias do Império, bastando a apresentação de seu Diploma.**(BRASIL, 1839, pág. 94, sic, grifo nosso)

Como modelo de instrução secundária o Colégio de Pedro II tinha a prerrogativa privativa, da concessão do grau de Bacharel em Letras, regulada pelo Aviso Ministerial de 21 de Agosto de 1844 era vetada às Assembléias Provinciais. O motivo alegado do veto na concessão era a falta de critério e rigor da educação feita nas Província. No entanto, algumas delas tentavam burlar a decisão ministerial. Sendo uma questão polemica, foi por este o motivo para incluída no Congresso de Educação que se realizaria em 1883, e nomeada como a 19ª Questão do Congresso. Para relatores da concessão, mediante certas garantias e condições, das prerrogativas de que goza o Imperial Colégio de Pedro II aos estabelecimentos de instrução secundária que seguirem o mesmo plano de estudos, foram designados o Conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo e o Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira. Para o Conselheiro José Bento a questão se resolveria se houvesse garantias da seriedade do estabelecimento de ensino em relação as matérias a serem aplicadas, o método de ensino desenvolvido, a capacidade dos professores e a lisura dos processos dos exames, de forma que o Governo Central pudesse retirar a concessão caso a instituição descumprisse qualquer das clausulas que levaram a equiparação.

Poucos estabelecimentos particulares e mesmo públicos poderão attingir a altura do Imperial Collegio de Pedro II, para, com a *conveniente*

perseverança lucrar seus privilégios; mas como pode acontecer que estabelecimentos de tal natureza possam erguer-se por esforço de iniciativa particular, que fessizmente vae se desenvolvendo, e que se robustecerá si não lhe faltar certa coadjuvação, que *só lhe advirá* do poder público[...] Nesta conformidade será concebido o decreto imperial de concessão, com a clausula de ser revogado, caso o estabelecimento se ache em condições diversas ou contrarias as do Imperial Collegio de Pedro II, a que poderá ser filiado, si assim aprouver o governo.(CONGRESSO DA INSTRUCÇÃO, 1884, pág.[8], sic)

Para o Dr. José Aldrete de Mendonça Rangel Queiroz Carreira, também relator da mesma questão, o título não deve ser indiscriminadamente concedido.

Título, que deve ser ambicionado e conferido como symbolo e premio do talento e da applicação provados, deve ser elle com escassez e escrupulosamente concedido, afim de que, liberalizado indistinctamente, não se desprestige pela indifferença com que venha a ser olhado, como aconteceu em Roma, no tempo do despotismo, com o titulo de cidadão romano: a validade dos exames compensará sem duvida a falta dessa prerrogativa, que só deve caber ao collegio modelo.(CONGRESSO DA INSTRUCÇÃO, 1884, pág.[5], sic)

O Congresso não chega a se realizar e, assim a questão fica pendente até que, já na República, em 1890, a obrigatoriedade dos formandos do Colégio de Pedro II prestarem exames para ingresso nos cursos superiores ficará estabelecida pelo Decreto 1075 de 22 de Novembro de 1890, incluído do novo estatuto do Colégio de Pedro II, renomeado de Ginásio Nacional, o que foi ratificado pelo Decreto 11.530 de 18 de Março de 1915.

No discurso, quando na cerimônia de abertura das aulas o Regente Interino, Bernardo Pereira de Vasconcellos, sustenta que o principal objetivo para a criação da instituição fora a de servir de exemplo ou modelo para as instituições de ensino existentes. Argumentamos que havia uma intencionalidade subjacente em sua fala, pois, situado após o Ato Adicional de 1834, tinha o sentido de um chamamento às demais instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, para seguirem o que, a partir daquele momento, se instituía, uma politica pública para a educação.

O intento do Regente Interino creando esse Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituidos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferivel a educação privada.(MARINHO e INNECO, 1938, pág. [12], sic)

Como instituição oficial passou a determinar o modelo pelo qual as demais instituições similares deveriam se pautar. Com isso o Colégio de Pedro II foi a ferramenta pela qual o Estado instituiu e guiou uma deliberada politica pública para a educação, nos diversos segmentos da sociedade brasileira, pautada na não intervenção direta, mas pelo

exemplo de conduta, sempre focada na democracia de decisões, estas discutidas nas Camaras e no Senado, tendo por marco a doutrina liberal que pregava um Estado enxuto.

Assim, desde sua criação, o Colégio de Pedro II constituiu-se como a principal instituição oficial de ensino secundário, que graduava Bacharéis em Letras, um paradoxo para os dias atuais, pois o bacharelado somente se adquire na conclusão do ensino superior. Mas, o Dicionário Aurélio admite também seu uso, apesar de atualmente pouco freqüente, aos concluintes do curso do ensino médio, e foi provavelmente essa a acepção utilizada na época da criação do Colégio.

Para alguns autores, como Almeida (1989, pág. 79) e Dunchee de Abranches (*apud* TAMBARA, 1999, pág. 151), a concessão do título de Bacharel aos graduandos do Colégio de instrução secundária, se daria porque ele seria o embrião de uma futura Faculdade de Letras, sob a denominação de D. Pedro II, a ser criada na Capital do Império.

o projeto de criar-se uma Universidade nesta capital, como tipo para se modelar mais tarde à instrução pública em todas as províncias, abrangia entre outras medidas de alta importância, a reorganização completa do ensino secundário, de molde a torna-lo o eixo do desenvolvimento espiritual em todas as classes sociais, fossem quais fossem as profissões a que se destinassem os indivíduos. (ABRANCHES *apud* TAMBARA, 1999, pág. 151, grifo nosso)

No entanto, o Colégio Real dos Nobres também conferia o título de Bacharel, sem que isso constituísse uma proposta de criação de alguma faculdade, e na França, por muito tempo, o bacharel foi formado no que se tem denominado ensino secundário. Assim é que Bacharel, ou solteiro, é um título honorífico, pois não fornece prerrogativas profissionais, como no caso dos cursos superiores, onde as carreiras são estabelecidas em leis que as exigem. Como não tem prerrogativas profissionais, então o Estatuto do Colégio de Pedro II dá alguns privilégios: o de ingressar no serviço público e no ensino superior, sem exames. O grande atrativo do Colégio eram pois, esses privilégios, como leis privativas de uma categoria, abriram caminhos para os muitos pobres e também para os não tão pobres: elites?

4.1 Educação da Elite

No Império, a composição do corpo docente (nomeado pelo governo e formado por intelectuais de renome nos meios acadêmicos), a seletividade do corpo discente (revelada pelos exames de admissão e proporcionais e pelo pagamento das anuidades) os programas de ensino (de base clássica e tradição humanística) e a disciplina rígida (imposta pelos regulamentos) deram ao ensino secundário padrão, representado pelo Imperial Colégio de

Pedro II, uma função formativa de preparação dos alunos para o ensino superior, sendo a única escola a conferir o Grau de Bacharel em Letras a seus formandos, que gozavam do privilégio de ingressar nos cursos superiores sem prestar exames das matérias preparatórias, **confirmando seu caráter elitista e eletizante, apesar da manutenção da reserva de vagas para os alunos com gratuidade em quase todas as reformas de ensino** (ANDRADE, 2003, pág. 1, grifo nosso)

Na busca da definição do significado de “elite” nos deparamos uma questão: qual o seu significado no texto acima da autoria de Vera Lúcia Cabana Andrade, professora e Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM ? A elite intelectual, de cientistas, humanistas, filósofos? A elite do clero? A elite burocrática? A elite política, que determina os caminhos de uma país ?

Já mostramos que a historiografia da educação brasileira simplifica os debates acerca da educação escolar, especialmente do Segundo Reinado, ao afirmar que o Colégio era o símbolo de educação estatal para formar a elite.

O que é um símbolo e como ele se produz? Um símbolo [...] é uma representação de algo produzida por alguém. A força de um símbolo reside em sua habilidade para produzir sentido [...] sentidos tem o poder de referir e expressar. De um lado, eles expressam, porque objetos se revestem de sentido pela atividade de um sujeito (ou sujeitos), que representam simbolicamente . Ao mesmo tempo que é re-presentação de alguma coisa, o símbolo também re-presenta um sujeito social. (JOVCHELOVITCH, 2002, 71)

O Colégio de Pedro II é um símbolo que materializa/reifica uma concepção, tal qual como ocorre com foice e martelo, que expressa a aliança operário camponesa, portanto uma etapa, que virou símbolo do comunismo, não o sendo. Mas, o símbolo o é para os grupos sociais, logo seu significado decorre do que os grupos julgam ser relevante, para o qual apresentam significados distintos no mesmo momento ou em momentos diferentes. Desse modo ele funciona como o slogan (cf. Reboul, 2004), uma retórica do abreviado, que condensa muitos significados, os quais são tomados pelas pessoas, segundo suas preferências e valores.

Como símbolo, apresenta faces diversas segundo a ótica dos historiadores. Se a escola é sempre a produtora de pessoas conformadas/adaptadas ao determinado pela “elite econômica e social”, em uma vertente que se pretende marxista, então qualquer escola é agente da dominação ideológica conforme Ilich, por exemplo.

Assim é que, para os admiradores do Colégio, ele é o símbolo de uma educação voltada a atender um grupo selecionado e exclusivo de alunos e professores, de acordo com

atributos que os diferenciava dos demais, quer seja pela origem, quer seja pelo cabedal financeiro que nunca ostentavam, quer seja pelo quociente intelectual, valores pelos quais os construtores de sua história afirmam o preferível daquele grupo, e lhes garante, ainda hoje, a sensação de pertencimento a uma elite.

O poder pessoal e aristocrático do monarca ficou impregnado no corpo docente e discente do Colégio. **Os professores de casaca preta de cartola e os alunos com uniforme de casaca verde com botões amarelos** que traziam em relevo, a partir de 1855, o símbolo “PII”, chapéu alto de pêlo, gravata e boné, **encarnavam a forte imagem da representação erudita do Império:** *“O Pedro II, como era chamado, se transformaria numa espécie de símbolo de civilidade, de um lado, e de pertencimento a uma elite do outro”* (SCHWARCZ apud ANDRADE, 2003, pág. 5, grifo nosso)

Nesse sentido alimenta e é alimentado, ainda em nossos dias, pelos que afirmam que o Colégio de Pedro II foi, é o lugar de formação de intelectuais, da elite intelectual pronta ou quase pronta para governar o País. Nesse registro, o Colégio de Pedro II apresenta-se como modelo, algo a ser seguido pelos demais colégios e liceus de ensino secundário, pois era necessário produzir a elite intelectual, uma vez que sem ela não é factível realizar a vida nacional. O mesmo que se diz, nos dias atuais, a respeito dos Programas de Pós-Graduação, Mestrados e Doutorados, bem como acerca das escolas do ensino básico. Sem uma elite intelectual, e agora científica, não se forja um país soberano, para o que se recorre aos exemplos paradigmáticos e modelo, os mais diversos, no geral da Ásia.

Para os detratores, o Colégio desde sua origem, simboliza a falta de uma política pública de educação, mas, ao mesmo tempo, argumentam ser ele o único exemplo da sua existência. Como um símbolo de exclusão, demarca a representação de um grupo não pertencente àquela elite, em cujo discurso a educação pública sempre foi negada.

