UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CARLOS EDUARDO DIAS SOUZA

A educação como prática política:
formação e renovação de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado
(o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência)

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2015

CARLOS EDUARDO DIAS SOUZA

A educação como prática política:

formação e renovação de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado
(o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência)

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Alonso

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **A educação como prática política:** formação e renovação de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado (o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência). Tese apresentada ao departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Profª Drª Angela Maria Alonso – FFLCH-USP (orientadora)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Em memória de minha avó Odete Maria da Silva Dias
logo ela que nunca tinha pressa
mas que se foi antes de ver onde isso tudo ia dar.

AGRADECIMENTOS

Cheia de idas e vindas, esta história, iniciada em 2011, teve a colaboração de muitas pessoas.

Aos meus pais, Isabel Cristina da Silva Dias e Carlos Francisco Carvalho de Souza agradeço por suportarem *quase* sem reclamar esse meu jeitinho nem sempre (quase nunca) doce em tempos de redação de tese ou coisas do tipo.

A minha orientadora, Angela Maria Alonso, agradeço por segurar a corda do outro lado e (tentar) me colocar nos rumos. Atrasei diversos textos, adiei milhares de compromissos, posterguei um sem número de promessas que ao fim deram neste trabalho, cujos furos são todos meus e cujos acertos devo muito a ela.

Agradeço ainda aos professores com quem tive aula e que contribuíram com a redação deste trabalho: a Angela, ao Sérgio Miceli e ao professor Antônio Pierucci (in memoriam). A Ana Paula Hey, com quem fiz estágio na graduação, me apresentou textos fundamentais de sociologia da educação; na prática, tive aula com ela também, então também entra aqui na lista. Na qualificação, contei com as preciosas sugestões da professora Lilia Schwarcz e novamente do Miceli, a quem reforço os agradecimentos.

A burocracia uspiana que ainda me era estranha foi vencida com o apoio do pessoal da secretaria da pós, a quem também destino os meus agradecimentos.

As burocracias do Arquivo Nacional e do NUDOM do Colégio Pedro II eu já conhecia bem; de qualquer forma, agradeço novamente aos profissionais que me facilitaram o acesso às fontes lá consultadas, especialmente a Tatyana Marques, do NUDOM. Ainda no Rio, enfrentei a Biblioteca Nacional, algumas vezes em dias com o ar condicionado quebrado, mas a equipe lá também ajudava a gente colocando uns ventiladores pra circular o ar quente do Rio em dias de verão e de inverno também. Na Bahia, contei ainda com o apoio dos profissionais do Arquivo Público do Estado, do Arquivo Histórico Municipal de Salvador/Fundação Gregório de Mattos e do pessoal do Centro de Estudos Baianos da UFBa. Da biblioteca Isaías Alves tive enviado pela Dilzaná os livros sobre o “barão de Macahubas” cujo acesso era difícilíssimo mas que já estavam sendo digitalizados pela equipe da biblioteca – muito obrigado!

Estar em São Paulo teria sido bem mais difícil se não tivesse contado com o apoio dos colegas de turma. Agradeço especialmente ao Marcelão – Marcelo Campos – com quem dividi apartamento e algumas aflições de doutorando em início de carreira; ao Thiago de Brum, “carioca” de Campos que como eu, “carioca” de Nova Iguaçu, estranhava aquela cidade estranha numa de suas ruas mais estranhas mas que a gente gostava mesmo assim; e ao Rafael Mantovani, com quem esbarrei em tempos de PAE pelos corredores da FFLCH e com quem, pela afinidade de temas e já pro final da brincadeira, troquei impressões importantes sobre o trabalho.

Nas sessões de orientação e do seminário Sociologia, Política e História tive o prazer de ter meu trabalho de historiador-agora-sociólogo (espero) discutido pelos colegas de orientação (Catalina, Gabriela, Mercedes e Rafael) e outros que do seminário participaram, sociólogos em maioria e pedagogos, alguns. Muito obrigado!

O Thiago Rizzioli merece um agradecimento especial porque me suportou em São Paulo desde o comecinho de 2011 e o faz bastante bem até hoje. De São Paulo trago também sua amizade.

No Rio também tinha um povo torcendo por mim e com quem dividia aflições de pós-graduando, além de momentos de alguma diversão, que com eles não foram poucos. A Adriana, a Renata, o Diogo, a Gladys, a Clarice e mais alguns amigos merecem também meu “brigadão”!

Agradeço ainda à FAPESP que, por meio de seus pareceristas, me concedeu bolsa durante dois anos – anos esses nos quais pude me dedicar de fato à tese. Ao fazê-lo, pude abandonar empregos em instituições que, apesar de serem na área de educação, não fazem a mínima questão de investir na formação de seus profissionais. Assim, merecem meu desagravo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Cecierj/Consórcio CEDERJ, ambas geridas pelo Estado do Rio de Janeiro, cujo desrespeito histórico com seus professores é marcante e digno de vergonha.

RESUMO

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **A educação como prática política:** formação e renovação de repertórios pedagógicos no Segundo Reinado (o Colégio Pedro II, o Ginásio Baiano e o Culto à Ciência). 2015. 238f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O argumento principal deste trabalho parte do pressuposto de que pensar a educação é fundamental para se entender o processo de crise política e as lógicas de renovação social que se desenrolaram durante o Segundo Reinado no Brasil. Assim, a análise do cotidiano escolar de três instituições aqui consideradas “modelares” de ensino secundário – o *Colégio Pedro II*, fundado em 1837, o *Ginásio Baiano*, fundado em 1858, e o *Culto à Ciência*, de 1874 – permite identificar, em cada uma delas, padrões distintos de socialização. Trata-se, pois, de uma análise dos sentidos políticos atribuídos à função educativa naquele período. Interessa, portanto: 1. observar a lógica que presidia a organização didático-curricular das instituições – ou seja, seus projetos educacionais –, buscando identificar temas e questões que podem ser tomados como indicadores de inovações e transformações no conceito de educação em uso na época para, em seguida, 2. analisar de que maneiras tais inovações poderiam se difundir dentre os alunos, realçando aí uma relação social particular, professor-aluno, como meio fundamental de vincular tais projetos, a princípio abstratos, a práticas educativas cotidianas e regulares. O interesse principal, ao final, é 3. sugerir, por meio da apresentação da trajetória de personagens exemplares – diretores, professores e alguns alunos egressos dessas instituições – os vínculos entre projetos educacionais e ação política no contexto de crise política do Império. O conceito de *repertório pedagógico* permite associar projeto e prática educacionais, reforçando a modularidade do *Colégio Pedro II* na esfera da educação secundária e abrindo espaço para a formação de práticas dissonantes de aspecto modernizador tanto no *Ginásio Baiano* quanto no *Culto à Ciência*.

Palavras-chave: Reprodução social; Currículo; Inovação; Brasil Império; Modernização.

ABSTRACT

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Education as politics:** the formation and renovation of *educational repertoires* during Dom Pedro's II reign in Brazil (Colégio Pedro II, Ginásio Baiano and Culto à Ciência). 2015. 238f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The main topic of this thesis comes from the supposition that education is a main sphere in the analysis of Brazilian Empire political crisis and its social renovation patterns developed during Pedro's II reign (1840-1889). The routines of three schools considered here as modulates that time – Colégio Pedro II, founded in Rio in 1837; Ginásio Baiano, from Salvador in 1858; and Culto à Ciência founded in Campinas in 1874 – generated different socialization patterns. These patterns, as shown in this work, had political meanings. The purpose was 1. to notice the didactical and curricular logics of these three institutions – its educational projects – as source of themes and questions that denote innovations and transformations in the concept of education of the time, to 2. analyze how these innovations could be disseminated through the agents involved at school's organization, basically teachers and students. The intention is to show the practice of educational projects working through those relations. As doing so, this work wants to suggest, when observed the trajectories of some chosen agents from the three institutions, the relation between educational projects and political action at a political crisis moment as complementary spheres. The use of the concept of *repertoire* as proposed by Ann Swidler (1986; 1995; 2001), here adapted as an *educational repertoire*, allows the association between culture – here, in its educational sphere – and politics. Doing so, Colégio Pedro II – the main school of Brazilian Empire – is taken as the source of an *educational repertoire*. This so called *imperial repertoire*, faced with different situations in distinct places as Bahia and São Paulo provinces and through the *performances* of directors and teachers as Abílio Borges and João Köpke, were adapted to new contexts, answering the same questions with new answers. The *modern educational repertoire* improved by Borges and Köpke reinforces the similarity between education and politics, opening the political field to dissonant proposals, as the abolition of slavery and the Republics system.

Keywords: Social reproduction; curriculum; political innovation; Brazilian Empire; Modernization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reformas e programas de ensino.....	83
Quadro 2 – Matérias do 7º ano do programa de 1850.....	85
Quadro 3 – Matérias do 6º ano do programa de 1850.....	87
Quadro 4 – Relação dos primeiros professores do Colégio Pedro II, nomeados em 1838.....	95
Quadro 5 – Trajetória escolar dos primeiros bachareis formados no Colégio Pedro II em 1843.....	103
Quadro 6 – Os primeiros professores do Ginásio Baiano, em 1858.....	160
Quadro 7 – Participação política abolicionista dos egressos do Ginásio Baiano....	165
Quadro 8 – Colégios fundados em Campinas nos anos 1860-1870.....	188
Quadro 9 – Aulas do curso secundário.....	198
Quadro 10 – Os professores do Culto à Ciência.....	205
Quadro 11 – Egressos do Culto à Ciência.....	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos formados pelo Colégio Pedro II por ano.....	107
Gráfico 2 – Formados pelo CPII por década.....	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CAPÍTULO 1:	
	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO SEGUNDO REINADO.....	26
2.1	A literatura sobre ensino secundário no Império: estado da arte.....	32
2.2	A educação dos cidadãos.....	44
2.3	Outros bachareis para o Império: o Colégio Caraça e as controvérsias sobre a centralidade do Colégio Pedro II.....	47
2.4	A criação de um <i>repertório pedagógico</i> : a educação como chave política.....	55
3	CAPÍTULO 2	
	O ENSINO PARA AS ELITES SOCIAIS NO IMPÉRIO: O COLÉGIO PEDRO II.....	61
3.1	O Colégio Pedro II: um modelo pedagógico para as elites sociais.....	64
3.2	A memória do Colégio Pedro II.....	67
3.3	O contexto educacional da Corte: a Reforma Couto Ferraz e a centralidade do Colégio Pedro II.....	71
3.4	A educação como prática política: a formação de um <i>repertório pedagógico imperial</i> ...	78
3.5	Os professores do colégio do imperador: os agentes da ordem <i>pedagógica</i>	94
3.6	Os bachareis do colégio do imperador: cultura e instituição.....	99
4	CAPÍTULO 3	
	O GINÁSIO BAIANO: UM COLÉGIO MODELO PARA A BAHIA.....	114
4.1	O contexto político-educacional baiano.....	115
4.2	O Liceu Provincial: uma experiência pública de ensino na Bahia.....	118
4.3	Abílio César Borges, diretor da instrução provincial.....	125
4.4	Trajetória e redes de sociabilidade de Abílio César Borges.....	132
4.5	A fundação do Ginásio Baiano: projetos e atores.....	139
4.6	A organização escolar do Ginásio Baiano: currículo e método.....	144
4.7	Alunos e professores.....	155
5	CAPÍTULO 4	
	O CULTO À CIÊNCIA E A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO PEDAGÓGICO.....	168
5.1	O Culto à Ciência entre a teoria republicana e a prática bacharelesca.....	170
5.2	A educação na província de São Paulo e a reforma Leôncio de Carvalho.....	176
5.3	A formação do novo cidadão republicano: o ensino na região de Campinas.....	187
5.4	A prática escolar: para além do discurso bacharelesco.....	195
5.5	Os professores: João Köpke, Alberto Salles e a renovação do repertório pedagógico.....	203
6	CONCLUSÃO.....	217
	BIBLIOGRAFIA.....	222

Introdução

“Se não fosse imperador do Brasil, quisera ser mestre-escola.”

A frase acima teria sido dita por Dom Pedro II, segundo imperador do Brasil e com fortes tendências intelectuais, em tempos de estabilidade da monarquia (SCHWARCZ, 2007). As décadas de 1850 e 1860 viram se consolidar estruturas políticas que permitiam ao imperador gastar um tanto de seu tempo como chefe político com questões relativas ao cultivo do espírito. Diziam as más bocas, se nos fiarmos no que divulgavam seus críticos em periódicos da época, que Pedro II gastava mais tempo “caçando borboletas” que fazendo política (SCHWARCZ, 2007). De qualquer forma, é interessante notar a atenção e o interesse do imperador e, de maneira indireta (mas nem tanto, o que se argumentará neste trabalho) do Estado imperial e de sua elite política, nas coisas da cultura e da educação.

Quisera o imperador ser mestre-escola ou não, o que nos interessa aqui é identificar a gestação de um tipo de discussão específica durante Segundo Reinado, estruturada no campo da educação e com repercussões sobre o campo da política. Tal discussão passava pelos tipos de formação intelectual e política propostas e desejadas para os cidadãos daquela sociedade.¹

A análise sociológica já considerou a relevância da discussão que toma espaços de socialização escolar como esferas reprodutoras de desigualdades sociais pré-existentes, caso especialmente das análises propostas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012). No livro *A reprodução*, ambos contribuíram significativamente para estudos no campo da educação escolar e universitária, sobretudo ao apontar a relação entre estratégias de ascensão social familiar e formação escolar. Embora essa perspectiva seja de interesse na argumentação que se fará adiante, esta tese toma outro ângulo. Trata-se de reconstruir não todo o processo de socialização escolar primária,² mas o modo pelo qual ele se imbrica com a política a partir da análise da esfera da educação secundária durante o Segundo Reinado no Brasil. Para tanto, esta tese avança sobre essa discussão trazendo da sociologia política o conceito de *repertório*, que será aqui adaptado,³ de modo a se falar de *repertório pedagógico*.

¹ Realizei, em minha dissertação de mestrado, uma discussão nesse sentido. Ver especialmente o capítulo 2 desse trabalho (SOUZA, 2010).

² Socialização de tipo primária, na chave durkheimiana, equivaleria àquela em que família e escola ganham relevância na formação do sujeito (DURKHEIM, 1971: 34-48).

³ Angela Alonso destaca a ampliação nos usos do conceito de repertório para além de sua formulação inicial em artigo de sua autoria (2012: 32-34).

A noção de *repertório* é pensada aqui segundo acepção proposta por Ann Swidler (1986; 1995; 2001), que define o conceito, grosso modo, como uma “caixa de ferramentas” que os agentes sociais manuseiam seletivamente, conforme a existência e necessidade de resolução de situações específicas que enfrentam. No caso desta tese, supõe-se que a formação escolar provida por cursos secundários no Segundo Reinado pôs os jovens em contato com *repertórios pedagógicos* que, *organizados pelo estado imperial* ou por *educadores de destaque*, forneceram a eles *ferramentas* para a reiteração ou o questionamento à ordem social. Isto é, diferentes processos de socialização escolar orientaram os estudantes em direções políticas distintas, fosse no sentido da defesa ou da crítica à ordem social imperial.⁴

É importante lembrar que as instituições de ensino secundário existentes durante o Segundo Reinado não tinham como objetivo formar o “povo” e muito menos possuíam brechas que permitissem aos membros de camadas inferiores daquela sociedade (sobretudo, mas não apenas escravos) frequentar as aulas lá propostas. Cursar os sete anos de estudos de colégios como o *Colégio Pedro II*, fundado pela monarquia em 1837 na capital do Império, o Rio de Janeiro; o *Ginásio Baiano*, criado em 1858, em Salvador, por Abílio César Borges, personagem chave em esferas de articulação política local, nacional e mesmo internacional; e o *Culto à Ciência*, fundado em 1874 na cidade de Campinas por uma sociedade homônima e baseada nos preceitos positivistas e republicanos para formar os filhos dos grupos políticos do Oeste paulista, indicava não apenas a origem social dos alunos que por lá passaram – as três instituições eram pagas e funcionavam preferencialmente em regime de internato – mas também potencializava o destino social dos seus egressos: o mundo da cidadania ativa, o mundo do fazer político.⁵

⁴ Alonso acompanhou a formação de grupos críticos à ordem monárquica. Em alguns casos, a passagem por instituições como as faculdades de direito teve papel relevante na formação de um certo repertório político. Ver, da autora, o livro *Ideias em movimento* (2002). O papel das instituições na formação de vogas políticas pode também ser observado em Lília Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças* (2011).

⁵ Ilmar Mattos (1987: 109-129) pensa a formação sócio-política da monarquia dentro de duas chaves: a do “mundo oficial”, do qual fariam parte cidadãos ativos (membros do “mundo do governo”) e não ativos (membros do “mundo do trabalho”, incluindo libertos e escravos) e do “mundo da desordem”, onde se encontravam desocupados e potenciais abaladores da ordem e que deveriam, portanto, ser controlados. As análises feitas pelo autor e por outros textos que se seguiram tenderam a ver, por isso, nos projetos de instrução primária uma forma de se controlar a formação desses que poderiam atuar como potenciais questionadores da ordem, enfatizando a função socializadora-normativa da escola. Do mundo da desordem fariam parte brancos, mulatos livres e escravos alforriados desocupados; do trabalho, escravos e brancos pobres sem acesso ao mundo da cidadania ativa; e do mundo do governo cidadãos ativos com vez e voz junto ao Estado e que nele se faziam representados, ao qual estava associada a “boa sociedade”. Boa sociedade é outro termo posto em evidência por Ilmar Mattos para se referir aos círculos de elite, especialmente grandes proprietários da província fluminense, comerciantes e burocratas da Corte e outros grupos homólogos que nas províncias se identificavam ao *modus vivendi* proposto pela Família Imperial e que dela buscavam proximidade. Quanto aos usos e extensão da cidadania, Beatriz

Houve um número significativo de instituições pedagógicas secundárias no Império, especialmente a partir dos anos 1870.⁶ Todas as instituições de ensino secundário eram, em grande medida, excludentes e elitistas, atuando todas, neste sentido, como reiteradoras da ordem. Por este ângulo, nenhuma delas se distanciava completamente do que se pode considerar um *habitus* cortesão. Como se sabe, o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (2007a, 2007b, 2007c), diz respeito a *estruturas estruturadas* que operam como *estruturas estruturantes* que constroem e direcionam as escolhas dos agentes. Assim, as estratégias familiares na escolha de colégios como o *Pedro II* ou o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência* podem ser vistas tanto como espaço de agência (estruturante), quanto espaço de reprodução (estruturada) de desigualdades sociopolíticas pré-existent; ainda no caso do *Colégio Pedro II*, poderia significar ainda partilhar com o governo imperial e com sua elite política⁷ certa visão de mundo.

No entanto, há de se perceber também que os elementos para uma crítica desta mesma sociedade também apareceram nos currículos escolares, que elencaram em momentos diversos as novas questões de sua época, como as ciências naturais e sua proposta de um olhar mais instrumental sobre o conhecimento. Destaque-se que parte significativa dos professores de colégios secundários possuíam atuação política, inclusive em meios oficiais, como a Câmara de Deputados. Alguns desses docentes possuíam forte retórica renovadora, como Abílio César Borges no *Ginásio Baiano* ou João Köpke no *Culto à Ciência*. Já sugeria Silva Jardim que “o povo brasileiro gosta muito de discursos”.⁸ Supomos, porém, que nem todos gostavam dos mesmos discursos: interessa-nos aqui acompanhar a possibilidade de conformação de novos olhares por meio da organização de um novo *repertório pedagógico* no Brasil, de tom mais *modernizador* e operacionalizado nos colégios de província aqui

Santos e Bernardo Ferreira (2009) fazem um apanhado dos seus significados políticos e ainda do termo *cidadão* para o período imperial.

⁶ Considerando uma estimativa de aproximadamente 9 milhões de habitantes segundo o censo de 1872, dos quais 1.5 milhão eram escravos, o quantitativo de meninos e meninas entre 6 e 15 anos que frequentava escolas e colégios, no total de 252 mil pessoas, era ínfimo. Porém, cidades como o Rio de Janeiro, Salvador e Campinas, na mesma época, possuíam um número aqui considerado satisfatório de colégios tendo em vista a quantidade de pessoas e de famílias que poderiam pagar por eles, como se verá no início dos capítulos referente a cada um dos colégios. Ademais, há de se considerar que a educação escolar não tinha o valor que se tem hoje; não era um problema, mesmo para as elites, não enviar seus filhos para escolas, até porque os mais abastados possuíam preceptores em suas casas. O censo está disponível em <<http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html>>. Acesso em 11 de dez. de 2014. A questão da educação no Império será melhor explorada no capítulo 1 desta tese.

⁷ Segue-se aqui a proposta de Carvalho (2003: 23-62) ao definir a elite política imperial em termos de uma socialização intelectual comum e de seu treinamento posterior na esfera da burocracia imperial, o que garantiria homogeneidade a esse grupo socialmente diverso. E é desses agentes que falamos especialmente quando nos referimos aos pais dos alunos do *Colégio Pedro II*.

⁸ Maria Tereza Chaves de Mello (2007) explora a questão, sobre a profusão de discursos e sua circulação no espaço público carioca de finais do Império, em seu livro *A República Consentida*.

estudados, em seu diálogo e embate com o currículo antigo, aqui chamado de *repertório pedagógico imperial*, bem como sugerir algumas consequências políticas deste embate.

Esta análise será feita por meio de um estudo comparado. Trata-se de uma análise em profundidade do cotidiano escolar de três instituições aqui consideradas “modelares” de ensino secundário no Segundo Reinado – o *Colégio Pedro II*, fundado em 1837, o *Ginásio Baiano*, fundado em 1858, e o *Culto à Ciência*, de 1874. O objetivo será identificar, em cada uma delas, padrões distintos de socialização.⁹ Trata-se, pois, de uma análise dos sentidos políticos atribuídos à função educativa durante o Segundo Reinado. Interessa, portanto: 1. observar a lógica que presidia a organização didático-curricular das instituições – ou seja, seus projetos educacionais –, buscando identificar temas e questões que podem ser tomados como indicadores de inovações e transformações no conceito de educação em uso na época para, em seguida, 2. analisar de que formas tais inovações poderiam se difundir dentre os alunos, realçando aí uma relação social particular, professor-aluno, como meio fundamental de vincular tais projetos, a princípio abstratos, a práticas educativas cotidianas e regulares. O interesse principal, ao final, é 3. sugerir, por meio da indicação de trajetória de casos exemplares – de diretores, professores e alguns alunos egressos dessas instituições – os vínculos entre projetos educacionais e ação política no contexto de crise política do Império.¹⁰

A tese toma como foco, dessa maneira, a análise da “*cultura escolar*” de elite¹¹ no Segundo Reinado. O conceito é tomado aqui no sentido de Dominique Julia (2001), que reconhece o diálogo entre instituição escolar e sociedade, mas ressalta lógicas próprias construídas a partir das relações desenvolvidas no espaço escolar. Trata-se, pois, de considerar que a instituição escolar tem uma dinâmica própria, não sendo apenas reflexo opaco da

⁹ Apenas o Ginásio Baiano teve existência mais curta: o colégio teve suas atividades encerradas em 1870, quando seu diretor Abílio César Borges se mudou para o Rio de Janeiro e no ano de 1871 deu início às atividades de seu também famoso Colégio Abílio naquela cidade. Os outros dois existem até hoje.

¹⁰ A proposta aqui empreendida não tem como objetivo acompanhar discussões políticas das “ideias da época” (liberalismo, positivismo, abolicionismo), a não ser quando vinculadas a problemas cuja análise é demandada pelas fontes analisadas. Não nos são alheias as contradições que presidiam a construção das relações sociais da sociedade brasileira do Oitocentos e a elas estamos atentos quando questionamos, por exemplo, os motivos de propostas de renovação curricular ou fatos que parecem menores como a inexistência de escravos em um dos colégios, o Ginásio Baiano, cujo diretor aliás era abolicionista. Contudo, as dinâmicas partidárias, as disputas pelo poder local e central, as formas de organização de grupos de elite e os projetos de escolarização popular (inclusive de escravos) não são os temas centrais desta tese.

¹¹ Complementando a proposta de Carvalho (2003), o termo elite também é entendido aqui no sentido proposto por Wright Mills em *A elite do poder*, onde o autor argumenta que “elite do poder [seriam] os círculos políticos, econômicos e militares que, como um complexo de igrejinhas interligadas, partilham as decisões de consequências pelo menos nacionais”. Nesse sentido, a observação de sua formação, da lógica burocrática na qual se inserem e de uma coordenação de interesses comuns facilita a análise dos grupos que, em dada época e em situações específicas, estavam a frente da tomada de decisões chave (MILLS, 1959: 31-33). Assim, importa considerar as lógicas de gradação desse poder e, da mesma forma, o seu acesso às esferas de tomada de poder, dependentes da consideração de lógicas institucionais (pensadas pelo autor como bases necessárias ao poder, além de seu principal meio), também centrais para a análise.

sociedade em que se insere. Neste sentido, este trabalho dissente de estudos como o de Maria Haidar (1972), fundante nas análises sobre o período e para quem durante o Império os colégios secundários seriam apenas “cursos preparatórios” aos exames de acesso às faculdades, deixando de lado sua função propriamente “educativa”. Concorde-se em parte com a autora, observando, porém, que alguns colégios iam além disso. É o que o conceito de “cultura escolar” permitirá mostrar, ao possibilitar identificar estilos de socialização escolar específicos, o que será feito por meio da análise dessas três instituições secundárias consideradas exemplares.

Assim, serão privilegiados os usos políticos feitos da cultura da época pelos agentes envolvidos nos processos de socialização escolar, em especial seus diretores e professores. Seguindo a sugestão analítica de Swidler, o fazer político por vezes tem relação direta com disputas pelo sentido e pelos significados de situações: “Cultura e poder interagem diretamente enquanto grupos lutam entre si no intuito de definir os significados de suas ações e das ações dos outros” (SWIDLER, 2001: 164). Tornados públicos, os pontos de vista divergentes, ainda que a princípio ambivalentes, começam a ganhar sentido a partir da possibilidade de sistematização oferecida pelo contexto social, permitindo, assim, a gestação de novos repertórios (2001: 169-172). Ainda segundo a autora (2001: 22), ao considerar variações culturais, mesmo que pontuais, entre as províncias onde se localizavam as instituições – a cidade-Corte do Rio de Janeiro, Salvador da Bahia e Campinas, em São Paulo – torna-se possível um olhar que percebe também os usos dessa cultura de forma diversa. Por isso, antes de se exporem as lógicas internas aos colégios em questão, serão apresentados dados do contexto em que os mesmos se situavam. Assim, espera-se demonstrar que havia debates mas não consenso nos usos de argumentos acerca da formação e da socialização escolar, apontando para um dinamismo na esfera educacional durante o Segundo Reinado no Brasil, normalmente negligenciado pela bibliografia.

As situações específicas enfrentadas pelos agentes – caso da formação política de grupos de elite locais ou mesmo a escravidão, por exemplo – propunham problemas diferentes a solucionar, o que estimulava as variações pedagógicas e mesmo a possibilidade de gestação de novos repertórios. Assim, os papéis desempenhados pelos professores, muitos dos quais também detentores de cargos políticos de destaque com forte atuação na peleja que se desenrolava acerca da modernização do país em finais do segundo Reinado, são questões que importam na análise. A interação do colégio com o meio local ao seu redor, onde surgiam propostas conflitantes de reforma educacional em relação às lançadas pela monarquia, abre

uma brecha para se identificar, via socialização escolar, leituras desviantes do sistema político oficial da Corte. Argumenta-se aqui, por isso, que pensar a educação é, portanto, fundamental para se entender o processo de crise política, endêmico a partir de 1870, e as lógicas de renovação da elite social que se desenrolaram nos últimos anos do período imperial brasileiro.¹²

*

Tanto nalguma bibliografia disponível na historiografia da cultura nacional (HAIDAR, 1972; AZEVEDO, 1996; WEREBE, 1985, BARROS, 1986) quanto na mais recente sobre a formação política do Império do Brasil, costuma ser lugar comum a assertiva de que teria havido apenas dois momentos em que grupos politicamente distintos disputaram o controle político e moral daquela sociedade: as Regências, quando grupos diversos – das camadas mais abastadas e também populares – de diferentes províncias se puseram à frente de movimentos de contestação à ordem concebida pelo governo central do Rio de Janeiro;¹³¹⁴ e os anos finais da Monarquia, principalmente a partir da década de 1870, quando a “geração de 1870”, inspirada num “bando de ideias novas”, buscou pôr o país no nível do século.¹⁵ Dentro dessa geração, unida por um ideal comum – o progresso – estavam grupos como monarquistas reformistas a republicanos radicais. No geral, e como argamassa a os unir, todos possuíam tendências modernizadoras. Cada grupo, à sua maneira, respondia à conjuntura de crise do Império, procurando definir *seu* rumo para a sociedade brasileira (ALONSO, 2002).

E esse rumo passava pela *educação*. Entre os membros do movimento reformista da geração de 1870, a educação foi tomada como questão central para que se resolvessem os problemas por eles identificados no país. Projetos e escritos apresentavam a educação como

¹² Quanto à observação dos papéis sociais dos docentes, sigo as proposições de Mannheim (1993) e que serão desenvolvidas no decorrer deste trabalho; quanto à relação escola-comunidade, sigo as sugestões analíticas de Wilbur Brookover (1971: 21) sobre a observação da repercussão de temas mais amplos na esfera escolar. Já a consideração da possibilidade de condutas desviantes como parte da cultura e como forma de se pensar a renovação política, sigo sugestões de Gilberto Velho (2012: 28). A crítica ao olhar que tomava aquele período como monótono é feita por José Murilo de Carvalho (2009: 7-10) na apresentação do livro *O Brasil Imperial*.

¹³ Ver, por exemplo, Morel, 2003.

¹⁴ Na época das regências, o Ato Adicional à Constituição de 1834 permitia às províncias a organização de instituições de ensino primário e secundário sem a ingerência do governo central do Rio de Janeiro. A lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, mais conhecida como o Ato Adicional de 1834, em seu Art. 10º inciso II definia que às assembleias provinciais caberia a legislação sobre a instrução primária e secundária. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 25 de set. de 2014.

¹⁵ Consultar, por exemplo, Barros (1986) e Machado Neto (1973), textos considerados pioneiros na análise daquela geração.

uma verdadeira panaceia, cuja organização seria o principal meio para se atingir todos os demais fins considerados social, econômica e politicamente desejáveis. A educação, contudo, não era entendida sempre da mesma maneira e os embates entre grupos da sociedade imperial em torno dela expressam conflitos mais profundos em torno do controle moral e político daquela sociedade (BARROS, 1986). Dito de outra maneira, os projetos políticos de distintos grupos sociais podem ser acessados por meio da análise dos projetos e tipos de socialização escolar que defendiam.

O conflito em torno de modelos distintos de sociedade estruturou padrões também distintos de escolarização, alimentados por *repertórios pedagógicos* peculiares. A hipótese chave que preside a construção deste trabalho é a da existência de dissidências entre elites sociais no Segundo Reinado quanto à direção moral de setores da sociedade brasileira. Grupos sociais e regionais, com interesses e valores distintos, entraram em conflito pelo controle moral da sociedade imperial, o que gerou dissensos quanto ao rumo do processo de socialização escolar que definiria o modo de pensar das novas gerações (especialmente seus filhos e netos em âmbito local). Por isso, o *Colégio Pedro II*, na capital do país e sede da Corte imperial, o Rio de Janeiro; o *Ginásio Baiano*, na Bahia, província politicamente relevante no começo do Segundo Reinado; e o *Colégio Culto à Ciência*, em Campinas, cidade que era um forte reduto republicano numa província ascendente economicamente no final do Segundo Reinado, são considerados três projetos modelares, em diálogo constante, mas apontando em direções diferentes e competindo entre si.

Para entender a "cultura escolar" de cada colégio será necessária a reconstrução histórica das configurações sociais e da conjuntura política de cada uma das províncias e cidades nas quais se localizam os colégios. É o que permitirá, num segundo momento, situar historicamente projetos e práticas postos em cena em cada um dos três colégios.

A tese apontará a centralidade ocupada pelo *Colégio Pedro II* na reprodução da nata da elite imperial, o que fez dele um paradigma tanto em questões e debates relativos à educação no período imperial quanto em abordagens de história política e da educação, que o têm como parada obrigatória. Frequentado pelo imperador e outros brasões do Segundo Reinado; primeira instituição secundária a organizar um currículo pensado em níveis/anos de ensino, com ênfase humanista; inaugurador de métodos e técnicas de ensino e de onde partiram os principais compêndios e livros escolares de matérias como história, literatura, geografia e outras até pelo menos o começo do século XX; garantidor do prestigioso título de *Bacharel em Letras*, cuja posse, ao fim de exames repletos de pompa e circunstância, garantia

o acesso direto às faculdades imperiais; e atuando ainda como importante espaço de sociabilidade intelectual, o *Colégio Pedro II* foi um eficiente reproduzidor da elite social, principalmente da elite carioca e fluminense. Estas características ajudam a entender o porquê de o colégio ter sido tão frequentado por estudiosos. No caso deste trabalho, aponta-se a centralidade da instituição dentro da dominação política imperial, que fez dela ao mesmo tempo agente de políticas educacionais – por diversas vezes foram gestadas por sugestões de reitores e professores do colégio – e laboratório da monarquia, que as colocava em prática no colégio antes de sugerir sua aplicação ao restante do país.

Em contraponto com o *Pedro II* serão apresentados dois outros casos que, cada um à sua maneira, concorreram com ele e ganharam centralidade na esfera provincial, ambos de ímpeto modernizador, ainda que em graus distintos. O *Ginásio Baiano*, fundado em Salvador em 1858, pouco frequentado pela historiografia, costuma ser lembrado pela atuação de seu diretor, Abílio César Borges, feito barão de Macaúbas em 1882. Borges não apenas fundou diferentes colégios – um na vila da Barra e outro em Salvador, na Bahia, seguidos de um no Rio e por fim um na cidade mineira de Barbacena – como também inaugurou novos métodos pedagógicos. Apesar das semelhanças com o *Colégio Pedro II* – também dividido em períodos de ensino e com as mesmas matérias –, o colégio de Borges em Salvador era mais moderno do ponto de vista dos métodos de ensino: trouxe-os da Europa e dos Estados Unidos, adaptando-os a partir das particularidades locais; na esfera da política nacional, participou de associações literárias, políticas e abolicionistas, algumas delas internacionais. Tendo um diretor com essas relações tanto na província quanto na Corte e até fora do país, dificilmente seu ginásio soteropolitano ficaria isento de questões suscitadas por essas relações intra e extra-cortesãs. Borges vinculava diretamente pedagogia e política, ao partir da premissa que o bom ensino deveria considerar a criança como alvo e agente principal do processo de aprendizagem. Desta educação de tom afetivo, julgava, saíam não só a boa aprendizagem de temas escolares, como também os bons cidadãos.

Já o *Culto à Ciência*, fundado em 1874 por sociedade homônima, traz questionamentos mais diretos ao modelo pedagógico do Império já na leitura do nome: em vez da ênfase do *Colégio Pedro II* nas letras, a ciência. A iniciativa de fundar um colégio aos moldes do *Pedro II* em Campinas partiu de grupos positivistas locais oriundos de ou com fortes vínculos com grupos em ascensão econômica da região do Oeste paulista, um grupo distante do centro político da monarquia e que demandava maior espaço no fazer político local e nacional. Dos presentes à reunião da “Sociedade Culto à Ciência”, de onde saiu o

nome do colégio, todos eram maçons e republicanos, assim como os primeiros diretores e docentes do colégio. Tanto a simpatia pela ciência quanto pela maçonaria sugerem a busca por novos temas e métodos de ensino. Inovações curriculares que diziam respeito, por exemplo, à inclusão das disciplinas de ciências naturais no currículo escolar pela sua prática e não pelo ensino teórico, proposto pelo professor João Köpke, configura uma grande novidade por duas razões. Primeiro, porque o ensino científico ou de tom mais experimental não era visto como relevante aos membros da *boa sociedade* imperial, que estudava e ensinava no *Pedro II*, posto que não era considerado diferencial de status ou requisito para obtenção de posições de poder econômico, social ou político. Segundo, porque o colégio se distanciava, assim, da lógica “preparatória” comum à grande maioria dos outros colégios secundários do país, inserindo em seu currículo matérias a princípio dispensáveis para a seleção às academias superiores.

Nesse sentido, os três colégios assemelham-se, ainda que apenas *até certo ponto*: como se verá no capítulo 2, quando será discutida uma reforma educacional chave na organização do ensino na Corte – a Reforma Couto Ferraz, de 1854 – o *Colégio Pedro II* era *sempre* alvo de projetos que apareciam como fundamentais para os progressos no ensino no país. Nem todas as reformas educacionais gestadas durante a monarquia foram aplicadas, de fato. Porém, ocasionalmente o corpo administrativo, os docentes e os alunos do *Colégio Pedro II* se viam defrontados com projetos e práticas que rompiam lógicas bastante arraigadas, como a proposta de frequência livre a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878.¹⁶ Por sua vez, o que tanto o *Ginásio Baiano* quanto o *Culto à Ciência* têm em comum com o colégio oficial da monarquia é a sua organização partindo já de um *repertório pedagógico* previamente consolidado – aquele no qual criam Abílio Borges e os “Sociedade Culto à Ciência” de Campinas – facilitando a consolidação e difusão de temas partilhados por docentes, diretores e por grupos de elite locais aos quais eram identificados esses colégios fundados nas províncias.

A abordagem comparada diferencia esta tese dos trabalhos correntes quando o tema é a educação ou a criação de escolas e colégios no Segundo Reinado em dois sentidos. Primeiro, trabalha-se aqui com colégios secundários voltados para a formação de grupos de elite, supondo-se, por isso, que a formação oferecida fosse significativamente distinta de outras instituições secundárias existentes na época. O público-alvo delas era outro, o destino

¹⁶ Um apanhado geral das reformas de ensino da monarquia que tiveram como objeto central ou afetaram a dinâmica escolar do Colégio Pedro II pode ser visto na tese de Vera Lúcia Cabana Andrade, *Colégio Pedro II: um lugar de memória* (2004: 24-29).

social dos egressos, também.¹⁷ Segundo, como decorrência desse primeiro ponto, não se trabalhará aqui com a ideia tornada clássica por Haidar (1972) de que os colégios oitocentistas resumiam-se a cursos preparatórios para acesso às academias superiores, o que esvaziaria a novidade curricular proposta pelos colégios aqui estudados. Essa perspectiva, além disso, torna todos os colégios indiretamente subordinados ao governo central, que era quem indicava as matérias e os conteúdos para a seleção aos cursos superiores.

Ao longo da tese, a ênfase será dada a processos de socialização escolar e à gestação de “culturas escolares” peculiares, engendradas em cada uma das três instituições. Parte substancial da análise consistirá na análise comparada, de modo a estabelecer as diferenças significativas entre os casos. Uma questão fundamental perseguida neste trabalho diz respeito a essas agendas educacionais: de quem/de onde elas partem? Trata-se de destacar as interpretações de diretores e professores sobre o contexto, o grau de improvisação e de adaptação de princípios abstratos a realidades locais específicas. Assim, dinâmicas sociais locais ganharão aqui peso explicativo e, por contraponto, ajudarão a entender a lógica educativa proposta pelo governo monárquico. E vice-versa: as novas agendas foram geradas em contraste com o padrão do Pedro II. As variações locais serão entendidas como questionamentos e como problematização, pelos agentes que operavam em nível provincial, dos padrões educacionais produzidos no centro político como “nacionais”.

Assim, os colégios estudados, em especial o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência*, aparecerão como contrapontos por se proporem, ainda que dialogando com o oficial Colégio Pedro II, ir além desse projeto político imperial. É verdade que há também padrões recorrentes nos três – como o funcionamento preferencialmente em regime de internato ou a organização curricular por anos de ensino. No entanto, a inserção do método intuitivo,¹⁸ conhecido como *lição de coisas* e adotado tanto no *Ginásio Baiano* quanto no *Culto à Ciência* e variações no ensino de história pátria, especialmente no caso do colégio campineiro, apontam para a organização de um *novo repertório pedagógico* de aspecto *modernizante*, em concorrência com o estabelecido no *Pedro II*. Educação e política serão tratadas, portanto, como faces da mesma moeda.

¹⁷ Como se verá no início de cada capítulo, havia uma variedade de aulas avulsas oferecidas por docentes de cada matéria em suas casas, no geral. Também não era incomum se encontrarem instituições que ofereciam apenas as matérias cobradas nos exames para acesso às faculdades, cuja frequência dos alunos, por isso, costumava ser irregular. Não havia currículo comum nem proposta organizada de um método de ensino. Os colégios aqui estudados os possuíam.

¹⁸ Para mais informações, consultar Valdemarin, 2004. O método intuitivo será objeto de análise mais detida nos capítulos 3, sobre o *Ginásio Baiano*, e no 4, sobre o *Culto à Ciência*.

A tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, será apresentado um rápido balanço do estado da arte na historiografia relativa ao período, especialmente aquela que tem a educação como questão central para, em seguida, propor uma revisão de obras disponíveis na literatura sociológica sobre processos de organização escolar. Ainda que considerando as questões clássicas levantadas por essa literatura, como o reconhecimento da importância desse processo de socialização inicial considerado fundamental para a integração do sujeito no grupo/na sociedade da qual faz parte, propõe-se um avanço na literatura em busca de subsídios conceituais para auxiliar na análise dos casos aqui focalizados. Trata-se, sobretudo, de ativar conceitos que ajudem a apontar as redes de relações construídas nesses espaços escolares, a ativação do capital social do agente, e como a formação de tais redes apontam para perspectivas de ação política.

Os três capítulos que se seguirão apresentarão, cada um, os colégios aqui propostos para análise, ao mesmo tempo em que apresentam a situação em que se encontrava o ensino na capital do Império e nas províncias da Bahia e de São Paulo. Primeiro, o *Colégio Pedro II*, por sua centralidade para a construção do argumento de que há um projeto da elite imperial de formação e controle moral das demais elites sociais no país. Neste capítulo se discutirão as propostas de organização do ensino ali debatidas e implementadas. As reformas de ensino de 1854, considerada “centralizadora”, servirá de base para se entender os movimentos propostos sobre a organização curricular do colégio, organização essa que se pretendia – e como se buscará mostrar, foi – modelar.

Em seguida, no capítulo 3, será analisado o *Ginásio Baiano*, com particular ênfase na trajetória de seu diretor, Abílio César Borges, que foi de um tudo um pouco: diretor de colégios, médico no sertão, abolicionista internacional, católico fervoroso, amigo do imperador, genro de chefe de gabinete e, principalmente, “amigo dos meninos”. Borges tinha como preceito um tipo de ensino que respeitasse a idade da criança e seu potencial de conhecimento. Esta combinação de tradição e modernidade que a figura de Borges exprime se expressa também em seu colégio, como se verá.

O *Culto à Ciência* é o alvo da análise no quarto capítulo. Repleto de republicanos históricos em seu quadro docente, como João Kopkê e João Alberto Salles, a instituição campineira também partia do pressuposto de que era necessário estar atento ao que as crianças queriam. Se Borges deixava a questão em aberto, o colégio que levava a ciência no nome e a punha em prática num museu escolar lá existente buscava responder à questão do que queriam seus alunos com um sonoro “a República”. Trata-se, pois, de um colégio que se propõe como

alternativa e ruptura para com a monarquia e seus modelos tanto pedagógico quanto político. A atenção dada aos efeitos da reforma de 1878, mais “liberal”, reforça a novidade lançada pelos republicanos de Campinas.