Nesse sentido então, segundo Carvalho (1980, pág. 20), a palavra “‘elite’ tornada um slogan, que perdeu seu sentido, e se transformou, em uma deturpação elitista da explicação histórica, ignorante do papel das forças sociais”, pelas quais as próprias elites “muitas vezes tem pouco ou nenhum controle”. Os discursos de ambas as vertentes apresentam um elevado caráter ideológico,

porque, ao veicular um sistema de idéias dominantes na sociedade, exerce as funções de dissimulação e integração. Segundo Ricoeur (1986) todo grupo instituído sempre recorre a um conjunto de estereótipos para se justificar e legitimar, utilizando para isso um discurso oficial, posto a serviço da autoridade invocada (SANCHEZ TEIXEIRA, 2000, pág. 42).

O Colégio de Pedro II tinha uma finalidade e agia conforme essa finalidade, formar bacharéis em Letras e Humanidades, independente da origem social, assim, afirmava a

ascensão social pelo mérito, aqui, acadêmico. Isso seria incompatível com a Monarquia? Ou, os futuros dirigentes seriam escolhidos entre os nobres? Na prática, os membros do Conselho de Estado e dos Parlamentos eram nobres de linhagem, ou eram nobres por mérito? Se Nobres por mérito, então a Monarquia não tinha por base a origem de sangue, o que contradiz sua sustentação hereditária.

Independente disso, o Colégio de Pedro II era uma escola de ensino secundário que fornecia o título acadêmico de Bacharel em Letras. Um curso terminal, ou seja, uma vez completado, obtinha-se privilégios do diploma. Os Liceus e outras formas de organização do chamado ensino secundário eram como os cursos pré-vestibulares, preparavam para os exames das instituições de ensino superior, logo não forneciam diplomas e nem certificados.

Por essa diferença os Bacharéis em Letras teriam acesso direto ao ensino superior por já possuírem uma formação equivalente a um diploma superior, como hoje se faz com o aproveitamento de créditos. Na verdade o diploma lhes garantia um emprego público e, pela excelência do curso ali ministrado, um passaporte para a formação superior àqueles que realmente tivessem condições financeiras para fazê-lo, ou seja para as reais elites condutoras dos destinos do país que a historiografia representa como educadas ali, no Colégio de Pedro II, mas que sempre fizeram dele um pré-vestibular, um degrau de acesso para as academias do Império, até 1890, quando foi revogada a isenção de exames.

Os estudos eram seriados, inicialmente com oito anos de estudo e depois reduzidos para sete. Ao aluno que concluísse o curso era atribuído o grau de bacharel em letras, título com o qual poderia ingressar livremente em qualquer instituição de ensino superior. Na prática, porém, muitos alunos não concluíam o curso, preferindo submeter-se aos exames gerais antes dos sete anos previstos pelo curso regular. (CALLARI, 2001, pág. 67)

Nessa linha de argumentação indicamos Carvalho (1980, pág. 79-82) quando enumera o nível educacional dos Ministros de Estado, Senadores, e Deputados durante todo o Período Imperial, 1822 a 1889, demonstrando que a grande maioria daquela “elite política” fez cursos superiores, assim não encerrou a carreira acadêmica no Colégio de Pedro II, logo não pode ser creditada a essa instituição sua formação.

Então, que elite o Colégio de Pedro II formou? A de professores, jornalistas, historiadores, intelectuais que com seu talento construíram uma cultura histórica, abrindo os caminhos para o exercício do nosso ofício, como mostra Ângela de Castro Gomes (1996, pág.56-65).

O jogo das relações constituídas em cada grupo determina a dinâmica das representações ali constituídas. O desenvolvimento das interações entre os grupos influi sobre

as representações que os membros têm de si mesmo, de seu próprio grupo, e, por conseguinte dos demais grupos, fazendo do sujeito o portador de determinações sociais, nas quais se baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas socialmente estabelecidos. As representações sociais, no dizer de Doise (*apud* SÁ 1998, pág.74), são desencadeadores de tomadas de posição em um conjunto de relações socialmente constituídas que “organizam processos simbólicos que intervêm nessas relações”. No caso dos discursos que se eternizam a respeito do Colégio de Pedro II como uma instituição criada “para ser modelo da instrução secundária oficial do município da Corte e das Províncias”, que ele realmente o foi, inserido no bojo de uma deliberada política pública para a educação, como exemplo do empenho do Estado na construção de sua excelência, torna-se parcialmente peça de discordia quando alude a sua criação para “formar a elite imperial” (ANDRADE, 2003, pág. 1).

Historiadores da educação, como Cury e Hilsdorf, sustentam que à “elite imperial” não interessava “democratizar” a educação para, desta maneira, manter a população sob controle e, para tanto representam uma a versão que condensa-se na dicotomia “educação de elite” *versus* “educação popular”, que se constitui pela caracterização do Período Imperial, como sendo uma Monarquia Absolutista. Para Mazzotti a difusão dessa representação instituiu-se pela oposição “elite” *versus* “povo”, em que o povo humilde tem todas as boas qualidades humanas, quase divinas, e as elites seu inverso. E, argumenta que a historiografia se sustenta nessa tomada de posição política, expressão de uma representação social, expressa o que um certo grupo social considera desejável ou preferível: *a opção pelos pobres* da Teologia da Libertação. Esse discurso dos contemporâneos historiadores da educação brasileira encontra no auditório dos profissionais da educação um terreno fértil para a perpetuação da representação, que é a de fazer da escola o lugar de formação do povo, segundo a ideologia de que o povo deve ser sempre guiado, para que possa cumprir o seu papel de cidadão, e desse modo criar o “povo brasileiro”, atribuindo à escola um papel político relevante, o de forjar o “povo-nação”, ideal buscado tanto no Segundo Império como na República. Para isso se faz necessário centralizar a atuação em um sistema nacional de ensino, no qual o ginásio cumpriria o papel de moldador. A retórica construída pela historiográfica tem, então por objetivo ancorar essa “necessidade”, constituindo-se em oposição à prática descentralizadora vigente durante o Império, que precisava ser alterada para se incorporar à nova ordem republicana. Dando continuidade ao ensino primário, que era seriado, seria necessário um ensino secundário de formação geral, também seriado, de modo a levar esse povo ao ensino superior, forjando então o povo-nação.

A negação da existência de uma política de instrução angula-se, então, pela falta da localização, nos dias atuais, dos resultados dessa política que teria sido produzida pelo Estado. Assim, se hoje não a percebemos, argumentam, é porque aquela política nunca existiu, logo nada foi feito.

Na busca da origem das representações do Colégio de Pedro II, nos interessa, particularmente, a passagem da representação de "escola excelente" para "escola de elite", com a polissemia da palavra "elite", em que estão subjacentes nos discursos de seus atores as acepções para “Nação”, “Nacionalidade”, “Identidade Nacional”, “Colégio de Excelência” e finalmente de “Elite”.

4.2 De escola excelente para escola de elite

o Imperial Colégio de Pedro II foi um dos instrumentos do projeto civilizatório da Monarquia, paradigma da formação da nação brasileira, de perfil branco e origem européia. O Estado, como agente, e o Colégio, como agência oficial de educação, formaram **grande parte das elites condutoras dos destinos do país**, quadros políticos - culturais para os postos da alta administração, e quando se fez necessário, formaram também, quadros intermediários do funcionalismo público, de gerencia dos setores secundários, terciários e chefes militares, ou seja, o extrato superior e médio da sociedade, composta por grupos heterogêneos em posição de influenciar o jogo político (ANDRADE, 2003, pág. 1)

Escrito em 2003 o texto acima, de autoria da Professora Vera Lúcia Cabana Andrade, reafirma a história oficial do Colégio de Pedro II, construída por Luís Gastão d' Escragnoille Dória, sessenta e seis anos antes.

À guisa de comemorar, em 1937, o centenário da criação do Colégio de Pedro II, a Congregação dos Professores, encomendou a Luís Gastão d' Escragnoille Dória (1937) – professor catedrático jubilado¹⁵ do Colégio – a confecção da *Memória Histórica do Colégio de Pedro II*. Naquele texto, Dória deveria enaltecer o Colégio e sua trajetória. E, assim foi feito.

De caráter apologético, ou epidítico, a *Memória Histórica do Colégio de Pedro II* foi construída de modo a resgatar as glórias do passado da instituição de ensino, valorizando sua importância e, ao mesmo tempo, buscando minimizar os desgastes sofridos em sua trajetória desde a criação no Segundo Reinado, passando pelos anos difíceis nos primórdios da República, e reforçando o momento de sua re-invenção como o símbolo concreto da

¹⁵ Fonte Dicionário Aurélio: Aposentadoria (honrosa, por via de regra) de professor.

Educação a partir do Estado Novo, em que o Colégio foi adequando no novo contexto histórico. A partir do seu lançamento, a obra de Dória passou a ser o alicerce material da memória construída do Colégio de Pedro II e como história oficial autorizada, a base de todas as representações acerca da instituição.

Dória e Andrade, professores do Colégio de Pedro II, têm, em épocas distintas, autorização dada pelos seus pares para falarem da instituição. É de Dória (1937, pág.13), na apresentação de seu trabalho, a seguinte afirmação a respeito da obra e do que pretende com ela:

História completa e documentada dele [Colégio de Pedro II] dentro de século – 1837 - 1937 – é em diuturnidade matéria para não poucos volumes, resultante de pesquisas exaustivas, algumas infrutíferas, acompanhando o desenvolvimento da instrução pública nacional, sobretudo secundária. Sem estudar o Colégio de Pedro Segundo não se compreende aquela [instrução pública nacional].

São, portanto, desses discursos autorizados que afloram as representações do Colégio Pedro II, que muitas vezes confundem-se e se deixam confundir com as políticas públicas voltadas para a educação. Nesse aspecto, a representação social do Colégio traz à luz, principalmente por meio de Dória e Andrade, o resultado da negociação de significados que busca atender interesses, sociais e políticos, na construção dos sentidos da representação do Colégio no contexto de Nação e Nacionalidade, e, por conseguinte, também a de Identidade Nacional, vinculadas a um projeto de educação nacional.

No âmbito da teoria das Representações Sociais, a pesquisa da gênese de uma representação social ocupa um lugar de destaque como uma tarefa necessária, e não perdida no tempo como nas representações coletivas de Durkheim (SÁ, 1998, pág. 71). No caso do Colégio de Pedro II, apresenta-se como a oportunidade de identificar de que forma e quando se estabeleceu uma representação social que continua, ativamente, condensando e coordenando crenças, preferências, atitudes e valores. Na teoria das representações sociais, em que baseamos nosso estudo, buscamos compreender como,

[...] se formam e funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. A “matéria prima” dos estudos ligados a teoria das representações sociais é, de fato, o que é “significativo” e para quem. [...] com a [...] apreensão das representações que privilegia a construção de sentidos por meio da dinâmica das práticas argumentativas em diversos momentos de interação, nos quais devem apresentar ou defender sua posição. É pelo discurso (práticas argumentativas) que apresentamos os sentidos que definem as coisas sobre o que falamos (DUARTE; MAZZOTTI, 2004,pág.82-83).