A observação das estratégias de ação – as *performances* – do governo da monarquia, de Borges, de Köpke e de Salles será privilegiada com o intuito de se entender os tipos de soluções propostas por cada um às questões lançadas pelos respectivos contextos. Tais estratégias dependem, no entanto, das habilidades de cada um – e tais habilidades são também elas produtos culturais. Não são, portanto, isentas de ambiguidades: como lembra Dagnino (2008), práticas e discursos “emergem de e são elaborados dentro de contextos e histórias particulares” que tanto os marcam quanto lhes servem de referencial. Não há, portanto, problemas em se perceber, como se verá, similitudes entre o Pedro II e os outros colégios. Há, no entanto, algo mais que mera reprodução: as práticas pedagógicas de Borges, Köpke e Salles trazem novos elementos à cena, criando tensões dentro do *repertório pedagógico* já estabelecido – atribuir significados culturais, afinal, passa por conflitos e relações de poder. Essa disputa, a um só tempo pedagógica e política, auxilia a esclarecer a vontade do imperador, enunciada no início desta introdução, de querer ser professor. Não era à toa: a relação professor–aluno era uma das peças principais no quebra-cabeças de reprodução e sobrevivência da elite imperial e do próprio regime político no qual Dom Pedro II reinava. É a dimensão propriamente *pedagógica* desta disputa que este trabalho propõe desvelar.

Para desvelar tal dimensão pedagógica, foi feito uso frequente de fontes de época relacionadas aos colégios, seus diretores, professores e alunos. Assim, o arquivo do Colégio Pedro II, ou NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória, que funciona na unidade Centro do colégio – foi o principal espaço onde se desenvolveu a pesquisa. Lá estão fontes oficiais do colégio, como a relação de matérias, professores e alunos, os compêndios didáticos propostos, as pautas de reuniões da diretoria do colégio e ofícios direcionados ao Ministério do Império, pasta a qual estava vinculado o colégio. Tais fontes foram de grande valia para se compreender como funcionava o principal colégio do período imperial. Complementarmente, foram feitas consultas ao Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BN) e à Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional.¹⁹ Nesses arquivos foram também encontradas fontes relativas aos outros colégios, especialmente na Hemeroteca Digital, cujo acesso aos jornais da época permitiu acompanhar o desenvolvimento dos projetos escolares de Borges na Bahia e da “Sociedade Culto à Ciência” em Campinas.

¹⁹ Conferir <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>

Quanto ao *Ginásio Baiano*, visitas ao Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB) ampliaram a visão sobre a organização do ensino na província da Bahia; para o *Culto à Ciência*, a consulta ao acervo *online* do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) ajudou ainda a suprir lacunas relativas à dinâmica do ensino provincial. A lista completa das fontes se encontra ao final deste trabalho.

Esta pesquisa foi sendo desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em Sociologia da USP como forma de elaborar algumas ideias lançadas previamente em minha dissertação de mestrado. A centralidade do *Colégio Pedro II* parecia óbvia; faltava, porém, perceber como se dava tal modularidade fora da esfera da Corte. A escolha dos colégios aqui estudados permite reforçar aquele argumento, somando a ele mais um: a possibilidade de se encarar a dinâmica colegial proposta pela monarquia para o colégio do imperador como, ela própria, portadora de elementos que apontavam tanto para um interesse oficial do governo monárquico na educação quanto para a possibilidade de lá se proporem métodos e ideias que não necessariamente tomavam a reprodução de toda uma estrutura sociocultural como mote. O imperador não raro fazia do Salão Nobre do *Colégio Pedro II* o grande palco onde eram expostas as ideias mais modernas da época: frequentemente lá palestravam figuras de destaque no cenário intelectual nacional e mesmo internacional. Os outros colégios não ficavam atrás: professores estrangeiros, utensílios didáticos autorais ou importados, em todos os três o afã modernizador se fazia presente, ainda que de forma distinta. De qualquer forma, no que pese os poucos vencimentos, ser professor de uma dessas três instituições já dizia muito não só sobre o sujeito, mas sobre lógicas de relações políticas centrais para se entender a formação de grupos de elite dissidentes durante o Segundo Reinado.

Entendamos o porquê, pois, da vontade do imperador Pedro II em ser mestre-escola.

Capítulo 1

Sociedade, educação e política no Segundo Reinado.

Muito se discutiu acerca do cosmopolitismo dos homens do Segundo Reinado: formados no exterior, alguns;²⁰ viajados para a Europa, quase todos; francófilos, um quase truísmo,²¹ que apenas realçava o espaço de circulação de ideias e práticas sociais entre o velho e o novo mundo. Naturalmente, é de se supor que, pelos lados de cá do Atlântico, os efeitos dessa circulação poderiam ser outros.

A revista *Revue des Deux Mondes*, que atualizava os senhores da *boa sociedade* imperial – e também, diria Machado de Assis, até a “gamenhos”²² – nas coisas do fazer político, da boa administração, da literatura e até mesmo nalguma crítica dos costumes, era considerada não apenas mera distração, mas marca de um saber elitizado e fonte de erudição. Suas mais de setecentas páginas em francês, afinal, não deveriam ser lidas com tanta rapidez. Talvez o tempo da nova edição chegar na livraria da moda,²³ lá onde começariam os debates acerca das novidades, levados, quem sabe, para ocasiões menos ou mais formais. Até à Câmara dos Deputados a revista era levada: foi o Conselheiro Saraiva quem o confessou, dizendo não ler outra coisa. Não ficava bem fazê-lo assim tão abertamente num mundo cada vez mais repleto de bachareis, que se arvoravam de leituras eruditas com as quais teriam entrado em contato em seus tempos de estudante, fora ou dentro das academias ou mesmo nos colégios por eles frequentados. Mas deixou-se passar; aos amigos, releva-se tudo, ou quase. O imperador Dom Pedro II defendeu Saraiva afinal, respondendo sobre a leitura da *Revue*: “É quanto basta!” (apud ALONSO, 2002: 53).

De fato, os bachareis formados pelas faculdades de direito de Recife e São Paulo e de medicina do Rio de Janeiro e de Salvador tornavam-se cada vez mais personagens de destaque na esfera intelectual e política – que aliás se sobrepunham, como já destacara Alonso (2002: 29-30; 38) – do período, identificando a si o mundo ao seu redor, mundo com o qual

²⁰ Especialmente aqueles homens que estiveram a frente do projeto de construção do estado imperial brasileiro após a independência. Ver CARVALHO, 2003.

²¹ Um panorama da situação sociopolítica do oitocentos no Brasil pode ser observado em NEVES; MACHADO, 1999 e SCHWARCZ, 2007. O trabalho de MELLO, 2007 destaca aspectos sociopolíticos da vida na Corte nos anos 1870.

²² Aos “gamenhos”, sujeitos vadios, também era permitido o acesso a todo esse repertório europeu, segundo Machado de Assis na nota IV do dia 15 de março de 1877 de sua *História dos quinze dias*.

²³ A publicação, lançada em 1829 e que passou a ser quinzenal em 1832, está disponível para consulta em <<http://www.revuedesdeuxmondes.fr/archive/tocs.php>>. Acesso em 9 de junho de 2015.

teriam entrado em contato ainda em seus tempos de estudante de faculdade. Depois de formados bachareis, esses rapazes moldariam esse mundo à sua maneira, segundo Costa (2007: 235-271) e Barman (1988: 238-240) e que de certa forma foi naturalizada pela historiografia, afinal, os bachareis seriam parte expressiva da base social de movimentos de defesa da República (CASTRO, 1995) e de crítica à monarquia (ALONSO, 2002: 97ss). Vez e outra um bacharel pelo prestigioso *Colégio Pedro II* entrava em cena para discutir tais ideias com seu estilo bastante próprio, fruto dos anos de estudo de retórica e oratória oferecidos pelo vasto plano de estudos de sete anos do colégio do imperador e completados, especialmente, nas duas faculdades de direito do país. Mas a conversa ficava por aí.

Reconhece-se, portanto, o prestígio da *Revue*: repositório de todo um cosmopolitismo franco-europeu, fazia das camadas superiores da sociedade brasileira afinadas às discussões mais caras ao velho mundo, como a forma de se organizar o estado²⁴ e formar seus cidadãos, no que a educação²⁵ era chave proposta ou praticada pelos governos.²⁶ Assim sendo, o conselheiro Saraiva não estava sozinho ao vincular a leitura erudita da revista ao seu fazer político – ele próprio era também bacharel pela faculdade de direito de São Paulo. E, mesmo que Saraiva não a tenha discutido diretamente, a educação era parte da discussão pública corrente na Corte, no governo entre deputados e senadores, ponto de interesse do imperador, e também nas províncias.

Esta sobreposição entre as esferas pedagógica e política se apresentou nos três casos que serão aqui objeto de estudos. Na Bahia, nos anos 1850, Abílio César Borges mostrava à elite baiana que a educação como praticada poderia ser diferente, fazendo uso do mesmo referencial europeu mas bebendo também em outras fontes e em Campinas, nos anos 1870, um grupo de republicanos locais organizava escolas e colégios no intuito de formar os novos cidadãos do que se esperava ser o futuro do país: o regime republicano. Em ambos os casos, ao mesmo tempo em que atuavam mecanismos de reprodução social, aponta-se a possibilidade da organização de novos *repertórios pedagógicos* por meio de novos currículos, métodos e práticas de ensino.

A compreensão dos processos de socialização escolar empreendidos nessas três instituições, realizada a partir dos próprios colégios e não à reboque de outros temas, permite

²⁴ Ver, por exemplo, os artigos “La Société Americaine et les Parties de L’Union en 1850” (jan. 1850, tomo 1) e “Les Nouvelles Pratiques Parlamentaires” da *Revue* (jan. 1880, tomo 1).

²⁵ Entendido aqui o conceito tanto em seu viés formativo-moral do cidadão quanto no sentido relacionado às formas de ensino, que eram, por fim, sinônimos à época. Cf. Dicionário de Antonio Moraes e Silva, principalmente as versões de 1844 e 1877.

²⁶ Como os artigos “L’Article Sept et la Liberté d’Enseignement devant le Senat” (jan. 1880, tomo 1) e “L’Éducation em France depuis le XVIe siècle” da revista francesa (jan. 1880, tomo 2).

acompanhar o problema da formação e reprodução de elites ali engendrados. Reconhece-se, em vasta bibliografia disponível na área de ciências humanas, a importância dos processos de socialização para entendimento da cultura, da política e da sociedade de uma dada época.²⁷ No caso do Brasil do Segundo Reinado, não são poucos os trabalhos que partem desse pressuposto, passando ocasionalmente pelos processos de escolarização, mas deixando-os relegados a um tipo de análise que tende a repetir o que já foi dito. Aposta-se aqui, e os casos das ações governamentais sobre o *Colégio Pedro II*, das práticas de Abílio Cesar Borges na Bahia e da “Sociedade Culto à Ciência” em Campinas o indicam, que há mais para se dizer.

Para se entender esta possibilidade da educação operar como crítica ou reprodutora da ordem social é preciso resumir sumariamente o contexto sociopolítico do Império durante a crise da monarquia. Esta conjuntura, especialmente a do Segundo Reinado, foi definida por Angela Alonso (2002), a partir do conceito de Tarrow (1999), como uma situação de crise e modernização, que propiciou abertura de "oportunidades de ação política" para novos atores. Esta discussão reforça o vínculo entre a formação intelectual e a atuação política dos agentes da geração de 1870, visto não haver diferenciação entre os campos intelectual e político à época. Trabalhos anteriores tendiam a aceitar, de forma um tanto rápida, a afirmação de Sílvio Romero, um dos agentes privilegiados daquela geração, de que havia “um bando de ideias novas” em revoada, utilizado de formas não muito “heterodoxas”, o que deu margem a análises posteriores que tomavam ideias e agentes como desconexos – as ideias estando “fora do lugar” e os agentes como meros “imitadores”. No limiar e de forma bastante resumida, o Segundo Reinado seria povoado por intelectuais ressentidos por não viverem na França, nem serem europeus (SCHWARZ, 1973). A crítica feita por Alonso (2002) encaminhou-se às generalizações decorrentes desse tipo de análise e destacou a ligação entre movimentos sociais – como o abolicionista (ALONSO, 2015) – com os recursos intelectuais disponíveis a esses agentes.

Tal perspectiva contextualista, que dá à ação uma racionalidade que deve ser encontrada no seu próprio contexto político, será aqui aplicada. Adaptando a perspectiva, trata-se aqui de compreender as posições dos atores pedagógicos no contexto sociopolítico (as ameaças e oportunidades segundo os agentes) que se desenrolava durante o Segundo Reinado, de modo a identificar a *dimensão cultural da socialização escolar* (ou o que propomos ser um *repertório pedagógico*) e o modo pelo qual ela se difunde por meio de *estruturas de mobilização* (as escolas e redes sociais via relação diretores/professores e alunos). A gestação

²⁷ Os trabalhos de Pierre Bourdieu são uma referência constante, inclusive neste trabalho. Um panorama das discussões sobre socialização e cultura pode ser observado em Dubar (2005).

de novos *repertórios pedagógicos* será investigada a partir da análise de conflitos em torno da socialização escolar, ou seja, de disputas internas aos grupos de elite locais pelo controle da formação e reprodução de estruturas de poder social e político.

Há de se destacar também que aquela sociedade vinha passando, na segunda metade do século XIX, por mudanças nas formas de se pensar e se agir politicamente. Segundo Florestan Fernandes (2005: 73-75), a plasticidade das elites políticas na formação do estado nacional fazia delas agentes da construção de uma ordem social que, associando-se a velhas estruturas, como o latifúndio, delas partiam para “converter o passado em modelo do presente”, colocando esses grupos “a serviço da inovação cultural”. Tais inovações ter-se-iam feito dentro da ordem, segundo o autor, rompendo com estruturas patrimonialistas coloniais quando, dentro da burocracia do estado, tais elites passaram a “desempenhar novos papéis sociais e políticos”, fazendo da mudança conservadora o mote para a dinamização da sociedade nacional. Nos anos 1870 em diante, num momento em que se percebia uma maior abertura do regime (devido à sua crise, conforme identificado pelos próprios agentes da época), a experiência comum de marginalização política de grupos de dentro dos estamentos senhoriais fez da contestação política ao regime, desde pleitos por uma autorreforma até a proposta de adoção do regime republicano, o mote para as propostas de mudança que permitiram a renovação de repertórios culturais em diálogo com a tradição europeia e também a tradição nacional (ALONSO, 2002).

A educação, nessa esfera, poderia atuar como fator institucionalmente relevante responsável pela ampliação dos círculos de elite. As instituições de ensino ao mesmo tempo em que legitimariam certa “teoria do conhecimento”²⁸ validariam também as elites que a propunham, além de reforçar quem seriam os cidadãos²⁹ (MEYER, 1977: 66). Fatores como competência e autoridade dependeriam da validação, em grande medida, de instituições de ensino, que eram espaços de expansão e legitimação social de novas questões para o debate público. Os porta-vozes destas instituições pedagógicas, por sua vez, ganhariam espaço: a educação lhes alçaria à posição de elite, definindo-os como tal ao mesmo tempo em que os legitimava. Na acepção de Meyer, a educação pode ser pensada como parte de um processo mais amplo de racionalização e modernização social: “a moderna estrutura organizacional da sociedade legitima grupos intelectuais ao incorporá-los”, justificando processos de

²⁸ Barros realça, por exemplo, certo “germanismo pedagógico” e seu efeito sobre a renovação intelectual durante o Segundo Reinado a partir do tipo de discussão proposto por grupos ligados a intelectuais como Sílvia Romero na Faculdade de Direito do Recife (1986: 11; 259; 335-367). Ver também Cruz Costa (1967) e Alonso (2002).

²⁹ Realizei uma discussão nesse sentido em minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2010).

especialização socioprofissional e a incorporação de novos temas culturalmente válidos, bem como a expansão de seus significados para grupos mais amplos da sociedade (MEYER, 1977: 67-70) – ou, dito de outra forma, sua disponibilização como parte do repertório cultural.

O já amplamente estudado movimento de ideias durante o Segundo Reinado permite-nos uma aproximação, no argumento aqui proposto, como a discussão de Meyer (1977). Seguindo sugestão analítica de Bourdieu (2007a, 2007b, 2007c, 2012), que aponta o papel legitimador que têm instituições de ensino para grupos sociais e para aspectos da cultura, trata-se de explorar em profundidade o processo de transmissão cultural (tanto de ideias como de hábitos e da moral, na chave proposta por Durkheim, 1971) intergeracional, identificando possíveis variações na esfera do cotidiano escolar, como proposto por Julia (2001) e Goodson (1991, 1995). Esta tese pretende seguir esta direção, mas avançar sobre o aspecto eminentemente *pedagógico* desse processo, estudando as tentativas de organização, por parte do governo da monarquia e de agentes das elites locais durante o Segundo Reinado, de um sistema de ensino para os cidadãos do país. Tentativas estas que aludem tanto a processos de ampliação e renovação do repertório cultural daquela sociedade (Swidler, 2001), quanto permitem esclarecer, seguindo proposição de Florestan Fernandes (2005), os aspectos de renovação propostos por grupos de elite, que visavam modernizar, sem necessariamente romper com, a ordem social imperial.

Ainda que mantendo aspectos estruturais chave, como a organização da economia à base de latifúndios, a entrada de novos atores coletivos na esfera política ao longo da segunda metade do século XIX, como militares, grupos reformistas e setores organizados de elites locais, acentuou as ambiguidades de processos de persistência e mudança sociais desenrolados naquela sociedade. Um dos empenhos de mudança diz respeito a propostas reformistas de estamentos médios e altos da sociedade brasileira, cuja legitimidade em muito dependeria do aspecto educacional (FERNANDES, 1979: 19-60).

Ao focalizar deste modo as tentativas de organização de um sistema de ensino durante o Segundo Reinado no Brasil, aproximamo-nos do que se costuma discutir acerca dos efeitos de legitimação de grupos e reprodução de desigualdades promovida pelo sistema escolar. No entanto, há de se reconhecer que a existência de um sistema como tal “reconstrói, reorganiza e expande as categorias socialmente definidas de pessoal capacitado e de conhecimento na sociedade”. Pensada enquanto um processo de modernização, a educação pode ser encarada como instituição responsável pela organização, consolidação e difusão de ideias, oferecendo

legitimidade a elas e diminuindo a resistência que pudessem vir a sofrer.³⁰ (MEYER, 1977: 72).

Ao fazer uso do conceito de *repertório* numa chave *pedagógica*, intenta-se o acompanhamento dos processos de transmissão e recepção da cultura no âmbito do *Colégio Pedro II*, do *Ginásio Baiano* e do *Culto à Ciência*, ressaltando dimensões da cultura daquela sociedade que, pela via da instituição escolar, foram alçados ao debate *político* comum. As instituições escolares auxiliariam na consecução de processos de organização social, ao disponibilizar significados coerentes e direcionais por meio de um horizonte comum de temas e problemas, questões com as quais os agentes também se confrontavam na sua prática cotidiana (SWIDLER, 2001: 129; 130-133; 156-159; 176; 192; 201-209).³²

O ponto, a ser desenvolvido nos capítulos referentes a cada colégio específico, é que capacidades previamente “treinadas” (como uma formação humanística típica de elite), a internalização de certos hábitos e estilos comuns (a oratória e o gosto brasileiro pelos discursos), as situações de engajamento (como ativismo político), o pertencimento grupal (a formação de redes) e as percepções de grupo de egressos dos colégios estudados permitem entrever variações nos usos da cultura (SWIDLER, 2001: 73-75) e, portanto, apontar para a renovação de repertórios culturais *por meio da educação* durante o Segundo Reinado no Brasil.

³⁰ Ainda na chave proposta por Fernandes (1969, 2005), a educação teria fornecido instrumentais às camadas médias e superiores no sentido delas se garantirem enquanto portadoras da modernização sem necessariamente romper com a ordem. Nesse sentido, mesmo os grupos envolvidos na organização da ida da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808 já tomavam a modernidade como argumento que justificaria projetos de mudança através da razão – a instrução forneceria nova racionalidade às ações. Tal mudança, no entanto, seria controlada: o fundamento da instrução, ao fim, seria dotar os grupos das camadas superiores nativas naquela sociedade de um instrumental que os habilitasse a organizar a nova sede do estado português que se organizava nas Américas. Educados tais agentes já eram; faltaria instruí-los (NEVES, 2014). Como se verá neste trabalho no início de cada capítulo, a ambivalência na proposição de projetos de modernização via ensino é uma questão fundamental para se entender o significado *político* da educação como proposta desenvolvida durante o período imperial e, em especial, no Segundo Reinado, alvo de nossa análise.

³¹ Lembre-se da afirmação de Dagnino (2008) de que “projetos são formulados precisamente no intuito de confrontar e modificar elementos que estão presentes nas histórias e contextos aos quais pertence”. DiMaggio (1982) propõe algo nesse sentido, enfatizando o processo de institucionalização, sugestão e confirmação de vogas artísticas associadas às camadas superiores de Boston no século XIX. Swidler (2001: 175-178) também destaca a força das instituições na criação de bases para a formação de repertórios, assim como a garantia de consistência a eles.

³² Mannheim e Stewart (1969) propõem uma discussão nesse sentido porém pensada pela lógica das relações intergeracionais e focando em aspectos da aprendizagem no sujeito.

1. A literatura sobre o ensino secundário no Império: o estado da arte.

Para situar melhor a diferença específica da abordagem proposta nesta tese em relação aos estudos anteriores, é preciso ver com mais atenção os temas elencados por autores que trouxeram à baila alguma análise sobre o significado da educação secundária no Império.

A obra mais abrangente escrita até hoje sobre a história do ensino secundário no Império e que aborda a questão de forma mais específica e detalhada é o livro da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar, intitulado *O ensino secundário no Império brasileiro* (1972). Obra de vasto fôlego, a autora passou por fontes como as memórias de personagens e instituições e os debates de políticos na Câmara de Deputados, o que representa uma grande novidade para a época. Por conta disso, a autora pôde apresentar não apenas o “fato” em si, já consolidado em propostas e/ou práticas, mas dos debates que se realizaram antes da instituição de políticas ou reformas relacionadas aos colégios de ensino secundário no Brasil, fosse na Corte imperial do Rio de Janeiro, fosse nas províncias.

Dividido em cinco capítulos, o livro aborda desde uma questão principal – a “pseudodescentralização” do ensino secundário e a influência dos exames preparatórios sobre ele nos três primeiros capítulos – a questões até então pouco ou nada discutidas, como o papel da iniciativa privada nas políticas educacionais e também os colégios secundários para meninas. Uma análise sobre o *Colégio Pedro II* também aparece de forma bastante abrangente. Até então o que se tinha eram abordagens de cunho generalista que costumavam incluir a análise sobre a educação dentro do debate sobre a cultura nacional ou textos que pontuavam, de forma um tanto positivista e fortemente baseada em cronologias, as reformas e leis criadas no Império que se referiam à educação.³³

O argumento principal da autora, que é frequentemente reiterado no decorrer dos cinco capítulos da obra, é que apesar dos esforços e discussões que visavam organizar os colégios de ensino secundário, a preferência dada pelo governo e pelas famílias da boa sociedade imperial aos estudos de nível superior acabou por influenciar fortemente as poucas

³³ Obras como as de Primitivo Moacyr (1938; 1939) e Pires de Almeida (1989), por exemplo, resumem-se à reunião comentada de alguns aspectos de leis e projetos de reforma de ensino no século XIX brasileiro. A obra de Moacyr, memorialista do começo do século XX, em seus comentários tende a avaliar negativamente as propostas e práticas de ensino dos tempos imperiais, o que foi corroborado por analistas posteriores que fizeram da obra sua referência principal. Da mesma forma, diversas referências à legislação são incompletas, e a rápida consulta a grande parte dela hoje por conta de sua disponibilização na internet o confirma. Desses trabalhos, são aqui utilizados os de Moacyr, porém com parcimônia, privilegiando neles a seleção de dados, temas e questões candentes no período aqui estudado.

instituições de ensino secundário criadas, ou que se tentaram criar, pelo país. Tal influência ter-se-ia dado por conta da existência dos cursos preparatórios, ou os exames realizados para ingresso nas faculdades imperiais de direito e medicina e que existiam como aulas anexas às faculdades.³⁴ Assim, os poucos colégios existentes teriam se limitado à reunião das disciplinas cobradas para realização desses exames preparatórios.

Ainda que desde o Ato Adicional de 1834³⁵ tenha havido por parte de algumas províncias um movimento que buscava dar organicidade a esse nível de ensino, já que o mesmo a elas permitia a organização de seus “sistemas de ensino” em nível primário e secundário, a frequência da tomada dos preparatórios como meio rumo ao objetivo final que era o ingresso nas faculdades acabava por relativizar na prática a descentralização do ensino proposta pelo Ato – lembrando que, assim como as faculdades, os preparatórios eram de responsabilidade do governo central.³⁶ Da mesma forma, a criação do *Colégio Pedro II* em 1837 para servir de modelo aos colégios provinciais seria um sinal claro disso, ainda que o próprio colégio passasse frequentemente por diversas reformas – 15, no total, sendo 9 apenas no período imperial – que, segundo a autora, a partir da década de 1870 desfizeram a organicidade de seu ensino em favor das novas demandas em prol de um ensino livre. A maioria esmagadora das instituições de ensino secundário privadas criadas à época, por sua vez, não se fariam de rogadas ao oferecer para aqueles que as procuravam apenas aulas das disciplinas cobradas pelos preparatórios. Nesse sentido, para Haidar, o que teria imperado até o alvorecer da República foram os estudos avulsos, contribuindo na prática “para a desmoralização completa dos estudos secundários entre nós” (HAIDAR, 1972: 15).

³⁴ Apenas na década de 1870 seriam inaugurados os cursos de engenharia, além de cursos anexos à faculdade de medicina, como farmácia.

³⁵ O Ato Adicional à Constituição de 1824, promulgado em 1834, descentralizava a administração da monarquia. Na esfera da educação, concedia às províncias o direito de legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, 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”. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 10 de junho de 2015.

³⁶ Gondra e Schueler (2008) argumentam que desde o Ato Adicional de 1834, diversas províncias, como Minas Gerais, São Pedro (Rio Grande do Sul), São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e a Corte regulamentaram leis que visavam organizar o ensino elementar público e particular. A província do Rio, por exemplo, promulgou em 1837 uma lei que, dentre outras funções, delimitava currículos, sugeria compêndios e propunha formas de seleção docente. Em Minas, a presença da educação era uma constante nos debates no âmbito da assembleia de deputados provincial (GONDRA, SCHUELER, 2008: 36-37). Quanto ao ensino secundário, viu-se crescer o número, desde de 1835 pelo menos, de iniciativas tanto oficiais das províncias quanto de grupos diversos que viam na educação uma plataforma de discussão política central para a formação de seus filhos (GONDRA, SCHUELER, 2008: 38-39). Logo, os anos que se seguiram ao Ato Adicional parecem não ter estado tão centralizados nas faculdades imperiais.

Tal interpretação proposta por Haidar fez escola: outros autores que se seguiram tendiam a reforçar a argumentação sobre a “desorganização” do ensino como um todo no Brasil no século XIX, sendo o ensino secundário um exemplo disso. Da mesma época é o texto da também professora da Faculdade de Educação da USP Maria José Garcia Werebe (1985), escrito no âmbito do projeto da *História da Civilização Brasileira* de Sérgio Buarque de Holanda. Baseando sua argumentação em textos de síntese importantes, como *A instrução e o Império* de Primitivo Moacyr, em textos da época como memórias de Ruy Barbosa ou em análises de cunho generalista-ensaístico como a obra *A Cultura Brasileira*, de Fernando Azevedo, a análise de Werebe tende a ver o século XIX brasileiro pela marca da “falta”: faltaria interesse do governo (colonial e imperial) em promover a instrução, faltaria estrutura, faltaria conscientização das elites em prol de uma “educação nacional”... Ao mesmo tempo, o total desinteresse metropolitano em promover a educação em suas colônias americanas somado aos “inconvenientes” da educação jesuítica (o dogmatismo religioso e a abstração escolástica, segundo a autora) teria afastado desde os tempos coloniais “os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros”. Após a independência, elites desinteressadas nas questões nacionais não teriam feito qualquer movimento em prol da organização da educação no Brasil exceto quando questões políticas falavam mais alto – caso das faculdades de direito e medicina, espaço dominado pela retórica, não por questões nacionais, segundo Werebe.

Ainda assim, é importante pontuar que em seu texto a autora faz referência a algumas discussões caras para a época, como a organização do ensino superior e primário, a falta de pessoal habilitado, o papel do ensino secundário privado e a frequência da discussão, entre alguns políticos de então, da importância e desafios de se criar em terras brasileiras um sistema de ensino – com destaque, inclusive, para um relatório apresentado por Abílio César Borges na Câmara de Deputados da Bahia em 1857. No que se refere ao ensino secundário, porém, Werebe conclui que seu ensino “literário, completamente desvinculado das necessidades da nação” teria sido o legado do Império para a República (WEREBE, 1985: 382).

Outra chave de análise, mais recorrente, tomava a educação como segmento da cultura, de forma a, em textos sobre a formação nacional, tecer alguns comentários genéricos sobre a questão. Considerando a importância de textos desse tipo, de caráter mais ensaístico, nos estudos sobre a sociologia da cultura e a história do Brasil, pouca atenção se dedicou às análises mais atentas sobre o ensino no Império do Brasil.

Um dos textos que abordam a educação de forma mais direta é o livro *A cultura brasileira*, de Fernando Azevedo (1996). No capítulo “A origem das instituições escolares” de seu livro o autor é mais comedido em suas análises, comparativamente a Haidar e Werebe. Azevedo reconhece o papel do ensino promovido pelos jesuítas na sociedade colonial, por exemplo, enquanto instrumento de classificação social das camadas mais abastadas. Percebendo nas ações dos governantes desde a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808 tentativas de se esboçar por aqui um sistema de ensino, Azevedo argumenta que 1834 – o Ato Adicional – teria impedido a continuidade desse projeto a partir de então, o que teria contribuído para o enfraquecimento dos “vínculos de coesão nacional”. Adepto do olhar que vê no ensino primário o substrato comum de onde deve partir a formação da moral, da civilização e da unidade nacional, o autor aponta o efeito deletério do Ato Adicional ao se permitir às províncias a gerência sobre a organização do ensino primário e secundário. O texto deixa entrever as benesses que um poder centralizado teria gerado não só na organização de um sistema de ensino mas também na organização sociopolítica nacional como um todo (AZEVEDO, 1996: 554-556; 569-571).

Diferente de Werebe, o autor analisa a ausência de uma educação para o povo devido à organização particular da monarquia brasileira, que em diversos sentidos – como o reforço de grupos de elite do centro-sul e da escravidão enquanto bases organizadoras da economia e sociedade imperiais – manteve estruturas socioeconômicas dos tempos coloniais, privilegiando, assim, a educação das camadas mais altas da sociedade em instituições como o *Colégio Pedro II* e nas faculdades, “formando bachareis e doutores, [tendo] por missão não manter o indivíduo nas ocupações habituais de seu meio, mas de elevar em dignidade social, dar-lhe um título e abrir-lhe, com a inclusão em uma das profissões intelectuais, o acesso ao jornalismo e às letras, aos cargos administrativos e às atividades políticas” (AZEVEDO, 1996: 564). Como resultado, e devido à ênfase livresca no ensino dessas instituições, teria prevalecido entre nós um ensino de cunho literário e retórico em detrimento da observação e da crítica, que seriam os resultados dos estudos e pesquisas em ciências (AZEVEDO, 1996: 566).

Diferente de Haidar, porém, Azevedo vê o ensino secundário ganhar prestígio e organicidade exatamente por conta desse seu caráter literário, tomando como referência os estudos exigidos para ingresso nas faculdades para que se reunissem as antigas aulas avulsas e comesçassem, assim, a ganhar sentido quando congregadas num externato. O fato do título expedido pelos colégios de província não serem suficientes para ingresso de seus ex-alunos

nas faculdades os colocavam a par dos colégios particulares na qualidade ofertada, estimulando a concorrência e permitindo o desenvolvimento do ensino nas províncias. Para Azevedo, os colégios particulares foram fundamentais para que as instituições secundárias oficiais não caíssem no burocratismo, tendo o secundário, como resultado, alcançado um “período brilhante” tanto no ensino de cunho humanista quanto na formação de “ilustres educadores”, Abílio Borges (de quem se falará adiante) citado dentre eles, propondo novas formas e novos métodos de educação. De fato, não teria partido do governo monárquico a iniciativa para que se desenvolvesse no país o sistema de ensino: a monarquia, representada pelo mecenas-mor Dom Pedro II, teria servido mais como estimuladora que como provedora da educação no país, devido também à necessidade de gerir outros problemas, como a questão da manutenção da ordem e, no apagar das luzes do Império, da manumissão escrava (AZEVEDO, 1996: 577-579).

Tanto o texto de Haidar quanto o de Werebe e em certa medida o de Azevedo apontam, ainda que indiretamente, algumas questões mencionadas por Geraldo Bastos Silva em seu livro *Introdução à crítica ao ensino Secundário*, de 1959. Escrito após os movimentados debates do grupo escolanovista (do começo do século XX, portanto),³⁷ o texto de Bastos Silva, ao discutir as propostas de expansão e ampliação do acesso ao ensino secundário às camadas mais baixas da sociedade, vê no histórico exclusivista e de cunho aristocrático sob o qual foi organizado o ensino secundário no país, com seu caráter livresco e retórico destinado à reprodução de elites, a fonte dos problemas a serem enfrentados. Nesse sentido, parte de sua obra analisa a construção do ensino secundário brasileiro nos tempos do Império.

Como os textos discutidos, Bastos Silva parte da influência jesuítica na organização da educação no Brasil, ponderando, porém, a associação desses grupos com o Estado português, apontando que não havia motivo de se investir em educação na Colônia, exceto para que se formassem súditos na lógica da obediência política e fidelidade religiosa, no que concordavam Coroa e jesuítas. Ao mesmo tempo, as necessidades de se expandir a religião católica na Colônia e se instruir crianças e adultos na religião teriam feito das instituições

³⁷ Há certa tendência, nos estudos de história da educação e especialmente de currículo, em sobrevalorizar o movimento da Escola Nova no Brasil, nos idos dos anos 1920 e 1930, como o primeiro momento em que os sentidos dos processos de escolarização – o que passaria pelo questionamento acerca de quais matérias e conteúdos ensinar – seriam repensados. Em grande medida, acredita-se aqui que os autores que seguiram tal interpretação “compraram” o olhar dos integrantes do movimento escolanovista, relegando para segundo plano análises históricas mais detidas sobre o momento anterior ao movimento, especialmente o período imperial. Como se verá adiante, pretende-se argumentar aqui que a organização de um sistema de ensino, bem com a seleção e organização curricular, eram questões candentes já no Segundo Reinado.

geridas pelos jesuítas espaços de desenvolvimento da cultura clássico-humanista europeia³⁸ ao mesmo tempo em que propagariam a religião. Além disso, citando Werneck Sodré, numa sociedade plasmada entre proprietários e escravos, poucos teriam motivo para se instruírem em instituições de ensino – mesmo porque os cargos administrativos estavam no geral nas mãos dos grandes proprietários – sendo, por isso, o destino eclesiástico o caminho natural daqueles que buscavam os estudos. Da mesma forma, vê na expulsão dos jesuítas da colônia não necessariamente um momento de grave perda, mas de ampliação do escopo de matérias escolares que, ofertadas como aulas avulsas, estariam disponíveis para os alunos, ainda que perdendo o caráter formativo moral e educacional dos colégios da Companhia de Jesus.

Apenas na década de 1830, com a criação do *Colégio Pedro II*,³⁹ é que se teria visto a reorganização das aulas de nível secundário numa instituição que não se pretendia apenas “reunir” aulas avulsas ou preparar seus alunos para os exames de ingresso às universidades, mas propor uma organização curricular de extensão enciclopédica e de tendência inovadora ao incluir no currículo o estudo das línguas e dos novos estudos científicos da época, como “os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia” (BASTOS SILVA, 1959: 211). A influência francesa se dá de maneira mais clara nesse momento, servindo de exemplo a adoção dos termos *liceu* e *colégio* para nomear as instituições secundárias criadas, assim como a tentativa de se organizar um sistema nacional de ensino – ainda que a Constituição imperial de 1824 trate a questão de forma um tanto vaga. Apesar disso, propostas e discussões entre políticos apontam para uma tentativa de se organizar entre nós um sistema de ensino efetivo. O ensino superior tem destaque nessas discussões pois, segundo Bastos Silva, o tipo de formação socioeconômica brasileira não prescindia de escolas para se organizar a sociedade. Assim, o que se discutia preferencialmente nas câmaras e assembleias eram concepções das elites sobre diferentes tradições estrangeiras no que se refere ao desenvolvimento das sociedades tendo-as, naturalmente, enquanto objeto e agentes dessa discussão. O ensino secundário e a sua tradição social e função seletiva, tal qual ocorria na França e na Alemanha (que serviu de inspiração e base para a própria organização francesa de seu sistema de ensino, a lei Guizot, de 1833), também ganham destaque à época.

³⁸ O autor destaca ainda que mesmo na Europa tal tradição era dominante nas instituições de ensino. Portanto, críticas ao jesuítas por terem eles “retardado” o desenvolvimento da ciência e da pesquisa entre nós soa como anacronismo.

³⁹ Ainda que o tivessem precedido o Liceu Provincial de Pernambuco, criado em 1826, e o Liceu da Bahia, de 1836.

Oscilando entre o caráter liberal e conservador dos tempos, também no Brasil tal movimentação poderia ser percebida pelo Ato Adicional de 1834, que teria dificultado a organização de um sistema de ensino ao legar às províncias a organização de instituições de nível primário e secundário, cabendo ao governo da monarquia apenas a organização do ensino no Município Neutro da Corte – o Rio de Janeiro – e das instituições de nível superior criadas em todo o país. Soma-se a isso a organização de uma proposta de ensino que, “descolada” da realidade e tendendo ora para a tradição clássica-humanística, ora para as propostas modernizantes do novo tempo, acabaria não obtendo muito sucesso, organizando-se no geral de forma fragmentária e precária. Como resultado, o ensino secundário no Império só teria servido enquanto espaço de preparação para os cursos superiores. Assim, para o autor, mesmo com as inovações pelas quais passara o ensino secundário, como o ensino de línguas modernas, os colégios serviam na verdade como preparação para os exames de ingresso nas faculdades. Tendo restrito sua ação em âmbito nacional à gerência do ensino superior, o governo da monarquia teria controle de maneira indireta sobre o ensino secundário provincial, já que exigia a realização de exames para o ingresso nas faculdades. O fato de se colocar frequentemente em discussão o estado do ensino secundário no país nas vésperas do apagar das luzes da monarquia, em 1884, quando da realização do Congresso de Instrução na Corte, apontando a inconsistência dos dados enviados pelos colégios assim como do ensino por eles oferecido confirmaria, para o autor, sua observação sobre a ineficácia dominante nos estudos de nível secundário no país.

No entanto, Bastos Silva destaca que mesmo assim as instituições secundárias possuíam, no Império, maior liberdade pedagógica a ponto de resistir às pressões dos preparatórios ou à “hostilidade” do meio, aproximando-se, portanto, da discussão de Azevedo e se distanciando da questão discutida por Haidar. Nesse sentido, sobressaíam-se as instituições secundárias criadas para os filhos da “boa sociedade” imperial, tendo essas conseguido se organizar de forma mais completa e autônoma do que colégios que se voltavam apenas para a preparação aos exames de ingresso às faculdades. O controle indireto do governo imperial sobre o secundário contribuiu, segundo Silva, para a ineficiência geral deste nível de ensino no país.

Nisto a análise aqui desenvolvida se aproxima da discussão proposta por Bastos Silva: ainda que apenas sugerindo que o sucesso das instituições de ensino secundário no Império estaria diretamente ligado aos grupos sociais aos quais se destinavam, o autor marca com esta sugestão uma questão fundamental: a diversidade de propostas sobre a organização do ensino

secundário à época, reconhecendo haver instituições que, oferecendo formação mais ampla, atendiam aos interesses das camadas mais altas da população em fazer somar ao prestígio político e/ou econômico familiar o prestígio social que a posse do título de bacharel fornecia ao seu detentor. Discorda-se aqui, porém, da perspectiva adotada pelo autor que pensava ser o controle indireto da monarquia deletério para a organização do ensino. Posto isso, o acompanhamento de outros projetos e práticas educacionais gestadas no Segundo Reinado coloca em evidência o ponto que se pretende realçar neste trabalho: o dinamismo das ideias sobre educação no século XIX.

Trabalhos da área de história da educação têm recentemente atentado para fatores envolvidos na construção da relação entre escola e sociedade, como a construção do currículo, a existência de uma cultura escolar e também a ênfase na relação entre professores, alunos e práticas de leitura daí decorrentes, assim como o papel da instituição enquanto legitimadora de processos de reprodução e inculcação de valores. Esta ampliação de perspectivas de análise desnaturalizou perspectivas que tendiam a obliterar as relações de força internas à escola uma vez que a colocavam dentro de um tipo de análise cujo foco era a sociedade ou a política da época, sendo a instituição escolar mero reflexo de mudanças nessas esferas da vida social.

Nunes (2000) e Souza (2000), em estudos sobre o ensino secundário e sobre o ensino primário no Império, respectivamente, argumentam no sentido aqui proposto: de que se faz importante observar os movimentos de inovação tal qual os mesmos eram pensados pelos agentes da época. Nunes, por exemplo, reconhece nos movimentos de reorganização do *Colégio Pedro II* e nas propostas locais de criação de liceus uma atenção, pelos governos da monarquia e das províncias, bem como de agentes nele envolvidos, sobre a educação das elites no Segundo Reinado (NUNES, 2000: 40). A década de 1870, especialmente, teria sido profícua na proposição de inovações curriculares que incluíam, por exemplo, um debate tanto sobre o valor por si mesmo da cultura geral humanista proposta pelos currículos “clássicos” como o do *Colégio Pedro II* quanto sobre a inserção de temas ligados aos debates sobre tecnologia e progresso à época, que geraram propostas como a de Rui Barbosa, em seus pareceres em 1882 sobre a reforma de ensino de 1878, na defesa também do ensino profissional (NUNES, 2000: 43).

Souza vai mais longe em seu argumento, defendendo a presença, nos idos dos anos 1870 em diante, de uma vasta discussão que, associando educação e política, tomava a questão também da educação popular e da renovação da cultura como temas centrais. A circulação de ideias e práticas promovidas por eventos como as Exposições Internacionais –

das quais o diretor do *Ginásio Baiano* Abílio César Borges participava com frequência – ou pela adoção de livros, leis ou métodos de ensino facilitavam, sob a égide da modernidade e do progresso desejados, a renovação do repertório cultural comum, que na escola seria ampliado via inclusão de matérias como, por exemplo, as ciências físicas e naturais (SOUZA, 2000: 11-12). É nessa chave analítica que pretendemos caminhar.