Constituídas por diversas abordagens conceituais, localizamos no ponto de vista da sua gênese histórica apresentada por Celso Sá (1998, pág.62-63), lido a partir de Denise Jodelet, as vertentes da teoria das representações sociais e, a seguir explicitadas, cujo enfoque foram os escolhidos para a conceituação teórica da presente dissertação.

Em primeiro lugar, a prática social dos sujeitos a ser levada em consideração, uma vez que ali se produz uma representação que reflete as normas institucionais decorrentes de sua posição e das ideologias ligadas ao lugar social que aqueles indivíduos ou grupo social ocupam. É o caso de Dória (1997, pág. 168) ao dizer:

O Imperador dando aos Ministros plena liberdade de ação no Governo, fazia exceção para o Colégio de Pedro II, internato e externato. O Colégio, todos sabiam, vivia sob a direção imediata e pessoal do Imperador.[...] o poder pessoal do Imperador era verdade incontestável e cuja existência não se podia negar.

Donde, a história construída do Colégio de Pedro II ser uma representação de escola de excelência sintetizada em D. Pedro II, símbolo vivo, que ganhou contornos durante o século XIX, quando ainda reinava, atravessando a República incipiente vindo a materializar-se na terceira década do século XX, reificado durante o Estado Novo, como o símbolo de uma política Estatal de educação.

A designação histórica que perpetua o nome do Colégio Pedro II – motivo de luta da comunidade escolar nas primeiras décadas da República – funciona como um tributo e uma garantia hipotética, pré-existente e afetiva, da sobrevivência do Imperial Colégio. **Reabilitar política e culturalmente a figura do monarca significa reabilitar o seu colégio, celebrar seu patrono é celebrar sua obra, recuperar o passado glorioso é uma forma de dar suporte aos períodos de crise.** Este discurso, da elite dos Bacharéis, é decorrente do papel atribuído ao Colégio no projeto monárquico de construção do Estado/Nação, centrado na figura do Imperador, a partir de 1850 (ANDRADE, 2003, pág. 5)

A essa atribuição de sentidos denominamos objetivação e ancoragem, que estão evidenciadas, tanto no relato de Andrade acima, quanto no de Dória (1937, pág. 267) ao comentar que como parte das comemorações do centenário do Colégio de Pedro II foi organizada, em 1º de Dezembro 1939, uma romaria cívica a Petrópolis em homenagem ao Imperador D. Pedro II, “tributando justiça ao protetor do Colégio, título a resistir a qualquer negação de outros títulos do monarca”. Estes discursos são partes indissociáveis da construção de uma representação social que vincula o Colégio ao indivíduo, que se sustentam e se complementam e pelo qual, parafraseando Alves-Mazzotti (1994, pág. 62), argumentamos que

cada figura corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura, que além de destacá-lo, lhe atribui sentido quando o integra ao seu universo.

A longa duração dessa representação busca a atender interesses políticos em diversos momentos, e supre, ainda hoje, o discurso epidíctico – ou seja, aquele que tem como objetivo o elogio e censura de valores públicos – do qual emergem as representações do *Colégio*.

Para nós a representação do Colégio de Pedro II, como instituição destinada a formar a elite imperial, em um primeiro momento, é parte da retórica da política republicana contra o Império (cf. ABRANCHES, *apud* TAMBARA, 1999), pela qual se afirma a necessidade da educação escolar igual para todos os cidadãos; e, depois, no Estado Novo com a Reforma Capanema, quando procura fazer do Colégio o exemplo de uma política centralizadora da educação escolar que continua a fazer eco ainda hoje. Mas é também a construção de um grupo social, constituído pelos alunos, ex-alunos, professores, ex-professores e admiradores do Colégio Pedro II, que, de modo geral, empenharam-se e continuam empenhando-se na manutenção da representação social do Colégio como símbolo de uma educação escolar no Brasil.

Para a manutenção desta representação, tanto de símbolo de excelência e de ensino de elite, quanto de representação da única política pública para a educação, retomemos Reboul (2004, pág. 103) quando nos lembra que o discurso retórico somente é refutado em seu próprio plano, ou seja, por meio de outra retórica.

Assim é que, em 1902, alguns bacharéis formados pelo Colégio de Pedro II – assim denominado durante o Período Imperial, pois na República teve seu nome mudado, inicialmente, para Instituto Nacional de Instrução Secundária (1889), para Ginásio Nacional (1890), e, depois retornando, Colégio de Pedro II (1911) – cotizaram-se para editarem a obra intitulada *Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Colégio D. Pedro II e Gymnásio Nacional*, com 30 páginas, a título de “defender” o Colégio de acusações, dentre outras, de anacronismo e ineficácia forjadas contra a Instituição. Já na apresentação afirmam o sentido daquela obra que segundo os autores,

atesta o valor da casa fundada pelo estadista da Regência Bernardo Pereira de Vasconcellos e mostra quão profícuo o ensino ministrado no velho e glorioso estabelecimento. O leitor verificará essa verdade compulsando o presente folheto (IMPERIAL COLLEGIO D. PEDRO II E GYMNASIO NACIONAL, 1902, pág. 3)

Essas acusações ameaçavam a existência e a integridade do Colégio, que assim enfrentava a possibilidade de fechamento naquele início de República. Como um símbolo, agora retrógrado da política educacional do Império cujos registros a República ensejava

demolir, os alunos recontam a trajetória histórica da Instituição, desde a origem no Seminário dos Órfãos de São Pedro em 1739, passando pela sua criação em 1837, sustentando o argumento de o Colégio ter realizado um útil e proveitoso serviço formando, até aquele momento, uma “ilustre galeria” de homens notáveis a serviço do país. Nessa defesa apresentam uma lista em que, obviamente, figuram somente os graduados notáveis, dentre os que passaram pelo estabelecimento desde sua primeira turma, formada em 20 de Dezembro de 1843 até o ano de 1901. Buscavam mostrar a utilidade do colégio no cenário educacional do País, por meio dos homens importantes que encarnavam a “elite” instruída pelo Colégio de Pedro II.

Mencionar o que não fizeram os filhos daquela casa é inútil, basta compulsar a lista primeiro publicada em 1897, chamada belamente por alguém de – galeria ilustre – para se verificar a suficiência e utilidade do grande estabelecimento que já pretenderam demolir. A narração desprezível e singela que fazemos colhendo as origens remotas daquela instituição e cuja vida não é preciso descrever de 1838 até os nossos dias porque é mais ou menos conhecida, é a representação verdadeira do que falam as crônicas, do que nos contam os historiadores” Rememoramo-la unicamente para apontar de que berço quase obscuro irradiou um estabelecimento tão grandioso cuja utilidade é mais que comprovada”.(IMPERIAL COLLEGIO D. PEDRO II E GYMNASIO NACIONAL, 1902, pág. 3)

Nesse discurso o *Colégio* é, mais uma vez, a lâmpada de onde irrompe uma luz pura, que irradia seu saber sobre as trevas da ignorância, a encarnação de uma política pública de educação que deveria ser defendida, pois estava sendo minada por interesses comerciais, nesse caso os colégios particulares que na época poderiam ser equiparados ao Ginásio Nacional, como já acontecera entre 1892 e 1895, e tornaria a acontecer entre 1911 e 1927, passando estes, a partir de então, a emitir também certificados de exames.

Alegavam os autores que com a continuação daquele estado de coisas estaria arruinada a instrução pública. E, tomando a defesa do Estado e do direito à educação, conclamam os poderes estabelecidos da República para barrarem o “liberalismo sem limites”. Numa leitura mais atenta percebe-se no entanto, que na verdade, defendem a continuação das prerrogativas privativas do Colégio de Pedro II: a de conceder os certificados e primazia do acesso aos cursos superiores, esta já revogada em 1890 e que seria ratificada em 1915:

Ficam aqui nessas linhas ligeiras e, nessa hora em que se vai minando a instrução pública com um **liberalismo sem limites, desconhecendo-se que a iniciativa particular está prejudicando** na concessão de exames de **interesse do ensino**, pois ninguém quer ver **que a mercancia é o intuito daqueles que montam colégios para equipara-los ao Ginásio Nacional e passar certificados de exames**, um princípio se acentua. A educação da mocidade não deve cair aos baldões do desprezo e rolar a mercê dos que dela se utilizam para o lucro material.

Que os governos da República ponham cobro aos abusos patentes oriundos dessas ilegais concessões. **O Ginásio porém, continua fiel as suas tradições a conservar e continuar as glórias que tem conquistado desde o dia que o fundou o emérito estadista Bernardo Pereira de Vasconcellos.** (IMPERIAL COLLEGIO D. PEDRO II E GYMNASIO NACIONAL, 1902, pág. 7)

Mais uma vez o liberalismo é o motivo dos males da educação, e para por um fim nisso, fazia-se urgente que o Estado assumisse o seu papel de tutor, o que somente ocorrerá com Getúlio Vargas durante o Estado Novo

4.3 Política Redentora

Em 16 de agosto de 2007 o presidente da República, Luiz Inácio 'Lula' da Silva, em cerimônia alusiva à sua visita às instalações do Campus Educacional do Colégio Pedro II em Realengo, zona suburbana da cidade do Rio de Janeiro, fez um discurso em que remetia à cristalização das representações que a sociedade tem do Colégio e do ensino, dentre outras. De “origem humilde” como sempre se apresenta, o Presidente “Lula” credencia-se como a voz autorizada pelos seus eleitores para exteriorizar as representações atuais sobre o Colégio de Pedro II, um símbolo tomado nos dois sentidos, direção e significado, amarrado por um conjunto de argumentos do mais puro senso comum e compartilhado pela sociedade.

Representação de intelectual:

Eu estou colocando os óculos para vocês pensarem que eu virei intelectual agora.

Representação do Colégio de Pedro II:

[...] É com imenso orgulho de brasileiro e presidente da República que participo da inauguração da nova unidade do Colégio Pedro II [...] **O Pedro II é uma referência dessa escola pública que temos o desafio e a obrigação de oferecer à infância e à juventude brasileira**

[...] **O Colégio Pedro II nasceu no século XIX como uma instituição de elite do Brasil imperial, mas soube se adequar à história e às demandas do nosso tempo, democratizando suas estruturas, sem renunciar à sua qualidade.**

[...] **No Pedro II estudaram Presidentes da República**, como Washington Luís, estudaram **intelectuais**, como Euclides da Cunha, estudaram **poetas**, como Manuel Bandeira.

Representação de educação pública na República:

[...] É justamente esse o grande desafio brasileiro do século XXI. Trata-se de somar energias democráticas para construir uma educação digna de ser chamada “uma educação de todos”, porque é republicana, competente e geradora de oportunidades.

[...] A convivência republicana proporcionada pela escola pública interessa a todos os brasileiros, porque não privilegia ninguém. E porque não semeia o privilégio, beneficia tanto o filho do trabalhador quanto o jovem da classe média e a criança nascida em berço generoso. Não podemos atribuir à escola pública a missão solitária de corrigir o déficit de solidariedade de um povo, mas tampouco podemos aceitar, como se fez no passado, que ela se transforme num espaço de reprodução dos nossos desequilíbrios sociais.

Representação de elite:

[...] Lamentavelmente – e não gostaria de estar dizendo isso agora, mas vou dizer –, um grupo muito pequeno de **uma elite conservadora, nunca aceitou**, em tempo nenhum, **que os pobres fossem tratados iguais a eles.**[...] eles **não admitiam** que o pobre tivesse as coisas com a mesma qualidade, nunca admitiram, **porque para eles pobre tinha que continuar pobre, sem oportunidades, sem chances de se transformar em grandes personalidades deste País.**

[...] **eu tinha vontade de ser um doutor** mas, pelas circunstâncias, não pude ser

[...] **não existe** no Planeta **nada que garanta mais a igualdade de oportunidades do que colocar lado a lado, no banco de uma escola, o filho da patroa e o filho da empregada doméstica, para saber quem é que sabe mais.**

[...] Pois bem, é lamentável que a gente não tenha todas as escolas públicas brasileiras com a qualidade do Pedro II, mas também é verdade que o Pedro II, que foi criado no século XIX – este sino só badalava para o Imperador quando vinha aqui, e hoje badalou para um súdito do Imperador 16

Representação da função do Estado:

[...] **nós estamos quebrando alguns tabus** [...] Isso prova apenas uma coisa: esse povo, por mais humilde que seja, por mais pobre que seja, que more no lugar mais degradado deste País, **só vira bandido, e uma menina só vira prostituta, porque o Estado, até agora, não ofereceu outro caminho para esses jovens seguirem**, não estendeu a mão

Representação da função, responsabilidade, e abrangência das esferas de atuação do poder público no tocante a educação, que desde o Ato Adicional de 1834 a responsabilidade pela educação foi tri-partida cabendo a educação elementar (Ensino Fundamental) aos Municípios, a secundária (Ensino Fundamental do 5º ao 8º e Ensino Médio) aos Estados, e Ensino Superior ao Governo Central, mas, desde o advento da República, tornou-se

16 Um cidadão da República não é súdito. Essa afirmação, ao não ser contestada ou comentada pela imprensa e outros órgãos públicos, mostra quão longe vai a confusão a respeito dos regimes de governo entre nós.

facultativo aos Estados e obrigatório à União, com exceção do Colégio de Pedro II que é responsabilidade exclusiva da União, diluem-se no discurso do atual Presidente da República.

E, continua:

[...] é gratificante saber que o que a gente está fazendo aqui – **embora a escola pública, no ensino fundamental, seja da responsabilidade dos Estados** – é importante saber, meu querido Governador, que a gente pode, em parceria, **construir muitos Pedros II por este País para permitir** que as crianças mais humildes tenham **oportunidade de aprender numa escola que seja prazerosa**, numa escola que dê a elas a chance de ser um doutor, de ser um presidente da República, e **eu sou o melhor exemplo para vocês. Quando vocês estiverem desesperados** – e isso vale para as meninas e para os meninos –, quando vocês estiverem **passando necessidade e disserem “não vale a pena, eu vou desistir”**, vocês têm que lembrar: **este País conseguiu eleger um presidente da República que não tem diploma universitário** [...] Se vocês estiverem em casa e o pai e a mãe de vocês estiverem brigando, digam: **“Pelo amor de Deus, pai e mãe, parem de brigar que eu estou estudando no Pedro II e quero ser alguém na vida. Me ajudem a ser alguém na vida”** [...] (PRESIDENCIA DA REPUBLICA, 16 de agosto de 2007)

Mostra-se, assim, a força de uma representação social, que foi, como veremos, constituída no Estado Novo, pois na Primeira República o *Colégio*, como mostram os autores do livreto em sua defesa, perdera seus privilégios. A política educacional da Primeira República foi a da “desoficialização do ensino”, procurando efetivar o ideal liberal da liberdade de consciência, a qual, no ensino, implica a mais completa liberdade de ensinar e aprender, sem a intervenção do Estado. Essa política foi efetivada pela Lei Orgânica do Ensino Fundamental na República, o Decreto 8.659 de 5 de Abril de 1911, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa.

Durante a Primeira República a política educacional oscilava, movida pelos interesses dos Parlamentares, ora manifestamente liberal, ora tendente ao centralismo, o qual se tornou efetivo pela Reforma Capanema, já no âmbito do Estado Novo. Formar a *nação*, o *espírito nacional*, o *caráter nacional brasileiro*, foram palavras de ordem da Era Vargas, na qual se constituiu definitivamente os símbolos: Colégio de Pedro II e D. Pedro II. O primeiro como lugar de formação da elite brasileira, vista como algo digno e relevante, pois atendia aos desideratos da política varguista; o segundo, como não liberal e monarca absoluto, atributos que se transferiam para Vargas. Para formar o povo sob a égide do Estado, foi engendrado um bem pensado e auto-sustentado movimento de construção de uma “nacionalidade”, de busca de um “algo” comum a todos, escolhidas dentre aquelas que já se encontravam indelevelmente marcadas em nosso consciente coletivo. Mas, conforme nos lembra Gomes

(1996, pág. 21), essa construção não deve ser encarada como “um simplista e maquiavélico exercício de 'manipulação de massas'”, e prossegue:

Os elementos simbólicos avocados e os sentimentos mobilizados por uma política cultural estatal não são escolhas arbitrárias, estando vinculadas a tradições cujas raízes se encontram no passado de comunidades com identidades que têm que ser levadas em contas. Se há um processo de seleção e recriação de símbolos, a legitimidade buscada fundamenta-se em valores preexistentes, que devem ser observados e respeitados, para então serem tratados pela propaganda oficial. É nesse difícil equilíbrio que a diversidade social e intelectual pode se transformar em homogeneidade política, que inclui áreas significativas de unidade cultural. Nesse último espaço avulta a definição e a divulgação de uma história nacional, capaz de identificar uma “origem” comum e, a partir dela, refletir sobre o presente e o futuro do Estado-nação.

Na busca dessa origem comum, a escolha recaiu dentre outras, sobre personalidades que com sua trajetória pessoal e pública pudessem ancorar os ideais de nacionalidade, escolhidos entre os ídolos do panteão de heróis da pátria, que não tivessem ligação direta com a República Velha, recém ultrapassada. A escolha recaiu sobre a figura do Imperador Pedro II — brasileiro, órfão, Imperador que ainda criança assumiu os destinos do país—, cuja imagem foi *fabricada* de maneira a aproximar-se de um Pai, para ser o responsável pela formação do Estado Imperial, para criar a ponte entre a figura do Imperador juntamente com a sua obra, e aquela pretendida pelo Presidente Getúlio Vargas. Vargas naquele momento, rompia com as estruturas socio culturais vigentes, e das quais objetivava diferenciar-se, buscava imagens que se coadunassem com seu projeto político, mobilizando a consciência coletiva que não perdera a referência do Imperador deposto e exilado do País em um golpe militar, e retornara, há alguns anos, morto, para ser re entronizado no panteão dos heróis da pátria.

Como D. Pedro II, Getúlio Vargas animava-se do mesmo desejo legitimador e assumia as mesmas funções de mecenato, mas partia de uma situação em que já havia todo um conjunto de realizações acumulado ao longo de um “tempo”, definido pela memória coletiva como “vida nacional”. Dessa forma, tratava-se estrategicamente de recriar essa tradição, relendo-a com a perspectiva futura do regime então vigente. (GOMES 1996, pág.17)

Na *fabricação* de D. Pedro II atribuiu-se ao Imperador menino, nascido em 1825, a capacidade de urdir toda a trama da construção ideológica do Segundo Reinado, criando, a partir de 1837, instituições como o Colégio de Pedro II (2 de Dezembro de 1837), o Arquivo Nacional (2 de Janeiro de 1838), e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (18 de Agosto de 1838), para dar suporte ao seu reinado. O mérito pelo arcabouço do Estado Imperial, no entanto, deve ser creditado a Bernardo Pereira de Vasconcellos, que pôs nele a alma, e pelo qual se afirma o projeto político de seu grupo, os saquaremas. Esse projeto de Estado foi com

o tempo sendo incorporado pelo Imperador, e assim é que na leitura dada pelo Estado Novo se confundem, impossibilitando precisar onde começa um e termina o outro. Para Gomes:

é justamente nos momentos de grande esforço de implementação de grandes projetos políticos que a atenção daqueles que dirigem o Estado volta-se para o passado, buscando construir seu “lugar na história” e, dessa forma, relendo e reescrevendo os fatos e as interpretações do calendário cívico de um país. (GOMES 1996, pág. 21)

Com a tomada do Poder, Getúlio Vargas procurará de todas as maneiras a legitimação do seu Governo, ao mesmo tempo em que buscará construir seu “lugar na história”. Argumenta Clarice Nunes (2001, pág.107) que o “pensamento político se transformava no sentido de construir um sistema ideológico que legitimasse a autoridade do Estado enquanto princípio tutelar da sociedade”. Assim é que a partir de 1935 toma corpo um bem elaborado projeto de apropriação de Pedro II por Getúlio Vargas, e de tudo o que levasse o nome do Imperador, ressignificando-os sob a nova ótica.

Era o que ocorria no Estado Novo, que, buscando demarcar “seu” lugar na história, precisava refazer o próprio “sentido” da história do país. Para tanto, tornava-se imprescindível ação de especialistas capazes de recupera-la e divulga-la, não só através do sistema de educação formal, que então se ampliava enormemente para os parâmetros da época, como também através de uma política cultural destinada a um público muito mais amplo, e em princípio fora do alcance desse sistema escolar. Projetar um novo Estado era, assim, investir na produção da lealdade-legitimação, que englobaria os futuros cidadãos e, sem dúvida, aqueles já definidos (ou ao menos potencialmente definidos) como tais. **O futuro não se faz sem passado, e este é um ato humano de rememoração. Seria básica a realização de um processo de “narração” da história que identificasse os acontecimentos, os personagens e “os sentidos” de seus atos.** (GOMES, 1996, pág. 22-23, grifo nosso)

Pela Lei 25, de 14 de Fevereiro de 1935, o Legislativo autorizava o Executivo a entrar em acordo com os herdeiros do ex-imperador do Brasil para adquirir a coroa imperial. Através do Decreto 1280, de 18 de Maio de 1939, foi aprovado o crédito de 1.103:719\$400 para sua aquisição. Em 29 de Março de 1940, pelo Decreto Lei 2096, foi criado na cidade de Petrópolis o Museu Imperial, cujo objeto mais importante ali guardado era a coroa de Pedro II. Um ano depois, em 1939, uma solenidade, com a presença de autoridades e do presidente Getúlio Vargas, os restos mortais do Imperador e da Imperatriz foram trasladados da antiga Capela Imperial, de onde estavam desde 1925, para serem sepultados na Catedral de Petrópolis, em um rico mausoléu especialmente construído, em mármore esculpido, para a ocasião.