*

Como se pode ver pelo balanço de literatura acima, até algum tempo foi lugar comum, nos textos sobre educação no Brasil imperial, considerar esse período histórico como ausente de propostas e principalmente de práticas em prol da educação.⁴⁰ As instituições de ensino secundário, ainda que de responsabilidade dos governos provinciais desde o Ato Adicional de 1834, teriam se aproximado do que Haidar (1972) considerou ser um esboço de “alguma organicidade”, uma “pseudo-centralização” dos estudos, posto que a referência real estava nas matérias exigidas para acesso às faculdades do Império – os cursos preparatórios⁴¹ (HAIDAR,

⁴⁰ A percepção da política e da história numa chave evolutiva costuma se apresentar nos textos sobre educação no Império: da Colônia à República, o caminho parecia ser o melhoramento, mesmo que atrasado devido à ausência de práticas até pelo menos a década de 1920. No campo da pedagogia em especial tal problema ainda é recorrente: mesmo em grupos que se pretendem lançar novos olhares, alguns textos vez e outra se pegam discutindo a colônia para pretensamente entender a “carência de práticas” no Império. A mesma coisa ocorre com a República: a demora na formação de universidades no país, o analfabetismo gritante até a segunda metade do século XX, tudo parecia ser resultado do fracasso do governo da monarquia em educar a nação. Os textos em história da educação costumam estar dispersos em anais de eventos. Nos mais importantes da área, organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e pelo grupo HistEdBr, da Unicamp, ocasionalmente são apresentados trabalhos que adotam uma perspectiva renovadora, que vê eventos como a organização de professores e a proposição de métodos de ensino no Brasil do oitocentos. No geral, no entanto, em alguns trabalhos não há maiores novidades sobre a organização do ensino secundário no Império: o foco das análises tende a recair na legislação e na organização de instituições de ensino. Ocasionalmente aparecem outros em revistas de maior circulação também na área de educação que tendem a acatar o argumento de Haidar. Clarice Nunes, por exemplo, além de reforçar o abismo entre os jesuítas (2000: 38-39) e a escola nova dos anos 1920 (2000: 44), vê o ensino secundário no Império como mera cultura geral que “não aparece como objetivo educativo” (2000: 43). Zotti (2005), ainda que pense o Colégio Pedro II pela chave de sua organização curricular, acaba concluindo pelo caminho da cópia estrangeira (francesa). Outros, disponíveis no site do grupo HistEdBr, especialmente os textos de Maria Machado (2005) e Anaete Schelbauer (2005) (cf. em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>, apesar de revisar o campo e apontar para seu crescimento, não avançam por novas questões além da tríade instituições – legislação educacional – intelectuais/concepções pedagógicas. Schelbauer chega a sugerir aspectos de renovação nos anos 1870, o que aponta para um olhar sobre a “cultura escolar” e a renovação dos métodos de ensino. A questão se repete em espaços como da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e da Revista de História da Educação (Porto Alegre), onde ainda há poucos artigos sobre o ensino secundário à época.

⁴¹ Os preparatórios eram cursos oferecidos pelas faculdades de direito e medicina que habilitava os alunos aos exames de acesso. Todos os rapazes maiores de dezesseis anos poderiam prestar os exames sem cursar os preparatórios (até porque os mesmos se ofereciam apenas nas cidades-sede das faculdades, posto que funcionavam como cursos anexos a elas); a vantagem estava no fato de, ao cursá-los, ter-se a possibilidade de já conhecer os avaliadores dos exames de acesso e garantir com maior facilidade a sua aprovação (HAIDAR, 1972: 80-81).

1972: 14-15; 17-46). Nesse sentido, o ensino secundário não teria sido muito além de um mero “preparatório para os exames preparatórios” (HAIDAR, 1972: 47-94), incluindo o *Colégio Pedro II*, um “padrão ideal” frente ao “padrão real” lançado pelos exames de acesso às academias (HAIDAR, 1972: 95-161).

Dos projetos de organização educacional promovidos pelos jesuítas na Colônia, interrompidos por uma Coroa sem visão educacional, até os anos 1920, quando o movimento da *Escola Nova* teria trazido às escolas nacionais abordagens que escapariam ao humanismo retórico oitocentista, o Brasil teria sido marcado pela ausência de projetos educacionais.⁴² A ênfase da monarquia estaria no ensino superior. A criação das faculdades de direito de São Paulo e Olinda/Recife em 1827 e a organização do curso de medicina no Rio de Janeiro e em Salvador em 1832 seriam os sinais mais claros da distância daquele governo do ensino chamado “popular”. A quase total ausência de escolas de primeiras letras, organizadas genericamente apenas em 1827, e a excessiva centralização do ensino secundário, cuja organização curricular seria afinal dada pelo governo da monarquia por meio dos exames preparatórios, pareciam tornar óbvias a assertiva que inicia este parágrafo.

Da mesma forma, o acompanhamento de discussões travadas em espaços políticos privilegiados como a Câmara de Deputados parecia confirmar a panaceia em que se encontraria a educação no Império. Analisados por estudos pioneiros de José Ricardo Pires de Almeida (1989), Primitivo Moacyr (1938) e Maria de Lourdes Haidar (1972), os discursos, os embates e as propostas de deputados e senadores de diferentes províncias e convicções políticas pareciam convergir para um ponto comum: o estado lastimável em que se encontrava especialmente o ensino de primeiras letras no país. Os intensos debates acerca da forma do regime político nacional que ganharam força, forma e notoriedade para além dos quadros da burocracia especialmente nos momentos das Regências (1831-1840) e após a década de 1870 passavam, sempre, pelo tipo de educação a se implementar no país, e definitivamente os modelos ali propostos não seriam aqueles adotados pela monarquia, segundo os autores.

A perspectiva aqui adotada é outra: no caso das instituições aqui estudadas, colégios pensados e organizados de maneira mais propriamente *educativa*⁴³ por seus idealizadores, a organização curricular próxima àquela desenvolvida era questão fundante, aproximando as instituições de um *repertório pedagógico* comum, que doravante será chamado de *imperial*.

⁴² Até hoje, os estudos sobre currículo no Brasil vêm reforçando a marca dessa ausência nos tempos do Império. Souza (2000) questiona esse olhar ao abordar projetos e práticas referentes ao ensino de primeiras letras. Esta tese pretende fazê-lo com relação ao ensino secundário.

⁴³ Organicidade curricular, funcionamento em regime de internato, aulas seriadas e concomitantes, educação humanística como preceito civilizador ao mesmo tempo que integrador ao mundo da cidadania.

Ao mesmo tempo, para além de cópias, houve inovações relevantes nos métodos e nas matérias ensinadas nos outros colégios, o que tanto reforça a exemplaridade do *Pedro II* quanto realça um dinamismo na esfera da educação em espaços distintos como Bahia e São Paulo. A esse *repertório pedagógico* dá-se aqui o nome de *modernizante*. Assim, por um lado, a exemplaridade do *Colégio Pedro II* é reforçada nesta análise, uma vez que os outros colégios também pretendiam formar bachareis e, para isso, precisariam adotar também (mas não apenas) aquilo que a monarquia pensava para a organização pedagógica de sua instituição de nível secundário. Por outro lado, não se consideram aqui as outras instituições como mera cópia, ou reprodução, de estruturas anteriores. Tal perspectiva esvazia a complexidade tanto das relações sociais quanto da própria abordagem histórica, que precisa atentar para as dissonâncias.

O ensino de primeiras letras, desde a lei de 15 de outubro de 1827,⁴⁴ parecia garantir a todos os meninos e, nas maiores vilas e cidades, também às meninas, o acesso à educação escolar. Aí parece estar o centro de todo o quiproquó: os estudos que se seguiram assimilaram a nuance propriamente geracional do processo educativo – um ensino para crianças – mas não a questão política que lhe é central – só teriam acesso à educação os *cidadãos*. No que pese a existência de estudos posteriores que apontavam para a presença de escravos ou mesmo de escolas que recebiam, gratuitamente, crianças em estado de mendicância, pouco se atentou para essa dimensão.

Assim, a monarquia não necessariamente se opunha, por exemplo, à presença de escravos enquanto alunos em instituições escolares, iniciativas, aliás, apoiadas por Dom Pedro II, muito menos se contrapunha a projetos religiosos (de matriz protestante, inclusive) que pretendiam educar aos mais pobres. Ocorre que tanto a questão escrava quanto a questão do acesso à cidadania ativa correram de forma bastante complexa na Câmara e no Senado durante toda a monarquia, de modo que o apoio da Família Real, numa monarquia que aliás era Constitucional, nem sempre era suficiente. A implementação de práticas mais liberais na educação não dependia, portanto, apenas da vontade do imperador. Não se pretende com isso isentar da análise a participação da Família Real e em especial de Pedro II na proposição de um sistema de ensino possível durante o Império, pelo contrário: esta tese pretende reconstruir

⁴⁴ A lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império”, foi única lei de cunho mais amplo que dava instruções aos diferentes níveis de ensino. Cf. em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 25 mar. 2014.

ações educacionais dentro de contextos históricos, de forma a dar inteligibilidade a práticas e discursos a partir deles (SWIDLER, 2001; POCOCK, 2003).

Faria Filho (2007) reconhece tais problemas na análise da educação no Império. Propondo “a relativização do papel e do lugar do Estado”, o autor percebe tanto dinâmicas locais de organização do ensino quanto da existência de hierarquias que limitavam o acesso dos mais pobres apenas ao ensino de primeiras letras (2007: 135-139). Hoje, em espaços mais dialógicos, como eventos na área de história em simpósios temáticos sobre a relação entre história e educação no Brasil, vêm sendo relativizada também a demasiada ênfase apenas à instituição escolar – sua existência ou não, a falta de verbas, de insumos, de alunos – na análise do processo educacional, enquanto se atentam para outros fatores que seriam também intervenientes, como o acompanhamento da trajetória de alunos e professores e suas relações intra e extra escolar.⁴⁵

Deixando de lado o contexto, a história da educação geralmente escrita por memorialistas, pedagogos e até mesmo historiadores carece daquilo que Pocock aponta ser central na análise de discursos políticos: a diversidade de vozes (POCOCK, 2003: 66). Assim, falas ganham sentido dentro de contextos linguísticos que as tornam inteligíveis pelos agentes. O entendimento dos contextos linguísticos de tais falas garantiria ao pesquisador a descoberta de *performances* em disputa, e permitiria reconhecer nas falas mais difundidas posições de autoridade construídas em disputas prévias (2003: 68).

Atentando-se para o contexto, pode-se identificar a existência de uma corrente, a princípio nada pequena e bastante forte politicamente, que questionava a centralização do ensino proposta pela monarquia nos anos 1830 e pós 1870. Para entender a emergência desta corrente crítica, há de se considerar o momento histórico de abertura política – as oportunidades, segundo Tarrow (1999) – que permitiu o aparecimento de uma pluralidade de vozes e o incentivo à proposição de debates que pensavam a organização provincial do ensino em reação à centralização pedagógica do governo da monarquia. Alguns analistas até agora vêm se fiando nos discursos hegemônicos; trata-se aqui de atentar para a presença de outros discursos dissonantes.

⁴⁵ Destaco, neste sentido, as observações da professora Thaís Nívia de Lima e Fonseca, da UFMG, que em simpósio temático por ela organizado no Simpósio de História Cultural da Anpuh em novembro de 2014 mostrou-se incomodada com alguns lugares comuns no estudo da história da educação no Brasil, como a centralidade da escola na análise, de forma que a sua ausência significaria a carência de projetos educativos e de um olhar que tomava a educação, numa chave durkheimiana, como etapa fundamental para a organização de processos de integração social. O questionamento da natureza das escolas e colégios e do tipo de formação proposta em diferentes contextos históricos deveria ser, para a professora, questão inicial a informar estudos em história da educação no Brasil, apontamentos esses com os quais eu concordo (informação verbal fornecida por Fonseca no Simpósio de História Cultural em novembro de 2014 na USP).

2. A educação dos cidadãos

Nos últimos vinte anos tem havido uma retomada nos estudos que tomam como objeto temas relacionados ao período imperial brasileiro. Diversas temáticas têm sido valorizadas ao se analisar este momento da história nacional, inclusive a que se refere ao ensino,⁴⁶ mesmo porque o debate sobre a necessidade de se *instruir* as crianças para formar os *cidadãos brasileiros* esteve presente em diversos momentos durante a construção do Império do Brasil, da independência em 1822 às vésperas da proclamação da República em 1889.

Como se viu, alguns estudos mais antigos tendiam a destacar a total desorganização do ensino no Brasil imperial (WEREBE, 1985), muito como resultado da desorganização que teria se seguido à expulsão dos jesuítas dos territórios do antigo Império colonial português. Na América portuguesa, as únicas instituições de ensino existentes eram mantidas pela Companhia de Jesus. O resultado após isso foi a dispersão: as chamadas aulas avulsas, criadas pela política régia, instruía a criação de cadeiras das disciplinas mais importantes nas maiores cidades, assim como o pagamento dos docentes por elas responsáveis. Os registros demonstrariam o fiasco dessa experiência, fosse pela falta de alunos, fosse pela falta de pagamento dos docentes (HAIDAR, 1972).

Após a independência, a situação teria mudado pouco, exceto se considerarmos a não pouca frequência do tema *instrução* nas discussões da primeira Constituinte brasileira. Ainda que tematizada frequentemente, a necessidade de se instruir o povo por meio da gestação de um sistema de ensino – questão associada à proposta de formação de um ideário nacional, não apenas na América mas também na Europa (ANDERSON, 2008) – encontrava problemas diversos para sua implementação. Apenas em 1827 uma lei específica sugeria a criação de escolas para meninos nas vilas e para meninas nas cidades maiores, assim como sugeria a importância do ensino de língua portuguesa e de história pátria nos programas de ensino. Em seguida, porém, a política regencial, que deu poderes às assembleias provinciais para se gerir de forma mais autônoma, deixou ao cargo das províncias a criação de escolas e aulas avulsas. No geral, o que se perceberia seria a ausência de políticas neste sentido, exceto na província de Minas Gerais e o município neutro do Rio de Janeiro (FARIA FILHO, 2007). Enquanto

⁴⁶ Principalmente no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, mas também em alguns programas de pós em história, ainda que mais recente. Desde coletâneas mais gerais, como “*500 anos de educação no Brasil*”, de Faria Filho et al (2007), a textos sobre períodos mais específicos, como “*Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*”, de Gondra e Schueler (2008), este mais próximo do objeto aqui estudado, os estudos vêm sendo ampliados.

Minas Gerais criava escolas pelas vilas e cidades, obtendo números expressivos de alunos no ensino primário e até no secundário, a cidade do Rio de Janeiro via ser criado em 1837 o *Colégio Pedro II*, cujo prestígio extrapolava o espaço da cidade e chegava até as mais distantes províncias, de onde partiam alunos das camadas mais abastadas em busca do prestigioso título de Bacharel em Letras, título recebido pelos alunos do colégio após os sete anos de estudo na instituição (DORIA, 1997).

A questão que se apresenta após isso é a tentativa, por parte do governo monárquico após a restauração do fazer político no Rio de Janeiro e que deu início ao período do Segundo Reinado (1840), de centralização também na organização do ensino no país, visto que a *instrução*, pensada enquanto um processo de *educação do cidadão*, era pensada como peça fundamental na organização e divulgação de temas e símbolos que identificassem os membros do país à nação. Ainda que resistentes à tentativa do governo monárquico de *educar* suas crianças, os filhos da “boa sociedade” imperial acabavam sendo levados por seus pais às escolas mais importantes das províncias ou da região – caso do *Colégio Pedro II*, do *Ginásio Baiano* e do *Culto à Ciência*, por exemplo. Pode-se identificar aí um tipo de relação que pretendia reforçar laços entre membros de elites locais e grupos mais próximos do poder central, constituindo a tentativa de um “consumo de prestígio” típico de sociedades de corte (ELIAS, 2001).⁴⁷ A “casa”, identificada ao poder local, segundo Ilmar Mattos (1987: 129-191), perderia assim influência sobre a formação do futuro cidadão ativo da nação, aquele que daria continuidade ao processo de formação nacional e reprodução de sua camada superior.

Nesta discussão sobre o período imperial, ganharam importância as análises sobre a constituição das escolas superiores brasileiras, especialmente as de direito e medicina logo nos primeiros anos da independência. A necessidade de se formar quadros burocráticos para o então nascente país acabou nortando os debates que tomavam o ensino superior como foco à época. Ao mesmo tempo, a lógica fortemente hierárquica daquela sociedade fazia da posse do título de bacharel em direito ou medicina um diferencial de peso mesmo entre iguais, ou os *cidadãos ativos*: ser bacharel garantia acesso privilegiado a uma série de benesses dentro do mundo da boa sociedade imperial muito por resultado do espaço de socialização comum e dos vínculos políticos e mesmo de amizade surgidos nos tempos de faculdade, como destacado por José Murilo de Carvalho (2003).

⁴⁷ Importante pontuar que a formação da sociedade imperial brasileira, ainda que nos permita fazer algumas aproximações com as abordagens teóricas referentes às sociedades de antigo regime europeias, possui complexidades e ambiguidades bastante próprias que trazem empecilhos para a sua categorização tal qual os referenciais europeus.

Posto isso, ainda que nem sempre centradas num tipo de formação academicamente metódico ou “rígido”, como sugerido por Sérgio Adorno (1988) em seu estudo sobre a faculdade de direito de São Paulo, as faculdades imperiais cumpriam sua função principal que era a de reproduzir a boa sociedade ao mesmo tempo em que formava quadros que dariam continuidade ao processo de construção do estado imperial. Da mesma forma, especialmente nos anos finais do Império, a organização de alunos e professores em “igrejinhas” ligadas a intelectuais de renome à época, voltados diretamente às questões políticas de então e tecendo duras críticas ao regime imperial, reforçava a centralidade das faculdades – mesmo que enquanto esfera apenas formal e de formação de redes sociais – nas discussões dos rumos do país (BARROS, 1986; ALONSO, 2002). Poderíamos pensar o “bacharel”, grosso modo, como um grupo importante social e politicamente entre os homens livres. Segundo Schwarz,

Bacharel, durante o Segundo Reinado, aos poucos transformou-se em termo que carregava, além de uma qualificação, um capital simbólico fundamental [...] São os advogados sem clientes, os médicos sem clínicas, os escritores sem leitores, os magistrados sem juizados, que fazem do diploma uma distinção, uma forma de sobrevivência estável e facilitada (SCHWARCZ, 2007: 119)

Já dizia Gilberto Freyre que o reinado de Dom Pedro II “foi o reinado dos bachareis” (FREYRE, 2006: 713). Em seu livro *Sobrados e Mucambos*, o autor ressalta a força motriz operacionalizada pelo bacharel dentro de uma nova situação social que se desenrolava durante o século XIX brasileiro: a decadência do patriarcalismo rural. Novos estilos de vida se desenvolviam e estariam encarnados nos bachareis, alguns recém-chegados da Europa cheios de ideias novas ou que saíam das faculdades imperiais também com elas. Os bachareis e doutores ganhavam prestígio e tornavam-se arautos de um processo de mudança política: valorizados pelos seus estudos e pelo seu título, os bachareis faziam uma “meia reconciliação” entre o repertório europeu (político, como “novas teorias de Liberdade, de Estado, de Direitos do Homem, de Contrato Social”, ou mesmo cultural, voltando tão sofisticados da Europa e dela adotando alguns modos de tom mais aristocrático) e seu contexto de origem, que gerava censuras aos hábitos da terra tão arraigados entre os mais velhos, especialmente o patriarca, que começaria a sair de cena (FREYRE, 2006: 711-722).

Emília Viotti da Costa (2006: 14) tende a supervalorizar o papel de mediador do bacharel, que seria menos arauto das ideias novas e mais ligado a relações de compadrio das quais dependeria para alçar posições sociopolíticas de prestígio. O próprio Freyre parece, no

entanto, relativizar tal conclusão ao destacar, dentro da formação dessas redes via casamento ou alianças políticas pelos bachareis, seu forte potencial renovador, especialmente entre os bachareis mulatos e entre aqueles “insubmissos” (FREYRE, 2006: 723-730). Tânia Ferreira, estudando práticas de leitura e de formação de bibliotecas no Rio de Janeiro de finais do XIX, ressalta a maciça presença de bachareis e doutores que possuíam em suas prateleiras vasta bibliografia para além de livros relacionados às suas atividades profissionais, geralmente ligados a temas da política europeia e obras clássicas, realçando, via análise dessas bibliotecas particulares, um potencial de escolha pessoal na seleção das obras (FERREIRA, 1999: 19-21; 52-54).⁴⁸ Some-se a isso a presença comum em espaços de sociabilidade como livrarias, saraus e concertos teatrais que potencializariam a circulação de textos e o debate de ideias (FERREIRA, 1999: 85-86).

Tanto os já mencionados debates políticos que ganharam a cena nos anos 1830, por exemplo, quanto algumas experiências pedagógicas anteriores ao *Colégio Pedro II* e/ou organizadas fora do circuito Rio de Janeiro – São Paulo – Salvador – Recife, as cidades-sede das faculdades, parecem reforçar, no âmbito pedagógico que nos interessa, a circulação de ideias e práticas que tomavam a educação como pauta politicamente relevante. O argumento que se quer desenvolver aqui, da centralidade do *Colégio Pedro II* na organização de um *repertório pedagógico imperial*, ganha força, quando percebidos não apenas movimentos locais nas províncias que o tomavam, em geral, se não como modelo pelo menos como referencial de discussão, mas também práticas que, lhes sendo anteriores, informaram certos padrões acerca da organização de instituições de educação secundária, como o Colégio Caraça. Passemos, por isso, à análise desses dois fatores.

3. Outros bachareis para o Império: o Colégio Caraça e as controvérsias sobre a centralidade do Colégio Pedro II.

Um caso bastante elucidador, que é inclusive anterior ao Ato Adicional de 1834, é o do *Colégio Caraça*, existente na serra homônima na província de Minas Gerais desde 1820. O

⁴⁸ Ferreira ressalta ainda a presença cada vez maior de textos em inglês e alemão em detrimento daqueles em língua francesa após a década de 1870 (1999: 69), além de verificar uma forte presença, em leilões de livros, de títulos sobre belas-artes, história, ciências e artes, teologia e jurisprudência (nessa ordem) no período entre 1870-1879 (1999: 71), sugerindo tanto uma mudança de referencial quanto uma possível renovação de repertório.

colégio, de responsabilidade lazarista, desde cedo manteve fortes relações com o governo: recebeu benesses e títulos como de “Real Casa”, ainda nos tempos de Dom João VI, e de “Imperial Casa” em 1824, já no reinado de Pedro I. Além de questões relacionadas ao prestígio que tinham os religiosos na área de ensino, uma vez que a formação por eles oferecida teria como foco a educação moral e religiosa da criança, o *Caraça* trazia consigo dois pontos chave que auxiliam a explicar seu sucesso, segundo Andrade (2000: 82): a oferta de estudos regulares desde seus primórdios (com currículo organizado em matérias de ensino e ciclos específicos para cada) e sua base humanística (central para a formação do cidadão naquela sociedade).

Ainda que regido por religiosos, que prezavam inclusive pela oferta do ensino às camadas menos abastadas daquela sociedade, o colégio, funcionando em regime de internato, era pago (custava 25\$000 mensais), o que aponta para um tipo de educação voltada para um grupo bastante específico: os filhos das camadas mais altas, ou para os grupos de elite socioeconômica, de Minas e outras províncias como o Rio de Janeiro e São Paulo em especial (ANDRADE, 2000: 183). Assim, o colégio atuava como reforçador de um tipo de formação que, ao valorizar as humanidades, considerava a posse de uma cultura geral, não utilitária, tanto uma marca de distinção quanto a formação de um repertório comum de temas considerados centrais para aqueles que atuariam em posições de destaque naquela sociedade (nas letras e artes, na política ou na burocracia imperiais) (ANDRADE, 2000: 82-84).

Foi dessa experiência pioneira que partiram, de certa forma, outras propostas que se seguiram nos anos 1820 e 1830. O próprio *Colégio Pedro II*, fundado em 1837 pelo governo imperial tendo no mineiro Bernardo Pereira de Vasconcellos, à época ministro da Justiça do Império, seu maior entusiasta, seguiu de perto as propostas pedagógicas organizadas no *Caraça* mineiro. Tanto os estudos regulares seriados quanto a ênfase nas humanidades eram também marcas do colégio da monarquia, cujas atividades tiveram início em março de 1838 no Rio de Janeiro. Havia, além disso, uma questão que vinculava diretamente as duas instituições: o padre Leandro Rebello Peixoto e Castro, fundador e gestor do Colégio *Caraça* (de 1820 a 1827 e de 1834 a 1837) foi também o segundo reitor do *Colégio Pedro II* (ANDRADE, 2000: 26, 182; DORIA, 1997: 38, 51). Elogiado pela formulação do Regulamento de atividades do *Caraça* em 1831, que incluía, dentre outras “inovações”, castigos mais brandos (pela via do diálogo e não da palmatória), uma relação quase “paternal” entre professores, direção e alunos e um tipo de ensino que privilegiasse a didática docente para que os alunos conseguissem acompanhar as matérias, Rebello foi, segundo Doria (1997:

44), um gestor exemplar, que promoveu melhorias no espaço físico do Colégio Pedro II, além de ter observado a questão do controle disciplinar e ter incentivado reuniões entre direção e docentes para se discutir questões pedagógicas (ANDRADE, 2000: 175-180; 191).

Posto isso, ao reconhecer a anterioridade temporal do *Colégio Caraça* na organização de um tipo de ensino secundário regular e voltado a grupos da elite social e ver relações entre a organização dessa instituição com o *Colégio Pedro II*, pode-se questionar a ênfase dada à formação meramente propedêutica e voltada à preparação para os exames de acesso às academias superiores, comuns em análises sobre a educação no Império. Ademais, as inovações propostas por Rebello no *Caraça*, ainda no ano de 1831, apontam para a presença de temas que outros estudos tendem a considerar tardios e “fora de contexto”, como uma relação mais próxima entre professores e alunos – proposta de Abílio César Borges em seu *Ginásio Baiano* – e um tipo de estudo que privilegiasse o estágio de aprendizagem, ou a idade, das crianças, no ensino das matérias – proposta também de Borges e de João Kopkë, docente do *Culto à Ciência*. Haveria, portanto, todo um debate na esfera da educação relativamente antigo e sobre o qual tanto os agentes citados quanto o governo imperial atuavam no sentido de dar formato a propostas que, ainda que divergentes e com aspecto modernizante, partiam de uma lógica comum e organizavam-se de maneira próxima na educação da mocidade – desde que filhos das camadas superiores – imperial.

A escolha pela análise do *Colégio Pedro II*, fundado em 1837 e existente até hoje no Rio de Janeiro,⁴⁹ poderia ser justificada pela representatividade obtida pelo colégio tanto nos meios oficiais quanto nos estudos de tom memorialístico ou, mais recentemente, acadêmicos, que o tomam como objeto. Fato é que em todos os relatórios anuais enviados pelo Ministério do Império (Relatórios do Ministério do Império – doravante RMI) para leitura na Assembleia Legislativa havia, no espaço dedicado à instrução pública, um detalhamento bastante completo, ainda que resumido, das atividades desenvolvidas no CPPI no ano em questão, que tomava como base, desde a fundação da Inspeção de Instrução da Corte em 1854, os relatórios por ela organizados e que vinham anexos àqueles relatórios ministeriais anuais.⁵⁰ Da mesma forma, no começo do século XX, especialmente na década de 1930, diversos

⁴⁹ Apenas quando da proclamação da República que o colégio teve seu nome mudado para *Ginásio Nacional*, tendo voltado a possuir o antigo nome por conta da mobilização de alunos e ex-alunos no começo do século XX, quando de seu centenário em 1937, momento em que os estudos sobre o período monárquico do colégio (e sua grandeza) ganharam relevância para a reconstrução da memória institucional.

⁵⁰ Toda essa vasta documentação pode ser consultada *online* através do site <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em 3 de ago. de 2014.

estudos memorialísticos⁵¹ retomaram o colégio como um dos sinais da grandeza moral da monarquia brasileira, assim como da ação de seu segundo imperador. A grande quantidade de análises sobre o colégio, ainda que controversa, já nos sinaliza pelo menos um questionamento: qual o significado do Colégio Pedro II dentro da estrutura político-administrativa da monarquia?

Dentro da retomada de estudos sobre educação no Brasil imperial, viu-se também o crescimento de análises acadêmicas que buscaram entender tal questão. Todo estudo que tivesse como foco o ensino secundário passava, necessariamente, pelo CPII. Assim, os primeiros estudos tendiam a corroborar as análises memorialísticas sobre a “grandiosidade em si” do colégio: ele era importante porque *toda* a documentação até então analisada o dizia.

Conforme vem sendo destacado, a centralidade do *Colégio Pedro II* em diferentes momentos de discussão sobre o processo educativo já serviria de justificativa para a grande quantidade de obras que tomam o colégio como objeto central. Desde obras mais gerais sobre o Império, como os livros *Ordem e Progresso* de Gilberto Freyre e *A Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo a textos que tratam sobre ensino secundário, como o também já apresentado livro de Maria de Lourdes Haidar intitulado *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, de 1972, o colégio que leva o nome do segundo imperador do Brasil se faz presente. Aqui o texto de Haidar será novamente explorado, posto que seu livro trouxe questões que marcaram diretamente as análises seguintes sobre o *Colégio Pedro II*, para depois serem analisadas algumas teses e dissertações acadêmicas mais recentes que, ao abordar o colégio como objeto central de suas análises, criaram novos olhares e em diferentes direções sobre o mesmo.

Como se viu, para Haidar um dos mais graves obstáculos para a constituição de um sistema de ensino amplo e de qualidade residia nos exames preparatórios.⁵² Ainda de acordo com sua obra, todo um projeto de ensino perdia, principalmente o de língua portuguesa que, deixado nas mãos de professores estrangeiros que preparavam os alunos para a seleção dos cursos superiores, acabavam por fazê-lo de qualquer forma. Essa e outras matérias seriam apenas decoradas pelos alunos que teriam nenhum interesse em aprendê-las de fato (HAIDAR, 1972: 169). Assim, não só o governo mas também as famílias desses alunos são “culpabilizados” pelo “fracasso” na proposta do ensino secundário no país – incluindo o *Colégio Pedro II*, mera “reunião” das disciplinas exigidas nos preparatórios, principalmente

⁵¹ Sendo Escragnolle Doria (1997) o principal memorialista do colégio.

⁵² Quinze anos era a idade mínima exigida para matrícula nas academias.

após as reformas da década de 1870 em diante. Daí que para Haidar, a ideia do colégio ser um modelo não passou de um ideal, posto que o padrão de fato era dado pelos preparatórios.

Assim, um ponto recorrente nas análises sobre o *Colégio Pedro II* seria sua continuidade com o padrão das aulas avulsas e, como decorrência, seu fracasso na criação de algo novo no âmbito da capital do Império e também no país como um todo. Essa continuidade, pensada como a mera reorganização da estrutura de um seminário religioso e depois oficial, o Seminário São Joaquim, teria servido como base para a criação do colégio e, por isso, não teria conseguido propor algo novo no que se refere à educação da mocidade da época.

O Seminário, apesar de originado ele próprio de um abrigo de órfãos, também aceitava alunos pagantes. Havia também alguns alunos gratuitos e outros que lá habitavam como na época do abrigo; porém, o ensino a eles oferecido era diferente do que se disponibilizava aos pagantes. Com uma estrutura física considerada deficiente e ofertando um ensino baseado em princípios religiosos somados a “algum latim”, o seminário fora considerado, mesmo assim, uma instituição boa para padrões locais, segundo os naturalistas Spix e Martius (apud MACEDO, 2005: 300). Havia, ainda segundo os naturalistas, outras instituições que pareciam oferecer um ensino mais vasto, como o Seminário de São José. Logo, existiam instituições que de certa forma já iam além das aulas avulsas na cidade. Lembre-se que o ensino não deveria ser igual e nem mesmo oferecido para todos, não sendo portanto uma questão relevante haver poucos liceus como o do Seminário São José. A prática recorrente era a oferta de ensino por professores particulares. Da mesma forma, instituições como o Seminário São Joaquim, mesmo após ser adquirido pelo governo em 1821, padeciam da falta de professores.

As maiores mudanças no São Joaquim começaram a ocorrer em 1831, quando da abdicação do primeiro imperador, Dom Pedro I, momento em que foram inseridas aulas como matemáticas e ofícios mecânicos, além do seminário ter passado por obras em suas instalações. O ingresso seria preferencial para alunos filhos de militares e burocratas, que deveriam ser gratuitos. Após o Ato Adicional de 1834 o Seminário passou para a Câmara Municipal da Corte. Neste momento, ao privilegiar uma “instrução militar”, o seminário se aproximava das discussões próprias do período regencial (1831-1840) sobre defesa nacional (SOUZA, 2010: 109-113).

Em 1837, porém, o ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos teria se utilizado dos poderes da pasta para criar, sobre o seminário, um colégio que oferecesse um ensino mais amplo e completo. Os alunos do antigo seminário foram transferidos, assim como

a própria estrutura física do seminário passou também por profundas reformas, adequando-a aos padrões do ideário neoclássico da moda, que o tornasse digno de seu novo nome – *de Pedro II* – e de sua nova missão: a formação dos filhos da boa sociedade imperial.

Todos os trabalhos sobre o *Colégio Pedro II*, incluída aqui minha dissertação de mestrado, tendem a reificar essa ideia. Ainda que em minha dissertação eu tenha buscado enfatizar a diferença do colégio para o seminário, uma linha do tempo ainda unia as duas instituições, e não é o caso. Do Seminário para o Colégio há grandes diferenças, a começar pela proposta de cada um: o *Colégio Pedro II*, além de reproduzir as elites, seria também ele peça chave do projeto de construção nacional, desde discussões circunscritas ao ensino à organização, *sim*, de um sistema nacional de ensino de base comum – e as nove reformas pelas quais passou desde sua criação em 1837 até 1889 o confirmam – a outras mais específicas, como o diálogo intenso acerca das simbologias que identificavam a nação à monarquia e esta aos cidadãos – do uniforme escolar ao conteúdo da disciplina história pátria, criada e organizada no colégio.

Apenas a dissertação de mestrado de Fernando Araújo Penna (2008) sugere um rompimento com essa perspectiva que destaca a continuidade entre as instituições. Estudando o colégio pelo viés da construção de seu currículo escolar, Penna frisa a diferença do currículo do *Pedro II*, que ele busca apontar como uma grande novidade por organizar, de fato, uma estrutura própria para o ensino secundário. Assim, enquanto o *Colégio Pedro II* oferecia uma formação de cunho humanista, mais tradicional e voltado à formação de elites, o Seminário de São Joaquim possuía um currículo instrumental, ou utilitário, voltado para a formação de “camadas urbanas médias”⁵³ que dependiam da ocupação em ofícios manuais para sobreviver (PENNA, 2008: 95-137).

Mesmo que o argumento do autor conceba a organização didática do seminário como análoga à do colégio, ainda que diferindo nos fins, pode-se inferir de sua argumentação que há um rompimento curricular entre as instituições. Falar sobre o *Colégio Pedro II* significa pensar uma nova forma de se conceber a organização do ensino no Brasil imperial, mas não só isso: significa também reconhecer a historicidade da questão ao pontuar que ensinar e educar eram faces da mesma moeda e que, portanto, restringia-se a poucos, além de sublinhar

⁵³ O autor não as define. O que reuni em minha dissertação sugere que o Seminário não era uma instituição da importância do Colégio Pedro II, que pela sua fama e simbologia recebia alunos de diferentes províncias. O Seminário, na prática, ainda se baseava nos princípios cristãos de caridade ao receber órfãos. Ainda assim, relatos de época apontam para um e outro filho de grupos de elite que lá faziam seus estudos em latim (MACEDO, 2005).

o papel do colégio enquanto agente, ao lado do IHGB e do Arquivo Público, por exemplo, na constituição de uma identidade e uma memória nacionais (SCHWARCZ, 2007: 125-257).

No âmbito dos trabalhos realizados em programas de pós-graduação, a tese de Vera Cabana Andrade intitulada *Colégio Pedro II: Um lugar de memória* (1999) elabora a relação entre a memória sobre o colégio e sua identidade monárquica. Baseando-se principalmente em obras de memorialistas do colégio, como Escragnolle Doria, a autora retoma as comemorações do centenário do colégio em 1937 para desenvolver seu argumento sobre o *Colégio Pedro II* como local de memória da educação nacional. Ao abordar o “reencontro” da história presente do colégio já na República com o seu passado monárquico através da memória coletiva de ex-alunos e funcionários, o colégio teria conseguido redescobrir a si mesmo após um período de crise institucional no começo da República.

Divido em três capítulos – um sobre o período imperial, outro sobre o período republicano até 1937 e o último sobre a memória e identidade da instituição na década de 1930 – Andrade, ao reiterar a centralidade do colégio como instituição padrão e modelar para o ensino secundário no país, principalmente no período imperial, frisa que o colégio foi não só instrumento do governo central mas também agente dentro do projeto oficial de construção da nação e do estado. A agência do colégio ficaria mais nítida dentro da esfera educacional, quando se propunha reproduzir os filhos da boa sociedade, mas também – e por isso mesmo – apresentava-se para além dessa esfera ao colocar em cena temas caros para o governo central, como o debate centralização-descentralização, a formação homogênea dos grupos de elite e a sua futura ocupação (ANDRADE, 1999: II, 7, 48).

O livro de Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior, intitulado *O Imperial Collégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira* (2008) parte do mesmo pressuposto da tese de Andrade sobre a agência da instituição na esfera educacional do Império. Baseando-se no trabalho de Ilmar Mattos sobre a formação do grupo político saquarema, o autor associa o projeto de organização do colégio ao sucesso da experiência política desse grupo conservador, que teria conseguido, assim, fazer do *Pedro II* um dos locais privilegiados de formação e reprodução dos saquaremas e de formação da elite política nacional (2008: 24).

Cunha Júnior, porém, parte de pressupostos destacados por Doria em suas memórias e na análise de Haidar que destaca a influência dos preparatórios sobre o ensino secundário para reconstruir o cotidiano escolar da instituição. Assim, o autor oscila entre um olhar laudatório que confirmaria a exemplaridade do CPM no meio educacional brasileiro do Oitocentos e

outro que vê na instituição tentativas fracassadas e, por vezes, até mesmo carentes de uma lógica organizacional do governo monárquico em criar um sistema educacional de abrangência nacional. Ainda que vastamente documentado e com uma análise interessante sobre a organização do ensino de ginástica no colégio (CUNHA JR, 2008: 125-156), o trabalho tende a reificar pontos de vista divergentes e, por isso, traz poucas contribuições para o estudo do ensino secundário e sobre o papel do CPM no Império.

O meu trabalho de mestrado (2010) segue esta linha de raciocínio ao destacar o Colégio enquanto instituição fundamental no processo de criação de um projeto de nação e reprodução de suas elites. Assim, acompanhando o cotidiano escolar (as matérias ensinadas, com criação da cadeira de história pátria, os professores e sua atuação para além do colégio) e a origem/destino dos alunos na instituição, busquei reforçar que no período entre sua criação e o começo da década de 1860 o colégio cumpriu o que se propunha, que seria reproduzir a elite imperial por meio de sua identificação identitária à monarquia e seu projeto de nação.

Destarte, como também discutido por Vera Andrade, a análise do cotidiano escolar via correspondências entre professores e direção e dessa, na figura do reitor, com o ministério do Império, fez-me perceber que a instituição teve papel fundamental na definição de um projeto nacional de ensino. Nesse sentido, o colégio era instrumento mas também agente das mudanças propostas. Sua agência ficaria mais clara na concessão do título de bacharel em letras, cuja posse significava um importante diferencial para o seu portador. Neste sentido, busquei destacar também a importância do título de bacharel como contraponto ao argumento que sugeria que os alunos e seus pais preferiam frequentar colégios ou aulas que ofereciam em menos tempo apenas o que era cobrado nos preparatórios. Ora, se considerarmos que o ensino secundário buscava formar o aluno para a cidadania ativa, e sendo ele membro e futuro reproduzidor da boa sociedade imperial, frequentar um colégio como o *Pedro II*, ou outro que somasse status à sua condição, faria toda a diferença. Portanto, não teria muito sentido argumentar que o colégio seria mera reunião de aulas avulsas, pelo contrário: buscava-se ali, via uma nova estrutura curricular, apresentar o menino ao “mundo oficial”, encaminhando-o para a cidadania ativa.

Assim, gestava-se naquele espaço algo distinto daquilo que os preparatórios propunham: ali havia um *repertório pedagógico* promovido pela monarquia e que buscava dar organicidade ao ensino secundário no país. Ao fazê-lo, a monarquia punha em cena a centralidade da educação como esfera de atuação política.

4. A criação de um *repertório pedagógico*: a educação como chave política.

Aposta-se aqui que o currículo do *Colégio Pedro II* pode ser um indicador para se observar a possibilidade de *renovação* de *repertórios pedagógicos*, ao servir de referencial a outras instituições. A abordagem aqui proposta dialoga com três pontos principais levantados pela bibliografia: o reconhecimento das inovações gestadas quando da criação do Colégio Pedro II, como sugerido por Bastos Silva; a dinamização que colégios particulares teriam trazido à organização do ensino secundário no Império, como proposto por Azevedo; e a existência de debates naqueles tempos que indicavam a educação como pauta importante e não necessariamente subordinada a outros temas, o que Haidar percebeu ao acompanhar discursos e práticas do governo imperial e de agentes particulares na organização de colégios secundários nos tempos da monarquia no Brasil.

Em comum aos três autores, reconhece-se que o ensino secundário não era destinado às camadas mais baixas da sociedade imperial; estamos falando, portanto, de processos de socialização de grupos de elite social, isto é, das camadas mais abastadas daquela sociedade: setores da elite social mais próximas à burocracia do governo imperial (o que se apreende da análise dos alunos e professores do *Colégio Pedro II*); setores de elite geograficamente afastadas da burocracia central, mas próximas dela por meio de relações pessoais e também por comungar com ela algumas princípios chave da ordem monárquica, como a centralização política (o que se perceberia no caso do *Ginásio Baiano*); e novas elites, ainda em formação, que, em momento de crise do regime, buscavam lançar novas propostas e práticas políticas negociando com estruturas já estabelecidas (que seria o caso dos grupos ligados à organização do *Culto à Ciência* em 1874).

Quanto ao primeiro ponto, vem-se prestando atenção, a partir da análise das reformas propostas pela monarquia para a educação e em especial na organização do *Colégio Pedro II*, às discussões que antecederam essas reformas. Assim, os discursos proferidos por deputados no espaço da assembleia geral da monarquia sugere uma forte disputa por mecanismos e formas de melhor se ensinar no Brasil. O próprio *Colégio Pedro II* teve questionados, em seus primeiros anos, a sua existência e suas forma de organização escolar (SOUZA, 2008). Além disso, as duas maiores reformas pelas quais a educação passou na monarquia e que maiores impactos tiveram sobre o Colégio, a Reforma Couto Ferraz, de 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878/1882 (ano dos pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma), foram o

resultado prático de intensas disputas sobre essas formas de se ensinar: a primeira, de tom mais centralizador e a segunda, mais liberalizante. Enquanto a reforma de 1854 realçava a centralidade e modularidade do *Colégio Pedro II* no campo da educação nacional, tomando os conteúdos das matérias nele ensinados como base para a avaliação dos exames de acesso às academias, controlado pelo governo central tal qual o colégio, a reforma de 1878 apontava para a mudança de paradigmas, propondo mudanças curriculares bastante inovadoras, como a inclusão de cursos de tom mais técnico, além de dar maior liberdade a particulares na organização do ensino. Em ambos os casos, há vasta discussão que não necessariamente subordina-se a projetos maiores: a educação é *em si* um projeto.