Para a população em geral, símbolos mais tangíveis foram trabalhados, para aproximar a representação do Estado ao seu dia-a-dia, como a reforma dos hospitais Estácio de Sá e Pedro II, autorizadas pelo Decreto 22 de 29 de Novembro de 1937. No entanto, o elemento mais importante foi desenvolvido a partir de 1935, quando, por uma série de Decretos e Leis foram abertos créditos especiais, efetuadas desapropriações de terrenos e casas, e aprovadas as plantas e a execução da nova estação de trens Pedro II da Estrada de Ferro Central do Brasil. No melhor estilo de arquitetura monumental, a nova estação exemplificava o novo Brasil proposto por Vargas —grande, vistoso, moderno e eficiente— e que, para atingir esse objetivo não mediria esforços nem recursos financeiros.

Na área da cultura foram reabilitados o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio de Pedro II. O primeiro, um reduto monarquista que sobrevivera a duras penas durante a Primeira República, eclipsado pela política sistemática de demolição do Império, do qual ele foi um expoente. O outro, o Colégio de Pedro II, sofrera mais, mudara de nome, perdera regalias, enfrentara a quase a extinção, e, durante a Primeira República, não era mais um modelo. No Estado Novo foi “escolhido” como o paradigma da educação nacional, que a Reforma Capanema procurou fazer dele o exemplo de uma política centralizadora da educação escolar que continua ecoando ainda hoje. Ouçamos uma voz nossa contemporânea:

As comemorações do Centenário do Colégio Pedro II integram um calendário do Estado Novo de celebrações de acontecimentos, de nascimentos e/ou mortes de vultos históricos e fundações de instituições culturais [...] Esses eventos, constituídos a partir de seus conteúdos politico-culturais, foram promovidos pelo próprio Governo, através do Ministério da Educação e Saúde, e tinham o objetivo de resgatar a imagem de D. Pedro II como fundador da Nação, revalorizar as instituições promotoras do projeto civilizador, num esforço de ancoragem do presente do Estado Novo no passado histórico recuperado, valorizado e não temido, evocado pela tradição e apresentado como fundamento da nacionalidade (ANDRADE, 2003, pág. 8)

Para Andrade, reabilitar política e culturalmente a figura do monarca significa reabilitar o Colégio, pois ao celebrar seu patrono é o mesmo que celebrar sua obra, para assim recuperar o passado glorioso. E, assim foi feito.

O processo de retomada seu deu em primeiro lugar com o restabelecimento do Grau de Bacharel (cf. ANDRADE, 2003, pág. 8), que fôra extinto pela Lei Orgânica do Ensino de 1914, mas especialmente autorizado pelo “Presidente Getúlio Vargas, em 1937, como parte das comemorações centenárias”, tratava-se porém, pela circular 1200 do Ministério da Educação e Saude de 1º de junho daquele ano, uma concessão de título sem os privilégios correspondentes. Outras ações foram implementadas, especialmente a partir de 1937, por

meio de uma série de Leis, Decretos, e Decretos Lei que reorganizaram o Colégio: regulando a forma de admissão de professores, abrindo créditos especiais para o pagamento de professores, extinguindo cargos e criando outros, além de funções gratificadas, de alterações de tabelas de pagamentos de funcionários, e ainda da abertura de credito especial, pelo Decreto Lei 690, de 15 de novembro de 1938, para as despesas com as comemorações do primeiro centenário do Colégio de Pedro II.

A partir de 1937, quando Vargas pôs as claras seu projeto político, decretando a instauração do Estado Novo, era na prática uma ditadura, que eliminava os aspectos democráticos da vida nacional. Para Nunes(2001, pág. 107) essa intervenção autoritária, vinha a muito sendo solicitada por alguns setores da sociedade, e que encontrava ampla aceitação no corpo da educação, e argumenta que essa “representação se forjava como síntese das ideias e aspirações das ultima décadas do século XIX e da primeira metade do século XX.”

A partir da critica à escola existentes, que se caracterizava pela seletividade social de seus destinatários, pela formação propedêutica e por conteúdos pedagógicos formalistas, enfatizavam a escola unica, dirigida a todos [...] o caráter público da educação, entendido como exigencia de sustentação financeira do Estado, apto a acolher a diversidade educacional (NUNES, 2001, pág.108)

Vargas justificava seu ato argumentando que somente daquele modo poderia “reconstruir” a Nação, colocando-a no rumo certo. A bordo de seu projeto a educação representava a chave do sucesso, e, para tanto, o seu ministro da Educação, Cultura e Saude, Gustavo Capanema argumentava que ela se daria pelos valores nacionais, assim, fazia-se urgente que tais valores fossem inculcados nas massas para facilitar o processo de aceitação da autoridade de seus lideres.

A Constituição de 1937, que implantou o Estado Novo. Atribuiu a União competência para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Na visão de Francisco campos, então ministro da Justiça, as diretrizes definiam os valores a que a educação deveria servir e que eram inquestionáveis: a religião, a pátria e a família. (NUNES, 2001, pág. 112)

Um mês após a implantação do Estado Novo, essa orientação foi retomada por Gustavo Capanema que, em discurso proferido durante a comemoração do centenário do Colégio de Pedro II, em 2 de Dezembro de 1937 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em sessão solene, diante do Presidente da República o senhor Getúlio Vargas, lançou as bases da educação nacional que, a partir daquele momento, seria implementada em sua totalidade pelo Estado. Admitia o Ministro, como argumenta Nunes (2001, pág. 112) a “impossibilidade da

neutralidade da educação, afirmando que o Estado deveria assumir a 'suprema direção' da educação em todo o país, não só fixando seus princípios fundamentais, mas controlando sua execução” (CAPANEMA apud MARINHO e INNECO, 1938. p). Leiamos o que disse o Ministro:

A passagem do primeiro centenário do Collegio Pedro II tem uma repercussão larga e intensa em nossos meios culturais. **Quando há um século se plantava esta nobre casa de ensino, dizia o ministro do Império que o Governo só visava a perfeita educação da mocidade, e que o seu papel era semear para colher no futuro.** Podemos hoje dizer com ufania que **o objetivo colimado foi plenamente conseguido e que da semente lançada vieram frutos bons e opulentos.** Gerações numerosas de jovens brasileiros receberam, no grande Collegio, a lição e o exemplo, a inspiração, a flamma e o ideal, que lhes foram pacientemente transmitidos por grandes mestres, cheios de saber e affeitos no esforço, à consagração e à disciplina. **Dessa illustre fabrica sahiu, para o plenário da vida brasileira, com a inteligência descortinada e o coração tocado de fervor, todo um exercito de trabalhadores esclarecidos e audazes, que se puseram ao serviço do país para augmentar-lhe a riqueza, a força, o império, a cultura e a dignidade.**

[...] Por tudo isso, **o Collegio Pedro II se tornou um dos mais preciosos monumentos de nosso patrimônio espiritual.** Na data de seu centenário, há, pois, um justo motivo para a alegria pública

[...] **Trabalhadores e intellectuais** de todo país, especialmente **aquelles que se consagraram ao grave officio de educar, devem** ter, neste momento, os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando comprehender as exigências duras do presente e correndo a **offerecer a vocação, o esforço e o sacrificio a maior das empresas, de que a salvação nacional depende, e que é a educação completa da infância e da juventude**

[...] **Contra este conceito frio e estéril da educação, reagiram,** entre nos, alguns anos atraz, **os prioneiros da escola nova.** A doutrina que pregaram, haurida no movimento de renovação pedagógica tão em voga no principio deste século, exerceu desde logo grande fascínio, e **a ella adheriram professores e escritores.**

[...] **A educação passou, então, a ser considerara como uma função social de excepcional relevo,** e a **sua finalidade** já não era simplesmente ministrar noções e conhecimentos assentados mas essencialmente **preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer os obstáculos,** os riscos e os fracassos **que a vida social offerece** a cada um. **Educar seria rigorosamente socializar o ser humano. Despertar** no individuo **o máximo de eficiencia,** e atrai-lo **no largo fórum das competições humanas,** eis ahi a finalidade vizada pela nova pedagogia.

A educação brasileira entrou, assim, numa phase nova, nesta phase de **intenso trabalho,** em que ora nos encontramos.

Força é reconhecer as vantagens que nos trouxe essa renovação pedagógica. É certo que tal renovação, ainda não passou, inteiramente do plano da theoria para o plano da prática. Grande número de nossas escolas, de todos os ramos e graus de ensino, permanecem atadas à velha pedagogia da repetição. Mas o

progresso até aqui realizado é considerável e precioso. **Vamo-nos libertando de uma concepção pedagógica impiedosa e improdutiva, destinada em regra a servir simplesmente a illusão e a vaidade do espírito. A educação tomou a si o papel de preparar o homem para a vida.** O ser humano, e não as suas abstrações, passou a construir o terreno de toda a actuação pedagógica. O artifício cedeu lugar a realidade.

A educação não pode ser neutra no mundo moderno.

A educação, no Brasil, tem que collocar-se agora decisivamente a serviço da Nação.

Sabemos que o Estado tem por função fazer com que a Nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória.

Ora, sendo a educação um instrumento do estado, seu papel será ficar a serviço da Nação.

Accrescentemos ainda que a Nação não deve ser compreendida como uma entidade de substancia insegura e imprecisa. **A Nação tem um conteúdo específico. É uma realidade moral, política e econômica.**

Assim, quando dizendo que a educação ficara ao serviço da Nação, queremos significar que ella, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adoptar uma philosophia e seguir uma tabua de valores, deve reger-se pelo systemas de diretrizes Moraes, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da nação, que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.

A educação actuará, pois, não no sentido de preparar o homem para uma acção qualquer na sociedade, mas precisamente no sentido de prepara-lo para uma acção necessária e definida, de modo que elle entre a construir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação.

O individuo assim preparado não entrará na praça das lidas humanas, numa attitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrificio. Elle virá para uma acção certa. **Virá para construir uma Nação, nos seus elementos materiaes e esppirituaes conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição contra as agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura da vida nacional.**

Digamos desde logo, que, se a educação visa preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, afim de que elle realiza integralmente, no plano moral político e econômico, a sua vida, para servir a Nação, se a educação tem esta grave finalidade, claro esta que o Estado deve assumir sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentaes e controlando a execução delles

“o intento do Regente Interino, criando este Collegio, he offerecer hum exemplar ou norma aos que já se acham instruidos nesta Capital por alguns particulares”.dizia o ministro do Império que o Governo só

visava a perfeita educação da mocidade, e que o seu papel era semear para colher no futuro

Capanema reapropria-se do Colégio Pedro II como símbolo de uma política que o Estado Novo institui de maneira que ele considera ser mais adequada ao que se propõe: *formar o brasileiro*. Para tanto:

Cumprir fixar, em um corpo único de lei, os preceitos diretores da educação nacional, **de modo que todas as actividades educacionais do país,** de carácter federal, estadual, municipal ou privado, **se rejam pela mesma disciplina.** Serão ahí **estabelecidas as diretrizes ideológicas,** sob cuja influencia toda educação será realizada, e ainda os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do país. Tal corpo de lei constituirá o Código da Educação Nacional.

A escola é a base da educação.

Não bastará difundir escolas. **É preciso que** cada uma delas, desde a mais singela até a mais complexa, seja organizada de tal modo que **funcione,** não apenas como órgão de socialização da criança e do adolescente, mas precisamente **como centro de preparação integral de cada indivíduo, para o serviço da Nação.**

A unificação do fazer escolar, a instauração de um sistema similar à manufatura que reproduz em cada local o decidido centralizadamente, era a meta da reforma que tomou o Colégio de Pedro II como um símbolo, materializando nele o papel de modelo a ser seguido por todos. Criava-se, assim, a representação social do Colégio como o lugar de formação das elites estadonovista, os condutores da nação, como se antes aquela instituição tivera tal função no Império. Essa centralização não ficou adstrita ao ensino secundário, tem sua base no ensino primário, quando diz:

Mau grado o tamanho alcance de que se reveste **o ensino primário, tem estado até aqui entregue exclusivamente á iniciativa dos estados e municípios.** A União, nesta matéria não pode ainda actuar senão secundariamente auxiliando a acção de alguns estados onde tem sido mais intensa e imigração estrangeira.

O mesmo é requerido para o ensino profissional, pois, segundo Capanema:

Nenhuma espécie de ensino esta exigindo no Brasil, tanto da acção dos poderes públicos como o ensino profissional. **É por isso que a Constituição declara que, em matéria de educação, difundir o ensino profissional é o primeiro dever do Estado.**

País de civilização rural, colhido de surpresa em meio às transformações inesperadas de um mundo inquieto e trepidante, dominado de súbito pelo império da machina e da technica, o Brasil **precisa urgentemente de**

adaptar-se as condições contemporâneas, formando numerosas equipes de profissionais

Mas, nessa questão de ensino profissional, a acção federal se exercerá sobretudo de maneira directa.

Todos estes estabelecimentos serão de vastas proporções. O lyceu do Distrito federal, notadamente, pela sua amplitude e alcance, pela complexidade de seus serviços educativos, irá construir aquelle typo de instituição a que já se chamou, impropriamente, universidade do trabalho

O ensino secundário é assumpto delicado, que esta a exigir do Governo Federal acção esclarecida e enérgica.

Com vistas a efetivar o proposto, Capanema sustenta a necessidade de uma legislação nacional, dito Código a Educação Nacional que tenha

[...] em mira o serviço da Nação, **definir o ensino secundário como ensino educativo, formador da personalidade physica, moral e intellectual do adolescente.** Cabe-lhe ainda, fixado o período escolar de sete anos continuados, **accentuar o caracter cultural do ensino secundário, de modo que elle se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intellectual do paiz.** Para isto, força a excluir toda a preocupação de encyclopedismo, que é de natureza estéril, para que tomem o primeiro logar, no programma secundário, sólidos estudos das clássicas humanidades.

Tratando ainda da função do Colégio de Pedro II dentro das diretrizes propostas pelo plano de educação ora apresentado.

Em primeiro logar, **manterá o Collegio Pedro II, como estabelecimento padrão,** pois esta é a sua finalidade secular. Lembremos que, na abertura de suas aulas, disse Bernardo Pereira de Vasconcellos que “o intento do Regente Interino, criando este Collegio, he offerecer hum exemplar ou norma aos que já se acham instruídos nesta Capital por alguns particulares”.

Para que o Collegio Pedro II exerça realmente este papel de modelo, não, apenas para os estabelecimentos de uma cidade, mas para os de todo paiz, **é preciso que se reorganize integralmente,** de modo **que a educação** por elle **ministrada seja em tudo da mais alta qualidade.**

E finalizando o discurso determina que será através do ensino superior, que se formarão, a partir daquele momento, as 'elites intellectuais' que conduzirão o povo-nação.

É capital a importância do **ensino superior, porque elle se destina a formação dos grupos mais altos da elite intellectual** do paiz.

Resignemo-nos se não pudermos ter muitas faculdades. Mas que todas sejam modelares

Por fim a função social daquele Governo, um percurso determinado na história.

O Sr. Presidente **Getúlio Vargas, que acaba de assumir corajosamente perante a história a responsabilidade de reorganizar o Estado brasileiro, para que a Nação, solidamente protegida, possa durar e crescer, com a sua tradição, o seu ideal, e o seu destino,** porá na realização deste programma educacional, todo fervor

O Estado, personificado em Getúlio Vargas, tem o dever de tomar as atitudes, corajosas, que resultem na efetivação do caráter nacional brasileiro que esta latente em cada um, e, que se desenvolvesse, segundo Mazzotti (2006, pág. 90) pela “ação mediada pelas escolas, pelas ações culturais que recuperam e cultuam os valores brasileiros, bem como pela ação da polícia”. Para tanto argumenta que o Estado Nacional deve agir com o povo como um “Pai frente aos filhos pequenos”, educando-os para quando adultos possam ser autônomos. “Os governos, agentes do Estado Nacional, tem o papel transitório de *Pais da Pátria, de Educadores do Povo*”.

O que se considerava ser um defeito do Império, bem como da Primeira República, no âmbito das políticas educacionais, seria superado pela intervenção do Governo Federal, agente eficiente para realização do *caráter nacional brasileiro*, composto, como mostrou Gomes (1996) por um *povo pacífico, republicano e misto*. Constituíam-se, assim, a representação das políticas educacionais do Império como não políticas, resignificando o Colégio de Pedro II, agora considerado como o formador da elite imperial.

O conceito histórico do Colégio, lugar de formação de quadros para a administração e via de acesso ao ensino superior, que atendia gratuitamente certo contingente de crianças pobres, torna-se uma representação social. O Colégio deixa de ser um exemplo a ser seguido, um modelo, pois o Império não podia impor modos de ensinar, uma vez que defendia a política liberal, para se tornar o modelo que forja os demais estabelecimentos de ensino. Critica-se a política liberal por favorecer as instituições particulares, deixando a juventude nas mãos dos mercadores do ensino. E, nesse movimento, valorizam o caráter estatal do Colégio de Pedro II, e oculta o fato histórico de que a elite do império formou-se em colégios particulares, especialmente os que existiram no Nordeste (Maranhão, Bahia, Pernambuco, por exemplo).

A distorção dos fatos históricos, desfalcando-os de seus condicionantes, como a penúria financeira do Império produzida pela Guerra do Paraguai, dentre outras razões, são produzidas pelo que se considerava preferível: um Estado forte, centralista, que a tudo e a todos controle, para realizar o caráter nacional brasileiro. Essa tarefa caberia ao Pai dos

Pobres, ao condutor ou educador de todos seus filhos, o Presidente da República com ares de monarca absoluto. Isso seria necessário porque um povo misto não estaria maduro para a democracia.

Aqui, como em outras situações, opera-se por meio da dissociação de noções, o povo, mergulhado no senso comum, na confusão racial; e, a elite superior constituída por pessoas eugênicas e cultas, que têm a missão de educar a consciência ingênua do povo. Para isso, é preciso um colégio modelo que molde todos os outros, pelos quais se formariam as elites nacionais, responsáveis pelo amadurecimento do povo mestiço,

Essa representação tem por núcleo figurativo a metáfora da sociedade como corpo, como se fosse um organismo vivo, e, como tal, dá origem aos argumentos que naturalizam a vida política. A reificação da vida social institui que a cabeça da sociedade é sua elite intelectual e profissional, cujo ápice se encontra no Governo central, no Presidente/Imperador.

Finalmente, a transformação do Colégio de Pedro II em símbolo da política educacional do Império, o que de fato não era, teve por objetivo ou interesse transferir para a política totalitária de Vargas as qualidades que se julgava serem as do Império, ainda que este não as tenha realizado em sua inteireza. As razões pelas quais o Imperador não logrou efetivar a política simbolizado em seu Colégio encontram-se no liberalismo, no sistema parlamentarista, que impede a tomada de decisões cruciais e, em última instância, o regime democrático é o obstáculo para a realização de um sistema educacional brasileiro. O Imperador não soube impor-se, Vargas sabia fazer o que aquele não fez. Como sabemos,

as representações sociais são “alguma coisa que emerge das praticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação. Nesse sentido, a espessura ou a relevância de um objeto – pode ser traduzida da seguinte maneira: o objeto em questão se encontra implicado de forma consistente, em alguma pratica do grupo, aí incluída a conversação e da exposição aos meios de comunicação (SÁ, 1998, pág. 50)

Nas conversações a respeito da educação escolar ouvimos a voz dos que defenderam e defendem uma política educacional centralizadora, tal como instituída no Estado Novo. O atual Presidente da República apenas vocaliza o que muitos intelectuais brasileiros defendem: um sistema educacional centralizado nas mãos do Governo, rigidamente controlado pela União, tal como se procurou fazer pela chamada Reforma Capanema. Não é preciso retormar aqui seus traços, uma vez que os recolhemos ao longo deste trabalho, cumpre concluir.

CONCLUSÃO

O Colégio de Pedro II apresenta-se como símbolo de uma política estatal que pretendia formar uma elite no País. Símbolo que se repete tanto no discurso do atual Presidente da República quanto em muitos historiadores da educação escolar no Brasil. Sendo um símbolo, é uma representação socialmente constituída, que “se sustenta na memória a respeito de um objeto” (cf. SÁ, 1998; JODELET:1986). Daí termos nos perguntado:

(a) Qual foi o papel social do Colégio de Pedro II frente aos Liceus e demais instituições escolares, em particular as escolas de ensino superior?

(b) Qual é o sentido de “elite” nos discursos de épocas diferentes? E ainda perscrutar se elite cultural é o mesmo que nobreza, hereditária ou não?

(c) A quem interessa(va) a manutenção desses discursos em cada período?

Nos discursos a respeito do Colégio de Pedro II, como os de Luis Gastão d’Escragnole Dória em sua *Memória Histórica do Colégio de Pedro II*, escrita em 1937 no âmbito do conjunto de ações para comemorar o centenário da instituição; bem como nos de Vera Lúcia Cabana Andrade, e nos de Ângela de Castro Gomes, verificamos o significado que se deu para “elite” e “identidade nacional brasileira”, dentre outros produzidos em épocas distintas.

A busca da gênese da representação do Colégio de Pedro II, que permanece ativa, permitiu expor seu núcleo figurativo, nomenclatura utilizada por Moscovici, que, em nossa concepção, deve ser entendida como figuras retóricas que sustentam o conjunto dos argumentos utilizados, quer seja para instituir, quer para demolir uma representação. A esse núcleo chegamos pela análise retórica dos discursos, mostrando o manejo utilizado pelos historiadores da educação e pelos agentes políticos em suas épocas, para persuadirem seus leitores e ouvintes a respeito do Colégio de Pedro II. Nesse núcleo encontram-se os significados atribuídos à palavra elite, bem como as referentes à formação do brasileiro por meio da educação escolar.

Pela representação de formador da “elite nobre”, tanto o grupo dos admiradores do Colégio de Pedro II, que a utiliza para se caracterizar como especiais ou os melhores; quanto os grupos, que somente enxergam nele, o sentido de formador de uma “elite anacrônica”, enquanto exclusão; pelo que reduzem a representação do Colégio a um slogan. Um símbolo que materializa a sensação de pertencimento pelos primeiros, e de exclusão pelos demais.