Do argumento de Carvalho (2003) e Mattos (1987) retém-se a importância dada aos processos de socialização intelectual como forma de se garantir a reprodução de grupos de camadas superiores. Ainda que se proponha aqui avançar sobre esse argumento, ao sugerir haver formas e propostas distintas de *socialização política* entre esses grupos de elite da sociedade do Segundo Reinado, o fato dos colégios aqui estudados serem de elite e para os filhos dessas elites torna a argumentação sobre a reprodução social e composição do capital cultural dos agentes via formação escolar aspecto central na análise, na esteira das discussões propostas por Bourdieu (2007a; 2007b, especialmente 65-79) – ainda que isso não signifique necessariamente uma formação homogênea, importante frisar.

O que se pretende aqui é repensar essa ênfase: a esfera sociopolítica é parte constitutiva do ambiente no qual a organização dos colégios aqui estudados acontece. As relações escolares entre professores, alunos e direção constituem uma *cultura pedagógica* que tem uma dimensão *escolar*, cotidiana, mas que opera numa sociedade peculiar, a do Segundo Reinado no Brasil. Assim, entender esse processo de socialização é fundamental também para se compreender processos mais estruturais de âmbito político e social naquela sociedade. As relações construídas e reconstruídas no espaço escolar ganham sentido à luz desse ambiente mais amplo. A compreensão dessa cultura escolar é relevante para detectar normas socialmente relevantes na formação de hábitos educacionais.

Uma dimensão deste processo formativo é de natureza geracional. Na chave analítica proposta por Durkheim, há de se estar atento aos fatores geracionais presentes na relação que se constrói em sala de aula, que é uma relação educativa de autoridade, cujo corolário é a transmissão de conhecimentos e de disposições socialmente acumuladas, ou “certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas” que facilitariam ao sujeito seu autorreconhecimento no e integração ao grupo (DURKHEIM, 1971: 30-32). Tal acúmulo,

realizado no âmbito da cultura e transmitido no espaço escolar intergeracionalmente, afasta as perspectivas que enfatizam “aptidões” e “dons” dos alunos, em favor de atentar para o espaço escolar como parte do processo de reprodução de desigualdades sociais. Pierre Bourdieu aponta para os fatores hereditários que, proporcionando ao aluno tempo vago para estudo, somam-se à presença em casa de outros elementos culturalmente reconhecidos como socialmente válidos – livros, hábitos à mesa, maneiras de falar e se portar frente a outrem. Este conjunto conformaria um *habitus*, ou toda uma pré-disposição no sujeito, ao seu autorreconhecimento no conteúdo transmitido pela escola, que legitima aqueles saberes adquiridos com a família e que naturaliza em membros de certos grupos aspectos como o sucesso escolar pela chave da “aptidão” e do “dom” individual (BOURDIEU, 2007a: 71-79).

Nesse sentido, a formação em colégios secundários no Segundo Reinado apresentaria, para o argumento que se pretende desenvolver aqui, tanto para uma lógica de transmissão intergeracional de ideias e valores dos grupos em questão – o governo imperial por meio de seu colégio oficial ou os republicanos do interior paulista por intermédio do colégio fundado pela “Sociedade Culto à Ciência” – quanto para a incorporação do capital cultural promovido pelos processos de socialização escolar.

Não se pretende com isso partir do pressuposto de que havia um forte rompimento estrutural na sociedade do Segundo Reinado, de forma a tomar a ação dos grupos como necessariamente questionadora da ordem política vigente. Como já destacou Alonso (2002), havia interesses comuns na realização de reformas que atendessem questões pontuais, como o acesso de grupos que, detentores do diploma de *Bacharel*, não conseguiam mais acesso à burocracia imperial. A crítica desses passaria por isso pela da rede de patronagem e compadrio que se estabelecera nos quadros do Estado, e não necessariamente ao Estado em si. Tecendo a análise a partir de casos de colégios de *elite*,⁵⁴ nesta tese a reconstrução de uma *cultura escolar* torna-se central. É no âmbito da prática cotidiana que podem ser detectados os ideais que presidiam a construção de currículos e onde conteúdos, presentes ou não nos currículos, eram transmitidos na relação entre professores e alunos.

⁵⁴Todos os agentes envolvidos na construção das instituições de ensino aqui estudadas possuíam relações com o estado imperial e com o topo do círculo de agentes responsáveis por políticas de Estado, como ministros, senadores e deputados. Muitos inclusive o eram. Além disso, aqueles que frequentavam essas instituições eram filhos ou parentes próximos de agentes com tal poder decisório de grandes efeitos, como se verá na análise de trajetórias de alguns egressos dos colégios estudados. Justifica-se, por isso, o uso do termo de colégios de *elite* na chave analítica proposta por Wright Mills, posto que é grande o poder decisório e seus efeitos sobre grupos maiores distintos do seu de origem entre os responsáveis por tais instituições de ensino (WRIGHT MILLS, 1952: 13-42).

Seguem-se aqui as sugestões propostas por Dominique Julia em seu artigo *A cultura escolar como objeto histórico* (2001), onde se realça ser o espaço escolar um espaço de trocas. A cultura escolar, por sua vez, seria um conjunto de normas e práticas que regulam essas trocas realizadas pelos agentes em diálogo. O texto, porém, apesar de reconhecer a importância da prática no cotidiano escolar, fornece poucos subsídios para sua análise mais detida, realçando o problema de quais fontes utilizar a partir de quais arquivos: as normas, os agentes educadores e os conteúdos ensinados seriam pontos de partida fundamentais, entendidos em contexto e também pelas suas brechas, ou seja, pelos silêncios da documentação (JULIA, 2001: 19).

De fato, a análise da cultura escolar, pelas questões práticas de ausência de fontes, relega a agência estudantil à esfera da sugestão a partir das práticas normativas da instituição e do trabalho docente. Porém, ao destacar os processos de recrutamento docente, o autor enfatiza a necessidade de se questionar quais saberes e *habitus* eram exigidos para se ocupar a posição. Assim, aponta-se tanto para um processo de profissionalização – o docente possui uma formação específica – quanto para uma questão de posição social – a formação dos mecanismos de percepção do agente seria marcada pela sua origem social, ao mesmo tempo em que marcariam seu olhar de volta ao contexto. Ao mesmo tempo, é sugerida a relevância do fator geracional na formação dos docentes e também na transmissão de conteúdos junto aos alunos (JULIA, 2001: 25).

Ao descer para o nível das práticas, o autor realça que os conteúdos das matérias escolares devem ser pensados como produtos específicos daquele espaço social. As práticas docentes permitiriam acompanhar esse inventário, ao observar, por exemplo, as mudanças de técnicas de um professor para outro. Da mesma forma, públicos diferentes demandariam conteúdos distintos. Faltou ao autor, porém, fazer a ponte de como se dá essa mudança. Ivor Goodson parece resolver em parte o problema ao pensar, no que tange ao currículo escolar, a esfera do *conflito* na definição dos conteúdos ensinados nas instituições escolares e a necessidade de compreensão de interesses e influências por trás deles (GOODSON, 1991: 10; 1995). A atenção aos objetivos que justificariam o ensino de um tema ou de uma matéria e não outro ajudaria a elucidar a questão para além de uma suposta subordinação a temas maiores, como a formação nacional ou conceitos de progresso, como ocorrido no caso do Brasil imperial. Tais temas podem, seguindo sugestão do autor, ser pensados como os valores e objetivos que se fizeram presentes nas discussões sobre a formação de um parâmetro comum que permitisse a realização do ensino em sala de aula (GOODSON, 1991: 31).

Ainda assim, e apesar de realçar a construção e a mudança do currículo como processo simbólico (ao inventar tradições escolares) mas também político (realçando as disputas por essas matérias), Goodson acaba dando pouca ênfase às práticas escolares, deixando-as mais como sugestão do que, novamente, como prática. Ainda que apontando, por exemplo, o papel de mediação realizado pelos docentes, a questão é apenas sugerida. Porém, o autor enfatiza a necessidade de estudos comparativos sobre currículos escolares para que os temas por ele destacados possam ser mais bem elaborados.

Por isso, a organização de matérias como história pátria (por meio de relações intensas com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que referendava autores e textos para ensino da mocidade) no *Pedro II* (MATTOS, 2000), assim como as variações (ainda que pontuais) sobre essa história que em saraus incentivavam a apologia do 2 de julho – a independência da Bahia – no *Ginásio Baiano* (ALVES, 2000) ou que enfatizavam a história da província de São Paulo em seu aspecto dissonante do resto do país (REIS, 2013), como se ensinava no *Culto à Ciência*; ou ainda autores e temas que passaram a ser ensinadas pelo republicano João Köpke no *Culto à Ciência* (PANIZZOLO, 2006) são questões pertinentes porque comuns às três instituições. Ao mesmo tempo, tais questões não podem ser entendidas por recurso apenas à lógica de organização escolar. Tais variações apontam para a existência de um *repertório pedagógico* comum, com o qual as instituições operam e a partir do qual as mesmas têm certa margem de ação.

Ao avançar nessa linha de argumentação, propõe-se aqui não apenas haver um foco, mas principalmente uma agenda que colocava a educação no centro de um debate que era também político. Não se pretende com isso desvincular as discussões sobre educação de propostas de grupos políticos específicos, como os saquaremas quando da consolidação da monarquia ou dos republicanos nos anos finais do Império. Em ambos os casos a educação está, de fato, vinculada a um projeto maior. No entanto, o que se quer reforçar aqui é que as análises que tomam a educação apenas como corolário desses projetos tendem a reificar a educação no período imperial como um “projeto anexo” e carente de organicidade. O que se supõe aqui, partindo da premissa de Pierre Bourdieu (2007b: 212-239) da possibilidade de sobreposição de campos, é que as esferas política e educacional são faces da mesma moeda.

Qualquer estudo que passe por temas relacionados a processos formais de escolarização deve considerar também os programas de estudos das instituições analisadas. Mesmo que os currículos tendam a ser pensados como instrumento de controle e reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2012: 80), a seleção de temas elencados nos currículos

escolares, os programas, do rol de disciplinas, as propostas pedagógicas, etc., são tópicos que sinalizam para práticas, propostas e interesses presentes naquela estrutura de ensino.

As variações curriculares, como as que existiam entre os colégios aqui estudados, podem ser pensadas como lances modernizantes dentro de uma lógica societária majoritariamente reprodutora.⁵⁵ Contudo, havia conflitos em torno do controle da formação moral dos cidadãos da sociedade imperial, que apareceriam em propostas de padrões diferentes de escolarização.⁵⁶ A chave para a proposta de análise aqui desenvolvida é que práticas educativas se constituíam ao redor de um *repertório pedagógico imperial* e que, na disputa pela reprodução de seus grupos de elite, tanto na Bahia quanto em São Paulo, nele inseriram aspectos inovadores, criando um *repertório pedagógico modernizante*. Em todos os casos, os agentes (monarquia, a direção dos colégios, os seus professores) tinham participação ativa – há, na discussão sobre o repertório, espaço também para o imprevisto.

Adaptando o conceito de repertório para análise da lógica *pedagógica* pode-se dizer que os alunos teriam “arquivados não histórias específicas, mas uma capacidade culturalmente estruturada de criar histórias apropriadas” para cada situação contra a qual seriam confrontados após formados pelos colégios (SWIDLER, 2001: 38). Assim, a análise dos processos de socialização em cada um dos colégios visa identificar reverberações posteriores na vida pública dos alunos quando egressos dessas instituições. Dilemas reais enfrentados por esses agentes seriam resolvidos a partir da mobilização de recursos culturais presentes no repertório aprendido no colégio e com os quais os agentes atuariam em novas arenas. Isso porque “participar de uma cultura não significa partilhar visões de mundo unificadas, mas sim traçar um repertório de cenas e situações” (SWIDLER, 2001: 35-38).

Quer-se privilegiar aqui o espaço escolar como um espaço de trocas e de formação de redes sociais mais do que um espaço de socialização no sentido clássico, de transmissão e reprodução de valores. As variações curriculares entre os colégios aqui selecionados serão analisadas como lances políticos que tanto operam dentro como questionam a lógica reprodutora da formação de elites no ensino secundário durante o Segundo Reinado.

⁵⁵ Lembre-se que em algumas cidades, como o Rio de Janeiro das décadas de 1830 e 1840, quase metade da população era escrava. Da mesma forma, entre os livres havia níveis distintos de hierarquização que partiam do pressuposto básico da propriedade – inclusive de si mesmo ou de outrem – para daí desenhar os mais diversos tipos de diferenciação social: se livre ou liberto/escravo; a posse de alguma ocupação socialmente digna; a inserção em esferas burocráticas; a proximidade com grupos de elite política (o que configuraria a possibilidade da construção de relações de compadrio); em que parte da cidade vivia; a possibilidade de acesso ao ensino secundário e superior, dentre outros.

⁵⁶ As discussões realizadas no âmbito do parlamento sugerem que não havia consenso mesmo dentro do governo sobre a necessidade de criação de uma instituição de ensino secundário voltada para a formação de grupos de elite daquela sociedade.

Capítulo 2

O ensino para as elites sociais no Império: o Colégio Pedro II.

Como se viu no capítulo anterior, durante o período imperial brasileiro houve projetos de instituição e reforma da educação que apontavam em sentidos diferentes. Ao analisar a questão, a bibliografia especializada – estudos na área de história da educação e da sociologia da cultura – conferiu centralidade às faculdades imperiais e ao próprio *Colégio Pedro II* na organização do sistema de ensino. Ambos confirmariam, em tom quase de denúncia, a falta de interesse da monarquia em organizar um sistema de ensino nacional e seu compromisso apenas com a formação das elites sociais. Contudo, esta opção por analisar apenas instituições de nível nacional ofuscou a relevância dos colégios secundários provinciais e sua ação na formação de elites locais. Ao ignorarem o nível local, as interpretações não descenderam ao nível empírico em que se dava a disputa política e intelectual entre os próprios agentes. É o que busca fazer este trabalho. Aqui trata-se de ter reconstruir sentidos atribuídos pelos próprios agentes às suas próprias práticas (POCOCK, 2003). Assim tanto se dá historicidade às ações quanto se visa desvelar projetos políticos dentro de uma situação particular, um espaço de experiências comum de onde esses projetos partiram (KOSELLECK, 2006). A reconstrução das interpretações dos agentes abre caminho, neste sentido, para a compreensão da centralidade que os discursos sobre a educação tiveram no Império do Brasil e de sua relevância no processo de formação da elite social e política nacional.

*

Definidos quem seriam os cidadãos brasileiros – processo longo e não linear, cuja base fora lançada já na Constituição de 1824⁵⁷ – e passadas as experimentações sobre as instituições políticas da Regência, à qual se seguiu o chamado “regresso conservador” responsável pela estabilização do regime político durante os primeiros anos do Segundo Reinado (MATTOS, 1987), abriu-se espaço no debate público para a discussão de questões como os sentidos e o papel do processo educativo na sociedade imperial (PAMPLONA, 1986).

⁵⁷ Cf. SANTOS; FERREIRA, 2009.

No caminho para a cidadania, controlada e hierarquizada, daquela sociedade, a educação ganharia centralidade. Ao mesmo tempo em que se pretendiam criar consensos, remarcavam-se diferenças e limites considerando-se que o acesso aos ensinos secundário e superior era restrito a membros da elite social (PAMPLONA, 1986: 17-18). As instituições de ensino entrariam em cena buscando controlar a formação dos cidadãos, de modo a preservar a hierarquia social: o acesso à escola era restrito àqueles que faziam parte do “mundo oficial”, do “mundo do governo”, isto é, o universo da elite política da sociedade imperial. Ao “mundo da desordem”, outros métodos coercitivos, como a polícia, teriam prioridade, ainda que projetos de criação de escolas voltadas para a formação para o trabalho tenham aparecido (MATTOS, 1987: 258-264). Em suma, identificadas à modernidade, as instituições de ensino, esperava-se, seriam responsáveis pela produção e difusão de valores imperiais entre filhos das elites sociais.

O fato de assim se estabelecer uma disjuntiva entre elite e povo não significa, contudo, que educação da elite social fosse homogênea (CARVALHO, 2003). Experiências como o *Colégio Pedro II*, o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência*,⁵⁸ casos dos quais tratamos neste trabalho, apontam para a diversidade de projetos pedagógicos e de agentes por trás deles. Os temas e questões comuns a estes projetos afiguram a existência de um *repertório pedagógico imperial* comum. Contudo, a *prática pedagógica* realizada por cada um os diferencia, ao mesmo tempo que aproximava o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência* devido às suas práticas de aspecto modernizante. Dentro do próprio governo não havia consenso acerca da melhor forma de se educar os filhos da elite social. O colégio criado especialmente para este fim em 1837, o *Colégio Pedro II*, e as reformas pelas quais passou o colégio e a instrução pública na capital do Império – de responsabilidade do Ministério do Império – seriam sinais disso.

Posto isso, o que se quer reforçar é que, como aponta Pamplona (1986: 19), “a opção pelo caminho da instrução pública não se deu sem divergências no interior dos próprios grupos dominantes e dirigentes da época”. O controle pela formação moral daquela sociedade estava em disputa e os projetos nesta direção iam desde aqueles com tendência mais controladora até outros que viam na total liberdade do ensino o melhor caminho. Assim, do mesmo modo que, logo após a independência se pretendeu premiar um projeto que propunha um tratado para a educação no novo país e que servisse de base para as ações do novo governo (SAVIANI, 2011: 119), a partir dos anos 1870 surgiram, no bojo de projetos reformistas mais gerais, projetos pedagógicos modernizadores, com ideias de maior liberdade

⁵⁸ Até mesmo o Caraça, discutido no capítulo anterior.

na gestão do ensino que buscaram tirar do governo da monarquia a centralidade na sua organização (PAMPLONA, 1986: 22; SAVIANI, 2011: 166-168).

Neste capítulo, reconstrói-se o cânon que serviria de referencial – positivo ou negativo – para todos os projetos de modernização pedagógica. Trata-se do mais importante colégio secundário do Império: o *Colégio Pedro II*, única instituição oficial de ensino secundário de responsabilidade do governo da monarquia.

Considerou-se, até pouco tempo, que no grandioso caos que teria sido o “esboço” do sistema de ensino no XIX, o colégio seria uma espécie de oásis no campo da educação.⁵⁹ Contrapomo-nos a essa ideia, posto que, naquela instituição, encontravam-se debates e experiências fundamentais para o desenvolvimento do sistema de ensino e para a preservação da estrutura sociopolítica imperial – por exemplo, foi lá onde se experimentou pioneiramente a possibilidade de se ensinar história nacional e outras matérias. Nesse sentido, ali se gestaria e ganharia forma um *repertório pedagógico imperial*, que serviria de referência às demais instituições pedagógicas posteriores, como se discutirá nos capítulos seguintes.

A noção de “repertório pedagógico” é uma adaptação do conceito de repertório cultural de Swidler (2001: 29-30), que funciona como um sistema de orientação para a ação, na medida em “permite às pessoas mover-se entre situações, nelas encontrando termos que orientassem suas ações em cada situação”. Pensar a cultura como repertório ou como “caixa de ferramentas”, na linha de Swidler, permite-nos entender a relação entre pensamento e experiência dos agentes. Assim, considera-se aqui que o conjunto de normas, práticas e disposições cotidianas instituídas e construídas no *Colégio Pedro II* compôs um *repertório pedagógico*.

O argumento aqui desenvolvido enfatizará a organização, no espaço dessa instituição e por parte do governo monárquico, desse *repertório pedagógico* que serviu como modelo e contraponto a outras instituições pedagógicas voltadas para elite social, duas das quais estudadas nos capítulos subsequentes, o *Ginásio Baiano* e o colégio *Culto à Ciência*. A longa duração do curso completo – sete anos –, a pompa dos exames finais anuais e a titulação de *Bacharel em Letras* com todas as suas vantagens materiais, como o acesso direto às academias superiores, e simbólicas, o prestígio de ser portador daquele diploma, eram sinais da caráter de distinção social que a pertença ao *Colégio Pedro II* adquiriu: a socialização comum dos filhos da elite social da monarquia numa instituição por ela controlada. As frequentes reformas pelas quais passou o colégio, longe de desorganizar tal repertório,

⁵⁹ Essa discussão foi realizada no capítulo anterior

nasciam de reflexões sobre experiências e métodos nele inspirados e que, ao se tornarem lei, serviriam como modelo para as outras instituições secundárias no país.

Da mesma forma, as reformas pelas quais passou o colégio seriam sinais de que não havia consenso nem mesmo dentro do governo da monarquia sobre as formas de se educar os futuros cidadãos ativos. Duas reformas serão privilegiadas na análise devido a seus impactos local e nacional: a Reforma Couto Ferraz, de 1854, que será analisada neste capítulo, posto que teve efeitos diretos sobre a organização pedagógica do *Colégio Pedro II*, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878-1879, abordada no capítulo sobre o *Culto à Ciência*. Ambas são tentativas, cada uma ao seu tempo, de modernizar o ensino oferecido no país e que tiveram íntima relação com a forma como se organizaram as instituições pedagógicas dos respectivos períodos. Ao mesmo tempo, as duas seriam também sinais, aposta-se aqui, de que a formação de um sistema nacional de ensino era pauta *política* central à época.

1. O Colégio Pedro II: um modelo pedagógico para as elites sociais.

“Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio Pedro II.”

Partamos novamente de uma frase de Dom Pedro II, a ele atribuída pelo memorialista e professor do colégio em questão Escragnolle Dória (1997: 103). Ainda que distante da prática política cotidiana do imperador, que com alguma frequência usava do poder moderador para dirimir questões caras à monarquia e ao seu poder pessoal, a frase é bastante sugestiva para o estudo que se propõe aqui. O colégio que até hoje leva o nome de seu patrono desde cedo esteve envolto em toda uma simbologia que o atrelava diretamente à história e à memória da monarquia no país.

Não só o Imperador tinha grande consideração pelo colégio que ele, aliás, costumava frequentar. Políticos de renome do período imperial, como Bernardo Pereira de Vasconcellos, responsável pela organização administrativa da instituição (CARVALHO, 1999), ou Joaquim Nabuco (1900: 1), enquanto aluno do colégio onde veria confirmado “o fundo hereditário de [seu] liberalismo”, e até mesmo agentes questionadores à ordem monárquica, como Sílvio Romero,⁶⁰ passaram pela instituição e nela deixaram sua marca. Destaque-se, ademais, que a marca central da organização do colégio e que vem sendo negligenciada era sua vinculação

⁶⁰ Sobre a atuação de Romero no CPMI, onde atuara como docente de filosofia, ver GUSMÃO, 2010.

direta, via Ministério do Império, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Câmara dos Deputados, ao centro decisório político do regime monárquico.

A proximidade com a Família Real não era, portanto, apenas simbólica: anualmente, nos relatórios lidos pelo ministro do Império referentes às suas (não poucas) atividades no ano anterior, havia um espaço dedicado exclusivamente ao *Colégio Pedro II*. Ainda que de forma pontual, apreende-se dali uma série de atividades administrativas e curriculares praticadas como resultado de projetos elaborados no âmbito do Ministério do Império, ao qual estava vinculado o colégio. Destarte, currículo escolar, seleção docente, compêndios e livros didáticos, tudo isso passava, antes, pelo crivo do ministério-chave da monarquia. Pessoalismos típicos de uma sociedade de corte se faziam presentes, assim como a aproximação, em nível de discussões e práticas sociais e políticas, entre a monarquia e o colégio, instrumento e agente dentro de um projeto de consolidação política nacional não apenas no âmbito da educação.

Dentro desse projeto, como já vem sendo apresentado pela bibliografia disponível (especialmente CARVALHO, 2003 e MATTOS, 1987) sobre o período imperial brasileiro, uma das questões centrais estava na construção do Estado por meio da reprodução de seu corpus diretivo. Assim, a discussão que pensava a criação de instituições de ensino no Brasil, a começar pelas academias superiores, tinha como objetivo central a concretização desse projeto. O ensino, pensado de maneira hierárquica, tal qual a sociedade brasileira, previa que tal processo de formação e reprodução dos cidadãos brasileiros seria feito em níveis: ao “povo miúdo”, as primeiras letras; aos futuros dirigentes, cidadãos ativos do país, os ensinos secundário e superior. Por isso, imperava como objetivo maior da instituição a reprodução da ordem monárquica via bancos escolares. A inserção de matérias como *história pátria*, o ensino de línguas estrangeiras e de matérias ligadas à formação do cidadão culto como retórica e oratória fora pensada dentro dessa lógica, confirmando lógicas hierárquicas e apontando sinais de prestígio daquela sociedade.⁶¹

E é dentro dessa perspectiva que deve ser pensado o Colégio Pedro II, concebido e fundado em 1837 enquanto instituição secundária modelo pelos grupos dirigentes da monarquia para si próprios num contexto de consolidação da ordem monárquica: o fim das regências e início do Segundo Reinado. Nesse sentido, há vasta oferta de fontes disponíveis sobre o colégio, o que nos leva a mais duas questões.

⁶¹ Mesmo matérias que fugiam à esse padrão humanista de ensino, como as ciências naturais, apareciam no currículo escolar do Pedro II de forma a complementar a formação do cidadão ativo do Império, como se discutirá mais à frente.

A primeira diz respeito às fontes consultadas neste estudo: no alto de seus 177 anos, comemorados em 2 de dezembro de 2014, o colégio possui ampla gama de documentos acerca dos diferentes momentos de sua história, inclusive daquele que nos interessa aqui. Desde ofícios do Ministério do Império até relatos de ex-alunos e professores, passando por reformas e propostas de melhor ensinar e também por compêndios e esboços de livros didáticos de matérias escolares ainda em construção, como literatura nacional ou mesmo as ciências naturais, o Colégio Pedro II faz a alegria de qualquer historiador que se debruce sobre o seu passado. Há, inclusive, um arquivo bastante útil organizado no próprio colégio: o Núcleo de Documentação e Memória, ou NUDOM, localizado na unidade Centro da instituição.

A segunda, como decorrência da primeira, diz respeito às análises tecidas sobre o colégio. Desde cedo cercado por brasões – por lá passaram, como alunos, personagens da Monarquia e da República da envergadura de Rodrigues Alves, Nilo Peçanha e Hermes da Fonseca, e professores como Joaquim Manuel de Macedo – e temas caros à história nacional – como sua proximidade com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição-chave na construção de um projeto de história nacional no século XIX, assim como a própria organização didática desse conteúdo no âmbito escolar por agentes como o próprio Macedo ou Capistrano de Abreu, professores da instituição –, o colégio criado como modelo para outras instituições de nível secundário que fossem criadas pelo país após 1837 possui um sem-número de livros de tom memorialista (tendo em DORIA, 1997 seu maior expoente) que tendem a realçar, de forma um tanto genérica (ainda que não infundada) a grandeza da instituição, o que veio gerando críticas recentes de historiadores e educadores acerca do papel “real” do colégio dentro do também questionado “sistema de ensino” existente no Brasil Oitocentista.

Nesse sentido, as análises vêm oscilando entre um certo tom apologético/memorialista e outros que, buscando questioná-lo, contestaram a centralidade do colégio dentro da esfera educacional da monarquia. O resultado disso é, principalmente, a descontextualização da instituição, tirando dela sua historicidade enquanto colégio-modelo e peça fundamental na construção do regime monárquico.

O que se buscará realçar neste capítulo é a organização do *Colégio Pedro II* não apenas como colégio-modelo mas também como peça fundamental na construção da ordem monárquica. Trata-se, portanto, de definir o perfil de um colégio formador de grupos de elite. Para tanto, três dimensões serão abordadas: a primeira, a apresentação da origem do colégio

de modo a apontar as características distintivas desta instituição, que fizeram com que ela fosse capaz de funcionar como reprodutora da elite imperial de sua fundação em 1837 até o ocaso do regime monárquico em 1889. Segundo, trata-se de verificar como este padrão de formação de elite se reproduziu e prolongou no tempo, por meio de um processo de socialização escolar formal. Para tanto, os conteúdos transmitidos serão identificados por meio da análise do currículo escolar do colégio – a formação, naquele espaço, de um *repertório pedagógico*. Por último, trata-se de verificar como este processo de socialização funcionou também por meio de relações de subordinação e/ou afeto entre professores e alunos; daí porque serão apresentados os perfis de docentes considerados representativos. Pretende-se, assim, destacar que naquele espaço foi gestado um *repertório* de cunho *pedagógico* que serviu de modelo a outras instituições de nível secundário criadas pelo país.

Antes de passarmos à análise desse *repertório pedagógico*, analisemos os estudos feitos sobre o colégio.

2. A memória do Colégio Pedro II.

Tendo contado com grandes professores e intelectuais em seus quadros oficiais, natural que o *Colégio Pedro II* acabasse sendo erigido pelos seus membros em colégio de destaque ao exaltar sua grandeza e peculiaridade frente a outros criados após ele. Se lembrarmos que a instituição fora criada com o intuito claro de servir de modelo aos outros colégios de ensino secundário fundados após ele, entende-se também o motivo que levou pesquisadores recentes a tentar minimizar esse peso. Assim, partindo de brecha aberta pelo trabalho de Haidar (1972) quando a autora sugere que o *Colégio Pedro II* não fez mais que reunir as matérias, até então funcionando como “aulas avulsas”,⁶² numa só instituição, pesquisadores vêm tentando “aumentar” os colégios de província ao tentar “rebaixar” o Pedro II a mero aglomerado de disciplinas.⁶³ O peso da tradição e da memória construída sobre o colégio (que o eregia como

⁶² As aulas avulsas existiam desde os tempos coloniais e se resumiam à oferta, por parte de um professor, do ensino de apenas uma matéria. Assim, uma lógica formativa mais ampla não se fazia presente nesse processo de ensino.

⁶³ A Revista *HistEdBr online*, importante publicação em história da educação do grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” e sediado na Unicamp, permite um levantamento geral dos trabalhos que vêm sendo realizados no sentido de destacar a fundação e importância de instituições de ensino provinciais no século XIX. Lá percebe-se, a partir da organização de grupos de estudos estaduais, o crescimento no quantitativo de trabalhos

a instituição nacional de ensino secundário mais importante do Império) seria o sinal mais claro disso.

Quando da comemoração do centenário do *Colégio Pedro II* em 1937, alguns de seu professores e alunos, além de outros intelectuais da época que por lá haviam passado (ou apenas possuíam algum tipo de relação simbólica com o colégio) foram convocados a participar da “reconstrução” dessa grandeza perdida da instituição. Em “crise identitária”, segundo Andrade (1999), desde a instalação da República, que dentre outras ações mudou o nome do colégio para o genérico “Ginásio Nacional”, alguns professores como Escragnolle Dória viram na ocasião do centenário do colégio a oportunidade perfeita para recolocá-lo em seu local de origem, ou seja, no patamar das grandes instituições existentes no país. A vasta quantidade de documentos oficiais produzida pela instituição, somada à memória ainda recente de ex-alunos e professores, muitos tendo vivenciado os tempos “áureos” do colégio ainda em sua fase monárquica, serviu de alimento para que se redigisse ali a memória oficial daquela instituição que se confundia à história da monarquia.

Dória fez um amplo levantamento de informações que resultaram na obra *Memória Histórica do Colégio de Pedro II - 1837 – 1937*, republicado em 1997. A mesma vem desde então servindo de base para estudos em vista da dificuldade de acesso à documentação mais específica onde se possam encontrar os dados ali levantados pelo autor. Apesar da grande quantidade de documentos referentes ao colégio como um todo, a grande maioria se refere a comunicações oficiais com o Ministério do Império, como ofícios e leis sobre o ensino. Questões cotidianas da instituição são encontradas com maior dificuldade dentre a vastidão de documentos, e é aí que a obra de Dória vem suprir a lacuna.

O autor aponta, por exemplo, a existência de associações de alunos, como o *Instituto dos Bachareis em Letras*, cujos registros se perderam nessa vastidão de documentos (DORIA, 1997: 103).⁶⁴ Tal questão é bastante interessante se buscamos entender como se dariam as vivências entre os alunos no colégio. A hipótese que se busca explorar aqui é que um dos grandes diferenciais do CPII com relação a outras instituições existentes em sua época era a construção de um meio onde experiências comuns eram compartilhadas, de forma a socializar os filhos das camadas superiores da sociedade imperial em meio a seus pares, representados pelos próprios alunos e professores, e também num repertório cultural comum à elite política:

que investigam a ordem escolar nas respectivas províncias/estados, com especial destaque para trabalhos que versam sobre Minas Gerais e as províncias do sul.

⁶⁴ O Instituto, reconhecido em 1864, publicou em 1867 a *Biblioteca do Instituto dos Bachareis em Letras*, que reunia textos de seus membros.

a formação e transmissão de certo um certo gosto distintivo dessas camadas via formação em matérias como retórica e oratória atuavam como importantes diferenciais.

Da mesma forma, a formação em humanidades e em línguas clássicas, base do plano de estudos dos sete anos de ensino do colégio, equipava o aluno de um repertório cultural que não era facilmente acessível em língua portuguesa na primeira metade do XIX. Assim como na Europa, o ensino secundário visava oferecer uma formação de cultura geral humanista, bastante próxima ao estudo dos clássicos mas também de certa crítica literária de conteúdo historicista. Os programas de ensino das matérias *retórica* e *poética* tanto instruíam quanto ao gosto, ao estilo e ao belo quanto ofereciam regras de composição do discurso “exemplificados com as melhores passagens dos autores antigos e modernos, especificamente portugueses e brasileiros”, conforme sugeria o programa de Retórica do 6º ano no ano de 1858 no Colégio Pedro II (apud SOUZA, 1999: 158-164). Sendo a retórica a arte da persuasão, todo lugar era lugar para sua utilização, portanto. E ainda como destacado por Carvalho (2000: 137-138), a relação entre argumentação e autoridade do orador, a argumentação aberta, a importância do auditório e, a partir dele, do debate que permite o acordo, tão comum entre deputados e senadores, por exemplo, reforçava a lógica hierárquica e o fator de diferenciação daqueles versados nessas matérias. Indo para além de uma argumentação lógica, fechada e exclusivista, permitia-se ao orador referendar autoridade ao discurso mas sem necessariamente compartilhar a visão dos autores citados em sua fala; citações de caráter meramente instrumental, tão comuns entre políticos da monarquia (CARVALHO, 2000: 143).⁶⁵

O conteúdo das matérias *retórica* e *poética* durante a década de 1850 ainda se aproximava da análise de textos clássicos da antiguidade greco-romana, abrindo pouco espaço para a análise de textos épicos portugueses, o que ocorreu apenas a partir de 1857 com a inserção da Camões e Durão, por exemplo. A década de 1860, por sua vez, abriu espaço para o historicismo e aproximou-se da discussão acerca do nacional, cara para a época, inserindo a análise de textos de “literatura nacional”. Os compêndios adotados confirmam esse viés nacionalista: livros como “*Sinopse da poética nacional*”, de Manoel da Costa Honorato, de 1859, ou as “*Lições de eloquência nacional*”, de Miguel do Sacramento Lopes Gama e publicado em 1864, sinalizariam a importância daquelas matérias de estudo (SOUZA, 1999: 47). Assim, pela base conceitual ofertada aos alunos, colégios como o *Pedro II* aproximavam-se de uma concepção de nível superior em letras, segundo Souza (1999: 30).⁶⁶ Tal base

⁶⁵ O que permite entender, por exemplo, “dramas” que parte da historiografia e da teoria política relativamente recente não conseguiam resolver, como o fato de no Brasil o liberalismo ser escravista e estamental.

⁶⁶ Joaquim Nabuco, em *Minha Formação* (1900), teceu comentários nesse sentido.

facilitava aos alunos ingressos nas academias, em especial nas de direito, e daí a compreensão e contextualização das leituras lá realizadas.⁶⁷

Assim, esse e outros temas destacados por Doria, tomando como referência o registro da memória de pessoas que passaram pelo colégio como fonte, apenas realçariam a grandeza perdida que, por ocasião de seu livro de memórias, se veria resgatada. De fato, comemorações não apenas dentro do colégio mas fora dele, em espaços como o IHGB, somadas a outras efemérides que tinham como interesse retomar a dignidade do período monárquico, recolocando em cena sua "grandeza esquecida", forneciam ainda mais colorido às informações reunidas pelo autor.

Outras comemorações ocorridas logo depois, como a comemoração do centenário do Arquivo Nacional e do IHGB no ano seguinte, da maioria de Pedro II em 1940 e de sua coroação em 1941 se enquadram no mesmo contexto de grandiosidade da monarquia compartilhada pelo colégio. Internamente, o restabelecimento da concessão do título de bacharel em 1937 (no ano de seu centenário) acabava por religar os dois momentos, fazendo-os comungar da mesma grandeza, ainda que com eficácias diferentes: por mais que ser bacharel não mais trouxesse ganhos reais para seu portador como nos tempos no Império, simbolicamente falando ser ex-aluno do CPII readquiria um sentido de grandeza.

Dessa maneira, entende-se a resistência de pesquisadores em ciências humanas hoje em dia em se deixar seduzir por tal discurso baseado na memória do colégio. No entanto, o preço a se pagar por isso foi a adoção, por vezes, de um tom positivista na análise das fontes disponíveis, por vezes beirando o anacronismo. Assim, não são poucos os trabalhos que consideram a experiência do Pedro II um "fracasso" atestado pelas frequentes reformas pelas quais passava o colégio – foram nove reformas apenas no período monárquico (ANDRADE, 1999)⁶⁸. O troca-troca de professores, suas ausências frequentes, os poucos alunos que frequentaram o curso completo no colégio na segunda metade do XIX seriam os sinais desse esgotamento confirmado pelas fontes disponíveis. Faltou, porém, contextualizá-las.

A perspectiva adotada aqui⁶⁹ é a de recolocar o colégio em sua época, sem que para isso sejam deixadas de lado as questões sobre sua grandeza e importância para além do âmbito educacional da Corte adquiridas nos tempos do Império. O colégio buscava atender aos filhos das camadas superiores; por conseguinte, receber/formar poucos alunos não era

⁶⁷ Para a época a formação em direito fornecia conhecimentos satisfatórios em história, economia e filosofia aos estudantes.

⁶⁸ Houve ainda um total de 62 decretos e outros aspectos da legislação referentes exclusivamente ao colégio até a proclamação da República, segundo levantamento feito pela professora Regina Campelo, do NUDOM.

⁶⁹ E que eu venho buscando frisar desde minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2010).

problema. Da mesma forma, a legislação sobre o colégio indica mais a vontade de se organizar um sistema de efetivo sucesso que atesta o fracasso da monarquia na condução do projeto. Muitas das reformas eram resultado de discussões realizadas não apenas por deputados ou políticos distantes do cotidiano escolar⁷⁰ – e lembre-se que não poucos professores tinham também cargos políticos – mas também por docentes a partir de seu cotidiano de trabalho. Logo, além de tomar como base apenas nas fontes que, ao mostrarem várias reformas, parecem sugerir problemas na instituição, mais valeria perceber as associações entre as reformas e a instituição de forma a se perceber como estão todos inseridos na mesma discussão realizada na época sobre as melhores formas de se ensinar, além de construir e divulgar conteúdos das matérias que se ensinariam em colégios secundários e ainda, reproduzir a elite da sociedade imperial.

Entendido o significado do colégio no espaço escolar da cidade do Rio de Janeiro, sede da Corte imperial, como se verá a seguir, passaremos para a análise mais detida do *repertório pedagógico* que lá se formulara especialmente a partir dos anos 1850.

3. O contexto educacional da Corte: a Reforma Couto Ferraz e a centralidade do Colégio Pedro II.

Considerando-se a oferta restrita aos cidadãos (num universo de aproximadamente 166 mil habitantes nos anos 1850), havia um número significativo de estabelecimentos que ofereciam instrução primária e secundária na Corte na década de 1850. Em 1856, por exemplo, a cidade contava com 83 colégios e escolas particulares: desses, 46 eram destinados ao ensino do sexo masculino e outros 37, feminino. No total, 4.415 alunos (sendo 2.880 meninos) frequentaram as aulas ofertadas por aquelas instituições. No relatório do ministério do Império daquele mesmo ano, sugeria-se que tais números espelhavam os resultados – positivos – da reforma de ensino de 1854, a Reforma Couto Ferraz (RMI, 1856: 53-54). Somando o número de alunos que frequentaram aulas públicas, havia 5.918 alunos nas escolas e colégios da Corte (MOACYR, 1938: 40).

⁷⁰ Acompanhei alguns debates da época de criação da instituição e que permitem conclusões nesse sentido (SOUZA, 2008).

Essa década foi marcada por uma grande reforma no ensino na capital do Império: a reforma Couto Ferraz, de 1854.⁷¹ Primeira grande reforma pela qual passou o sistema de ensino organizado na cidade do Rio de Janeiro, ela centralizava os exames finais de todas as escolas públicas e particulares nas mãos do governo central. A justificativa que foi dada para o endurecimento dos exames finais do ensino secundário era baseada no ensino precário oferecido pelas escolas na Corte, assim como na falta de dureza dos avaliadores e docentes em relação aos examinandos. A proposta pretendia centralizar também os exames de seleção às faculdades. Até então, eram as próprias faculdades que selecionavam seus alunos, organizando os famosos cursos “preparatórios” anexos a elas que serviam na prática como antessala daquelas instituições, visto que muitos avaliadores eram também docentes dos preparatórios.

Antes dessa reforma, houve iniciativas, por parte do governo central, de mapear o estado em que se encontrava o ensino no país. Por exemplo, em 1852, solicitou-se ao deputado e professor do *Colégio Pedro II* Gonçalves Dias escrever um relatório sobre a situação do ensino nas províncias do norte do país.⁷² O pedido partia de uma demanda do governo central, que buscava acompanhar projetos de organização política provinciais e também dar cabo a uma tentativa maior e mais importante, que seria a busca pela formação de uma identidade nacional comum. Sendo o Brasil um país ainda novo, a organização de projetos que tomavam a educação como mote estaria, assim, ligada a uma lógica superior que procurava organizar e difundir símbolos nacionais. Em resumo, Dias ficaria responsável pela observação do funcionamento de escolas e colégios por meio da análise dos métodos e compêndios utilizados, pela observação dos professores em atuação e matérias ensinadas e também pelo acompanhamento do progresso dos alunos a fim de, identificados possíveis problemas, “remover os abusos, e a promover o melhoramento e progresso do ensino e educação da mocidade” (DIAS, 1939: 495).

Dias ressaltava no relatório não ser pessoalmente amigo da centralização; no entanto, o que vira em algumas das províncias que visitara o levava não a requerer maior controle do governo sobre as províncias, mas sim maior organização. Ademais, os próprios “homens de bem” das províncias que estavam a frente de projetos de ensino reconhecidos por Dias como

⁷¹ Luiz Pedreira do Couto Ferraz era o ministro do Império à época. Até 1853, na posição de presidente da província do Rio de Janeiro, já vinha defendendo mudanças na organização do ensino.

⁷² Na viagem em questão, Dias visitou as províncias da Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Grão-Pará.

de qualidade veriam naquele controle a certificação da qualidade de seus projetos e ainda a importância que dava o governo central à causa.