O Colégio foi mais, foi a via de ascensão de homens de origens humildes, que por meio dele construíram seu espaço de atuação profissional, não como elite política ou

econômica — como nos lembra Carvalho, mas como burocratas e professores, estereótipos de uma “elite” intelectual —, uma vez que a instituição não foi criada para educar elite alguma, ele foi a materialização de políticas públicas no Império ao construí-lo, e na República incipiente ao tentar demoli-lo, desaguando no Estado Novo que o re-inventou, utilizou e foi utilizado numa política de construção de mitos e afirmação de ações.

Para o Império Liberal, sua construção foi inquestionavelmente a consolidação de uma política pública, porém não de intervenção, o que faria com que se afastasse da ideologia Liberal, utilizando-o, tal qual as atuais Agências Reguladoras, para ser o modelo de sua política (cf. ALMEIDA 1989; BRASIL, 1938,1839,1840)

Para a República, em sua desconstrução, (cf. ABRANCHES, 1999), o sentido de elite representava o anacronismo do Império decadente, que buscou desqualificar, quer fomentando, quer omitindo, uma representação das realizações daquele que pretendiam o desconstruir.

Para o Estado Novo, foi o símbolo reinventado, mas que, talvez, caso não se chamasse Colégio de Pedro II, não tivesse sido agraciado como “símbolo” de educação que passou a ostentar a partir de 1937.

Para os historiadores da educação, com sua visão marcada pelo viés granciano, o Colégio fica no meio do caminho, uma representação da única política educacional do Império, mas, após Vargas, que o alçou mais uma vez ao panteão dos deuses da cultura nacional, situa-o numa posição desconfortável para ser criticado. Então, é representado sempre ambigualmente.

Tomamos os discursos de Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, Dunches de Abranches, José Ricardo Pires de Almeida, Gonçalves Dias, e a fala de Gustavo Capanema quando lança as diretrizes da educação no Estado Novo como exemplos de manifestações de ideologia que foram utilizados pelos historiadores da educação sem questionar cada uma daquelas vertentes que buscava atender aos interesses de um determinado grupo social em uma determinada época, reafirmando pressupostos que precisariam ser revisados sobre a educação no período Imperial.

O núcleo figurativo dessa representação social é constituído pelos argumentos que afirmam a necessidade de *formar o brasileiro*, este ser multifacético, originário da mistura de raças, que precisa ser educado pelo Estado. Mas, isso apenas se consolida com a Reforma de Capanema, que tem por base uma concepção política totalitária em que se inscreve a representação de brasileiro como um povo republicado, pacífico, e racialmente misto.

Essa representação condensa-se e coordena-se na metáfora, originária do Romantismo, que sustenta que uma nação tem raízes em uma terra comum, geograficamente constituída, com o mesmo sangue, e a mesma língua. Essa representação revista e filtrada pela teoria de Spencer, dominou a intelectualidade e os políticos na República, reificando as relações sociais tomando-as por naturais ou vitais, pelo que é preciso um educador que conduzia a nação à sua realização, ao seu destino. Nesse registro, a elite, no Estado Novo, são os brasileiros bem educados, uma elite do povo, que conduzirá os demais, como representante do poder central: o Governo Vargas. O esquema dessa representação é que as relações sociais são determinadas pelas condições naturais, o povo apresenta um caráter nacional mais ou menos desenvolvido, cuja realização depende da ação educadora do Estado, que torna real o que o povo apresenta como potencial.

A partir da década de 1950, os historiadores passaram a julgar o passado. Isso não é apenas anacrônico, é um grave erro de historiografia. Além disso, buscam constituir uma representação do passado que se sustenta na incapacidade dos políticos em geral, clamando por uma nova ordem política, a que seria conduzida, por alguns intelectuais, que se proclamam representantes do povo excluído e sofrido.... Esses representantes replicam a política de Capanema, contra a qual Anísio Teixeira bateu-se a vida toda. A representação do passado como origem dos males da educação escolar de hoje, permite, tanto justificar as carências contemporâneas quanto mobilizar as pessoas para aderirem a uma política centralista, agora dita de esquerda, mas é tão de direita quanto o fascismo ou quase-fascismo de Vargas.

Os historiadores da Educação no Brasil instituíram o Colégio de Pedro II como um símbolo, como uma suma ou um epítome da educação secundária, pelo que ele é a metonímia, figura que consiste em denominar um objeto pelo nome de outro que tem com ele um vínculo habitual, das políticas educacionais. Essa figura de pensamento institui-se pela associação, conexão, ou familiaridade entre dois entes do pensamento, na ocorrência, essa conexão se faz entre o que se considera característico da política educacional do Segundo Reinado e o Colégio, este se torna, por sua vez, o símbolo que condensa aquela. Assim, o Colégio de Pedro II, tornado símbolo, é o núcleo figurativo da representação social de política educacional no Período Imperial e na República, e da política em geral, a qual é, por sua vez, vista conforme as representações, não necessariamente sociais, que orientam os historiadores.

Por que os historiadores contemporâneos requerem a existência de um ensino secundário, após o primário, quando isso não era prática ou exigência social na época do Império e, parte da República? Porque julgam, com os olhos do presente, que a educação

escolar é um caminho que tem etapas necessárias, ou seja, um percurso determinado. Por essa mesma razão foram e são contra o ensino supletivo, que mudou de nome diversas vezes, pois acreditam que apenas um sistema regular, o nome é bem sugestivo, pode conduzir o estudante ao saber. De onde provém essa crença? Provavelmente suas bases encontrem-se na doutrina católica, que estabelece que o único caminho para Deus é a Igreja. Os protestantes admitem muitos caminhos, em suas escolas admite-se os mais variados arranjos, nunca se preocupam com diplomas, mas com o realizado. Talvez, essa seja a razão pela qual as posições de Anísio Teixeira tenha sido execradas em nosso País. Por outro lado, os comunistas também pensam existir um caminho pré-determinado (quem sabe faz a hora...), logo requerem os degraus escolares.

Se a historiografia é sempre representação, como estabelecer alguma que se prenda aos conceitos e não ao desejável ou preferível para o historiador? Basta questionar? Não! Pode-se avançar um pouco e dizer que uma maneira de expor o conceito é o de apresentar as divergências entre os historiadores, pois assim o leitor pode decidir. A questão então é: seria factível uma historiografia conceitual, que não seja a efetivação de uma representação social?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Os caminhos do livro**. São Paulo: FAPESP, 2003
- ABREU, Regina. **A fabricação do imortal: memória história e estratégias de consagração no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996
- ALMEIDA, Francisco Manuel Raposo de. **Origens do Colégio Pedro II**. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro. n.º. 19:528-538, 1856;2ª ed.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Historia da Instrução Publica no Brasil, 1500 a 1889** / Jose Ricardo Pires de Almeida; tradução Antonio Chizzotti. – São Paulo: EDUC: Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALVES-MAZOTTI. Alda. **Representações Sociais: aspectos teóricos aplicados a educação**. In; Em aberto, Brasília ano 14, n.61, jan/mar. 1994.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. In Encontros, Revista semanal do Departamento de Historia do Colégio Pedro II. Nº 1 – julho de 2003. Rio de Janeiro: Editora Folha Dirigida, 2003.
- ARARIPE, Tristão de Alencar; LEAL, Aurelino de Araujo. **O golpe parlamentar da maioria**. Brasília: Senado Federal, 1978, 413pág.;21cm. (Coleção Bernardo Pereira de Vasconcellos).(Série Estudos Históricos, 8).
- ARISTOTELES. **Organon**. Tradução textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.
- ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Cursos jurídicos no Brasil**. In: Publicações Históricas do Archivo Nacional, 17:181-242. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Archivo Nacional, 1917.
- ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Documentos referentes á infância e á educação de D. Pedro II e suas irmãs, existentes na Secção Historica**. In: Publicações Históricas do Archivo Nacional, 17:125-80. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Archivo Nacional, 1917.
- ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Infância e adolescência de D.Pedro II: Documentos interessantes publicados para comemorar o primeiro centenário do nascimento de grande brasileiro, ocorrido em 2 de dezembro de 1825..** Publicações Avulsas (PA26). Rio de Janeiro: Gráfica Arquivo Nacional, 1937.

ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

AUTRAN, Manoel Godofredo de Alencastro. **Constituição política do império do Brasil, seguida do Ato Adicional, da lei de sua interpretação e de outras que lhe são referentes e comentada para uso das faculdades de Direito e Instrução popular**. Rio de Janeiro: H Laemmert. 1881

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

BRANDÃO, Zaia. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1821). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1827). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1832). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. **Índice das Cortes Geraes e Extraordinárias e Constituinte da Nação Portuguesa**. Coleção das Leis do Império do Brasil de (1821). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do Analfabetismo no Brasil (1900-2000)**. INEP – instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2002

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório apresentado a Assembléia Geral Legislativa na quarta sessão da décima oitava legislatura, pelo Ministro e Secretário de estado dos Negócios do Império**: Francisco Antunes Maciel. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1884.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do anno de 1832, apresentado a Assembléia Geral Legislativa em sessão ordinária, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império**: Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1833.

CALLARI, Cláudia Regina. **Os institutos Históricos: do patronato de Pedro II a construção de Tiradentes**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 21, n. 40, pág. 59-83. 2001.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro...** 1998. 335f.,30cm pág. Doutorado. [s.n.], Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980, 202pág.,23cm.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 166pág.:il.23cm.

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II / por José Murilo de Carvalho**; coordenação Elio Gaspari e Lilia M. Scharcz – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTRO, Paula. **Hegemonia e polemica na memória social do descobrimento do Brasil**. In: **Memórias do descobrimento do Brasil** [Organização] SÁ, Celso Pereira de; Castro, Paula. Rio de Janeiro. Editora Museu da Republica. 2005

CAVANI, Suzana. **As urnas cidadãos!**. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. Ano 3, n. 26, novembro 2007.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade. As últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo, Cia das Letras. 1988

CHARTIER, Roger. **A história hoje: duvidas, desafios, propostas**. In: Estudos Históricos [FGV], Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, pág. 97-113

CONGRESSO DE INSTRUÇÃO (1883: RIO DE JANEIRO). 1882. Rio de Janeiro. **Regulamento e programma do Congresso de Instrução convocado para o dia 1º de junho de 1883**. Rio de Janeiro: Typág. Nacional, 1882. 8pág.;24cm.

CONGRESSO DA INSTRUÇÃO (1883: RIO DE JANEIRO). 1884. Rio de Janeiro. **Atas e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typág. Nacional, 1884. 1v.var. Paginações;30cm.

CONSTELAÇÃO Capanema: **intelectuais e políticas** / Helena Bomeny (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas ; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001. 202pág.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977, 326pág.,21cm. (Brasil ontem e hoje, 2).

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções** / Messias Costa, pesquisa, seleção, compilação e organização. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA Júnior, Carlos Fernando Ferreira da. **Organização e cotidiano escolar da “Gymnastica” uma história no Imperial Collégio de Pedro Segundo**. In: perspectiva, v. 22, nº especial, p 163-195, jul/dez, 2004.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Florestan Fernandes, arquiteto da razão**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891** / Carlos Roberto Jamil Cury. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

D'AVILA, Jerry. **Diploma of Whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945**. North Carolina: duke University Press, 2003.