Das observações do deputado, a que mais marcou a historiografia da educação que se seguiu foi a de que os liceus e colégios secundários se resumiam a cursos de preparação ao acesso às academias de direito e medicina. Maria Haidar (1972) usa este argumento como fio condutor de seu livro, onde conclui ser o ensino secundário desorganizado e carente de função formativa do cidadão. Dias diz ser esse o “grande inconveniente” da educação secundária nacional, o que entravaria, inclusive, o avanço no ensino de matérias também consideradas importantes por ele, como matemática, física, química, agricultura e agrimensura, oferecidas mas pouco ou nada frequentadas uma vez que não eram solicitadas para o exame de ingresso aos cursos superiores (DIAS, 1939: 502-503). A solução parecia estar na organização escolar realizada no *Colégio Pedro II*: “mais se aprende em duas ou três lições de uma hora, do que em uma só de duas ou três horas contínuas”, dizia Dias em seu relatório, enfatizando que a frequência a apenas uma ou duas cadeiras tendia à memorização, enquanto as aulas ao molde do colégio do imperador, realizadas concomitantemente, pareciam-lhe mais oportunas para a inteligência e para a consecução de um projeto educativo (DIAS, 1939: 505).

O autor relata, ainda, experiências de ensino de tom profissional (de ofícios mecânicos) e beneficente realizado nas províncias: em comum, o desejo de ver educada a mocidade. No entanto, a regra parecia ser a falta de contato entre as esferas socializadoras fundamentais da criança – a família, a escola e a igreja – além da baixa frequência dos alunos às aulas, em torno 20 a 25% dos matriculados. No que pese os problemas (como a ausência de método comum pelos professores e a falta de compêndios) que prejudicavam a formação moral dos alunos, o cultivo da inteligência caminhava, mesmo que a passos lentos, afinal da “uniformidade na instrução primária, que é uma das fases da nacionalidade” dependeria a possibilidade de organização de um sistema de ensino nacional (DIAS, 1939: 530).

A Reforma Couto Ferraz é, em parte, resultado das conclusões chegadas por Gonçalves Dias em seu relatório.⁷³ Aplicada em 1855, um ano após sua organização, a reforma buscava “moralizar” o estado em que se encontrava no ensino no município neutro da Corte. À época, o *Colégio Pedro II* era o único estabelecimento público a oferecer ensino de nível secundário. Além dele, existiam alguns colégios particulares, que também funcionavam preferencialmente no regime de internato e que foram fundados ainda na década de 1850: eram o Freese, o Tautphoeus (cujo reitor era o também professor de grego, alemão e história

⁷³ A dissertação de Pontes (2009) faz uma análise mais detida da reforma de 1854.

do CPIO Joseph Herman, mais conhecido como Barão de Tautphoeus), o Roosmalen, o Victória, o Liceu Comercial, o da Marinha, o Santa Cruz e o Paiva.⁷⁴ Quanto às aulas avulsas, havia as cadeiras de francês, latim, inglês e retórica, um “mal necessário” enquanto não se organizava um externato para reuni-las e, portanto, melhor organizá-las (MOACYR, 1938: 27-28). Essas aulas avulsas eram duramente criticadas no relatório citado por Moacyr: o fato dos docentes terem que ministrar diferentes conteúdos, além de precisarem organizar o espaço onde ofereceriam as aulas, distanciava-nos do propósito propriamente educativo; dessa monta, os alunos que recorriam a essas aulas “[parecem] ocupar-se em algum estudo e a iludir-se com uma fingida cultura do espírito” (MOACYR, 1938: 32). Em questão estava a necessidade de se inspecionar as aulas e também de organizá-las num mesmo espaço que favorecesse a formação do aluno, em sintonia com os debates relativos à instrução daquela década.

Lembravam-se anualmente nos relatórios do ministério do Império os ganhos que uma inspetoria de instrução traria para a educação da mocidade na capital do Império. A mesma fora criada após a reforma de 1854. O cotidiano da pasta, porém, não eram apenas flores: no relatório de 1858 reforçava-se, por exemplo, o pedido de ampliar o pessoal da pasta, que contava com apenas um secretário, três amanuenses e um porteiro. Solicitava-se, também, a mudança para um espaço maior e que permitisse a organização de uma biblioteca com livros da área de educação (RMI, 1858: A-E-2). A mesma demanda repetiu-se nos outros anos, frisando que também os vencimentos dos funcionários não correspondiam à quantidade de trabalho da pasta (RMI, 1859, A-H-2). Ainda que contando com pessoal indicado nas freguesias, os delegados (ou inspetores) de quarteirão que também inspecionavam escolas em sua área de jurisdição, a análise daqueles dados recolhidos por esses agentes se via comprometida pela carência de pessoal na secretaria.⁷⁵

Um dos maiores problemas no ensino apontado pela pasta naquele mesmo relatório residia na falta de espaços adequados para a criação de escolas e colégios, aproximando-se de um debate de tom higienista, que ganhava força à época e que associava a formação moral do sujeito a influências do meio. No caso das escolas, salas amplas, arejadas e com grandes janelas seriam o primeiro passo; o fato de quase nenhuma instituição da época adotar tais

⁷⁴ Os colégios em questão são referidos como medida de comparação ao valor pago pelos alunos do CPIO em relação às vantagens que tinham por lá estudarem. O ofício em questão é do ano de 1860, quando o número de externatos particulares a nível secundário crescia no Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, Conselho de Estado – Seção do Império. Instrução Pública – Collégio Pedro II. Cx. 525, Pac. 3, Doc. 54. Ofício de 25/07/1860.

⁷⁵ Havia os delegados de instrução nas freguesias, ligados à pasta, mas que nem sempre eram em número suficiente ou não acompanhavam as mudanças na organização das freguesias. Por isso, em sua ausência, párocos e delegados eram os responsáveis pela inspeção das aulas (ver a Lei Couto Ferraz e também os Relatórios da Inspeção de 1857 e 1859, ambos anexos aos RMI dos respectivos anos).

padrões era, por sua vez, crítica recorrente. A mudança dos alunos internos do Colégio Pedro II para um prédio mais apropriado no Engenho Velho em 1857⁷⁶ foi, também, resultado do ganho de força dessa posição entre médicos higienistas, políticos e pessoas ligadas à educação da mocidade, que passavam a relacionar de maneira cada vez mais evidente e baseados em métodos científicos disponíveis a prática educativa a processos de cura da incivilidade e da desordem pela disciplinarização dos corpos (GONDRA, 2004).

Nessa mesma época, as discussões acerca dos métodos de ensino a serem adotados ganhavam espaço nos relatórios da inspetoria de instrução. Segundo a lei de 1827,⁷⁷ seria adotado preferencialmente o método lancasteriano, também conhecido como “ensino mútuo”. Nesse método, um único professor, com o auxílio de alunos mais aplicados, seria responsável por alunos em níveis de aprendizado diferentes, separados por fileiras, classes ou salas. O método lancasteriano vinha sendo questionado e, por sua vez, buscavam-se formas mais eficazes de se dar cabo do processo educativo da formação da mocidade. O professor público da freguesia de Campo Grande chamado Francisco Alves da Silva Castilho desenvolveria na escola sob sua direção o chamado método “Castilho brasileiro”. Nesse método, o professor propunha a aprendizagem da leitura e da escrita de forma concomitante, partindo da leitura das vogais, seus sons, depois para as consoantes e em seguida a escrita das palavras como lidas, no que estaria colhendo, segundo registros da época, ótimos resultados (TEIXEIRA, 2008: 125; 148-157).

O relatório de 1857 da inspetoria faz referência a sua experimentação em escolas nas freguesias centrais e também em aulas particulares, sem concluir, porém, pela sua adoção, pois aguardava os resultados daquelas experiências (RMI, 1857: A-C-7). Em 1859 o método deixou de ser recomendado. Segundo Teixeira, a não adoção do método se deu pelo fato do autor não ter distribuído os livros e compêndios inspirados no seu método, que dependia de fatores financeiros mas também de períodos de experimentação, exposição e aprovações entre pares, além de passar pela burocracia e pelas redes de relações do autor (TEIXEIRA, 2008: 149-150). De qualquer forma, o final da década de 1850 parecia demonstrar um forte interesse em mecanismos de aperfeiçoamento do ensino na capital do Império, indicando a organização de modos distintos de pensar a educação.

⁷⁶ Nesse ano o colégio foi dividido em dois: o internato e o externato. O corpo docente era parcialmente o mesmo, porém a direção das instituições e alguns docentes eram outros.

⁷⁷ Lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império”. Essa foi a única lei geral específica na educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 9 de out. de 2014.

Na década seguinte, ganhavam força as discussões sobre os exames preparatórios,⁷⁸ outro tema suscitado pela reforma de 1854. No ano de 1864, por exemplo, apresentaram-se para avaliações naqueles exames alunos dos seguintes colégios: Ateneu Fluminense, Colégio Faleti, Instituto Colegial, Colégio Marinho, Mosteiro de São Bento, Colégio Normal, Colégio Roussin, Colégio de Santa Cruz, Colégio Santo Antonio, Colégio São Luiz Gonzaga, Colégio São Pedro de Alcântara, Colégio São Salvador, Colégio Tautopheus e Colégio Vitória (MOACYR, 1938: 89-90). Percebe-se, nessa relação, que não eram poucas as instituições que pretendiam levar seus alunos às academias. Além disso, colégios no início deste subitem e que existiam na década de 1850 não aparecem nessa relação de estabelecimentos que tiveram alunos como candidatos nos preparatórios. Some-se a isso que nem sempre esses colégios levavam muitos alunos àqueles exames: a relação de alunos avaliados em 1859 em latim, por exemplo, permite perceber que apenas 12 colégios formaram alunos na matéria; de um total de 99 inscritos, 71 foram aprovados (RMI, 1858: A-E-N11). Destaque para o Colégio Marinho, com 33 inscritos, e para o Colégio São Vicente de Paula, com 28.

Apenas na década de 1870 seriam ofertadas mais opções àqueles que buscavam inserir seus filhos nos mundos das letras. Além do CPII, havia também a *Escola Industrial*, mantida pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) e criada em 1872. A mesma sociedade mantinha um curso elementar para adultos no edifício da Inspeção Geral da Instrução, sinalizando a proximidade não apenas de interesses mas na composição do quadro de ambos (as sociedades e associações civis e a burocracia imperial). O governo autorizaria, ainda, a fundação de uma *Escola Normal* mantida por terceiros. Em 1875, havia 65 instituições privadas na Corte: dessas, apenas 4 eram destinadas exclusivamente à formação de nível secundário; as outras 61 ofereciam ambos os níveis. O *Instituto Farmacêutico* oferecia, no mesmo ano, um curso anexo de humanidades. Crescia também a quantidade de cursos noturnos voltados a adultos e oferecidos por associações particulares como o Liceu Literário Português. Todas contavam com subsídios do governo, em torno de 2 contos de réis, além de auxílios como a concessão de móveis e instrumentos necessários para o ensino (MOACYR, 1938: 53-54).

Apenas no final da década de 1880 haveria uma presença maior de particulares na organização do ensino ofertado às camadas sociais baixas. O relatório de 1887 as considerava de um “valor inestimável”, ainda que criticasse o distanciamento dessas instituições do

⁷⁸ Em 1859, por exemplo, os alunos eram examinados em latim, francês, inglês, filosofia, retórica e poética, história e geografia (de exame comum a todos os alunos, visassem eles as faculdades de direito ou as de medicina) e em matemáticas (apenas para os alunos que pretendiam ingressar nas faculdades de medicina).

governo. No mesmo relatório, diferente do que se praticava anos antes, buscava-se, pelo conhecimento dessas organizações, não controlá-las, inspecioná-las, mas principalmente “prestar-lhes o auxílio que couber” (apud MOACYR, 1938: 74), apontando a aproximação do discurso oficial daquele que pensava a educação de uma nova maneira desde a década de 1870. Como se verá no último capítulo, a reforma Leôncio de Carvalho, de 1878-1879, ao regular a liberdade de ensino primário e secundário e, no âmbito do *Colégio Pedro II*, permitir a frequência livre nas aulas do Externato e de suprimir o caráter obrigatório das aulas de religião cristã, seria a sinalização crítica a essa antiga postura “fiscalizadora” e de tom centralizador do governo central.

Na mesma época, chegaram a ser matriculadas alunas no colégio: tal inclusão, porém, se deu através da realização de um curso noturno especial para mulheres, cuja confirmação de sua realização pode ser percebida através do ofício a seguir, de 09 de Setembro de 1885:

Adelaide de Azevedo Coutinho Messeder Caldeira, professora de instrução primária e *aluna do curso noturno do Imperial Colégio de D. Pedro 2º* (grifo nosso) como prova com os documentos juntos, vem respeitosamente impetrar de V. M. I. a graça de nomeá-la professora adjunta as Escolas Públicas da Corte.⁷⁹

Doria (1997: 170) diz que ainda em 1883 o lente da faculdade de medicina Candido Barata Ribeiro requereu a matrícula de suas filhas no 1º ano do colégio, no que foi atendido em aviso de 22 de fevereiro daquele mesmo ano pelo senador Pedro Leão Velloso, ministro do Império, com a justificativa de não haver disposições contrárias. Aproveitando-se dessa brecha, outras alunas se matricularam no colégio, havendo em 1885 um total de 15 alunas e 5 ouvintes. Note-se, porém, que a realização do curso se dava de forma diferenciada: era um curso noturno. No mesmo ano o curso foi encerrado pois não haveria condições financeiras do colégio manter uma inspetora para as alunas.

Ressalte-se, com isso, as autoreformas do colégio, que não ficou estático ao longo do tempo. Contudo, não variou sua posição de formador da mocidade da elite social: seriam formados rapazes que, esperava-se, fariam parte da elite política daquela sociedade. Os atributos do bom político, desde fatores “biológicos” como estatura até o porte, o tom da voz, a segurança no falar a questões de hierarquia social, como o espaço reservado às mulheres naquela sociedade, reforçavam a lógica de dominação simbólica presente naquela sociedade,

⁷⁹ Arquivo Nacional, Série Educação – Gabinete do Ministro, IE1-253, 1850-1890.

ao mesmo tempo em que permite perceber a mesma lógica de dominação simbólica na reprodução da dominação social engendrada pelo tipo de formação oferecido pelo CPII (BOURDIEU, 2012: 78).⁸⁰⁸¹

As propostas gestadas nos anos 1870 tiveram dificuldade de ser implementadas. O que se viu, no âmbito do *Colégio Pedro II* até pelo menos a proclamação da República em 1889, foi a manutenção de um currículo cuja base clássica e humanista havia sido proposta ainda nos anos 1850. Foi em reação a este referencial que surgiram propostas de organização de matérias, currículos e práticas, não apenas no espaço da Corte mas também para o restante do país. O *Pedro II*, pois, funcionaria como um referente do *repertório pedagógico* proposto pela monarquia e que serviu de referência às outras instituições aqui estudadas.

Vejamos como de dera a formação dessa matriz curricular comum no *CP II*.

4. A educação como prática política: a formação de um repertório pedagógico imperial.

“[...] as regras consagradas neste regulamento [de fundação do colégio] não são teorias inexperatas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade”.

Nesse trecho do discurso de Bernardo de Vasconcelos na abertura das aulas do colégio em 1838, a “experiência” justifica a escolha dos métodos e maneiras de se organizar o colégio

⁸⁰ A formação diferenciada oferecida para as meninas, tendo em comum com os meninos as primeiras letras mas aproximando-se de uma concepção de formação da mulher educada (versada nas belas letras e que também era levada a aprender, na escola, prendas domésticas), reforça essa lógica de diferenciação e dominação. Mesmo aquelas que seguiam para o ensino secundário destinavam-se a funções sociais próximas daquilo que se identificava a valores femininos, como o cuidado com o outro (a formação de professoras começava a ganhar essa visão, principalmente após o desenvolvimento, a partir da década de 1870, dos jardins de infância).

⁸¹ Da mesma forma, também esteve bloqueado o acesso de alunos de origem africana e escravos. As únicas pessoas de cor no colégio eram os serventes, escravos contratados para diversas funções. Excepcionalmente eram admitidos professores negros, mas somente se tivessem mãe ou pai de origem européia e, além disso, inserção nos meios de elite daquela sociedade (informação verbal fornecida pela professora Vera de Andrade). Fora do CPII, porém, havia casos de professores que recebiam filhos livres de escravos ou de libertos entre os outros alunos na aulas por eles ofertadas. Paulo da Silva (2002) discute a questão a partir de um caso exemplar, a escola de Pretextato dos Passos Silva, ele próprio negro, que pretendia atender também meninos pretos e pardos na região central da Corte. Sua escola, fundada em 1853, funcionou até pelo menos 1873, ainda segundo a autora. Fonseca (2002), por sua vez, realça a associação entre a campanha pela abolição e a educação dos negros, que ganhava força especialmente após a Lei do Ventre Livre, de 1871, entendendo a educação das crianças negras como a possibilidade de sua inserção no mercado de trabalho. Em associação com particulares e entidades filantrópicas, o governo resolveria, assim, o problema da formação de mão-de-obra. Porém, ainda que na Corte, em 1885, houvesse 6.095 filhos livres de mulher escrava, a tendência era dos próprios senhores de escravos se ocuparem essas crianças, continuando a explorá-las enquanto a lei o permitia (FONSECA, 2002: 61-116).

então fundado. O regulamento ao qual Vasconcelos se refere é o Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838 – “Contém os Estatutos para o Collégio de Pedro II”.⁸² Nele, dividiam-se as tarefas pela organização administrativa, intelectual e também moral entre reitor, vice-reitor, docentes e funcionários.⁸³ Segundo Vasconcelos no mesmo discurso, “a maior parte de suas disposições respeitam mais aos professores e inspetores, do que aos alunos; dependendo deles a moralidade na conduta e o aproveitamento nos estudos dos colegiais” (apud CARVALHO, 1999: 245). De fato, de ambos era cobrada a vigilância sobre não apenas o ensino formal, a instrução dos alunos, mas também sobre a formação cívica e religiosa, lembrando aos alunos seus deveres para com os pais, a pátria e Deus (Regulamento n. 8, 1838: 65).

Os alunos, por sua vez, seriam meninos a partir dos oito anos de idade⁸⁴ que, já sabendo ler, escrever e contar, poderiam ser lá admitidos. A admissão demandava um alto custo por parte da família do candidato: os alunos internos (havia também alunos externos, que apenas frequentavam as aulas, e os semi-pensionistas, que também se alimentavam lá) deveriam arcar com, por exemplo, quatro jaquetas, sete pares de calças, um chapéu, seis ceroulas, doze camisas, quatro lençóis, dentre outros (Regulamento n. 8, 1838: 88-89). Quanto às despesas de matrícula e anuidade – pois o colégio era público porém não gratuito – eram pagos por todos 12\$000 de matrícula e, no caso dos alunos internos, 105\$000 por trimestre. Ao final do ano, a conta fechava em 432\$000, sem contar o enxoval.

Para fins de comparação, segundo a lei de 15 de outubro de 1827 o vencimento médio dos professores deveriam ser entre 300\$000 e 500\$000 anuais. Um professor substituto de ensino secundário recebia em torno de 300\$000 anuais em 1854 na cidade do Rio de Janeiro; um de francês, em torno de 600\$000; o de retórica, que costumava receber mais alunos, por volta de 720\$000 no mesmo ano.⁸⁵ Dificilmente um professor público conseguiria arcar com as despesas de um filho no colégio oficial da monarquia. Vale destacar que 1 conto de réis (1:000\$000) já configurava uma situação de destaque devido ao poder aquisitivo de uma renda em torno desse valor: lembre-se que um deputado, para ser eleito, precisava confirmar a posse de uma renda anual a partir de 400\$000 e um senador, o dobro. Em nível local, os cidadãos votantes mas não elegíveis precisavam confirmar renda a partir de 100\$000.⁸⁶

⁸² Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em 9 de out. de 2014.

⁸³ Dentre os funcionários havia inspetores, serventes, médicos (o professor de saúde), o tesoureiro e o capelão.

⁸⁴ O limite, a princípio, era de doze anos, que passou pra quinze mas que podia, em casos específicos e se demandado ao reitor, exceder os limites de idade sugeridos.

⁸⁵ Arquivo Nacional, Série Educação, Ensino Primário, IE5-127 1854-1855.

⁸⁶ “Cem mil réis [100\$000] correspondia à pensão de um estudante rico, ao custo de um luxuoso vestido de seda ou de dez pares de sapatos ingleses”. CAVANI, 2007.

Uma vez no colégio, os alunos seriam divididos em anos, ou sete aulas diferentes. O colégio contaria, a princípio, com oito anos de estudo no total. Uma reforma em 1841 modificou o tempo de formação para se obter o título de bacharel findos sete anos de ensino regulares. Os alunos do 1º ao 5º ano eram considerados alunos de 1ª classe; os do 6º e da 7º, de segunda. As atividades eram divididas entre os períodos da manhã e da tarde: das 6h às 7h30, os alunos eram destinados à sala de estudos para realizarem diferentes tarefas. Das 8h ao meio dia, aulas. Pela tarde, havia aulas das 13h30 às 17h; depois, das 17h30 às 20h, estudos individuais (Regulamento n. 8, 1838: 70-71). Uma rotina que parecia bastante exigente e que exigia, supõe-se, pré-disposição com os estudos, cujos alunos detentores de um capital cultural elevado certamente não encontrariam muitas dificuldades em enfrentar. Ademais, do currículo quando da fundação do colégio faziam parte matérias consideradas chave para a formação de grupos das camadas mais abastadas daquela sociedade: a identidade com uma cultura considerada legítima, cujo referencial estava nas ciências produzidas na Europa, era reforçada por meio do ensino de gramática latina; história e geografias antiga e eclesiástica, média, moderna; línguas como grego, francês e inglês; alguma coisa de física, matemática e geometria e ainda filosofia, retórica e poética nos últimos anos de ensino (Regulamento n. 8, 1838: 78-80).

A observação da construção do currículo do Colégio Pedro II é interessante para se perceber as nuances da prática proposta pela monarquia. Lorenz e Vechia (1998), em livro onde reuniram os currículos escolares do colégio de sua fundação até a década de 1950, reconhecem a influência, ainda que indireta, do currículo do *Colégio Pedro II* sobre as outras instituições secundárias do país. O fato de quinze – todos da época do Império – dos dezoito programas de ensino analisados por ambos da fundação do colégio até 1950 terem sido organizados pelo governo da monarquia especificamente para o colégio (ainda que se pretendesse dali expandi-lo para o restante do país) demonstra sua centralidade na discussão sobre educação. Da mesma forma, o fato dele atuar como modelo acabava fazendo com que tais sugestões e práticas se estendessem ao restante do país, especialmente após a reforma de 1854, que fez com que os exames preparatórios para as academias superiores adotassem o conteúdo proposto para ensino no colégio. Daí, por essa lógica, mesmo os colégios que pretendiam apenas preparar os alunos para aqueles exames adotavam o modelo ali adotado.

Concordo parcialmente com os autores no ponto em que eles frisam que "o currículo era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário" (LORENZ; VECHIA, 1998: VII). Como se tem

buscado frisar, havia discussões relativas à organização didática do colégio que não necessariamente tomavam o ensino superior como fim. Havia intenções explicitamente educativas – no sentido moral da palavra, numa chave durkheimiana – quanto à formação oferecida aos cidadãos no ensino secundário, especialmente em instituições no regime de internato. Esvazia-se, ao seguir a proposta dos autores, a discussão lançada por Goodson (1991; 1995) acerca do espaço conflituoso que configura a organização de currículos escolares, fosse a seleção das matérias ensinadas, fosse a seleção dos temas a se ensinar. Lembremos que nem todas as matérias do currículo do Colégio Pedro II eram cobradas nos preparatórios, o que aponta para intenções mais amplas e que iam além da mera preparação às academias.

Não sendo um “sistema fechado” (GOODSON apud SANTOS, 2011: 27-44), o currículo era matéria socialmente conflituosa e sujeita a relações de poder acerca de sua organização e seleção, e por isso deve ser pensado dentro de uma esfera onde o que se ensina é válido porque *alguém* o disse. Da mesma forma, tal validade pode ser referendada ou não dentro da sala de aula – uma “cultura escolar” (JULIA, 2001) pode, no espaço da prática cotidiana e via atuação docente, promover inovações no âmbito das relações cotidianas entre docentes e alunos. Assim, o currículo escolar deve, preferencialmente, ser encarado como um *mapa* de uma situação política específica e profundamente marcada por disputas.

Até a reforma de 1862, observa-se um interesse em se oferecer um suporte curricular comum via sugestão de adoção de alguns compêndios didáticos, em geral já aprovados pelo IHGB e compostos por membros da instituição, caso do livro *Synopsis ou Dedução cronológica dos fatos mais notáveis da história do Brasil* do general Abreu e Lima (NEVES, 2007). Ao mesmo tempo, os docentes do colégio, como João Baptista Calógeras e Joaquim Manoel de Macedo (ambos, ademais, também membros do IHGB) eram incentivados a, a partir de suas aulas, organizarem compêndios para ensino da mocidade no CPII e fora dele. Interessante esse movimento de mão dupla: do currículo prescrito, previamente organizado, na chave proposta de Goodson, partiram questões que, apresentadas em aula, foram posteriormente reunidas em livro didático e que, portanto, passaria ele próprio a servir de prescrição. Interessa notar, ainda, que o famoso compêndio de Macedo, *Lições de História do Brasil*, no que pese seus relatos fortemente pautados por cronologias – o que não era um problema à época –, tinha como estratégia de ensino, ao final de cada capítulo, um pequeno questionário relativo aos temas trabalhados no capítulo. Mesmo que fortemente baseados na memorização de datas e nomes, tais questionários instauram uma novidade no processo de

aprendizagem, demandando do aluno uma leitura “interessada” sobre o capítulo, direcionando seu olhar acerca do que seria relevante selecionar entre o conteúdo lido.

Entre 1838 e 1889, o Colégio Pedro II contou com treze docentes efetivos de história.⁸⁷ Na instituição, havia duas classes de docentes: efetivos e substitutos. Entre os efetivos, havia os catedráticos, ou seja, aqueles que eram nomeados/selecionados para alguma cadeira, ou ensino de alguma matéria, específica. Dos treze docentes de história do CPII, seis foram catedráticos: Justiniano José da Rocha, João Batista Calógeras, Joaquim Manuel de Macedo, Manoel Duarte Moreira de Azevedo, João Capistrano de Abreu e Luiz de Queirós Mattoso Maia. Parte da organização dos conteúdos da matéria era de sua responsabilidade, ao elaborar o programa da matéria e o conteúdo cobrado nos exames, além da organização de compêndios ou livro didáticos e da participação no Conselho Colegial (Congregação desde 1881). Dos seis catedráticos de história, todos foram autores de compêndios ou livros didáticos. Ainda dos seis, a exceção de Mattoso Maia, todos foram sócios do IHGB.

E é nesse sentido que se afirma aqui que no *Colégio Pedro II* foi organizado um *repertório pedagógico* que, junto ao governo imperial, pensava e instituía opções pedagógicas para o país, também se via posto em prática no cotidiano escolar dos alunos. O colégio, na esteira da proposta analítica de Andrade (1999) e Santos (2011), foi o espaço onde diversas matérias, e no caso em especial da história, “disciplinarizaram-se”, ou ganharam aspectos didáticos escolares. Lembre-se que dos livros escritos pelos docentes do CPII, era usual sua recomendação, ou posterior adaptação, para o ensino de outras instituições secundárias e mesmo primárias.⁸⁸

O acompanhamento das reformas e das propostas nelas embutidas é exemplar nesse sentido. Vejamos as principais propostas que presidiriam a organização das reformas pelas quais passou o CPII, bem como suas diretrizes principais:

⁸⁷ Relação dos professores catedráticos e efetivos do Colégio Pedro II In Anuário do Colégio Pedro II. Volume XV, 1949-1950. RJ: MEC, 1954. Atuaram como docentes de história na instituição durante o período imperial os professores Justiano José da Rocha, o cônego Marcelino José da Ribeira Silva Bueno, João Batista Calógeras, Joseph Hermann (barão de Tautphoeus), Joaquim Manoel de Macedo, Frei Camilo de Monserrate, João Antônio Gonçalves da Silva, Joaquim Mendes Malheiros, Francisco Ignácio Marcondes Homem de Melo, Manoel Duarte Moreira de Azevedo, Domingos Ramos Mello Júnior, Luiz de Queirós Mattoso Maia e João Capistrano de Abreu.

⁸⁸ O famoso livro de Macedo, *Lições de História do Brasil*, publicado em 1861 pela Garnier, teve 11 edições e foi, ainda, adaptado para uso das escolas primárias em 1880 com edição também pela Garnier.

Quadro 1: Reformas e programas de ensino.

ANO DA REFORMA	CONTEÚDO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA
1841	<ul style="list-style-type: none"> - organização do ano letivo (de março a novembro); - estabelecimento de exames de promoção ao ano seguinte e exames finais em dezembro; - sugestão de adoção dos compêndios <i>Elementos de Cronologia</i>, de Saturnino da Costa Pereira e o <i>Resumo de História do Brasil</i>, de Niemeyer Bellegrade. 	1850 ⁸⁹
1855	<ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento de um caráter unificador e simultâneo ao ensino; - proposta de unificação e publicação de compêndios e livros didáticos; - criação da classe de professores repetidores no CPII; - implantação de exames ao fim do 4º e do 7º ano de estudos, correspondendo ao final dos estudos de 1ª e 2ª classe, respectivamente; - adoção do compêndio de História Universal de Justiniano José da Rocha (desde 1848 usado no colégio). 	1856
1857 ⁹⁰	<ul style="list-style-type: none"> - divisão do colégio em internato (que foi para o Engenho Velho) e Externato (mantido na rua larga de São Joaquim); - criação da classe de alunos meio-pensionistas no Externato, onde também foram estabelecidas algumas aulas avulsas; - incentivo à produção e publicação de livros didáticos; - adoção dos compêndios de História do Brasil de Abreu e Lima e de História da Idade Média de João Batista Calógeras; - organização do curso completo de 7 anos como Bacharelado; - sugestão de estabelecimento de um curso especial para formação profissional. 	1858
1862	<ul style="list-style-type: none"> - supressão do curso especial de cinco anos; - organização das aulas, de frequência opcional, de alemão, italiano, música, desenho, dança e ginástica; - instauração de exames parciais (além dos finais) com provas escritas e orais; - adoção do tão famoso compêndio <i>Lições de História do Brasil</i> organizado pelo professor do colégio Joaquim Manoel de Macedo a partir de suas aulas lá ministradas. 	1862

⁸⁹ Programas para exame final, que refletem os conteúdos propostos na reforma de 1841.

⁹⁰ Ano em que o colégio foi dividido entre internato e externato

1870	<ul style="list-style-type: none"> - supressão das aulas avulsas no Externato; - adoção de exames de suficiência, parciais e finais, por disciplina. 	1877
1878	<ul style="list-style-type: none"> - Instalação da liberdade do ensino primário e secundário, cuja frequência passa a ser livre (apenas no Externato); - supressão da obrigatoriedade do ensino religioso; - organização de concursos para docentes 	1879
1881	<ul style="list-style-type: none"> - criação da congregação do colégio; - dispensa às aulas e exames de religião, seguida de proposta de laicidade do ensino público; - obrigatoriedade do ensino; - reorganização curricular, mantendo o curso de bacharel mas oferecendo cursos menores que buscavam preparar mão de obra especializada em áreas específicas 	1882

Fonte: Lorenz; Vechia, (1998); Andrade (1999: 17)

Como se vê, excluídos os planos de reforma de 1878/1879 e de 1881, as mudanças no currículo do colégio se deram no sentido de melhor organizá-lo, ao propor a adoção de livros didáticos, por exemplo. Os conteúdos pautados no ensino de humanidades foram a marca principal dessa organização desde o primeiro plano de estudos, de 1838, organizado quando da fundação do colégio em 1838: exceto uma aula de geometria nas 5ª e 4ª aulas, duas aulas de ciências físicas e álgebra na 3ª aula de estudos e uma aula de matemática na 2ª aula, todas as outras matérias compõe a base humanista: gramática nacional e latina, geografia e história, línguas estrangeiras (grego, francês e inglês), latinidade e filosofia, retórica e poética no último ano de estudos (ANDRADE, 1999: 17). E, argumenta Santos, mesmo o incipiente ensino de ciências naturais entraria na chave humanista devido ao seu caráter enciclopédico, no intuito de se oferecer uma “cultura geral” ao aluno (SANTOS, 2011: 57).

Acompanhemos, a título de exemplo, as matérias oferecidas no currículo escolar organizado a partir do programa de 1850 e que, na prática, serviu de base a todos os outros, atentando para alguns dos conteúdos propostos em algumas dessas matérias.

Quadro 2: Matérias do 7º ano do programa de 1850

Zoologia filosófica
Mineralogia e geologia
Cosmografia e cronologia
Filosofia
Retórica
História do Brasil
Geografia antiga
Grego
Latim
Alemão
Inglês
Francês
Física e química

Fonte: Lorenz; Vechia, 1998

Há a oferta de um vasto leque de matérias, pelo que se vê, inclusive matérias mais "técnicas" ligadas às ciências naturais.⁹¹ A cadeira de zoologia filosófica, por exemplo, aproxima-se do que hoje se entende como o estudo da biologia, enfatizando os seres vivos e sua formação. No entanto, tal qual a medicina à época, a marca de discussões especulativas se faz bastante presente, como a possível influência do meio na formação, "usos e costumes" dos animais, assim como a nomeação de "monstruosidades" para fatores desconhecidos na formação dos seres vivos (LORENZ; VECHIA, 1998: 1).

Tanto mineralogia e geologia quanto cosmografia e cronologia são próximas do que se convencionou chamar ensino de geografia. As camadas do planeta, o sistema solar, os movimentos da terra, a divisão do tempo, climas e calendários eram temas cobrados. Da mesma forma, questões especulativas como o gênese e a formação do planeta ou os antípodas ainda eram ensinadas (LORENZ; VECHIA, 1998: 2).

O ensino de filosofia, por sua vez, apontava para o ensino da lógica na argumentação falada e escrita. As regras de um sorites, assim como as da moral e da formação de hipóteses acompanhavam o tipo ideal de formação de um bom prosador. Ao mesmo tempo, temas

⁹¹ Há de se considerar, porém, os referenciais próprios construídos por cada uma dessas esferas do conhecimento acerca de seus métodos de validade científica. Consultar, dentre outros, a tese de Mantovani (2015).

religiosos como os atributos de Deus, os destinos do homem e sua possível imortalidade eram temas cobrados na matéria. Já na cadeira de retórica, ensinavam-se poesias: sua origem, sua história e os poetas considerados importantes por "sua distinção no gênero" como Homero, Virgílio e Camões (LORENZ; VECHIA, 1998: 3).

Já o ensino de história do Brasil seguia do descobrimento até a independência, avançando sobre o reinado de D. Pedro I e a formação de cidades à época. Porém, todo o conteúdo era organizado a partir de efemérides consideradas relevantes, partindo da ação de sujeitos com tendência heroica para se pensar fatos como a formação das capitanias (a partir da ação de governadores como Tomé de Sousa) ou as guerras holandesas (a partir da invasão de Hans Van Dort na Bahia, por exemplo). Apenas quando fosse adotado o compêndio de Joaquim Manoel de Macedo que esse tipo de formação mudaria (MATTOS, 2000).

Em geografia antiga, acompanhavam-se as regiões apontadas pelo Cristianismo como de suma importância. Por isso, estudava-se a Babilônia, a Ásia Menor e algumas cidades da região do Mediterrâneo, como Tróia, o que também aproximava esse ensino das discussões realizadas na leitura dos clássicos antigos. No ensino desses clássicos, em grego e latim essas cidades seriam conhecidas pelos alunos a partir da leitura e versão de trechos de Demóstenes, Eschilo, Homero, Horácio, Virgílio e Cícero, por exemplo (LORENZ; VECHIA, 1998: 4-5).

Nas aulas de alemão, seria cobrada a leitura e versão de trechos da “Ifigênia em Tauride”, de Goethe – baseada em obra clássica de Eurípede; nas de inglês, do canto segundo do “Paraíso Perdido” de Milton – história de tom religioso, acerca da “queda do homem” (LORENZ; VECHIA, 1998: 6); e em francês, trechos das orações fúnebres de Bossuet – de marca fortemente oratória e pautados pela associação entre cristianismo e política em tempos de absolutismo monárquico. O ensino de física e química não deixava a desejar às discussões sobre aquelas ciências: temas como gravidade, luz, eletricidade, composição química dos elementos, magnetismo e sons eram cobrados na avaliação final dos alunos (LORENZ; VECHIA, 1998: 7).

Quadro 3: Matérias do 6º ano do programa de 1850

Geometria e trigonometria
Filosofia
Retórica
História moderna
Geografia
Grego
Latim
Alemão
Inglês
Francês

Fonte: Lorenz; Vechia, 1998

O conteúdo de geometria e trigonometria afasta parcialmente a pecha de um currículo meramente especulativo de tom humanista. Ainda que instrumental, o conteúdo cobrado nessas matérias, como calcular a altura de um prédio, partia de cálculos básicos a partir de questões como medida, perpendicular, circunferência, volume, ângulos, etc.

Em filosofia, pretendia-se introduzir o aluno ao seu estudo por meio do realce de sua importância e também do estudo sobre o eu, a personalidade, as ideias, a memória, a fé, a imaginação e a liberdade como temas fundamentais ao ser humano (LORENZ; VECHIA, 1998: 8-9). Em retórica, seriam ensinados a base do gosto, da crítica, do estilo, do belo, da construção de frases, a clareza e harmonia na escrita, as figuras de linguagem e a composição de um discurso. História moderna, tal qual a do Brasil, partia de grandes ações para elucidar fatos históricos como os governos de reis e as reformas religiosas (LORENZ; VECHIA, 1998: 9-10). Já geografia cobrava o conhecimento das partes do Brasil em especial, e da América desde o descobrimento.

As aulas de grego partiam do Fédon de Platão (um de seus principais diálogos), do livro 1 da *Guerra do Peloponeso* de Tucídides (que oferece um panorama histórico sobre a antiguidade helênica) e do Ajax de Sófocles (sobre a heroicidade na polis grega). Em Latim, do livro 1º dos “Anais” de Tácito (sobre a vida de imperadores na Roma antiga), do ato 1º da “Ândria” de Terêncio (considerado um modelo de treinamento retórico) e do ato 1º do “Anfitrião” de Plauto. Em alemão cobrava-se “Maria Stuart” de Schiller (que explora questões de poder, legitimidade, liberdade, moralidade e política). Em inglês, o “Ensaio sobre

a crítica” de Pope (uma metacrítica sobre o conhecimento) e francês, “Atalia” de Racine (sobre coragem e temor a Deus) (LORENZ; VECHIA, 1998: 10-12). Em todos a leitura completa das obras e a versão de diferentes – e não poucos – trechos para o português eram demandadas.

No 5º ano de estudos as matérias eram as seguintes: Zoologia e botânica; Aritmética e álgebra; História média; Geografia; Grego; Latim; Alemão; Inglês; e Francês. Interessante notar que em zoologia e botânica já se ensinavam as classes de animais, desde os mamíferos até os insetos. Em Aritmética e álgebra, enfatizava-se a aprendizagem da multiplicação, da divisão e suas variações (equações, progressão aritmética ou geométrica, frações, etc). Em História média o conteúdo ia dos bárbaros até Joana D’arc, ainda que à base das efemérides. Já geografia enfatizava as partes da Europa, especialmente a região do Flandres, a Grã-Bretanha, a França e Portugal (LORENZ; VECHIA, 1998: 13-14).

O 4º ano de estudos era composto pelas seguintes matérias: História romana; Geografia; Grego; Latim; Alemão; Inglês; Francês. No 3º, História antiga; Geografia e novamente Latim, Alemão, Inglês e Francês. A História antiga começava com a história bíblica e ia até Alexandre Magno. Geografia ensinava partes da África, especialmente Egito, o norte do continente e as ilhas portuguesas, além da Oceania. Latim partia da leitura de Cornélio Nepote. Em Alemão ensinava-se a gramática da língua. Inglês partia da história romana de Goldsmith e francês, do “Morceaux Choisis de Fénelon” (LORENZ; VECHIA, 1998: 15-23).

Nos anos iniciais as matérias eram as seguintes: no 2º ano, Geografia, Latim, Inglês e Francês. No 1º, gramática nacional, do latim e do francês, além de desenho linear. Nesse ano, no Latim ensinavam-se os substantivos, adjetivos, pronomes e vozes de alguns verbos. Em Francês, o plural, adjetivos, pronomes e verbos. Gramática nacional ensinava as partes da oração, a formação do feminino e conjugação de verbos. Já Desenho linear ensinava a desenhar ângulos retos, obtusos e figuras como triângulo, retângulo, trapézio doutras mais complexas como pirâmide, paralelepípedo ou cilindro considerando suas dimensões. No segundo ano, o ensino de geografia era pautado em generalidades, questões básicas, como países, mares, continentes, etc. Latim partia de Pedro; Inglês, da história romana de Goldsmith e francês, do mesmo “Morceaux Choisis” de Buffon. (LORENZ; VECHIA, 1998: 24-27).

Pelo que se percebe, nos anos iniciais, especialmente no ensino de línguas, parecia que se partia do pressuposto que os alunos já possuíam formação básica mínima na área para que

no Colégio Pedro II dessem continuidade a ela. Assim, mesmo que em francês, latim, ou gramática se iniciasse o conteúdo da matéria ensinando adjetivos, substantivos e verbos, logo no ano seguinte já se passava para a versão de clássicos. O currículo de inglês, por exemplo, não partia da gramática. Tal fato reforça o argumento do gargalo no ingresso de alunos na instituição. Apenas – ou preferencialmente – aqueles já de posse de algum capital cultural teriam condições de lá o aperfeiçoar.

Bourdieu e Passeron (2012: 65) já destacavam, em seu trabalho sobre os mecanismos de reprodução social via sistema de ensino na França, que a familiaridade anterior com questões das mais básicas, como termos e hábitos cotidianos, até outras mais complexas, como a pré-disposição para apreciação artística ou musical, tem relações diretas com a educação familiar. Tal formação anterior seria um dos mecanismos que garantiriam o sucesso do aluno na instituição escolar, ao facilitar-lhe analogias e o reconhecimento de termos ou situações que a escola poria em cena como socialmente legítimos.

Dentre as novidades do currículo na década de 1850, a criação da cadeira de história e geografia pátria é uma delas, apontada pelo relatório de 1857 como um dos resultados positivos da reforma de 1854. Essa matéria havia sido desmembrada da cadeira de história moderna e contemporânea. No mesmo ano seriam criadas as matérias “Geografia geral”, desmembrada da aula de história antiga, média e moderna, e “Doutrina cristã e história sagrada”, que passaria a ser de responsabilidade do capelão do colégio (RMI, 1857: 6). Os três casos indicam resultados práticos das discussões realizadas pelo IHGB acerca da necessidade não apenas de construir um imaginário nacional, mas também divulgá-lo (GUIMARÃES, 1988). O relatório do ano anterior destacava ainda o grande benefício oferecido à nação pelos docentes do CPII que atuavam também como autores de livros ou organizavam suas aulas em compêndios didáticos (RMI, 1856: 64-65). Dentre os livros e autores citados, destacam-se a já citada obra de retórica e oratória do professor Francisco de Paula Menezes e o “*Resumo de Phýsyca*” de Saturnino Soares Meirelles, ele próprio professor dessas matérias.

Como se tem destacado, no *Colégio Pedro II* seriam organizadas estratégias de cunho pedagógico que visavam tornar discussões de tom mais acadêmico em matéria escolar. No caso do ensino de história em especial tal situação ficaria mais clara, e autores como Vera Andrade (1999), Selma Mattos (2000) e Beatriz Santos (2011) já o destacaram de forma mais direta. É nesse sentido que a argumentação de que no colégio organizou-se um *repertório pedagógico imperial* para o ensino secundário nacional no Segundo Reinado ganha força.

Lembre-se, ademais, que antes da inauguração do CPII outros autores, mesmo com relação com o IHGB, elaboraram compêndios didáticos que até chegaram a ser adotados, mas não sem antes amplas discussões e mesmo contendas públicas dentro e fora dos muros instituto histórico. A polêmica entre o coronel Abreu e Lima e Varnhagen exemplifica a questão (GASPARELLO, 2002: 107ss; NEVES, 2007). O fulcro da polêmica estava na acusação, feita por Varnhagen, de plágio pelo general José Inácio Abreu e Lima em seu compêndio *Synopsis ou Dedução cronológica dos fatos mais notáveis da história do Brasil*, publicado em 1843 e utilizado para o ensino de história do Brasil no CPII até 1862. O compêndio do general pernambucano seria mera cópia e reunião de relatos de viajantes como Southey. Gasparello argumenta que, para além disso, Abreu e Lima confessava simpatias pelos regimes republicanos recém-instaurados na antiga América espanhola, o que causava certo mal-estar entre os membros do IHGB, que buscavam desenvolver uma outra proposta de história nacional (GASPARELLO, 2002: 119-136).

Assim, fazem-se relevantes as sugestões de Goodson (1991; 1995) acerca da observação das dinâmicas por detrás da seleção de temas e organização de matérias nos currículos. Neste sentido, perceber não apenas a prática como fator a ser avaliado numa pesquisa sobre os temas e matérias ensinadas em sala de aula é relevante. No que pese o potencial inventivo e adaptativo que se desenrola no cotidiano escolar, o ensino de uma matéria X e não a Y, ou na mesma matéria de um conteúdo e não outro, demonstra lógicas de seleção relativamente arbitrárias que precedem sua aplicação escolar. A polêmica descrita aponta para problemas nessa definição, que passaria também pela indefinição do próprio IHGB sobre quais temas eleger como primordiais para a escrita da história nacional (GUIMARÃES, 1988; SCHWARCZ, 2007; 2011). Por sua vez, a criação do CPII auxilia no apaziguamento de polêmicas de cunho didático. Assim, antes da prática organizacional instituída no Pedro II – já resultado, ainda que também composta por potenciais de inovações –, a ele antecede um discurso que buscava fazer de alguns tópicos específicos, consolidados no currículo, uma tradição (GOODSON, 1995).

Gasparello argumenta que aquele foi

Um período que lançou os primeiros desafios concernentes à questão da prática de escrita e uso de livros didáticos – e mais que isso – livros que iriam ensinar sobre a história da nação. Questões que ajudaram a tecer os sentidos e noções sobre o conceito de livro didático e suas características. Aos poucos, ficam também mais delineadas as noções sobre quem pode ser o autor e quais os seus atributos, mas principalmente são lançados os pressupostos dessa história

nacional: quais as verdades que podem e devem ser ditas – e o seu oposto – o que não deve ensinar (GASPARELLO, 2002: 111-112).

Legitimado pelo IHGB, o currículo escolar da cadeira de história, organizado por seus acadêmicos que no colégio se faziam também professores e autores, lançava as bases de um repertório pedagógico a partir do qual outros autores iriam se espelhar em suas variações na escrita dessa mesma – e de outras – histórias. Além disso, não foi apenas o ensino de história se viu marcado pelos conteúdos organizados no *Colégio Pedro II*: nos estudos da história da formação das matérias escolares no Brasil, uma parte significativa tem o CPII como parada obrigatória.

O ensino de geografia, por exemplo: no que pese a sua proximidade com a cadeira de história, a qual esteve subordinada em alguns momentos de sua oferta no CPII, Rocha (2014) argumenta que o aparecimento de sua organização como matéria escolar se dera na instituição. Mesmo que o autor sugira que o ensino lá ofertado seria mera “transplantação” de modelos franceses – cujos compêndios e materiais didáticos como o *Atlas Delamanche* eram usados no ensino da matéria –, de forma a se concluir em seu trabalho que apenas os anos 1920 promoveriam, também naquele espaço, inovações curriculares, o próprio autor, no mesmo trabalho (2014: 26ss), reconhece ter havido alguma movimentação na estrutura curricular da matéria especialmente após os pareceres de Rui Barbosa à reforma de 1878. De fato, por terem ministrado aquela aula, por vezes oferecida conjuntamente com história ou cronologia, personagens da envergadura de Joaquim Manoel de Macedo, cuja marca maior no campo do ensino teriam sido seus textos em história, a geografia parece ter sido uma área “menor” nos estudos secundários. No entanto, o fato de em 1849 a cadeira de geografia ter sido separada da de história do Brasil nos sugere especificidades no ensino de ambas (DORIA, 1997: 68-69).

A organização do ensino de línguas estrangeiras – do latim e grego às línguas francesa e inglesa – também teria ganho espaço no colégio. Sendo o francês, em especial, a língua “oficial” da boa sociedade, seu ensino já costumava ser feito em casa, por professores privados, ou nas aulas avulsas da língua, que costumavam ser ofertadas com alguma regularidade. Destaque-se, no entanto, que o ensino ofertado no CPII ia além do conhecimento instrumental da língua: para além da gramática, aos alunos eram ofertados o acesso aos clássicos da literatura de cada língua. Em francês, por exemplo, o professor Francisco Maria Piquet solicitava, em 1844, a tradução de clássicos do teatro francês, como

Molière e Rancine (DORIA, 1997: 62). Latim e grego, entendidos como pilares para o entendimento da formação histórica da língua portuguesa, acabavam entrando em parte como corolário do ensino de história mundial, além de fornecer subsídios para a leitura acurada dos textos clássicos com os quais os alunos entrariam em contato nas aulas de retórica e oratória nos anos finais do curso de bacharelado. A inserção da língua alemã, ofertada a partir da mudança curricular de 1841, aparece como grande novidade, inserida na chave do ensino desinteressado das humanidades.

Mesmo o ensino de ginástica pode ser pensado para além da lógica reprodutora. Destaque-se a proximidade com os discursos higienistas, que punham na circulação também do corpo um mecanismo de cuidado – e controle – do corpo do cidadão. Tais discursos apareciam enquanto inovações no campo da medicina à época (GONDRA, 2004). A chegada de docentes como Frederico Hoppe, ex-militar espanhol, imprimiria àquele ensino uma marca também distintiva, posto que na Europa o exercício de armas aparecia enquanto parte da formação do polido cidadão aristocrata – daí sua sugestão pelo ensino de esgrima no CPII. Mesmo que não tendo contado com uma regularidade de tempo na oferta de suas aulas dentro do currículo do colégio, é recorrente a referência ao um debate sobre o ensino ou não da matéria, bem como as sugestões de melhoria no seu ensino (que incluíam a construção de um prédio apenas para o ensino de ginástica), especialmente nos anos finais dos anos 1870, quando novos docentes proporiam a adoção de novos materiais para o ensino da matéria (CUNHA JR, 2008).⁹²

Beltrame (2000), ao analisar o ensino de matemáticas (aritmética, álgebra e geometria) na instituição, aponta para a existência de uma organicidade no ensino – que partia da aritmética, mais básica, à geometria, mais complexa – e que via, na geometria, um meio para “o aperfeiçoamento da razão”. Além disso, a proximidade com a Escola Militar, responsável pela formação de parte do quadro docente⁹³ que atuaria no colégio e também pelos compêndios didáticos lá adotados. Lorenz e Vechia (2004), no que pese alguma ênfase que parece excessiva na suposta adoção de modelos de influência francesa no ensino da matéria na instituição, apontam para a renovação de métodos de ensino e para a sugestão de novos compêndios didáticos especialmente após os anos 1870, incluindo aí a adoção do livro *Noções*

⁹² Ver especialmente o capítulo 5, “Os exercícios ginásticos no Imperial Collégio de Pedro II”, da obra (CUNHA JR, 2008: 125-156).

⁹³ Como Benjamin Constant Botelho de Magalhães, o “líder” da mocidade militar que com ele teve aulas nos anos 1880 na Escola Militar da Praia Vermelha (CASTRO, 1995). No CPII Constant atuou como professor interino da cadeira suplementar de matemática em 1860 devido à grande quantidade de alunos matriculados na mesma (DORIA, 1997: 99).

de Arithmética e do systema métrico decimal para uso das escolas de Abílio César Borges. Como Borges, o autores dos outros livros adotados no colégio, mesmo que sem formação específica na área no caso de alguns, teriam vasta atuação na área da educação, o que lhes facilitaria a produção de manuais de tom mais didático, ainda segundo Lorenz e Vechia (2004: 67-69).

O ensino de ciências naturais sofreria do mesmo mal: mero apanhado de curiosidades de influência francesa, de onde viriam, aliás, a maior parte dos materiais didáticos adotados na instituição, o CPII não teria apresentado outras inovações no ensino dessas matérias para além do fato das mesmas serem ofertadas enquanto matérias para o ensino secundário. Lorenz (2002) tende a realçar apenas o início do período republicano e sua marca positivista como momento de “liberação” daquele ensino para além do preciosismo do ensino de humanidades. Porém, como se tem destacado aqui, há de se questionar dois fatores fundamentais: o primeiro, seguindo sugestões de Goodson (1991; 1995) passa pela observação do porquê de se selecionarem tais matérias e tais conteúdos para o ensino de matemáticas e ciências naturais: tal seleção não deve parecer óbvia; segundo, faltou observar o papel que docentes e livros didáticos poderiam ter de promover inovações ao ensino das matérias. Preso à lógica da documentação oficial, faltou ao autor perceber se no cotidiano escolar do colégio formava-se aquilo que Julia (2001) destacou ser uma “cultura escolar”.

É a partir desse ponto que se quer avançar aqui. A rotina e o cotidiano escolar do colégio, trabalhados até agora, somados à experiência de organização de seu currículo geraram frutos que iam para além da instituição: o prestígio alcançado pelo bacharelado com o acesso proporcionado às academias, a formação em humanidades e os compêndios e livros didáticos lá organizados vieram a servir de modelo a outras instituições pelo país. Nesse sentido, acompanhar a atuação de alguns professores e a vida escolar de alguns alunos sugere um aspecto que vem sendo negligenciado nas análises: a cultura humanística na prática cotidiana, ou os usos que os agentes em cena no colégio faziam dela.

Não se pretende, portanto, afirmar que tal modelo foi transplantado de maneira acrítica pelas instituições secundárias fundadas em seguida, como se verá nos capítulos referentes aos outros colégios aqui estudados – uma vez que contextos informam lógicas de seleção dentro desse *repertório pedagógico imperial* promovido pela monarquia no *Colégio Pedro II*. Também por isso não se pretende deslegitimar a discussão realizada no período acerca da centralidade do CPII e que trabalhos recentes vêm buscando relativizar. Ainda que as províncias tivessem liberdade para criar suas instituições de ensino secundário desde o Ato

Adicional de 1834, o sucesso de seus colégios estava na adoção dos mecanismos de formação de elite pensados e organizados pelo governo imperial no “colégio do imperador”.

5. Os professores do colégio do imperador: os agentes da ordem *pedagógica*.

Assim como o IHGB, Dom Pedro II visitava o colégio não só para fins de “passatempo” ou para fazer presença, fosse na cerimônia dos exames finais dos alunos, para o qual era convidado todos os anos e aos quais costumava aparecer, junto da imperatriz Teresa Cristina, fosse apenas a passeio – o que mesmo assim não o isentava de fazer perguntas aos alunos, seguidas de alguns “Muito bom, muito bom!”. O imperador lá aparecia também como espécie de “avaliador” daqueles que comporiam o corpo docente da instituição.

O relatório da Inspetoria de Instrução anexo ao relatório do Ministério do Império de 1858 diz ter o imperador participado da arguição de candidatos nos concursos de provimento das vagas de professor de geografia, história moderna e história contemporânea realizados naquele ano. Da comissão julgadora desses concursos fizeram parte o Visconde de Sapucaí (Cândido José de Araújo Viana, à época do Conselho de Estado), Candido Baptista de Oliveira (também conselheiro de Estado e senador), Antônio da Costa Pinto (desembargador), Tomás Gomes dos Santos (vice-presidente da província do Rio de Janeiro), Joaquim Russel (advogado), Luiz Correa de Azevedo, Angelo Cristiano Reye, Antônio José de Souza (esses quatro últimos docentes do colégio) e os reitores do internato e do externato (RMI: 1858, A-E-10). Pela comissão julgadora – e pela frequência do imperador a esses exames – percebe-se a importância que se dava à seleção do corpo docente do *Colégio Pedro II*.

No ano de 1838, quando da fundação da instituição, foram nomeados para atuação na instituição os seguintes docentes:

Quadro 4:

Relação dos primeiros professores do Colégio Pedro II, nomeados em 1838

Nome do professor	Matéria ensinada	Outras posições de destaque entre as camadas superiores
Dr. Joaquim Caetano da Silva	Português, Retórica e Grego	Sócio do IHGB; Encarregado de negócios e depois cônsul do Brasil na Holanda; Diretor do Arquivo Público.
Manoel de Araújo Porto Alegre	Desenho	Um dos fundadores da Revista <i>Nichtheroy</i> ; Professor de pintura histórica na Academia Imperial de Belas Artes e de desenho na Escola Militar; Pintor da Câmara Imperial; Diplomata; Baronato: barão de Santo Ângelo
Francisco Maria Piquet	Francês	Origem europeia
João de Castro Faria	Latim	Sem informações
Dr. Emílio Joaquim da Silva Maia	História natural (“ciências naturais”)	Sócio-fundador do IHGB; Redator da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e da Academia Imperial de Medicina.
Dr. Justiniano José da Rocha	Geografia e História	Professor da Escola Militar; Membro do conselho diretor da Instrução Pública da Corte; Diretor dos Correios; Deputado por Minas Gerais; Autor do libelo conservador “Acção, reacção, transacção”.
Dr. Domingos José Gonçalves de Magalhães, Visconde de Araguaia	Filosofia	Também fundador da revista <i>Nichtheroy</i> ; Secretário de Caxias no Maranhão e em São Pedro (Rio

		Grande do Sul); Diplomata; encarregado dos negócios do Império nas Duas Sicílias, no Piemonte e na Rússia; ministro na Áustria, nos Estados Unidos, na Santa Sé e na Argentina.
Jorge Furtado de Mendonça	Latim	Professor público substituto de Latim.
Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro	Religião	Fundador do Colégio Caraça, em Minas Gerais
Gabriel de Medeiros Gomes	Português	Sem informações
Padre Joaquim de Oliveira Durão	Religião	1º cônego da capela imperial

Fonte: NUDOM, Anuário do Colégio Pedro II. Vol. XV (1949-1950). RJ: MEC, 1954.

Uma olhada rápida nas ocupações de alguns dos primeiros professores do colégio sinaliza a possibilidade de um processo de socialização intelectual mas também político dos alunos que passassem pelo *Colégio Pedro II* – afinal, parte considerável desses docentes eram, antes de tudo, agentes políticos.⁹⁴ Outros chavões da monarquia, como os já citados Gonçalves Dias, professor de Latim e história do Brasil ingresso em 1849, e Joaquim Manoel de Macedo, professor de geografia e história pátria ingresso no mesmo ano, poderiam ter oferecido aos alunos, em suas aulas, elementos que os permitissem se apropriar de temas caros ao debate político daquele momento, como o regresso conservador e o processo de consolidação do estado nacional. Nesse sentido, as sugestões analíticas de Mannheim são sugestivas:

A transmissão de compreensões de grupo de geração a geração é um processo tanto interpretativo quanto seletivo. Cada ato de transmissão peneira, interpreta e seleciona certos elementos da experiência passada. Não se pode visualizar corretamente este processo

⁹⁴ O que foi uma crítica frequente na organização dos estudos do colégio, ora feita por reitores, ora por pais de alunos, que reclamavam o pouco comprometimento que alguns professores tinham com suas aulas pelo fato de tê-las como segunda ocupação. Esse problema começou a mudar apenas nos anos 1870 em diante, quando os concursos para professores começaram a se tornar regra e a selecionar pessoas com trajetória acadêmica consolidada – casos de Sílvia Romero e Capistrano de Abreu, grandes pensadores ainda que não tão bons docentes, segundo relatos de ex-alunos (DORIA, 1997).

interpretativo sem a concomitante seleção social que tem lugar quando uma nova geração aceita ou modifica a acumulação da geração anterior. A transmissão de pensamento é basicamente uma fase na sucessão de gerações. É a análise dessa seleção que ilumina a continuidade ou descontinuidade do pensamento (MANNHEIM, 1974: 62).

Nesse sentido, não é fora de propósito considerar os docentes como “mediadores”, como aqueles que poderiam “negociar novas racionalidades para a sua matéria” (SANTOS, 2011: 38). Assim, o fazer docente – inclusive a produção de livros didáticos – pode ser considerado dentro de um olhar que neles vê potenciais inovações dentro do *repertório pedagógico* oficial proposto nos programas da instituição (SANTOS, 2011: 16; 32; 34; 41), o repertório proposto pelo governo imperial. Nesse sentido, na transposição de conteúdos organizados em espaços como o IHGB, por exemplo, os docentes do Colégio Pedro faziam da instituição um lugar privilegiado para a escrita e o ensino de história no – e do – Brasil (ANDRADE, 1999; GASPARELLO, 2002; SANTOS, 2011).

Naturalmente, normas e critérios constituem a formação de um currículo escolar: ele é pré-ativo. No entanto, há possibilidades de inovação se se destaca o potencial que têm os discentes de, a partir do que lhes foi oferecido, dar novos sentidos ao mundo. Deve-se estar atento, portanto, a duas questões fundamentais: aquela que pensa o currículo como processos e disputas históricas, e outra que permite vê-lo como resultado de tradições e discursos também históricos que, mesmo dissonantes, informam a prática. Logo, todo currículo é fruto de um conflito social, para além de imposições da burocracia do estado ou de aspectos da prática em sala de aula (GOODSON, 1995). Assim, tanto há mecanismos de reprodução social no colégio – e toda a sua organização tende a reafirmá-lo enquanto tal – quanto existem formas de se perceber, dentro da própria seleção de temas promovida por docentes, um potencial de renovação de ideias e práticas pedagógicas.

A ênfase na prescrição tende a reificar lógicas que colocam nas burocracias o poder de legitimação temática, distanciando, por exemplo, a esfera acadêmica da escolar como se uma fosse a representante do discurso legítimo e outra, da prática cotidiana. Assim, para ambas as esferas seria interessante essa polarização pois se manteriam lógicas discursivas próprias e de interesse de cada. Um ponto de interesse metodológico para se resolver o imbróglio estaria no método de abordagem de histórias de vidas e carreiras docentes. A história de vida dos docentes, segundo sugestão de Mannheim (1974; 1993), permitiria entrever redes de relações entre agentes, permitindo analisar grupos e suas lógicas interativas. Além disso, a abordagem histórica, partindo do micro e tecendo suas relações com a estrutura, em especial com as

lógicas repressivas, poderia refletir os tipos de relações de poder constituídas no campo da educação via lógicas de resistência cotidiana dos agentes – como a sugestão de um compêndio não legitimado por esferas oficiais ou a promoção de métodos de ensino não canônicos (GOODSON, 1995).

Voltemos, pois, ao quadro 4, que apresenta os primeiros professores nomeados para atuação no *Colégio Pedro II*: a exceção de alguns poucos, a rede de relações de professores como Justiniano José da Rocha, Manoel de Araújo Porto Alegre e Joaquim Caetano da Silva sugere sua circulação em meios que não se restringiam à educação. De forma diversa, tais agentes atuavam também em espaços privilegiados do fazer político da então, o que reforça a argumentação que toma a educação enquanto um projeto político durante o Segundo Reinado. Mesmo pros anos finais da monarquia, docentes como Moreira de Azevedo e Capistrano de Abreu, ambos catedráticos de história, ou Torres Homem, professor de desenho, e Sílvio Romero, de filosofia, certamente levavam discussões das quais participavam para suas salas de aula.

A observação da trajetória docente – neste caso, de sua participação em outras esferas que não a educação, especialmente a política – permite-nos argumentar no sentido de perceber, na construção de um *repertório pedagógico imperial* no Segundo Reinado, a atuação dos docentes enquanto operadores de tal repertório. No caso, por exemplo, dos docentes de história do CPPII, aliás também autores de livros didáticos, a presença na esfera política do IHGB trouxe uma marca que se fez presente na seleção dos conteúdos a serem ministrados nas suas aulas, bem como em seus livros. Uma forte marca reprodutora, portanto, estaria funcionando na instituição, tendendo ao reforço, assim, o *status quo* da monarquia.

Da mesma forma, a atuação política de docentes como Sílvio Romero pela renovação do pensamento nacional já nos idos dos anos 1870 colocaria outras questões em cena junto aos seus alunos. Segundo sugestão de Goodson (1995), a observação da atuação do professor é fundamental para se entender a construção do currículo escolar numa esfera menos “engessada” de política de Estado, colocando-a, ao mesmo tempo, na esfera da prática cotidiana: o próprio fazer docente, em sala de aula, pode ser um ponto de apoio fundamental na análise da seleção de temas e seu ensino. Nesse sentido, a observação das trajetórias permitiria entrever e analisar, numa esfera macro-estrutural, mudanças e acontecimentos de maneira quantitativa e livre do risco de cair em psicologismos ou embarcar na narrativa subjetiva do personagem analisado. Aparece em cena, assim, algum potencial inovador.

De qualquer forma, mesmo nos anos 1870, apesar das reformas e dos novos docentes, a base da estrutura curricular do CPII – internato; bacharelado em sete anos; humanidades – se manteve sem quase nenhuma grande alteração. Além disso, os mesmos alunos lá ingressavam, ou seja, filhos das camadas superiores da sociedade carioca e em menor quantidade fluminense. Há uma questão que se faz central para a análise que é a voga institucional e sua relação com a cultura. Entendamos esse tipo de relação para que se possa, daí, tecer considerações acerca dos alunos egressos do principal colégio do Segundo Reinado.

6. Os bachareis do colégio do imperador: cultura e instituição.

Um dos mecanismos de reprodução social operantes no colégio, aliás bastante disputado por colégios provinciais e alvo de discussões frequentes entre deputados, era o *Bacharelado em Letras* oferecido pelo *Colégio Pedro II* para os alunos que concluíssem com sucesso os sete anos de ensino. A vantagem óbvia da posse desse título era o acesso direto às faculdades imperiais sem necessidade de se prestar novo exame. A outra era simbólica: ser bacharel pelo *Pedro II* numa sociedade repleta de hierarquias garantia o reforço do prestígio ao seu portador. O ato que fazia do aluno *Bacharel em Letras* era envolto de todo um ritual: o aluno deveria jurar, com a mão direita sobre os Evangelhos, “respeitar e defender constantemente as instituições pátrias, concorrendo, quanto possível, para a prosperidade do Império, satisfazendo com lealdade as obrigações que lhe fossem incumbidas”. Após o juramento, o ministro do Império colocava sobre o aluno um barrete que fazia dele finalmente bacharel, seguido da entrega do diploma em pergaminho.⁹⁵ A simbologia, aliás, ia além do momento da colação de grau: em 1863, fundou-se o *Instituto dos Bachareis em Letras*, cuja associação permitia aos seus integrantes o uso de medalha de ouro, pendente de colar também de ouro, em cuja face estava Minerva, deusa grega da sabedoria.⁹⁶

A presença frequente do Imperador no *seu* colégio reforçava essa lógica. Apontei em trabalho anterior (SOUZA, 2010) que as festas de premiação tinham como um dos objetivos principais ver e ser visto, marcando lógicas distintivas entre os membros das camadas superiores que frequentavam o colégio, o imperador Pedro II entre eles. Cavalaria, apresentar

⁹⁵ NUDOM, Anuário do Colégio Pedro II – vol. XV (1949-1950). Rio de Janeiro: MEC, 1954.

⁹⁶ NUDOM, Discurso do ex-aluno Oswaldo Pereira d’Aguar Batista. In Anuário do Colégio Pedro II – vol. XV (1949-1950). Rio de Janeiro: MEC, 1954.

de armas, hino nacional, subida ao Salão Nobre do colégio, a centralidade do imperador e sua esposa na cerimônia, a chamada ao centro dos alunos premiados, que das mãos do imperador recebiam seus prêmios, além de todo um mundo de pessoas que “por parentesco ou estima” compareciam às premiações (DORIA, 1997: 72-73), nada disso deve ser deixado de lado para se entender as vantagens que tinha ser bacharel pelo colégio.⁹⁷

O espaço da instituição faz-se fundamental na análise aqui proposta pois, assim como os contextos nos quais se inserem, servem de base a partir de onde podem ser pensadas e analisadas formas específicas de se organizar a cultura, gerando uma ideia de ordem e garantindo certa estabilidade na leitura e compreensão de termos e temas comuns a determinado contexto. Tal estabilidade facilita, ao mesmo tempo, padrões de ação também recorrentes (LIZARDO; STRAND, 2010: 206; SWIDLER, 2001). Da mesma forma, porém, a observação dos “vazios” institucionais permite certa margem de ação aos sujeitos nelas envolvidos, permitindo, de sua parte, reelaborações culturais não menos interessantes (LIZARDO; STRAND, 2010: 218ss).

No caso que aqui se analisa, a recorrência de reformas educativas propostas pela monarquia para a educação secundária nacional via *Colégio Pedro II* pode ser considerada um sinalizador desses “vazios”: lembremos da frequência com que o reitor do colégio se comunicava com o Ministro do Império.⁹⁸ Essas comunicações extrapolavam questões burocráticas, demandando também pareceres do governo acerca de práticas de cunho mais pedagógico que se buscavam instituir no colégio, como a própria adoção de compêndios. As “opções” dadas pela instituição (que, de alguma forma, sugeria limites à ação do governo monárquico, posto que distante das práticas pedagógicas lá desenvolvidas) permitiria o preenchimento desses vazios de forma ampliar a percepção acerca das possibilidades dos fazeres pedagógicos.⁹⁹

Segundo Swidler (2001: 30), “um repertório cultural permite às pessoas manejar situações, encontrando termos que melhor orientem a ação de acordo com cada situação”. E tais estratégias de ação passam, ademais, pela lógica dos valores, que servem como uma baliza cultural. Nesse sentido, pode-se pensar que a composição de novos temas relacionados à educação é perpassada também por uma série de valores comungados pelo governo

⁹⁷ Doria (1997: 92) destaca que algumas pessoas compareceriam aos exames finais apenas “para que o Imperador os visse”.

⁹⁸ As relações entre colégio-ministério foram uma constante. Analisei de forma mais detida as relações desenvolvidas por ambos nos primeiros anos de funcionamento do colégio em minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2010).

⁹⁹ As reformas da década de 1870 em diante seriam um sinal mais explícito disso.

imperial, como a composição de um ideário nacional no ensino de história, por exemplo.¹⁰⁰ No entanto, as sugestões de Swidler (2001: 86-87) apontam para a observação de estratégias de ação *perpassadas mas não necessariamente orientadas* por valores, o que nos dá margens para pensar a ampliação daquele *repertório pedagógico* proposto pela monarquia mesmo dentro da esfera de sua instituição oficial.

Mannheim e Stewart (1969: 43-44) lembram do valor utilitário que presidia a organização do padrão curricular das instituições de ensino Oitocentistas:¹⁰¹ assim, questões religiosas e de moral se faziam presentes na consecução de projetos educacionais. De certa forma, a educação atuaria como uma formação cultural que “equiparia” seus frequentadores de certo repertório informado por aqueles valores. No entanto, ambos reconhecem que a variabilidade de situações em que se encontrariam os seres humanos permitiria ajustamentos e, portanto, variações nas experiências de aprendizagem. A situação geracional seria uma delas, assim como a voga institucional (1969: 76). Nesse sentido, argumenta-se por alguma flexibilidade na esfera da ação, o que coloca questões sobre um olhar que vê na passagem de gerações (ou, no caso em questão, no processo de aprendizagem) mera reprodução de valores, sua continuidade via herança. “Os resultados da aprendizagem numa geração não se transmitem à seguinte nem são passivamente adquiridos por ela”: a situação informa maneiras de apoderamento e aponta, ao mesmo tempo, para novos padrões de resposta, argumentam os autores (1969: 76, 93).

Vejamos o exemplo de Joaquim Nabuco, ex-aluno do colégio, que supunha que lá “tenha sido lançada no subsolo da minha razão a camada que lhe serviu de alicerce: o fundo hereditário do meu liberalismo” (NABUCO, 1990: 1). Nesse sentido, há o peso da formação familiar e da recente passagem de seu pai do campo conservador para o liberal nos idos da década de 1850 – o que confirma a relevância do argumento sobre a posse de um capital cultural (BOURDIEU, 2007b, c). Nabuco filho, interno do *Colégio Pedro II* e bacharel na turma de 1865, teve como colegas Francisco de Paula Rodrigues Alves, presidente da província de São Paulo e, já na República, do Brasil (e primeiro lugar todos os anos nas premiações oferecidas aos alunos do *Colégio Pedro II*, segundo Nabuco) e José Vieira Fazenda, cronista da cidade do Rio de Janeiro e membro do IHGB. Todos os três com tendência liberal.

¹⁰⁰ Tal foi o mote da discussão por mim proposta em minha dissertação (SOUZA, 2010). Gasparello (2002) analisa a organização dos compêndios, manuais e livros didáticos de história nessa mesma chave analítica.

¹⁰¹ As análises de Petitat (1994) também são relevantes para a compreensão da relação sociedade-instituições de ensino no período.

Não se pretende com essa afirmação sugerir que a passagem pelo colégio fizesse dos alunos mais ou menos conservadores e/ou liberais. Como realçou Nabuco, havia algo de hereditário em seu liberalismo. No entanto, vê-lo confirmado, ou amadurecido, a partir de seu processo de socialização escolar em contato com professores e colegas pode ser uma chave de leitura interessante. É significativo, nesse sentido, o fato de 141, ou 54%, dos 263 alunos formados (e dos quais se tem informação) pelo colégio entre 1843 e 1869 tenham ocupado funções dentro da burocracia de estado. Desses 141, 7 foram conselheiros de estado, 1 foi senador, 11 foram presidentes (ou vice-presidentes) de províncias e 21, deputados (CUNHA JR, 2008: 64).

Não foram poucos, como se vê pelos números acima, os egressos que ocuparam posições de destaque político na sociedade imperial. Além da formação oferecida pelo colégio, a origem social comum entre grupos que compunham os estamentos burocráticos na Corte ou mesmo fora dela, entre grandes proprietários da província fluminense ou ainda ligados ao grande comércio na cidade do Rio de Janeiro, facilitaria o sucesso dos alunos no processo de consolidação de seu capital cultural e social.

No ano de 1838, por exemplo, foram matriculados um total de noventa e um (91) alunos desde o dia 27 de abril até o dia 20 de novembro. A abertura oficial da instituição se deu no dia 25 de março. A data não se escolheu por acaso: 25 de março era a data de aniversário da Constituição do Império de 1824. A abertura das aulas das 8ª, 7ª e 6ª classes só se deu, porém, em 2 de maio, quando já havia alunos suficientes para se formarem as primeiras turmas.¹⁰² As outras classes não foram iniciadas naquele ano pois não havia ainda alunos suficientes. Esse foi o caso do primeiro aluno matriculado no colégio, Pedro d'Alcântara Lisboa, de 16 anos, filho do conselheiro José Antônio Lisboa, que “por falta de companheiro, matriculou-se na sexta [classe]”.¹⁰³

Não havia porque nem todos lá foram aceitos (até porque havia vagas): o tomo 1 do Livro de Avisos do colégio registra, desde 11 de março de 1838, uma quantidade significativa de pedidos de pais, tios ou parentes para que se matriculassem no colégio as suas crianças. O mesmo Pedro d'Alcântara Lisboa supracitado teve pedido de vaga registrado em 15 de março de 1838, tendo sua matrícula aceita em 27 de abril do mesmo ano. Pedidos anteriores, como da viúva do sargento mór João Álvares Azevedo dona Maria de Macedo Freire de Azevedo,

¹⁰² NUDOM, Livro de Avisos – T. 1, 1838-1839. Aviso de 30 de abril de 1838, que nomeava também os primeiros professores da instituição.

¹⁰³ NUDOM, Livro Primeiro da Matrícula Geral dos Alunos (1838-1854), folha 1.

fez a solicitação para seu filho João Álvares de Azevedo em 11 de março daquele ano, obtendo sucesso na solicitação um pouco depois, dia 29 de abril.¹⁰⁴

Desses noventa e um alunos matriculados naquele ano, poucos se formaram bachareis na turma de 1843: apenas cinco alunos obtiveram o tão afamado título. A primeira formatura, porém, teve oito bachareis.¹⁰⁵ O quadro abaixo dá um panorama desses alunos e seu histórico escolar no colégio:

Quadro 5:

Trajetória escolar dos primeiros bachareis formados no Colégio Pedro II em 1843.

NOME	NASCIMENTO		FILIAÇÃO	TRAJETÓRIA ESCOLAR
	ANO	LOCAL		
Francisco de Sales Rosa	29 de janeiro de 1823	Município Neutro da Corte	Joaquim Theodoro da Rosa, sargento mór, inventor de um sistema de pilões para engenhos	<p>- interno da oitava classe em 28 de abril de 1838. Em 9 de julho, aprovado unanimemente para a sétima. Em dezembro, aprovado unanimemente para a sexta classe, e obteve o primeiro prêmio em geografia, e menção honrosa em gramática nacional.</p> <p>- Em 1839, aprovado plenamente para a quinta classe, premiado com o primeiro prêmio na aula de geografia da sexta classe, com o segundo prêmio na aula de história, e com menção honrosa na de desenho.</p> <p>- Em 1840, aprovado plenamente para o quinto ano de então, e premiado com a segunda menção honrosa do quarto ano.</p> <p>- Em 1841, aprovado plenamente para o sexto ano.</p> <p>- Em 1842, aprovado simplesmente</p>

¹⁰⁴ Interessante notar que enquanto no Livro de Avisos registra-se o pedido em nome da viúva, no Livro de Matrícula não se faz qualquer menção à mãe ou ao fato do pai do aluno já ser falecido.

¹⁰⁵ O ingresso no primeiro ano nem sempre seguia lógicas de idade ou nivelamento; como se viu, o fato de algumas turmas não terem sido formadas aglutinou alguns alunos em classes diferentes. Os três alunos restantes feitos bachareis em 1843 foram matriculados em 1839. De um total de duzentos e noventa e nove (299) alunos matriculados até 26 de outubro de 1843, quarenta e cinco (45) tomaram o grau de bacharel entre as turmas de 1843 e 1850.

				para o sétimo ano. - Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.
José Alexandrino Dias de Moura	20 de junho de 1823	Cuiabá, província do Mato Grosso	José Alexandrino Dias de Moura, cirurgião-mór da tropa de linha da capitania do Mato Grosso	- externo gratuito por aviso de 14 de abril de 1838 na sétima classe. Em julho de 1838, aprovado unanimemente para a sexta. No fim do mesmo ano, aprovado unanimemente para a quinta classe, e premiado com o terceiro prêmio de latim da sexta classe, e com menção honrosa nas aulas de aritmética, história, francês e desenho. - Em 1839, aprovado com louvor para a quarta classe, e premiado com o segundo prêmio na aula de latim da quinta classe, e com menção honrosa nas aulas de zoologia, inglês e francês. - Em 1840, aprovado plenamente para o quinto ano de então, e premiado com a terceira menção honrosa do quarto ano de estudos. - Em 1841, aprovado com louvor para o sexto ano, e premiado com a primeira menção honrosa do quinto. - Em 1842, aprovado plenamente para o sétimo ano, e premiado com a primeira menção honrosa do sexto. - Em 1843, aprovado plenamente e premiado com a primeira menção honrosa do sétimo ano. - Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.
Carlos Arthur Busch Varella	7 de março de 1824	Município Neutro da Corte	Dr. Luiz Nicolao Fagundes Varella, oficial camarário do senado da Câmara do Rio de Janeiro	- Externo gratuito por aviso de 14 de abril de 1838. Em 1838, aprovação unânime para a sexta classe; primeiro prêmio de gramática nacional, terceiro prêmio de geografia, menção

			(1791-1807). Participou das cortes em Lisboa em 1822.	<p>honrosa em latim, nas aulas da sétima classe.</p> <p>- Em 1º de fevereiro de 1839 passou a interno plenamente gratuito por aviso de 29 de janeiro. No fim do mesmo ano, aprovação plena para a quinta classe; primeiro prêmio de história, segundo prêmio de aritmética nas aulas da sexta classe.</p> <p>- Em 1840, aprovação plena para o quinto ano de estudos de então; primeira menção honrosa do quarto ano.</p> <p>- Em 1841, aprovação plena para o sexto ano; terceiro prêmio do quinto ano.</p> <p>- Em 1842, aprovação plena para o sétimo ano, segunda menção honrosa do sexto.</p> <p>- Em 1843, aprovação plena, segunda menção honrosa do sétimo ano.</p> <p>- Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.</p>
Joaquim Fernandes da Silva	14 de maio de 1822	Município Neutro da Corte	Francisco Fernandes da Silva, membro da Marinha de Guerra.	<p>- Externo da sétima classe. Em 1838, aprovação simples para a sexta, menção honrosa na aula de latim da sétima.</p> <p>- Em 1839, aprovação simples para a quinta, menção honrosa na aula de latim da sexta.</p> <p>- Em 1840, aprovação simples para o quinto ano de então.</p> <p>- Em 1841, aprovação simples para o sexto ano.</p> <p>- Em 1842, aprovado simplesmente no sexto ano.</p> <p>- Em 1843, aprovado simplesmente no sétimo ano.</p> <p>- Bacharel em Letras em 21 de</p>

				dezembro de 1843.
Paulino de Sousa Brito	25 de março de 1827	Moçambique	Narangi Sangé. Sem informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Interno da 7ª classe. Em 1838 não fez exame (matriculou-se dia 8 de outubro). - Em 1º de junho de 1839 passou para externo. Em junho de 1839, aprovado na sétima classe. Em dezembro do mesmo ano aprovação simples na sexta. - Em 1840, aprovação plena no quarto ano. - Em 1841, aprovação plena no quinto, terceira menção honrosa. - Em 1842, aprovação plena no sexto, terceiro prêmio. - Em 1843, aprovação plena no sétimo, terceiro prêmio. - Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.
Antonio Manoel Loureiro	27 de dezembro de 1823	Província do Rio de Janeiro.	Antonio Loureiro Vianna, soldado do regimento de infantaria de milícias em 1817.	<ul style="list-style-type: none"> - Matriculado em 1º de fevereiro de 1839. Interno da sexta classe. - Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.
José Carlos d'Almeida Arêas	6 de setembro de 1825	Província do Rio de Janeiro	José da Silva Arêas, sargento-mór.	<ul style="list-style-type: none"> - Matriculado em 4 de fevereiro de 1839. Externo da sexta classe. - Bacharel em Letras em 21 de dezembro de 1843.
Agostinho Marques Perdigão Malheiro	5 de julho de 1824	Província de Minas Gerais	Desembargador Agostinho Marques Perdigão Malheiro	<ul style="list-style-type: none"> - Matriculado em 4 de fevereiro de 1839. Externo da sexta classe. Ausentou-se em 31 de janeiro de 1841; tornou a entrar em 1º de abril de 1842. - Bacharel em 21 de dezembro de 1843.

Fonte: NUDOM, Livro Primeiro de Matrícula Geral dos Alumnos (1838-1854).¹⁰⁶

¹⁰⁶ Nem todos os alunos matriculados no mesmo ano tornaram-se bachareis juntos. Até 4 de fevereiro de 1854, foram matriculados 760 alunos no colégio.

Esse era o perfil escolar médio dos alunos que tomavam o grau de Bacharel em Letras no Colégio Pedro II nos primeiros anos de funcionamento da instituição: alunos condecorados e tidos como exemplares nos estudos. Os outros, no geral, costumavam ser retirados por seus pais algum tempo depois de matriculados. Dos alunos ingressantes em 1838, há casos de alunos retirados no mesmo ano; alguns, mais comuns, entre um ano e meio e três de estudos na instituição. Os motivos podem variar: durante a pesquisa já se deparou com um documento de um pai que solicitava a retirada de seu filho devido à “desordem reinante” no colégio. Os primeiros anos de organização podem ter causado estranheza àquele pai. Supõe-se, porém, tendo em vista a grande quantidade de prêmios e menções recebidos pelos alunos que lá se formavam, que a questão passava principalmente por uma seleção cultural, cujo afunilamento deixava de fora os alunos desprovidos de capital cultural previamente acumulado entre seus familiares.

No decorrer dos anos, haveria menos filhos de militares matriculados na instituição. Cada vez mais frequente seria o acesso de filhos de proprietários, fazendeiros e comerciantes, especialmente da Corte e da província fluminense. Políticos em circulação pelo país, quando em atuação na Corte, tentavam matricular seus filhos na instituição (SOUZA, 2010).

Acompanhemos, no gráfico abaixo, o número de bachareis formados pelo Colégio Pedro II:

Fonte: NUDOM, Livro Primeiro de Matrícula Geral dos Alumnos (1838-1854).

Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional. Publicação organizada por alguns Bacharéis em letras. RJ: Typografia do Jornal do Comércio, 1897.

É nítida a formação mais frequente de alunos nos anos 1850 e 1860. Exceto os anos de 1855, 1857, 1861, 1868 e 1869, em todos os outros anos formaram-se mais de dez alunos – o que, de certa forma, confirma o sucesso da experiência pedagógica proposta no âmbito da reforma Couto Ferraz. Na década de 1870 houve algumas variações, mas no geral se manteve certa estabilidade. Já os anos 1880 veriam o movimento inverso: o número de alunos que tomavam o bacharelado passava a ser inferior a dez.

Fonte: NUDOM, Livro Primeiro de Matrícula Geral dos Alumnos (1838-1854).
Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional. Publicação organizada por alguns Bacharéis em letras. RJ: Typografia do Jornal do Comércio, 1897.

Assim, veríamos reforçado, a princípio, argumentos que tendem a tomar o capital cultural do aluno como mote explicativo para o sucesso ou fracasso escolar dos mesmos. De fato: acompanhando, especialmente no caso do *Colégio Pedro II*, o número de alunos matriculados e depois formados pela instituição, nota-se uma enorme diferença no número de ingressantes e egressos: de 1838 até o dia 5 de setembro de 1849, por exemplo, foram matriculados 638 meninos no colégio.¹⁰⁷ De 1843 a 1849, porém, apenas 80 alunos concluíram o curso – pouco mais de 12%, portanto.

Dessa maneira, o que tal constatação traz à cena reforça também o argumento já levantado anteriormente: as instituições aqui estudadas eram voltadas para a formação de grupos de elite das camadas superiores da sociedade imperial. Assim, ainda que alguns colégios recebessem muitos alunos mas formassem poucos bachareis, a questão pode ser

¹⁰⁷ NUDOM, Livro Primeiro da Matrícula Geral dos Alumnos deste Imperial Collégio de Pedro II. O registro de matrículas vai até o dia 4 de fevereiro de 1854. Até essa data foram matriculados 760 alunos na instituição.

pensada não apenas pela chave explicativa proposta por Haidar, que via nessa evasão o resultado deletério dos exames preparatórios, pelo contrário: o número pequeno de formados atestaria o sucesso daquelas instituições na reprodução de grupos de elite (CUNHA JR, 2008; SOUZA, 2010).