DAGNINO, Renato. Metodologia de análise de políticas públicas. In: DAGNINO, Renato et al. **Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté, SP: Cabral Universitária, 2002.

DÉCADA REPUBLICANA. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1899-1901, v.;25cm.

DIAS, Antonio Gonçalves. **Relatório Gonçalves Dias: Instrução pública em diversas províncias do norte**. Separata de: Historia da Instrução Publica no Brasil, 1500 a 1889. / Jose Ricardo Pires de Almeida; tradução Antonio Chizzotti São Paulo: EDUC: Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. 335 – 365.

DIAS, José Ribeiro (coord.) **Educação e utopia**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

DOISE, W. **Les representations sociales**. In: R. GHIGLIONE, C. BONNET & J.F. RICHARD (Orgs). *Traite de Psychologie Cognitive*. Paris: Dunod. VolIII:111-174.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo** / Escragnolle Doria; Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, Roberto Bandeira Accioli ... et al. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DROZ, Numa; JAGUARIBE FILHO, Domingos José Nogueira (Tradutor). **Manual de instrução cívica**. Rio de Janeiro: Imprensa da Casa da Moeda, 1891, xiii,230pág.;23cm.

DUARTE, Mônica e MAZZOTTI, Tarso. **Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisa em representação social**. In. *Educação e Cultura Contemporânea*, v1,n2 ago/dez.2004.

FERREIRA, Arthur Vianna. **POR QUE ELES VÃO EMBORA? As representações de evasão em oficinas de capacitação profissional para adultos em uma instituição educacional confessional**. (Mestrado). Rio de Janeiro: UNESA, 2006.

FIGUEIREDO, Afonso Celso de Assis. **Algumas idéias sobre instrução**. In: *Revista do IHGB*, 103 (157), pg 229 a 272. Rio de Janeiro:1928

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Atica, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação** . In: *Cadernos de Pesquisa*. n.114.São Paulo, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo:Edições Loyola, 1996.

FRAGOSO, João Luis Ribeiro. **Homens de Grossa Aventura**. Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa, 1991. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 1992.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência**. In. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. pág. 169-186.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. In: **Dos escritos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a republica**. [Coordenação de] Gondra, José. Bragança Paulista: editora da Universidade São Francisco, 2002.

GODOY, Marcelo Franco de. **Civilização e Educação: As leis da Corte e das Províncias**. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa Paraná

GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, 220pág.:il.:23cm

GONDRA, José. **Dos escritos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a republica**. [Coordenação de] Gondra, José. Bragança Paulista: editora da Universidade São Francisco, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Historia da educação brasileira: leituras**. São Paulo: pioneira Thompson Learning, 2005.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. **Historia geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

IMPERIAL COLLEGIO D. PEDRO II E GYMNASIO NACIONAL. **Os bacharéis em letras**: publicação organizada por alguns bacharéis em letras. Rio de Janeiro: Typág. Altina, 1902, 30pág.:20cm.

JODELET, Denise. **A alteridade como produto e processo psicossocial**. In: Representando a Alteridade / Ângela Arruda (org.). – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

JODELET, Denise. **Representation sociale: phenomenes, concept e theorie**. In.: S. MOSCOVIVI (Org). Psychologie Sociale. Paris: PUF, 357-378.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e praticos**. In: Estudos Históricos [FGV], Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p 133-146.

LOPES, Elaine Maria Teixeira. **Historia da Educação** / Eliane Maria Teixeira Lopes, Ana Maria de Oliveira Galvão. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUÇART, Liliâne. **Desvalorização e auto-desvalorização na escola**. In: Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979

LYNCH, Christian Edward Cyril. **O conceito de liberalismo no Brasil (1750 – 1850)**. In: Araucária, primer semestre, año/vol.9, número 017. Universidad de Sevilla. Sevilla, España, 2007. pág 212-234.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Um passeio pelas ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1991.

MADEIRA, Margot Campos. **Representações Sociais e o Processo discursivo**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.), **Perspectivas Teorico- Metodologicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB / Editora Universitária, 2005. pág.459-469.

MARINHO, Ignésil e INNECO, Luiz. **O Colégio Pedro II: cem anos depois**. Rio de Janeiro: Villas Boas, 1938.

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

MAZZOTTI, Tarso B. **Metáfora PERCURSO no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. In: VALE, J.F. M do et al: al (org): **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, pág. 124-132.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Reforma Rivadávia Corrêa, análise do debate que instaurou o estado educador**. Argumentação e retórica das pedagogias. Debate que instaurou o Estado educador.(2003)

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Rio de Janeiro. 133pág. 2006. Pré print.

MIR, L. **Partido de Deus. Fé, poder e política**. São Paulo: Alaúde, 2007

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: Habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850**. In: Revista Brasileira de Educação, setembro-dezembro, ano/vol. 2007, 12, número 036. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. pp 493-504

MORUS, Thomas. **A Utopia**. Brasília: UNB. 1980.

MOURA, Denise A Soares de. **Local power and the functioning of the vicinal of the commerce in the city of São Paulo (1765-1822)**. História , Franca, v. 24, n. 2, 2005.

MOURA, João Dunchee de Abranches. **O relatório de Dunshes de Abranches sobre os institutos equiparados**. Historia da Educação. Pelotas, n. 6 pag 137 – 220, out. 1999

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2004.

NAGEL, Lizia Helena. **Educação colonial sob a égide da modernidade**. In: Revista Educação em Questão, v. 22, n.8, pág.133-153, jan./abr.2005.

NUNES, Clarice. **As políticas públicas de Gustavo Capanema no Governo Vargas**. In: CONSTELAÇÃO Capanema: Intelectuais e políticas / Helena Bomeny (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas ; Bragança Paulista (SP) : Ed. Universidade São Francisco, pág. 104-123, 2001.

NUNES, Clarice. **Historiografia da Educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos.** In Teoria & Educação, 6,1992.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai-ago, n. 14, Associação Nacional de Pesquisa em Educação, pág. 35-60, 2000.

PAULILO, André Luiz. **Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920.** In: Revista Brasileira de Historia, São Paulo, v 23, nº46, pág 93-122, 2003.

PAULILO, André Luiz. **Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XX.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 467-496, maio/ago.2004.

PERELMAN, Chaim. **Tratado de argumentação: a nova retórica** / Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca; tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSOA, Reynaldo Xavier Carneiro. **A idéia republicana no Brasil através dos documentos: textos para seminários.** São Paulo: Alfa-Omega, 1973.

PILAGALLO, Oscar. **A Proclamação da República, uma grata surpresa para o povo brasileiro: na contramão da historiografia recente, pesquisadora questiona a tese de que a população assistiu apática a mudança do regime no final do século XIX.** História Viva, São Paulo: Duetto Editorial, n. 48, pág. 24-25, 2007. Resenha de: MELLO, Maria Thereza Chaves de. A República Consentida. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 244pág.

PORTUGAL. Collecção de Legislação Portuguesa. **Carta de Lei de 7 de Março de 1761.** Impresso na Officina de Miguel Rodrigues, Lisboa, Portugal , 1771.

QUINTANILHA, Marli Maria Silva e MURASSE, Celina Midori. **A educação de D. Pedro II, imperador do Brasil.** Seminário de Pesquisa do PPE / Universidade Estadual do Paraná – 21 e 22 de outubro de 2004 – INBN 85-904445-2-X

REBOUL, Olivier. **A linguagem da educação. Análise do discurso pedagógico.** (Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique). Paris: Presses Universitaires de France, 1984 (Col. L'Éducateur). Tradução Tarso B. Mazzotti, 2002. para uso escolar, proibida sua comercialização.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004

REICHE, Jürgen. **O Poder das imagens: Acreditamos no que vemos e vemos aquilo em que acreditamos. Toda cultura preenche e associa seu mundo de idéias e de percepções com imagens e símbolos.** In: Humbolt, Bonn, Alemanha: Editora SDV Saarbrücker Druckerei und Verlag GmbH, n. 94, pág 36-39,2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Historia da educação brasileira: a organização escolar** / Maria Luisa Santos Ribeiro – 18ª ed. Ver. e ampl. – Campinas, SP : Autores Associados, 2003 – (Coleção memória da educação).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930 / 1975)**. Petrópolis:Editora Vozes, 1986.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Discursos pedagógicos, mito e ideologia**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Tracing paths in education**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, 2002 .

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **A imprensa pedagogia e a educação de escravos e libertos na corte Imperial: Impasses e ambigüidade da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)**. In: Cadernos de Historia da Educação, nº 4, jan/dez. 2005, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. pág. 13 a 25.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Ser Nobre na Colônia**. São Paulo. UNESPÁG. 2005.

SOCIEDADE LITERÁRIA DO RIO DE JANEIRO. **Sociedade Literária do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typág. Austral, 1843, 27pág.,20cm.

SOUZA, Adriana Barreto de. **O duque-monumento**. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. Ano 2, n. 21, junho 2007.

TAMBARA, Elomar. **O relatório de Dunshes de Abranches sobre os institutos equiparados**. Historia da Educação. Pelotas, n. 6 pag 133 – 136, out. 1999.

TAPAJOS, Vicente. **Historia Administrativa do Brasil; organização política e administrativa do império**. Coord. de Vicente Tapajós. Brasília, Fundação Centro de Formação do Servidor Publico, 1984.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo. n.6, 1992.

VENANCIO Filho, Alberto. **O ensino superior no contexto social, cultural e político do império**. In: Revista do IHGB, n. 157 (390) 137-155. Rio de Janeiro, jan/mar, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional.** Cadernos CEDES , Campinas, v. 21, n. 55, novembro de 2001. Pag. 9 - 21

WHITE, Hayden. **Historicismo, história e interpretação figurativa.** In WHITE, Hayde. *Trópicos do discurso: Ensaio de crítica da cultura.* S. Paulo: Edusp, 2001 (2ª edição). Para uso escolar. © 1978 The Johns Hopkins University Press

WHITE, Hayden. **O texto histórico como artefato literário.** In: *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.* Trad. Alípio Correia de Franca Neto. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2001, ppág. 97-116

WHITE, Hayden. **Teoria literária e escrita da história.** In: Estudos Históricos [FGV], Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, pág. 23-48.

XAVIER, Roseane. **Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?** In: *Psicologia & Sociedade*, v14, n 2. Porto Alegre jul. / dez. 2002.

Entrevistas

NEEDELL, Jeffrey. Jeffrey Needell. Entrevista concedida a Sátiro Ferreira Nunes. Arquivo Nacional: Rio de Janeiro, jul. 2007

Notas de Aulas

MAZZOTTI, Tarso. Tarso Bonilha Mazzotti. Notas de aula e orientação de monografia a Sátiro Ferreira Nunes. UNESA, Rio de Janeiro, 2007.

E-mail / Mensagens pessoais

MAZZOTTI, Tarso. Tarso Bonilha Mazzotti. Orientação de monografia. Mensagens recebidas por <sns@uol.com.br> entre julho 2006 e novembro 2007