Note-se, porém, que apenas da década de 1870 em diante as faculdades passaram a receber mais alunos; logo, há um descompasso entre a evasão e o acesso às academias via colégios particulares de menor qualidade. No entanto, pode-se sugerir que tal descompasso é principalmente uma questão de seleção cultural: o ensino secundário não era para todos. O sistema de ensino, nesse sentido, atuaria como legitimador de uma cultura que não necessariamente era partilhada por todos os alunos que nos colégios secundários ingressassem. A posse de um capital cultural, que traz para a cena o papel da família na socialização da criança entre meios e objetos identificados a um padrão legítimo de consumo cultural, torna-se uma chave determinante para o sucesso escolar da criança que tinha acesso àquele nível de ensino, especialmente as instituições que pretendiam oferecer uma formação mais ampla, propriamente *educativa* e complementar àquela formação familiar, que era o caso dos colégios aqui estudados. Assim, “o trabalho pedagógico [atua] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização de princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da autoridade pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BORDIEU; PASSERON, 2012: 53).

Segundo Barman e Barman (1976) e Barman (1978), a posse de um título de bacharel influenciava na possibilidade real de sucesso político, mas não apenas: outras formas de sociabilidade, como a frequência em círculos literários e a participação em associações, parecem oferecer também acesso a posições na elite política (1978: 84). Assim, outro aspecto do argumento ganha relevância: o capital social, as redes construídas por esses personagens, devem ser perseguidos e considerados na análise. Assim, os autores pensam a composição dos grupos de elite como círculos concêntricos, pois alguns fatores como habilidades, caráter/energia/persistência pesavam, além de relações com grupos políticos nacionais ou provinciais (BARMAN; BARMAN, 1976: 425).

Assim, os autores destacam que na composição dos grupos de elite no Império haveria um círculo social comum de onde os membros dessas elites eram recrutados. Uma vez recrutados, alguns fariam parte de um círculo social mais restrito, compondo o topo da elite imperial: seriam os membros da família imperial, do Conselho de Estado, do Senado e do

Conselho de Ministros; o segundo círculo comporia uma “elite média” – membros da Câmara dos deputados, do alto comando de Marinha e do Exército, do Supremo Tribunal de Justiça, presidentes das províncias mais importantes (Rio, Bahia, Pernambuco, Minas) e eleitos para a lista tríplice do senado. Uma elite periférica seria composta por juizes da Corte de apelação, presidentes das províncias menores e deputados substitutos (BARMAN; BARMAN, 1976: 484).

Dos alunos da primeira turma de bachareis em 1843, um foi ministro do Brasil em Londres (José Carlos d’Almeida Arêas); um foi procurador e deputado na assembleia geral (Agostinho Marques Perdigão Malheiros); três atuaram como advogados (Carlos Arthur Busch Varella, José Alexandrino Dias de Moura e Francisco de Salles Rosa); outro foi professor público (Joaquim Fernandes da Silva). Desses seis, cinco cursaram juntos a faculdade de direito em São Paulo, lá montando uma república (exceto Busch Varella).¹⁰⁸

Entre 1843 e 1880, onze (11) ex-alunos foram ministros, sete (7) conselheiros de estado, um (1) foi senador e vinte e três (23) foram deputados. Segundo levantamento feito por Cunha Jr (2008: 63), 51% dos egressos no período tiveram ocupação dentro da burocracia imperial, um número bastante significativo. Outros 44% foram médicos, advogados, engenheiros, escritores ou jornalistas¹⁰⁹ e o restante, 5%, proprietários ou comerciantes. O que se quer reforçar, a partir desses dados e tendo em mente as discussões realizadas acima, é que o espaço de socialização escolar promovido por colégios como o Pedro II servia a grupos de elite, encaminhando seus filhos para as faculdades via o prestigioso título de Bacharel e, portanto, auxiliando no processo de reprodução social desses grupos.

Outros colégios existiram no Rio de Janeiro, mas a formação que era oferecida era diferente. Assim, não se acredita aqui ser o *Colégio Pedro II* mero preparatório. Na edição do ano de 1879 do Almanak Laemmert,¹¹⁰ por exemplo – no final da década em que o colégio começava a enfrentar dificuldades na formação de seus bachareis –, o *Colégio Pedro II* ocupava cinco páginas do famoso almanaque divulgando seu corpo administrativo e docente (1879: 114-118). No índice contabiliza-se a divulgação de um total de vinte e três colégios (inclusive o CPII), cujos anúncios (1879: 592-600) extrapolam o pedagógico, reforçando, em alguns casos fazendo uso até mesmo de imagens, o ideário que justificaria a sua escolha pelos

¹⁰⁸ Há informações de 6 dos 8 formados naquela turma. Não há informações sobre Paulino de Sousa Brito nem sobre Antonio Manoel Loureiro. NUDOM, Os Bachareis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnasio Nacional. RJ: Typographia do Jornal do Commércio, 1897.

¹⁰⁹ Não que os egressos que ocuparam posições dentro do governo também não fossem advogados, médicos, engenheiros, etc. Privilegiou-se para a análise, porém, a ocupação principal, e não a formação do aluno.

¹¹⁰ Almanak Laemmert (1844-1889). Disponível em <www-apps.crl.edu/brazil/almanak>. Acesso em 7 de junho de 2015.

país: a oferta de um amplo projeto *educativo* que iria além do ensino instrumental para os exames preparatórios. Todos esses colégios, portanto, seguiam de perto a lógica curricular do *Colégio Pedro II*.

À exceção do Externato Aquino (1879: 598), todos os outros grandes colégios de instrução secundária da Corte, como o Colégio Francez, o Colégio Fluminense, o Colégio Menezes Vieira, o Vitório e o Colégio Abílio reforçavam em sua divulgação sua proximidade com o modelo da monarquia, realçadas, porém, diferenças que se julgavam pertinentes (desde a localização em região de bons ares ao ensino religioso – em tempos de liberdade de ensino – ao ensino de ginástica, por exemplo). Havia, também, mais uma série de colégios que, divulgados pontualmente em apenas três páginas do Almanak (1879: 600-602), não faziam mais que informar endereço e propósito: preparar os alunos para o exame de acesso às academias. Note-se, porém, que outros vinte e três colégios no Rio de Janeiro propunham-se oferecer uma formação distinta, inspirada no colégio do imperador. Ainda que os colégios-preparatórios fossem maioria, isso não justifica a generalização que considerou fracassada e de difícil adaptação a experiência pedagógica proposta pela monarquia no *Colégio Pedro II*.

Lembremos da fala de Bernardo Pereira de Vasconcelos quando da inauguração do CPII em 1838:

A perfeição da obra tal só pode porvir-lhe da experiência; ela e o tempo é que hão de mostrar a necessidade das alterações e modificações, que cumprirá fazer; e o governo as mandará adotar, quando convencer-se da sua importância e da sua utilidade.¹¹¹

As suas palavras reforçam o argumento aqui levantado: a experiência educacional proposta pela monarquia através do colégio que ora se fundava indicaria a gestação pelo governo central de uma prática que se desenvolveria e aperfeiçoaria durante todo o Segundo Reinado. De fato, um levantamento da legislação sobre o colégio realizado pela professora Regina Campelo reuniu o número de sessenta e oito (68) decretos que tanto regulavam questões internas da instituição, como o acesso dos alunos ao colégio ou a forma de seu juramento quando formados, quanto instituía práticas que diziam respeito a outras instituições

¹¹¹ VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de d. Pedro II aos 25 de março de 1838 in CARVALHO, 1999.

do nível no município neutro do Rio de Janeiro, indicando práticas e propondo modelos de regulamentação.¹¹²

Ao mesmo tempo, as relações construídas no tempo passado no colégio, especialmente entre os alunos internos, somada à possibilidade de transmissão geracional entre professores ligados à causa imperial e alunos em formação no período de estabilidade da monarquia mas em atuação política, após formados, num momento de crise abria como perspectiva a formação de repertórios culturais a partir do que lhes era ensinado no colégio, cujo currículo, aliás, mostrava-se afinado às discussões científicas nacionais e internacionais. Os três colegas de turma com tendência liberal citados um pouco atrás até podem ter tido alguma experiência nesse sentido no âmbito familiar. No entanto, a rede de relações construídas ainda no espaço escolar parece ter contribuído, de forma significativa, na ampliação de um repertório que lhes permitiria depois, a partir da década de 1870, repensar o modelo político e também o país onde viviam.

Nesse sentido, a reforma Couto Ferraz forneceu as ferramentas básicas que permitiram ao *Colégio Pedro II* organizar um currículo que viria, em seguida, servir de referencial para a composição de um *repertório pedagógico imperial*. Ao subordinar os conteúdos cobrados nos preparatórios de ingresso às academias superiores àqueles ensinados nas matérias organizadas para ensino na instituição, a Reforma reforçou a centralidade do colégio tanto na esfera do ensino secundário quanto na de nível superior – e o fato dos seus egressos terem acesso direto às academias reforça tal relação. Mesmo os colégios que atuassem apenas como preparatórios precisariam seguir aquilo que fora pensado para ser ensinado no colégio do imperador, incluindo discussões de tom mais pedagógico que, enquanto prática política, era pauta de espaços como o IHGB e da Câmara de Deputados, como se viu.

No que pese o ingresso de um número grande de alunos, a seleção escolar promovida por um currículo de sete anos de ensino atuaria como uma barreira cuja passagem era facilitada àqueles que já possuíam familiaridade com aquele *repertório* organizado no colégio. O peso do capital cultural se fazia presente, portanto, reforçando o olhar que vê em instituições escolares, especialmente as do século XIX, forte potencial reprodutor. Uma vez naquele espaço, os alunos veriam ganhar consistência, organicidade e legitimidade a temas já conhecidos por eles via ensino de humanidades – base para a formação do futuro cidadão do império.

¹¹² A lista completa pode ser consultada no Núcleo de Documentação e Memória – NUDOM – da unidade Centro do Colégio Pedro II, localizado na rua Marechal Floriano, centro do Rio de Janeiro.

Assim, se procuravam obter sucesso, os outros colégios fundados após esse, especialmente após a reforma de 1854, precisavam adotar o *repertório pedagógico* organizado pela monarquia para o colégio do Imperador. No entanto, contextos e significados podem operar de maneiras não habituais em situações as mais complexas. No que pesem as muitas proximidades que outros colégios como o *Ginásio Baiano* em Salvador e o *Culto à Ciência* de Campinas tinham como o *Colégio Pedro II*, havia especificidades nas formas como se propôs a operacionalização daquele repertório imperial nas respectivas províncias nos finais dos anos 1850 e em meados dos anos 1870, respectivamente.

Entendamos que variações foram essas; antes, na tradicional província da Bahia, tão rica que era na oferta de senadores, deputados e ministros para a monarquia; em seguida, rumo a São Paulo, ainda distante do centro decisório mas que buscava promover novas pautas políticas no âmbito local. Em ambos os casos, projetos de organização de ensino – nos dois propostos especialmente por agentes particulares – ganhavam terreno, tanto reinterpretando, quanto contestando esse repertório, como se verá nos capítulos que seguem.

Capítulo 3

O Ginásio Baiano: um colégio modelo para a Bahia

Do Ginásio Baiano, sairão moços em cujo espírito, vicejarão as flores literárias,
em cujo coração, estarão enraizados os princípios da moral,
cujas saúde testificará os cuidados previdentes
de quem sabe quanto vale *mens sana in corpore sano*.¹¹³

Depois de apresentar o colégio-modelo do Império, trata-se de entender agora as variações e/ou reações com que elites locais regionais responderam a este modelo. Neste capítulo, toma-se uma das mais importantes elites locais do Império, a baiana, como paradigmática destas reações pedagógicas. Dois temas principais serão discutidos neste capítulo: a peculiaridade do *Ginásio Baiano* em comparação com o *Colégio Pedro II* e sua situação de colégio-modelo para a elite local e, de outro lado, o padrão de socialização ali lançado, alternativo ao da Corte e expresso nos escritos e atuação do educador Abílio César Borges, diretor do colégio. Seu ginásio atuaria como uma instituição destinada a reforçar o processo de consolidação social e política de grupos de elite local dentro da realidade provincial baiana via ensino.

A discussão será iniciada pela apresentação do contexto educacional e político baiano. Dessa forma, a compreensão da centralidade da província e de sua elite na esfera política nacional auxiliará a entender a construção do perfil institucional do *Ginásio Baiano*. Da mesma forma, o acompanhamento de discussões acerca da qualidade do ensino público provincial – das quais Borges também participou ativamente enquanto “educador” e numa ocasião como diretor de instrução da província – ajudam a entender a escolha da elite da província por uma nova instituição privada, organizada pelo “desconhecido” Borges, em vez de investir no já existente Liceu Provincial da Bahia.

Em seguida, serão abordadas a trajetória política e educacional de Abílio César Borges e a construção de sua rede de relações sociais com a elite provincial baiana, que o legitimou como diretor do colégio, encarregado de formar a geração de herdeiros desta elite local.

A análise da organização didática do *Ginásio Baiano*, em especial seu plano de estudos e temas nele elencados, será aqui usada como via de acesso às ideias renovadoras de seu diretor. Será explorada sua produção didática, elaborada na esfera do *Ginásio Baiano*: os seus três primeiros *Livros de Leitura*, os dois primeiros de 1866 e o terceiro, de 1870, e seu

¹¹³ Editorial do Jornal do Comércio em 12 de janeiro de 1860. In Revista do Instituto Geográfico e Histórico Baiano, n. 50 – 1925.

texto contra o uso da palmatória que, ainda que tardio, de 1884, apresenta temas com os quais Borges já vinha se debatendo havia alguns anos, posto que o mesmo reunia textos de diferentes anos.

A modernidade dessas ideias pode ser percebida também por meio do perfil e da atuação dos docentes que Borges contratou, bem como da observação da trajetória resumida de alunos exemplares que por lá passaram, que teriam inserção em debates políticos na segunda metade do século XIX. Assim se procurará mostrar que a socialização escolar promovida pelo Ginásio Baiano favoreceu a reprodução da elite local, ao mesmo tempo em que forneceu a ela um *repertório pedagógico* não convencional, de aspecto *modernizante*, no contexto de crise da monarquia. Tal repertório teria permitido aos atores locais envolvidos na empreitada de Borges desafiar o cânon pedagógico do Império – encarnado no *Colégio Pedro II* – e promover inovações na esfera da educação no Segundo Reinado.

1. O contexto político-educacional baiano.

Em fala durante a abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa da Bahia em 1857, o presidente da província João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, após reconhecer os esforços dos anteriores ao seu cargo e outras pessoas envolvidas nos debates sobre a educação provincial até então, destacara um ponto pertinente para a argumentação desenvolvida neste trabalho:

Vossa [dos deputados] [proposta de] reforma não será completa, se não tiver por base fundar, nesta capital, um internato para o ensino de humanidades.

[...]

Fundar um internato com casa própria para admitir certo número de alunos, tendo mestres, que não façam vida, se não do ensino, embora mais elevados sejam os seus ordenados, e ficando o estabelecimento sob a direção e vistas de uma pessoa prestigiosa pelo saber e pela moralidade, e que no crédito e reputação do Instituto faça consistir também o seu crédito e a sua reputação, é preencher uma das lacunas mais sensíveis do sistema de instrução pública, é dotardes a vossa província de do mais importante dos melhoramentos¹¹⁴.

¹¹⁴ Fala recitada na abertura da Assembleia Legislativa da Bahia pelo presidente da província, o desembargador João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, no 1. de setembro de 1857. Bahia: Tipografia de Antonio Olavo da

Ainda que tecendo seu comentário tomando como base o ensino público, a fala de Sinimbu parte de um ponto caro à discussão que se propõe realizar aqui: a província da Bahia enfrentava sérios problemas na formação escolar de seus filhos, em especial os filhos da elite, pois até então o que havia eram apenas as tão criticadas aulas avulsas, inclusive no único espaço oficial de formação secundária, o Liceu Provincial.

Historicamente, a província da Bahia já vinha contando com atenção especial no que se refere à construção de instituições intelectuais estatais. Ainda nos tempos da presença da Família Real portuguesa na América, durante a regência de dom João VI, foram criadas as aulas régias¹¹⁵ (depois da independência chamadas de aulas avulsas), a academia médico-cirúrgica em Salvador em 1808, a Biblioteca Pública em 1811 e o Seminário Arquiepiscopal em 1815. Já em 1828, durante o primeiro reinado, existiriam 59 escolas públicas de primeiras letras e 36 particulares em toda a província; em 1832 existiriam 70 escolas, às quais se somariam outras 94. Apenas em 1834, já durante o período das regências e após o Ato Adicional do mesmo ano é que a Assembleia Provincial iria sugerir a ampliação do alcance das aulas secundárias ao propor a criação das cadeiras de Geografia, História, Desenho e Mecânica. Em 1836 propôs-se criação de uma escola para a formação dos professores primários – a Escola Normal¹¹⁶ – e também a reunião das aulas avulsas secundárias num mesmo espaço, o Liceu Provincial,¹¹⁷ que passou a funcionar no Convento da Palma a partir de 1837. Relativamente aos colégios privados, um ato de 14 de fevereiro de 1851 facilitava a sua abertura e organização na província (NUNES, 2008: 211-213).

No entanto, os problemas também vinham se acumulando fazia algum tempo. Num relatório provincial de 1828, a fala do presidente José Egídio Veloso, o Visconde de Camamu, destaca a questão da instrução pública como urgente, em parte devido à lei de 1827, referida por ele no relatório. Dentre os maiores problemas estavam a falta de informação por parte das

França Guerra, 37-38. Doravante, as referências aos relatórios provinciais serão feitas indicando o nome do presidente da província e do ano.

¹¹⁵ Que correspondiam a cadeiras com um professor apenas, responsável pelo ensino de apenas uma matéria. As aulas menores correspondiam ao que se convencionou chamar, pós-independência, ensino primário, ou de primeiras letras. As maiores corresponderiam ao ensino secundário. Das aulas maiores, segundo Nunes (2008: 211), eram ofertadas aulas de desenho, filosofia, retórica, matemática, comércio, agricultura, artilharia e escultura. Lembre-se, porém, a observação de Haidar (1972) sobre a difícil efetivação dessas aulas.

¹¹⁶ Dois professores públicos teriam sido escolhidos por concurso para, na França, aprenderem métodos de ensino – o método mútuo, que, aliás, já vinha sendo criticado na Corte desde finais da década de 1830 – que depois – após 1841, quando se deu seu retorno – seriam aplicados na escola normal. As aulas teriam sido iniciadas apenas em 1842.

¹¹⁷ Que foi organizado apenas em 1841, quando ganhou um estatuto. Interessante notar que o mesmo não o possuía antes pois seus docentes participaram da Sabinada, sendo presos por isso e, depois de soltos e reabilitados à função, organizaram um estatuto.

cidades e vilas acerca do ensino local e também as dificuldades para se implementar o método lancasteriano.¹¹⁸ De qualquer forma, demonstra-se alguma vontade política ao destacar a construção de escolas de primeiras letras, frequentadas por 2.952 meninos e 254 meninas (Relatório Camamu, 1828: 3). O relatório de 1830 registra avanços, incluindo a Casa dos Órfãos, instituição que contava com 97 alunos (sessenta deles órfãos) aprendendo desde as primeiras letras pelo método Lancaster até as aulas secundárias, como gramática latina, filosofia e retórica. Ainda que também com problemas (o baixo ordenado dos docentes e a falta de uma biblioteca), a instituição somava-se a outras três particulares em Salvador, além de aulas avulsas tanto públicas quanto particulares (Relatório Araújo Basto, 1830: 1).

Dez anos depois, em 1840, a província já contava com o Liceu e a Escola Normal. Além delas, existiam no ano anterior 43 “escolas” de instrução secundária¹¹⁹ pela província, incluindo uma aula de retórica, em 1840, na cidade natal de Borges, Vila do Rio de Contas, denotando sua importância (Relatório Garcia de Almeida, 1840: 11-13). Durante a década, algumas questões vão aparecendo e propostas sendo feitas, como aquelas que vedavam o acúmulo de cargo de docente do Liceu e da Escola Normal com de lente da faculdade de Medicina (1842), a necessidade de reforma dos estatutos do Liceu, especialmente no que se refere a propostas de controle de postura de docentes e alunos (1843), a observação da assiduidade e interesse dos docentes das cadeiras espalhadas pela província (1844), além dos poucos resultados obtidos nas aulas de primeiras letras e também secundárias apesar do crescente montante de despesas com educação (1845).

Em 1846 o tom das críticas ganha força. A presença de docentes que ministravam na mesma casa aulas particulares e públicas oferecendo para os alunos dessas um ensino, segundo o relatório, menos cuidadoso, foi alvo de duras críticas pelo presidente Francisco José de Souza Soares d’Andrea, assim como a crítica à manutenção de aulas com poucos alunos. Seguindo lei da província de Minas Gerais, que mandava fechar aulas com menos de 24 alunos, e destacando a existência de aulas privadas com número representativo de alunos, no relatório chega a ser sugerida a cobrança pela matrícula em aulas com menos de 24 alunos, de forma a desonerar o governo (Relatório Soares d’Andrea, 1846: 24). Interessante notar que nos anos de 1845 e 1846 havia poucos alunos frequentando as aulas secundárias oferecidas nas cidades do interior. Em 1846, por exemplo, apenas as aulas de Retórica e Belas Artes e Latim possuíam alunos. A aula de Retórica possuía, por exemplo, apenas um aluno na cidade

¹¹⁸ Relatório Camamu, 1828, p. 1-2.

¹¹⁹ O relatório refere-se a escolas, quando na verdade existiam ainda aulas avulsas. Relatório Garcia de Almeida, 1839: 11.

de Rio de Contas. Em cidades maiores, como Cachoeira e Santo Amaro, frequentavam aquela aula apenas quatro meninos, segundo mapa anexo ao relatório de 1847 (Relatório Ignácio d'Azevedo, 1847: Mapa SN).

Uma constante nos relatórios é a discussão acerca do Liceu Provincial, cuja existência vinha recebendo críticas. No relatório de 1846, por exemplo, há um subitem que discute especificamente o Liceu e que segue em linhas gerais as reclamações e problemas levantados pelo relatório anterior: criticava-se a disciplina interna (a ponto da polícia ser acionada para resolver problemas entre alunos), a necessidade de depender da repartição de obras públicas para fazer despesas cotidianas (como de materiais didáticos), a pequena quantidade de alunos que o frequentavam (as duas cadeiras avulsas de latim existentes em Salvador possuíam mais alunos que o todo o Liceu, que contava com 272 alunos naquele ano) e menos alunos ainda que lá se formavam (apenas 33) (Relatório Soares d'Andrea, 1846: 26). Primeira instituição pública de ensino secundário fundada na Bahia, ainda no ano de 1836 (antes mesmo do Colégio Pedro II), o Liceu foi alvo de comentários – e críticas – constantes nos relatórios por longo tempo. O entendimento do significado desta instituição interessa aqui como forma de compreender também até que ponto o Ginásio criado por Borges faz um contraponto ao que se pensava ser a educação e as práticas pedagógicas na província da Bahia. Passemos, por isso, a uma breve análise dessa instituição.

2. O Liceu Provincial: uma experiência pública de ensino na Bahia.

No relatório de 1848, escrito pelo presidente João José de Moura Magalhães, após breve discussão acerca da necessidade de se melhor remunerar o professorado como forma de permitir maiores avanços na área da educação na província que presidia, sugere-se, na discussão sobre o Liceu, sua aproximação com o modelo lançado na Corte pelo *Colégio Pedro II*. Fundado antes desse colégio, o Liceu funcionava em regime de aulas avulsas, ainda que reunidas na mesma instituição. Assim, os alunos lá matriculados tendiam a frequentar, no geral, apenas as aulas requeridas nos exames preparatórios às academias superiores, distanciando-o, por isso, de uma instituição “educativa” no sentido mais amplo da palavra – a frequência da polícia para controlar os alunos do Liceu o confirmaria. Em seu relatório, Magalhães demonstra conhecimento acerca das discussões em voga no âmbito da educação,

tanto nacionais, ao citar o *Colégio Pedro II* como modelo a ser seguido, quanto internacionais, ao destacar experiências francesas na organização de seu sistema de ensino e também de outros países da Europa. Em suas palavras,

O sistema de marcar um dado número de anos para o ensino completo das diferentes disciplinas admitidas nos colégios, ou estabelecimentos de instrução secundária, e em cada ano aprenderem-se simultaneamente várias matérias, que devem ser nos anos subsequentes continuadas juntamente com outras, tem o apoio e a experiência das nações civilizadas que o admitem, com especialidade a Alemanha (Relatório Magalhães, 1848: 13).

Sara Martha Dick, em trabalho sobre a organização de um sistema de ensino na província da Bahia na segunda metade do século XIX, aponta para a dificuldade do governo da província, especialmente no que se refere ao Liceu da Bahia, em titular seus egressos de modo a lhes permitir o ingresso nas academias (DICK, 2001: 15-29). A autora destaca as ambiguidades dos discursos oficiais de deputados e presidentes de província sobre a manutenção e o sucesso das políticas para o ensino secundário em âmbito local. O maior problema estaria, para Dick, na não-habilitação dos alunos do Liceu para ingresso nas faculdades. Enquanto na França as instituições secundárias voltadas para a formação de elites o faziam, no Brasil a transposição daquele modelo escolar para as elites careceria de fundamento pois não tinha condições de reproduzi-la, uma vez que não permitia seu encaminhamento, via titulação, às faculdades imperiais. Por outro lado, instituições particulares voltadas para a habilitação de seu aluno aos exames preparatórios ganhavam a “disputa pela clientela” (DICK, 2001: 50). Assim, na década de 1860, quando se discutiu e procurou-se aplicar um novo regimento para o Liceu Provincial, um dos maiores problemas enfrentados e que levou inclusive à cogitação do fechamento da instituição foi o não credenciamento dos seus egressos para acesso direto às faculdades (DICK, 2001: 71).

No entanto, vimos também que ainda em 1848 o presidente da província já apontava soluções aos problemas do Liceu quando propunha equipará-lo ao *Colégio Pedro II* em sua organização didática e administrativa, visando adequá-lo “[a]os melhoramentos reclamados pelos progressos das luzes, e das ideias filosóficas” (Relatório Magalhães, 1848: 14). O próprio Abílio Borges, em seu relatório na função de diretor geral da instrução da Bahia em 1856, pasta que ocupou durante dois anos, lamentava o estado em que se encontrava o Liceu em 1854 ao frisar que dos poucos alunos que o frequentavam – apenas 140, descontados aqueles que também frequentavam a aula de música, totalizando 175 –, a grande maioria o

fazia apenas para fugir à convocação para a guarda nacional (BORGES, 1856: 5), distanciando-se, portanto, de sua função *educativa*.

Somem-se a isso, segundo Dick, as constantes propostas de mudança e reformas na educação provincial, o que dificultava a prática daquelas que chegavam a ser discutidas e votadas com fins de implementação, além da constante readaptação das discussões provinciais àquelas desenvolvidas na Corte, cujas políticas para a educação “eram consideradas como base na política de educação provincial”. Outro fator que emperraria a continuidade e aplicabilidade de mudanças no ensino era a alta rotatividade de presidentes de província e diretores de instrução provincial e do Liceu (DICK, 2001: 69-70).¹²⁰

Borges, no mesmo relatório de 1856, destacou parte da discussão ao Liceu, propondo ali identificar as causas dos seus problemas e, após isso, propor soluções. Os problemas identificados por Borges a partir do que era dito à época seriam a falta de garantias a quem ali se bacharelasse e prestasse exames, a falta de organização didático-administrativa e ausência do diretor da instituição enquanto ali se desenvolviam os trabalhos. Ao discutir cada uma dessas justificativas, Borges vai desconstruindo sua importância, sugerindo, ao mesmo tempo, que fatores mais complexos que incluíam críticas ao governo provincial e ao corpo docente da instituição eram mais determinantes para os problemas existentes no Liceu (BORGES, 1856: 30-41).

Quanto ao bacharelado, Borges reconhece que a falta de garantias era um problema mas que não justificava a decadência da instituição, que até a 1840 era frequentada por mais de 250 alunos por ano – após 1850 a média não passava de 150. Quanto à organização, as reformas pelas quais passou o Liceu, todas contando com participação de membros da instituição, também tirariam a força do argumento que frisava a desorganização como causa da decadência. Por fim, e aí Borges concorda, a ausência do diretor na instituição auxiliaria a entender os problemas vividos pelo Liceu pois sua vigilância e superintendência seriam fundamentais para prevenir desmandos por parte de agentes internos e também os possíveis – e, como sugerido pela frequência da polícia na instituição, comuns – excessos dos alunos, o que distanciava de lá os pais que visavam fornecer uma boa formação a seus filhos. Além disso, o largo onde se localizava o Convento da Palma, onde funcionava o Liceu, não seria um local adequado para uma instituição educativa, segundo Borges (1856: 31-32).

¹²⁰ Essa linha de argumentação proposta por Dick se aproxima daquela destacada por Ilmar Rohloff de Mattos (1987), que sugere que o sucesso das experiências conservadoras na província fluminense (inclusive no campo da educação) teria sido em muito facilitado pela baixa rotatividade política local se comparada à média nacional.

Ademais, o Liceu funcionava em regime de externato, o que desfavorecia um processo de socialização não só escolar, mas também moral entre seus alunos: “mera reunião de aulas” sem organicidade, o Liceu estaria falhando em sua tarefa educativa. Por isso, depois da saída de Borges da pasta da diretoria de instrução provincial em 1857 e durante toda a década de 1860, uma das questões mais destacadas pelos ocupantes da pasta de diretor da instrução era a necessidade de dar maior organicidade ao Liceu e também promover um ensino para além das humanidades – em outras palavras, dotá-lo de um ensino mais “prático”, discussão cada vez mais em voga desde os finais da década de 1860 e que não era mais tomada como uma ambiguidade, ou como polos extremos em matéria de como se educar.¹²¹

Porém, o problema mais grave residiria, segundo Borges, na atuação dos professores. Nesse momento o autor entrava num espinheiro: parte dos docentes do Liceu eram também docentes da Faculdade de Medicina (foram, portanto, professores de Borges quando de sua passagem por aquela faculdade no início dos anos 1840, como se verá) e também professores, em aulas privadas, de muitos alunos que com eles se prepararam para os exames de ingresso às faculdades e tendo como avaliadores esses mesmos professores, para escândalo de Borges (BORGES, 1856: 33). Dick aponta que parte das críticas ao Liceu na segunda metade do XIX estava baseada na acumulação dos cargos, o que traria problemas para o ensino em ambas as instituições. A autora percebe, na leitura das discussões para nova reforma em 1870, a constância da argumentação pelo fim do acúmulo de funções por parte dos docentes, em especial os que atuavam no Liceu e na Escola de Medicina da Bahia.¹²² A realização dos exames finais na mesma época nas duas instituições tornaria necessária a ausência dos docentes em um ou outro espaço. No decorrer do ano, da mesma forma, faltas devido a compromissos numa ou outra instituição seriam comuns. Some-se a isso o desinteresse dos docentes relativamente às suas atividades no liceu, fruto em parte de baixos salários e também da desatenção dos alunos nas aulas (DICK, 2001: 102-103).

Assim, para Borges, as aulas careceriam de continuidade devido a outros compromissos dos docentes, distanciando-os do Liceu. Muitos, quando na instituição, mal cumpririam metade do tempo estipulado para a aula (uma hora cada). Outros ofereciam a mesma matéria em suas casas, sendo lá procurados por pais de alunos e não no Liceu. A

¹²¹ Como a proposta por um currículo mais “científico”, segundo o Barão de São de São Lourenço,¹²¹ presidente da província nos anos 1870, sobre a proposta de reforma naquele ano – que propunha a atualização do regulamento de 1860 – e que seria útil na medida em que “as ciências concorrem mais poderosamente para a instrução do que é útil; as letras para a educação para formar o espírito” (apud DICK, 2001: 98).

¹²² Não se via como problema, porém, o acúmulo das atividades no Liceu e na oferta de aulas particulares. Ainda que a reforma de 1870 buscasse impedir que docentes do Liceu atuassem também na Escola de Medicina (DICK, 2001: 107), essa reforma não foi posta em prática.

“pressa” de alguns docentes em ministrar as aulas no Liceu para se liberarem daquilo e partir para outras tarefas teria chegado ao cúmulo dos alunos apresentarem uma representação contra um docente. Em outros casos, a falta de méritos, morais, inclusive, trariam problemas para a proposta educativa do governo provincial via Liceu (BORGES, 1856: 33). Alguns não teriam as habilitações, não apenas intelectuais mas principalmente morais, necessárias ao cargo; daí a sugestão de Borges pela realização de exames de habilitação, tal qual vinha ocorrendo na Corte (BORGES, 1856: 41) depois da reforma de 1854, que previa exames de habilitação profissional para os docentes.

As soluções propostas por Borges em seu relatório aproximavam-se do *repertório pedagógico imperial* experimentado pela monarquia no *Colégio Pedro II*: a garantia de benesses aos portadores do título de bacharel pelo Liceu como o seu acesso, em nível local, ao Seminário Arquiepiscopal, ou a cargos públicos, além de dar ao título toda a solenidade merecida (BORGES, 1856: 34); a organização curricular mais focada no ensino de humanidades, propondo o encerramento de cadeiras pouco frequentadas, como botânica, química e física, ao mesmo tempo em que valorizava, além de aritmética e geometria, as aulas de latim e grego (mesmo que essa, como as aulas de física e química, também fossem pouco frequentadas), afinal ambas seriam, grego especialmente, “a chave de ouro que abre os tesouros da antiguidade” (BORGES, 1856: 38), servindo não só como base para formação intelectual mas também como meio de entrada a outros tipos de conhecimento, como medicina, história, ciências naturais e poesia. Borges destacava também as vantagens do ensino no regime de internato, que “não oferece o inconveniente dessas reuniões tumultuosas de rapazes e meninos sem um freio legítimo ou reconhecido” (BORGES, 1856: 40), sob uma vigilância constante que favorecesse “a perfeita educação moral”, que ficaria sob a responsabilidade constante (e aí destaca-se o último ponto) do diretor na instituição, desde a abertura das atividades até seu encerramento – lembremos que no CPII o reitor e seu vice residiam no colégio. No entanto, Borges reconhece a dificuldade de se encontrar alguém à altura do cargo, chegando, inclusive, a criticar o *Colégio Pedro II*, que estaria sob a regência de direção não abonada na época, gerando inconvenientes, desordens e, por isso, manchando a imagem da instituição. De qualquer forma, dizia ter a Bahia ainda tempo para melhor prover o seu Liceu.

No que se refere à questão do internato, ocorria que no Liceu era dada a permissão aos alunos em organizar seu plano de estudos com vistas ao preparatório (efetivamente em 1862, quando posto parcialmente em prática o Regulamento Orgânico para a instrução secundária

pública da província) (DICK, 2001: 60). Ainda que o mesmo regulamento buscasse sistematizar o ensino no Liceu, ao propor um plano de estudos de 8 anos – como o CPII até a reforma de 1841, aliás, que depois passou o tempo de estudos para sete anos – divididos em três cursos ao fim dos quais o aluno obteria a titulação de bacharel, a matrícula continuou a ser realizada de maneira aleatória pelos alunos, sem que a instituição criasse impedimentos a essas práticas. O artigo 81 do regulamento de 1860 permitia a matrícula em qualquer matéria pelos alunos, em especial aquelas cobradas nos preparatórios, o que por sua vez aumentou o número de alunos do Liceu – eram 371 matriculados em dez matérias, de forma independente, em 1864 – e afastou parcialmente as discussões sobre seu fechamento, sombra que perpassava as discussões sobre o liceu devido aos problemas já apontados. Ao fim, as aulas avulsas continuaram a existir dentro do Liceu, que atuava de fato como mero “aglutinador” das mesmas num espaço físico comum (DICK, 2001: 74), de forma que, na prática, não havia um “curso” de formação comum na instituição (DICK, 2001: 78-79). Por outro lado, colégios particulares como o *Ginásio Baiano* e que eram regidos por um plano de estudos mais sistematizado teriam passado a receber os alunos interessados num ensino mais orgânico, segundo a autora (2001: 78), o que permitiria compreender a alta quantidade de matrículas, de 1.336 alunos, em instituições particulares em 1863, contra os 371 do Liceu¹²³ (DICK, 2001: 84).

Assim, dados que pareciam ser soluções, como os expostos acima, tornavam-se alvo de discussões que ora os defendiam, ora os criticavam. Somados a outros problemas identificados pelos agentes envolvidos em nova proposta de reforma, de 1870, a situação torvava-se novamente complexa. Ganhava forma, assim, uma situação complicada no que se refere à reforma e ao ensino oferecido pelo Liceu: desde 1860 as aulas avulsas de nível secundário haviam sido fechadas na província, sendo elas reunidas no Liceu. Porém, o ensino lá ofertado seria não apenas de baixa qualidade, mas também um “pesado encargo” para a província. O mesmo Barão de São Lourenço, no parecer à reforma de 1870, apontava que a situação do ensino no Liceu permitia justificar o incentivo ao ensino privado, responsável, na prática, pela formação da mocidade baiana. Ao mesmo tempo, o barão criticava a situação por ela permitir a entrada de particulares que, com pressa de fazer renda, ofereciam um ensino sem a devida atenção,

¹²³ Em 1871 apenas 225 alunos frequentavam o Liceu, sendo que 101 o perderam por faltas. Os colégios particulares contavam com 1436 matriculados no mesmo ano (DICK, 2001: 110; 114).

disputando-se aí quem mais depressa satisfaça aos desejos dos pais de alunos, que no interesse de sua fazenda, e na pressa de um diploma para seus filhos, que lhes abra as portas a todas as ambições, preferem o desejado desfecho à sólida instrução que habilitaria bachareis e doutores de outra força e de superior mérito (apud DICK, 2001: 104).

Apesar de todas as discussões e mudanças curriculares que chegaram a incluir o ensino de ciências naturais nos planos de estudo do Liceu, situações incômodas como a livre frequência às matérias ofertadas ou livre requerimento para a realização dos exames finais (sem que se comprovasse necessariamente o cumprimento de um plano de estudos específico) permaneceram (DICK, 2001: 107). Mais uma vez, percebe-se aqui que tais proposições em nada favoreciam a matrícula de filhos de grupos de elite social no Liceu, facilitando a criação de instituições que, como o *Ginásio Baiano*, ofereciam um plano de estudos mais regular e próxima à concepção de educação esperada pela elite. Ou ainda segundo o diretor de instrução provincial em 1873, ao comentar a preferência dos pais dos alunos pelos colégios particulares: “por ventura o deixam [o Liceu] para sujeitar-se aos ônus pecuniários de um colégio de educação é por certo, por que aí julgam encontrar mais vantagens” (apud DICK, 2001: 121).

Apenas após a reforma de 1873, o ensino ofertado pelo Liceu, reorganizado como Instituto de Ciências e Letras, ganharia maior organicidade, ainda que mantendo a matrícula livre nas matérias lá oferecidas. A diferença residia na divisão do ensino no Liceu em três cursos: letras, ciências ou nas aulas avulsas, de forma que as matrículas poderiam ser feitas em diferentes matérias desde que dentro do mesmo curso (DICK, 2001: 123-124). De qualquer forma, a frequência com que eram propostas novas reformas e a dificuldade de pô-las em prática favorecia, para Dick, o crescimento das instituições privadas (2001: 131). Apesar de nova reforma em 1875 sugerir maior rigor na fiscalização dos colégios e aulas privadas, além de maior centralização na organização do ensino, a ponto de apenas o Liceu oferecer ensino secundário em toda a província, colégios como o *Ginásio Baiano*¹²⁴ seriam preferidos pelas famílias das camadas mais altas da sociedade baiana.

Antes de analisar a instituição, entendamos o papel de seu diretor na esfera da educação na Bahia.

¹²⁴ O Ginásio Baiano existiu até 1870, quando foi substituído pelo Colégio São José, com nova direção e alguns personagens do colégio de Abílio Borges.

3. Abílio César Borges, diretor da instrução provincial.

Salvador, 1858. Naquele ano era fundado na cidade o *Ginásio Baiano*, instituição de ensino primário e secundário que pretendia renovar as maneiras de se pensar – e praticar – a educação na província da Bahia. De fato, o colégio fundado por Abílio César Borges, que lá também atuou como diretor e professor, empregou práticas que o aproximavam do modelo proposto pelo Colégio Pedro II, ao adotar um plano de estudos de base humanista, ao mesmo tempo em que o fazia via métodos, livros e até mesmo instrumentos didáticos autorais inovadores, todos considerando o aluno e seu desenvolvimento enquanto pessoa como base do processo educativo. A ativa participação de Borges nas discussões sobre educação para além de seu colégio lhe valeu, por isso, o título de barão de Macaúbas em 1881. Sua atuação após o curto período de existência de seu ginásio em Salvador (que existiu entre 1858 e 1870) foi continuada e ampliada nos outros dois colégios mais tarde fundados por ele, o colégio Abílio do Rio de Janeiro, em 1871, e o de Barbacena, em 1881.

Abílio César Borges aproximava-se, de um lado, de uma concepção mais tradicional de ensino para a época: operava com categorias já reconhecidas, como o funcionamento no modelo de internato, a base curricular em humanidades e a aproximação com um discurso que associava educação e ensino. Ao mesmo tempo propunha-se ir além: ao se autopromover como entusiasta e partidário de uma educação liberal – o que lhe valeu críticas no período em que atuou como diretor de instrução da Bahia entre 1856 e 1857 –, Borges reforçava a novidade inaugurada pelo seu Ginásio em Salvador. Em suas próprias palavras: “eu prefiro empregar uma educação liberal, cheia de confiança, forte sobretudo pelo conselho e pela persuasão. O livre arbítrio que Deus não recusou até à infância, é nosso dever superintendê-lo, esclarecê-lo e dirigi-lo” (apud TEIXEIRA, 2000a: 17).

Tais palavras pareceram, segundo Teixeira (2000a), deveras ousadas. No discurso de inauguração do Ginásio, em 1858, Abílio Borges deixava sua proposta mais nítida: por meio de concepções, práticas e esforços pessoais, o diretor reforçava sua crítica aos métodos antiquados e “absurdos” de educação da mocidade, que incluíam castigos físicos, e a mera memorização de temas que seriam alvo de avaliações orais que martirizariam a criança. “Em vez de se excitar nos meninos o amor das ciências e das letras [...] tornam-nos aborrecidos, e até inimigos delas”, discursara Borges (apud TEIXEIRA, 2000a: 44). Ou ainda: “só depois de

perfeitamente familiarizados [os alunos] com as operações mais simples, concretamente, deve-se passar às abstratas e mais complicadas” (BORGES, 1880).

Esses temas pareciam bastante incomuns, pois desde 1837 já havia um *repertório pedagógico* de referência no Império em organização no *Colégio Pedro II*. Da mesma forma, as discussões realizadas no âmbito daquela instituição culminaram em reformas nacionais para o ensino (sendo a de 1854, discutida no capítulo anterior, a que mais proximidade tem com este caso) que em linhas gerais tomavam o ensino secundário como nível de ensino em que seria oferecida uma formação ampla ainda que com vista aos exames preparatórios de acesso às faculdades. Mesmo que neste trabalho venha sendo enfatizado que as instituições aqui estudadas ofereciam, através (e para além) da socialização escolar, algo mais amplo que isso, os métodos de ensino adotados no *Colégio Pedro II* desde sua inauguração estavam baseados ainda na memorização dos temas (a forma como o currículo da instituição foi construído, por exemplo, como também o clássico livro “*Lições de História do Brasil*” de Macedo), informando que ali, naquele momento histórico de consolidação de grupos da elite imperial, a socialização de seus filhos entre pares era a grande marca do *Colégio Pedro II* de sua fundação até finais da década de 1860, pelo menos. Na Bahia, por sua vez, Abílio Borges aplicava a mesma proposta adotando, porém, meios diferentes.

A originalidade da abordagem de Borges residia em apresentar como fundamental a consideração do processo educativo como uma relação de ensino e aprendizagem a partir da consideração de aspectos particulares da criança (como a sua idade), até questões mais amplas e bastante caras, como a abolição da palmatória (a adoção de métodos aviltantes era criticada pelo diretor pois não incentivava a reflexão, mantendo o aluno “preso” a lógicas de memorização) e, num círculo mais amplo, da escravidão (não havia escravos atuando no Ginásio).¹²⁵ Borges conjugava aspectos que parecem interessantes da realidade educacional local e nacional na organização do Ginásio em Salvador: pensado também como um modelo de formação escolar e voltado para a elite baiana,¹²⁶ o colégio aproximava-se do padrão discutido e organizado na Corte pelo Colégio Pedro II. Ao mesmo tempo, porém, a adoção de métodos de ensino que tomavam a criança e sua leitura do mundo como foco, somados a experiências socializadoras não convencionais, como uma formação cívica e de tom abolicionista (ALONSO, 2015), tornavam o colégio uma instituição peculiar, fosse em

¹²⁵ Enquanto que no Colégio Pedro II e no Culto à Ciência havia escravos responsáveis pelos afazeres gerais das instituições.

¹²⁶ Mas não apenas: ver-se-á que, como no Colégio Pedro II, havia a circulação de elites de outras províncias do norte do país, especialmente de Sergipe e do Ceará. Discutirei a questão no subitem sobre os alunos da instituição.

relação ao seu meio mais restrito,¹²⁷ fosse em relação ao país, já que o modelo era oferecido pela Corte por meio do *repertório pedagógico imperial* do Colégio Pedro II.

De certa maneira, Borges sofre do mesmo "mal" que afetou os estudos sobre o Colégio Pedro II: as memórias construídas sobre o personagem marcam praticamente todos os estudos realizados até hoje sobre o autor, que sempre realçam suas virtudes como educador *apesar* do contexto e da época vividos. Em tal questão se evidencia uma marca na escrita da história e da biografia de personagens considerados chave para o entendimento do pensamento social brasileiro na ocasião das conferências realizadas pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBa) que, no centenário do nascimento do autor em 1924 propôs uma série de ações em prol do reconhecimento da grandeza daquele personagem. Assim, desde as conferências que seriam realizadas no IGHBa, foram também propostas a republicação das obras de Borges, a divulgação de aspectos biográficos seus e da bibliografia produzida sobre autor, além da construção de bustos do diretor e da realização de concursos entre os alunos para que fossem feitos desenhos do barão (Revista, 1925: 1-4).

Nesse sentido, o discurso de Theodoro Sampaio – ex-colega de trabalho Borges –, a fala de Maria Luiza de Souza Castro e outros no âmbito dessas comemorações e reunidos numa edição especial da revista do IGHBa¹²⁸ reforçaram tal imagem. "Educador exímio", "vulto da nacionalidade", "educador patriota [...] por vocação e por cultura", "pioneiro dos métodos educativos", cuja lembrança serviria para a realização de um futuro melhor para a educação nacional (SAMPAIO, 1925: 8-9; SOUZA ALVES, 1925: 43), aproximam a discussão proposta pelo instituto de uma concepção positivista da história. Ademais, a proximidade de Sampaio com o diretor, com quem trabalhou enquanto docente no Colégio Abílio do Rio, o colocava na possibilidade, em seu ponto de vista e por decorrência dessa vivência, de considerar Borges o típico "*self made man*", que soube erguer-se por esforço próprio. Tomando "a virtude por princípio e, por fim, a Pátria", Borges se justificaria como o grande educador do Brasil imperial.

Parte significativa das sugestões de Borges propondo melhorias ao ensino na Bahia se deu no âmbito de sua atuação como diretor da pasta de instrução pública provincial, a Diretoria Geral de Estudos. Interessante notar que enquanto nos relatórios provinciais relatados até agora havia pouco espaço ou uma atenção mediana para a apresentação das

¹²⁷ Até a fundação do ginásio de Borges, não havia instituições de ensino secundário na Bahia pautadas por em ensino regular a partir de um currículo comum.

¹²⁸ A edição do primeiro semestre de 1925 foi toda dedicada a Abílio César Borges, reunindo textos sobre o autor realizados em conferências promovidas pelo instituto no ano anterior.

questões ligadas à educação (ainda que a Diretoria de Instrução já existisse desde 1849), os relatórios provinciais de 1856 e 1857 fazem menção direta aos textos de Borges enquanto diretor da pasta naqueles dois anos, quando foram elencados aspectos da instrução na Bahia, desde o já discutido Liceu até as aulas avulsas e estudos superiores. O fato revela o ganho de importância que a pasta teve com a presença de Borges que, dentre suas sugestões, conseguiu organizar administrativamente a diretoria que, tal qual a inspetoria de instrução da Corte, contava com poucos funcionários e não conseguia, por isso, dar conta da complexidade da organização e inspeção do ensino na província.

Indicado para o cargo, Borges sublinha que seu interesse e leituras na área de educação poderiam ter lhe valido a posição e, portanto, justificariam aquela indicação; no entanto, a indicação para esta pasta, “menor” porém não menos importante na organização do serviço público provincial, assim como os temas e enfrentamentos desferidos por Borges no seu relatório, reforçam a sua presença em redes políticas de grande importância na província da Bahia. Em 1856 a província era presidida pelo comendador Álvaro Tibério de Moncorvo Lima, político de projeção local, mas com fortes relações com figuras de destaque dentro do suprasumo da elite política imperial, como João Maurício Wanderley, antecessor de Moncorvo Lima no cargo, futuro barão de Cotegipe e não menos importante, tio da esposa de Borges – o que lhe teria valido de fato a indicação para este cargo. Lima foi sucedido por João Lins Vieira Cansação de Sinimbu, primeiro e único barão e visconde com grandeza de Sinimbu, em 19 de agosto de 1856. A ele Borges se reportaria enquanto diretor da pasta de instrução até sua saída da mesma em 1857.

No primeiro de seus relatórios enquanto diretor de instrução, escrito em 30 de abril de 1856 – pouco mais de um mês após assumir o cargo, em 28 de março – Borges sugere não haver rixa ou desconfiança relativamente aos docentes, como pôde parecer a partir de sua postura frente aos docentes do Liceu Provincial e foi interpretado por analistas futuros. No trecho do relatório em que discute a instrução primária, o autor reconhece que parte dos problemas estaria na má formação dos docentes (principalmente dos docentes primários), fosse por motivos de desinteresse dos professores, fosse por razões pecuniárias, posto que o salário baixíssimo não atrairia muita gente para a função, ou mesmo questões de formação daí decorrente, já que com baixos salários os professores não teriam condições de comprar materiais para suas aulas. Neste momento, Borges também sugere que parte dos problemas comumente identificados na instrução proviria, por exemplo, da falta de compêndios adequados à compreensão da criança: citando o caso alemão, Borges reconhece naquela

experiência o ideal para se ensinar as crianças baianas, partindo-se do alfabeto e depois, para as sílabas, daí para as palavras e depois para a formação de pequenas frases contendo máximas de moral e de religião (BORGES: 1856: 20). Tal modelo garantiria o sucesso do ensino, provido também pela sua uniformidade: todos seguiriam o mesmo padrão.

Essa proposta seria posta em prática por ele mesmo no âmbito de seu Ginásio por meio de seus famosos *Livros de Leitura*. Tais livros – cinco ao todo: o primeiro e o segundo em 1866, o terceiro em 1870 (com reedição em 1881), o quarto em 1890 e o quinto, póstumo e organizado por seu filho Joaquim César Borges, em 1894 – pretendiam, num diálogo “franco” baseado na linguagem da criança, ensiná-la desde o bê-á-bá até disciplinas como geografia e ciências naturais por meio da experimentação, e não da memorização. Pedro Celestino da Silva (1925: 318), em texto na revista do IGHBa em comemoração ao centenário de Borges, sugere que foram publicados cerca de 400 mil volumes do conjunto de suas 22 obras.¹²⁹ Sua fama teria sido tal que, segundo Anísio Teixeira, chegara ao exterior, a ponto do professor Fred Hartt, da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, dizer que os colégios de Abílio “se comparava[m] favoravelmente com as melhores instituições do mesmo grau nos Estados Unidos” (TEIXEIRA, 1952).¹³⁰

Também os docentes teriam livros a seu dispor; por conta dos baixos ordenados, Borges propôs, além do aumento do salário, a criação de jornais voltados à instrução dos professores, que lhes seriam enviados gratuitamente e garantiriam a qualidade do ensino na província. Assim, a deficiência na formação dos docentes poderia começar a ser parcialmente sanada, reforçando nosso argumento de que a crítica feita por Borges não estava lançada aos docentes enquanto *categoria profissional* – e as viagens que ele fez ao exterior no intuito de buscar os melhores profissionais em sua área de atuação para o seu *Ginásio Baiano* após 1858 o indicam – mas sim à forma como eram tratados, pela política provincial, os temas relacionados à educação da mocidade.

Apontado como liberal, Borges, no relatório de 1856, tendia a acatar algumas discussões realizadas então acerca da centralização e necessidade de inspeção escolar. No tópico “Liberdade do ensino”, Borges reforça o argumento que as instituições de ensino particular tenderiam a se aproveitar da busca pelos pais de colégios que oferecessem aos seus

¹²⁹ Circe Bittencourt reforça o argumento do autor, apontando ainda que o quantitativo incluía revisões das obras de Borges (2004: 486). Pedro Celestino Silva (1925: 346), em artigo na revista comemorativa do IGHBa, sugere ainda que mais de um milhão de compêndios de autoria de Borges teriam sido distribuídos até então.

¹³⁰ O Colégio Abílio do Rio, por exemplo, teria sido considerado “o melhor instituto de humanidades existente na América do Sul” em seu tempo, segundo editorial do jornal “Minas Geraes” de 9 de setembro de 1921 presente na revista do centenário de Borges organizada pelo IGHBa (1925: 405-406).

filhos as matérias exigidas nos preparatórios para oferecer um ensino de baixa qualidade, ansiando apenas o lucro, deixando de lado a proposta educativa que seria própria de uma instituição do gênero. Bastaria ao diretor do colégio e aos professores apresentarem cartas de apresentação e um atestado de habilitação, ambos extremamente fáceis de se conseguir segundo Borges e que, portanto, pouco diziam acerca do seu portador, para que o colégio funcionasse e não fosse mais incomodado pelo governo, segundo lei de 1842 e regulamento de 1850. Por isso, para Borges o que tais colégios promoviam era um “desensino”, posto que mestres e colégios deveriam prover não só o ensino de matérias específicas, mas também a moralidade e os bons costumes da mocidade, incluindo a religião católica (BORGES, 1856: 66-68).

Na distribuição dos prêmios do ano de 1867 no Ginásio Baiano, Abílio Borges comentara a questão:

Eu, quando vim sentar-me na cadeira de diretor do Ginásio Baiano, não foi para lisonjear a ninguém com desvantagem da educação da mocidade e demais com quebra de minha dignidade. Até hoje, mercê de Deus, não fiz questão de número de discípulos, nem jamais o farei. Minha questão é outra: é de disciplina e moralidade primeiro que tudo, e depois da reabilitação do ensino que tão frouxo e abatido vai no país, graças à desmoralizadora influência dos empenhos nos exames de preparatórios e até nos das faculdades. Havendo já oito anos que dirijo o Ginásio Baiano *uma só vez não apareci ainda nas salas de exames de preparatórios*, nem fiz sequer um simples pedido a qualquer dos examinadores, para ser benévolo com os meus discípulos. Para serem chamados sim, muitas vezes me interessei, para serem aprovados, nunca: que isto seria desonrar-me perante minha própria consciência e tornar-me indigno da nobre missão de educador e do respeito dos meus discípulos (apud SOUZA ALVES, 1925: 55-56).

Os exames preparatórios às academias seriam o grande mal que afetava a formação intelectual e moral da mocidade, e também a organização de instituições de ensino como a dele em Salvador. Ainda que para Maria Haidar (1972) esses exames tenham emperrado o desenvolvimento do ensino secundário no país, a fala de Borges e a sua postura como diretor de colégios instituições escolares reafirmam a argumentação aqui desenvolvida de que os colégios secundários voltados para camadas hierarquicamente superiores da sociedade imperial brasileira se propunham outra lógica educacional para além daqueles exames.

As posturas mais centralizadoras de Borges se justificam se entendidas no âmbito de sua atuação primeiro como diretor de instrução – suas falas são próprias de alguém que dirige uma pasta que deve inspecionar e organizar o ensino. Apenas na década de 1880 seriam lançados novos textos do autor que faziam críticas mais duras à lógica centralizadora da educação proposta pelo governo central na Corte. Essas suas críticas podem, da mesma forma, ser em parte devidas à atuação de Borges como diretor de instituições de ensino privadas, o que de certa forma gerava incômodos na organização de sua estrutura curricular. Uma vez que Borges fazia experimentações didáticas, dos métodos de ensino aos compêndios, em seus colégios, a necessidade de se reportar a diretorias de instrução e se submeter à legislação educacional de cunho centralizador poderiam trazer entraves para suas propostas. *Poderiam*, mas não necessariamente causaram: a rede de relações na qual se inseria Borges fazia dele peça central nas discussões nacionais acerca da educação no Império desde sua ida definitiva para a Corte em 1871. Na ocasião, Borges estaria novamente no centro da discussão acerca da liberdade de ensino, quando foi convidado pessoalmente pelo imperador Dom Pedro II para assumir a pasta de diretor da instrução da Corte, por ele recusado. Isaias Alves (1936: 18-19) sugere que a experiência adquirida por Borges enquanto diretor de colégios somada às suas viagens ao exterior teria feito com que ele adotasse postura mais liberal quanto à defesa da liberdade de ensino, “incentivo a novos concorrentes” e, por isso, ao progresso da educação e das letras.

Ainda no que se refere ao relatório de 1856, Borges sinaliza partilhar da visão hierarquizada da sociedade no que se refere ao alcance do ensino. Dizia ele:

compete pois à autoridade superior vedar, quando puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária alcancem a média, e que os que com esta avancem à secundária, a qual principalmente deve ser o mais dificultada àqueles que, já pela classe a que pertencem, já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais e científicas (BORGES, 1856: 28).

Sua visão, portanto, aproxima-se daquela desenvolvida na Corte pelo governo central, ao propor níveis de ensino em adequação aos “níveis de cidadania” existentes no país. Ao fazê-lo, Borges demonstra ocupar um lugar social privilegiado; suas redes o indicam. Ainda que filho de uma vila do interior da província, entusiasta da abolição da escravidão e preocupado com a formação da mocidade, nosso autor comunga de um *repertório* comum aos membros do estrato social de onde ele também era proveniente – ainda que tendo galgado

posições até alcançar aquelas que ocupou entre a elite baiana, de diretor da instrução à dono/professor de colégio em Salvador, na Corte e em Barbacena. Ainda segundo nosso autor,

Baratear a instrução secundária, generalizando-a, seria em parte criar uma classe de meios sábios, e quartos sábios, enfadados e pedantes que, impossibilitados de continuar os estudos superiores, e desprezando a indústria mecânica ou outra qualquer, tornar-se-iam inúteis e até perigosos membros da sociedade (BORGES, 1856: 28).

Tais citações interessam aqui no sentido de pensar Abílio Borges não como um espírito ilustrado em meio a um ambiente que lhe seria hostil, perspectiva que vem sendo reproduzida na literatura disponível sobre o autor. O interesse em sua obra reside, aqui, na compreensão das mudanças pelas quais passavam o ambiente político imperial na segunda metade do século XIX, sendo a educação peça-chave nesta discussão. Deixá-la de lado obscurece a compreensão de temas fundamentais postos em cena a partir da década de 1870, como a reforma do sistema político e as concepções de pátria e povo ali reformuladas, trazendo para o meio da cena política a questão fundamental de como *educar* esse povo. Assim, há inovações no discurso de Borges, como será abordado neste trabalho.

“Borges tinha barba à inglesa e levava sempre cartola. Modos aristocráticos combinados com orientação modernizadora” (ALONSO, 2015). Importa reconhecer nele elementos que tornem mais plausível a sua inserção nas discussões nas quais ele se insere, fosse a educação – caso aqui abordado –, fosse o regime de trabalho adotado no país – tema recorrente em sua obra mas também, pretende-se frisar aqui, em seu colégio em Salvador – ou fosse, ainda, sua defesa da ordem – a moral cristã nos catecismos de seus livros ou o civismo incentivado nos saraus.

4. Trajetória e redes de sociabilidade de Abílio César Borges.

Um dos principais autores que escreveram a biografia de Abílio Borges, antes de abordar diretamente a vida e obra do biografado, destacara o problema que era a formação de docentes na primeira metade do século XIX brasileiro. O autor, Isaías Alves (1936), comenta em sua biografia de Borges a dificuldade encontrada na formação da mocidade brasileira

devido à ausência de instituições voltadas à formação de educadores. Até então, basicamente os bachareis formados em Coimbra e, após 1827, formados em direito e medicina no Brasil eram os principais responsáveis pela educação dos jovens no país, o que criava problemas de método na sua formação (ALVES, 1936: 1-4). A abordagem construída por Isaias Alves abria, assim, um flanco sobre o qual a trajetória de Abílio Borges poderia ser construída de forma a valorizar sua experiência, ele sim, como *educador*. “Somos um país de autodidatas que se esforçaram por formar a própria escola”, destaca Alves, completando que aí se move e fortalece a figura de Abílio como uma “energia” que se perdera pela metade, ainda que muito produtiva, devido à incompreensão da sociedade da época sobre suas propostas (ALVES, 1936: 4).

Não pretendo com isso esvaziar a peculiaridade de Borges enquanto figura intelectual de destaque no âmbito provincial e mesmo nacional já na segunda metade do século XIX. Pretende-se destacar, com isso, a ausência de um discurso crítico, vigente até pouco tempo e quase próximo a perspectivas positivistas, que tomava de empréstimo temas e questões apontados em biografias como resumos por si só significativos do personagem biografado e de seu tempo. Assim, da obra de Alves – que não poderia ser diferente, até por conta do tempo em que foi escrita – partiram outras análises (por exemplo, VALDEZ, 2006) sobre Borges que nos apresentam dados sobre sua vida de forma quase que óbvia, reforçando o olhar que via no biografado um *educador incompreendido* e, mais que isso, *peculiar* em seu meio.

Naturalmente, em outras obras o interesse principal não estava na análise da trajetória de Borges, mas em outros temas, como a concepção de infância em sua vasta obra, como é o caso do trabalho de Valdez. No entanto, considerar sua trajetória como um dado menos significativo tende a reforçar estereótipos que pouco contribuem para a compreensão da obra do autor em seu contexto. Como se vem tentando destacar neste trabalho, é de perspectivas de tom mais biográfico ou memorialista como essas que partiram as análises vigentes em história da educação que consideram o século XIX brasileiro como vazio em propostas de organização e sistematização do ensino. Assim, pretende-se aqui relacionar a biografia de Borges ao seu contexto político e intelectual, de forma a esclarecer, por meio da análise da rede de contatos e relações políticas fundamentais tecidas por ele em sua trajetória pessoal, o significado de sua inserção política e também nos debates intelectuais da época, especialmente aqueles na área de formação escolar e educação da mocidade.

Ressalte-se que esta proposta de análise não retira de sua obra a importância e fortes aspectos renovadores em áreas como reconhecimento da infância enquanto fase particular na formação do homem ou a adoção de uma educação que não requeria o uso de mão de obra escrava para funções gerais, temas em si mesmos bastante significativos e que serão abordados. Pretende-se, antes, apontar como a rede de relações tecida por Borges auxilia a compreender o impacto dessas discussões no meio intelectual da época. Barman e Barman já chamavam atenção para o fato de que alcançar prestígio ou “sucesso entre a elite nacional era auxiliado por uma posição de destaque em algum grupo de elite local” (1976: 425). Seguem-se aqui suas sugestões.

*

Abílio era filho *legítimo*¹³¹ de Miguel Borges de Carvalho e Mafalda Maria da Paixão, sobre os quais há pouca informação (ALVES, 1936: 4). Valdez (2006: 26-27) destaca que apenas Abílio Borges aparece em registros históricos sobre famílias e personagens ilustres da província da Bahia, não havendo registros para seus pais. Nascido em 9 de setembro de 1824 na vila de Minas do Rio de Contas, na região da chapada Diamantina, Borges lá cursou as primeiras letras e também fez estudos em filosofia, francês e latim (ALVES, 1938: 5). A presença dessas cadeiras sugere certa importância política à localidade. Valdez adverte que o fato da cidade estar no início, geograficamente falando, de uma região mineradora poderia ter gerado riquezas entre os moradores, incluindo a família de Borges. Barman e Barman (1976: 431) destacam que entre aqueles que tiveram acesso à formação superior, a posição econômica, dentre elas as atividades ligadas à mineração, facilitava o financiamento dos cursos e da moradia fora da casa dos pais. De fato, em 1838 Borges fora enviado para Salvador no intuito de cursar os preparatórios. Ele o fez no Colégio Conceição, onde estivera por dois anos, antes de ser aprovado para o curso de medicina na Faculdade de Medicina da Bahia. O esgotamento que lhe teriam causado os estudos fez com que Borges voltasse à casa dos pais em 1840, apesar de já aprovado para ingresso na faculdade, curso iniciado de fato apenas em 1841 (ALVES, 1938: 5).

¹³¹ Alves (1936) ressalta a formação familiar socialmente legitimada onde Borges inicia seu processo de socialização. Destaque-se, porém, que mesmo filhos ilegítimos na sociedade baiana do século XIX possuíam algumas vantagens sociais que poderiam ser utilizadas para fins de ascensão social. Uma vez livre, por exemplo, um filho ilegítimo porém mulato poderia galgar, via relações paternas – ou, dito de outra forma, pela posse de um capital social, segundo análise de Bourdieu – posições de maneira menos complicada, conforme discutido por Mattoso (1988, especialmente o capítulo 5).

Destaque-se que o acesso às academias superiores, até pelo menos o final da década de 1860, era extremamente restrito e voltado diretamente à reprodução de quadros de elite, conforme discussão proposta por Carvalho (2003). Ainda que a formação em direito fornecesse ao aluno maior prestígio e acesso mais rápido a posições políticas, a formação em medicina oferecia, via titulação, vantagens simbólicas ao portador. Some-se a isso que a medicina, diferentemente de direito, cujo exercício em algumas esferas não necessariamente exigia titulação na área, oferecia ao profissional uma gama de possibilidades num mercado cuja atuação estava restrita aos titulados pelas faculdades (COELHO, 1999: 124).¹³² Ao mesmo tempo, a formação em medicina demandava alto aporte financeiro pela família do candidato: segundo Coelho, “formar um ‘doutor’ [incluindo aqui a formação em direito] constituía considerável sacrifício”, em especial para as famílias menos abastadas. Depois de formados, novos problemas: “Os que concluíam o curso e optavam pelo efetivo exercício da profissão sem contar com a ajuda de amigos ou parentes influentes logo davam-se conta de que o investimento não garantia retorno compensador” (COELHO, 1999: 98). Logo, dificilmente faltava à família de Borges, que já o havia levado à escola em sua cidade natal e, mais tarde, o enviou para estudar em Salvador, condições financeiras que a colocavam em situação favorável não só na esfera econômica mas também social da região.

Borges graduou-se em 1847 com a tese “Proposições sobre as Ciências Médicas” pela faculdade de medicina do Rio, para onde se transferiu em 1846. Antes de se mudar para aquela cidade, Borges fora convidado pelo seu ex-diretor no Colégio Conceição, o padre Moura Alves, para colaborar como professor da instituição, onde atuou desde seu retorno a Salvador até a transferência para o Rio. Nesse ínterim, Borges fundou em 1845 o Instituto Literário da Bahia, onde também foi presidente e redator do jornal “*O Crepúsculo*” (ALVES, 1936: 5).¹³³ Algumas das sessões do Instituto, como a ocorrida em 23 de agosto de 1846, eram realizadas em sua residência, localizada na Rua dos Capitães,¹³⁴ na aristocrática freguesia da Sé, segundo Mattoso. Percebe-se, assim, que a rede de sociabilidade de Borges extravasava a esfera meramente acadêmica na faculdade, assim como sua atuação como

¹³² A lei de 3 de outubro de 1832, que regulava o exercício da medicina e reorganizava as academias como faculdades, restringiu a atuação do ofício de curar, tão comum entre boticários, físicos, cirurgiões-mór e “curandeiros”, aos titulados pelas faculdades (COELHO, 1999: 112-124).

¹³³ BN, Hemeroteca Digital Brasileira. Na edição nº 11 do jornal fora publicada uma carta do poeta português Almeida Garret direcionada a Borges. Nela, o poeta agradecia a lembrança de seu nome por Borges, que lhe enviara a primeira edição do jornal, além de demonstrar seu contentamento com o interesse do *Instituto* pelas coisas da literatura. Carta do Sr. J. B. de Almeida Garret ao Sr. Abílio César Borges in *O Crepúsculo*: periódico instructivo e moral da Sociedade Instituto-Literário. 10 de janeiro de 1846, nº 11, vol. 1, p. 180. No periódico havia ainda seções destinadas à discussão de temas das ciências, da indústria, educação, poesia e variedades.

¹³⁴ BN, Hemeroteca Digital Brasileira. *O Guaycuru*, nº 231, 22 de agosto de 1846, p. 4.

docente já vinha sendo exercida. Já no Rio, em finais de 1846, essa rede se expande ao participar, ora como membro, ora como fundador, de entidades, filantrópicas ou não. Borges adentrou a elite social do império¹³⁵ ao ingressar na mais prestigiosa associação político-social do tempo, o IHGB, onde atuara como sócio desde 1847. Foi, ainda, membro fundador da Sociedade Philomática, onde exerceu a função de primeiro secretário ao lado de pessoas do porte do primeiro Visconde de Caravellas, o conselheiro de estado Manoel Alves Branco, que vinha a ser o presidente da associação, e de Manoel de Araújo Porto Alegre, futuro Barão de Santo Ângelo, seu vice-presidente (ALVES, 1938: 5) e à época diretor da Academia de Belas Artes. Participou também como sócio correspondente de outras associações, algumas inclusive internacionais, como a *Anti-Slavery* de Londres, da qual era sócio desde 1860 (VALDEZ, 2006: 33-42). Borges participou ainda de associações locais, como a *Sociedade Libertadora Sete de Setembro*, tendo sido também responsável por um jornal chamado *O Abolicionista* (ALONSO, 2015). Mais uma vez fica nítida a presença de Borges entre grupos que iam além da faculdade de medicina, incluindo, desta vez, agentes pertencentes à elite política imperial e diretamente ligados ao imperador, Dom Pedro II.

O acesso *efetivo* de Borges ao mundo da política teria se dado, segundo Teixeira (2000a), a partir de seu casamento com Francisca Antônia Wanderley realizado na vila de Barra do Rio São Francisco em 1850, após seu regresso à província depois de formado. No entanto, já se destacou aqui que sua inserção entre quadros da elite política vinha de antes, desde seus tempos em Salvador e no Rio. Podemos dizer que o casamento com Antônia Wanderley seria a “cereja do bolo”: ela vinha a ser filha da irmã de João Maurício Wanderley, futuro Barão (com grandeza) de Cotegipe¹³⁶ e, já à época, deputado provincial pela Bahia; em 1856, Wanderley tornar-se-ia senador. Configurava-se, segundo Teixeira, uma situação favorável a Borges, que veria somados a experiência como “educador de alto mérito mais ‘padrinho’ familiar de alto prestígio e ainda protetor na capital de grandes pecúnias” (TEIXEIRA, 2000a: 15), facilitando-lhe acesso a redes privilegiadas.

Barman e Barman destacam que o acesso a redes políticas nacionais prestigiosas, como a câmara de deputados e o senado e que dependiam da interferência política do topo da elite nacional, eram facilitadas pelo nascimento ou via casamento com quadros de elite

¹³⁵ Antes de se mudar para a capital do Império, porém, uma carta de 23 de setembro de 1846 escrita por Abílio Borges endereçada ao então senador Manuel Antônio Galvão, na qual agradecia a divulgação feita por Galvão na captação de assinantes para *O Crepúsculo* no Rio de Janeiro, reforça a presença de Borges entre o suprassumo da elite política nacional de então. Borges, Abílio César. BN, Manuscritos. 17, 2, 26, fl. 19.

¹³⁶ Por decreto de 14 de março de 1860. VASCONCELLOS, 1º e 2º Barões de (José Smith de Vasconcellos e Rodolpho Smith de Vasconcellos) (orgs.). *Archivo Nobiliárchico Brasileiro* (1918?), p. 136.

(BARMAN, 1976: 425). A escolha afetiva de Borges poderia ser apontada como o clímax de um processo de ascensão que já vinha lhe garantindo o acesso aos quadros da elite política (ainda que não necessariamente lhe pusesse lá). Lembre-se que, segundo Mattoso (1988), os casamentos eram condição de ascensão social na sociedade baiana Oitocentista, o que poderia fazer deles moeda de troca entre famílias, ciosas na escolha do/a parceiro/a. A família atuaria, para a autora, como eixo ao redor do qual seriam tecidas as relações sociais na sociedade imperial. Essa proposta de análise reforça o argumento aqui desenvolvido que a inserção de Borges numa rede de sociabilidades prestigiosa, especialmente após o casamento com a filha de uma rica família de proprietários do interior e com inserção na política não só provincial mas também aquela realizada na Corte permitiria a ele novos passos em seu processo de ascensão social.

Borges havia se mudado para a região do médio rio São Francisco logo após graduar-se em medicina. Lá, segundo Alves, atuou como cirurgião, o que lhe teria valido a indicação para o cargo de diretor da Faculdade de Medicina da Bahia (ALVES, 1936: 6). Também na vila de Barra, após atuar como médico, profissão que exercera até 1855, Borges fundou seu primeiro colégio, o Ateneu Barrense, do qual se sabe pouco. A instituição foi fundada no mesmo ano de seu casamento com a sobrinha de Wanderley, em 1850. Borges foi ainda vereador e presidente da Câmara da Vila de Barra em 1853 (ALVES, 1925: 159).¹³⁷ Enquanto fazia política e tecia suas prestigiosas redes, Borges já vinha discutindo questões relacionadas às particularidades do desenvolvimento da juventude. Em artigo intitulado ‘A inveja’ publicado na edição nº11 d’*O Crepúsculo*, Borges apresenta alguns argumentos sobre a importância da educação da juventude: em certo momento, frisa a inveja da qual é alvo a juventude que se propõe entrar no mundo das letras, especialmente na Bahia. Defende a juventude ao reconhecer nela estágios ainda não amadurecidos das letras; incentiva, portanto, sua produção intelectual e a atenção dos pais para que se evitasse a formação do sentimento de inveja entre o seus filhos,¹³⁸ apontando já à época sua atenção à formação da mocidade.

Seria em Salvador que Borges ganharia mais renome e credibilidade entre a elite provincial, tendo em vista sua já exposta circulação entre quadros de elite política. Alves (1936: 8) reconhece que a rede tecida pelo jovem médico, especialmente após a entrada na

¹³⁷ Suas relações com o clã Wanderley lhe teriam valido ainda o cargo de chefe da Guarda Nacional na Vila de Santa Maria do Rio Preto, na região da cidade de Barra. BN, Hemeroteca Digital, *Almanak Administrativo Mercantil, e Industrial da Bahia para o ano de 1860 organizado por Camilo de Lellis Masson*. Salvador, Tipografia de Camilo de Lellis Masson, 1860, Edição 2, p. 235.

¹³⁸ BN, Hemeroteca Digital. Abílio César Borges. A Inveja. In *O Crepúsculo*, n. 11, vol. 1 (de 10 de janeiro de 1846), p. 175-177.

família de João Maurício Wanderley, lhe facilitara o acesso aos mais diversos cargos políticos e, neles, a construção exitosa de sua carreira como educador. Antes de 1858, ano de abertura de seu *Ginásio*, Borges exercera a função de diretor geral de estudos da pasta de instrução pública entre 1856 e 1857. O exercício da função coroaria a recém iniciada trajetória no campo da instrução, ao mesmo tempo em que demonstra sua inserção política. Não menos interessante é notar que sua rede de relações se dá entre pessoas mais próximas a quadros conservadores, enquanto suas propostas enquanto diretor geral de instrução passavam ao largo de temas ditos mais “tradicionais”.

Em finais dessa década, Borges ampliaria sua rede de contatos ao passar a contar com o apoio do imperador Dom Pedro II, que visitara, aliás, o seu *Ginásio Baiano* em visita feita a Bahia em 1859. O imperador relatara em seu diário uma ótima impressão do colégio e de seus alunos, versados nas ciências e também “nas coisas do espírito”. Na mesma ocasião, Isaias Alves diz ter o imperador convidado Borges para assumir a reitoria do Colégio Pedro II (ALVES, 1925: 185). Como era de praxe no Ginásio, nos saraus que ocorriam na instituição, os alunos foram convidados a expor suas produções literárias para o imperador, Antônio de Castro Alves (o “poeta dos escravos”) inclusive, cujos poemas teriam marcado positivamente D. Pedro II.

Note-se, portanto, que o *Ginásio Baiano*, desde sua inauguração e durante toda a década de 1860 até o encerramento por Abílio Borges de suas atividades em Salvador em 1870, representava muito àqueles que ouviam seu nome, ainda que o dr. Abílio tenha sido mais modesto em sua fala:

Tão desvanecido não sou por certo, nem de mim tão alto juízo formo, que aspire aos foros de reformador de nossa instrução pública – parece-me, todavia, que em boa razão ninguém me negará que alguma coisa tenho feito para que se realize esta reforma que cada dia mais urgente se torna; e que ninguém, com justiça, porá em dúvida os meus bons desejos a semelhante respeito, assim como que algumas ideias novas tenho apresentado, as quais, menosprezada por quem menos deviam sê-lo, hão, contudo, logrado geral assentimento (apud SILVA, 1925: 316)

Acompanhemos, pois, o diretor pelo cotidiano escolar do “ninho das águias”¹³⁹ baiano. Importa, pois, para a análise sociológica, perceber a capacidade cultural de reapropriação de

¹³⁹ A alcunha “ninho das águias” seria resultado do sucesso de ex-alunos do Ginásio Baiano, especialmente os já citados Castro Alves e Rui Barbosa, segundo José Carlos Mariani em pequeno esboço biográfico de Borges escrito em 1875 e incluído na edição comemorativa ao centenário do diretor na revista do IGHBa (1925: 310).

repertórios que os agentes são capazes de fazer no curso da própria ação (SWIDLER, 1986: 283), neste caso, os manejos de Borges e seus colaboradores do repertório pedagógico do colégio oficial da monarquia, o Colégio Pedro II.

5. A fundação do Ginásio Baiano: projeto e atores.

O *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro, em editorial de 12 de janeiro de 1860, demonstrava a importância do ginásio de Borges para além da província da Bahia ao fazer uma ode à fundação de tão importante colégio em terras soteropolitanas, muito por conta da *vocação* de seu diretor na educação da mocidade. O trecho do jornal citado no prólogo deste capítulo destaca pontos fundamentais presentes na memória criada sobre a instituição: a exímia formação literária de seus alunos, Castro Alves dentre eles, que contavam com saraus e reuniões literárias e que faziam referência frequente às datas magnas da província: a independência do Brasil em 7 de setembro e a da Bahia em 2 de julho. Saraus, outeiros poéticos e festins literários eram ocasiões especiais em que os alunos apresentavam sua produção literária “para a grandeza da província da Bahia”, revelando “as mais distintas aptidões para as letras” (apud DICK, 2001: 147). A formação física do aluno, tema ainda caro nas discussões sobre a organização de planos de estudos no Brasil mas que vinha ganhando destaque na segunda metade do século XIX como esfera fundamental para a formação também *moral* do aluno por meio do controle sobre seu corpo, também estava presente.¹⁴⁰

O Ginásio foi inaugurado em 3 de fevereiro de 1858, na “Roça do Jacaré”, próxima ao forte e ao Largo do Barbalho, nos limites da cidade alta, que era também a região central da cidade. Assim, pretendia-se afastar os meninos da correria e das dispersões que aquele espaço mais “cidadino” promoveria – as críticas feitas por Borges à localização do Liceu Provincial, no Largo da Palma, reforça sua posição e escolha por uma região mais distante, portanto. Ao mesmo tempo, a vivência comum em regime de internato – diferentemente do Liceu – facilitaria a prevenção do diretor quanto à boa formação de seus pupilos. Ao mesmo tempo, o regime de internato aproximava o *Ginásio Baiano* da experiência de sucesso do governo central realizada na Corte por meio do *Colégio Pedro II*. Ali poderiam se desenvolver sem grandes inconvenientes as aulas de línguas, de leitura, de gramática, matemáticas, história,

¹⁴⁰ Para uma discussão mais detida sobre a inclusão da ginástica e exercícios físicos no Brasil imperial, ver o capítulo sobre o Colégio Pedro II.

geografia e ginástica, presentes no currículo escolar da instituição. Ou ainda, na defesa feita por Borges de um currículo mais clássico, citando Almeida Garret em relatório de 1856: “o homem que se destina, ou que o destinou seu nascimento, a uma vocação pública, não pode sem vergonha ignorar as belas letras e os clássicos” (BORGES, 1856: 39).

A chácara de vários cômodos pertencia a Antônio Pedroso de Albuquerque,¹⁴¹ que a construía em vasta área verde, mas que devido à mudança para a região da Barra por conta de seus ventos favoráveis, repassou-a para que Abílio Borges construísse ali seu colégio. Essa transação foi mediada por João Maurício Wanderley, já senador do Império à época. O solar da Chácara do Jacaré era um casarão bem arejado com 22 janelas, que o aproximava das discussões higienistas que ganhavam força na década de 1850 sobre a necessidade de se considerar aspectos como circulação de ventos e luz solar nos prédios onde destinados à instalação de instituições escolares (GONDRA, 2004). Porém, tamanho foi o sucesso da experiência de Borges com seu ginásio que foi preciso, pouco depois, mudar as instalações do colégio para o *Solar dos Barris*, na freguesia do Barris, local que começava a ser escolhido como moradia da alta sociedade soteropolitana. O Solar pertencia a um grande traficante de escravos chamado Domingos José Martins (TEIXEIRA, 2000a: 19), sugerindo novamente a importância da rede de relações construída por Borges entre os quadros de elite soteropolitana e baiana. A região fora bastante elogiada por Ferdinand Denis em sua passagem por Salvador em 1819 devido aos grandes casarões envoltos por verde exuberante e a vista do dique do Tororó (PINHO, 2004: 16),

O relatório de 1856, escrito por Borges no âmbito de sua atuação como diretor de instrução da Bahia, já destacava a importância de se ter um espaço físico apropriado para a criação das escolas. A manutenção de um espaço próprio facilitaria a aprendizagem como um todo pela facilidade na organização de instrumentos de uso didático, desde a mobília ao quadro negro, todos no mesmo local, que deveria ser grande, possuir “quatro ou seis janelas” e não ser utilizado como residência pelo docente. O aluguel de espaços privados pelo governo, comum também na Corte, criaria problemas segundo Borges devido à postura de alguns docentes de tratar o colégio como se sua casa fosse (BORGES. 1856: 15-17). Para evitar que tais posturas se reproduzissem em seu ginásio, Borges organizou o programa e o regimento interno do colégio. Neles havia não só questões gerais de administração e didática escolar, mas também o que o diretor esperava de seus funcionários no que se refere tanto à

¹⁴¹ Coronel Antônio Pedroso de Albuquerque, senhor de engenho escravocrata e dono de uma grande fortuna, teria morrido frustrado, segundo Kátia Mattoso, por não ter recebido título de nobreza do imperador devido ao seu envolvimento com o tráfico de escravos e cunhagem de moeda falsa. MATTOSO, 1978: 275.

sua didática quanto sua atitude exemplar para os mais jovens. A seleção, pelo diretor, dos mestres mais distintos da capital e até mesmo do exterior facilitaria o intento.

No regulamento que regia o *Ginásio Baiano* eram expostas, logo em seu início, no artigo V, as matérias ofertadas pelo colégio: desde as primeiras letras pelo método Castilho até as clássicas matérias base das humanidades, como latim, filosofia, retórica e história, além do ensino de línguas francesa e inglesa, música, desenho e dança para os alunos do secundário.¹⁴² Todas eram ofertadas dentro de um programa de ensino comum. Como novidades, a oferta de línguas grega, alemã e italiana como matérias eletivas, além de preleções semanais, proferidas pelo diretor, de noções gerais de física, química e história natural a todos os alunos (Itens VI e VIII, BORGES, 2000: 26-27). As aulas seriam ofertadas entre 8h30 e 12h30 no período da manhã, e entre 14h30 e 17h, de tarde. Os intervalos seriam ocupados por tarefas cotidianas, como banho, alimentação e descanso, e momentos de estudo em salas específicas. Diariamente, das 17h às 18h, seriam oferecidas as aulas de ginástica (BORGES, 2000: 36).

Ali também era noticiado o valor a ser pago pelas famílias que lá buscavam a educação de seus filhos. O *Ginásio Baiano*, assim como o CPII, inicialmente aceitou alunos externos. Quando de sua inauguração em 1858, o ginásio aceitava alunos externos e internos nas mesmas aulas, sendo-lhes, porém, vedado qualquer contato. Os alunos seriam posicionados em partes diferentes da sala de aula. No ano seguinte, no entanto, devido ao grande número de alunos matriculados, o colégio passou a aceitar apenas alunos internos. Quanto aos internos, havia ainda duas categorias: os pensionários (ou pensionistas) e os semi-pensionistas, cuja diferença principal residia na oferta, pelo colégio, do enxoval do aluno. Para os pensionistas o valor anual do curso era de 360 mil réis, pagos em três prestações: uma de 160 mil na matrícula da criança e outras duas de 100 mil réis no final de abril e de julho. Os semi-pensionistas pagavam a metade (180 mil réis) e os alunos externos pagavam mensalmente por grupo de disciplinas frequentadas (por exemplo, todas de primeiras letras no valor de 4 mil réis ou mais de uma de línguas, 8 mil) (BORGES, 2000: 27). Assim, fariam parte do colégio apenas os filhos dos membros da ou com fácil acesso a redes da elite socioeconômica local, cujo patrimônio, segundo Kátia Mattoso (1988: 605-612), encontrava-se na faixa de 200 mil réis e 2 contos de réis, equivalendo a aproximadamente 19,3% da população livre baiana na segunda metade do século XIX.¹⁴³

¹⁴² A discussão sobre os métodos de ensino será feita em subitem específico.

¹⁴³ Lembrando que 100\$000 (cem mil réis) por mês já denotava situação financeira relativamente estável e privilegiada (CAVANI, 2007).

No mesmo programa, era evidenciada a vantagem de se educar os pupilos numa chácara grande e relativamente distante da cidade, pois assim seriam possíveis os exercícios corporais e banhos para os alunos (BORGES, 2000a: 25), além de facilitar a boa educação moral dos meninos. Borges frisava que os alunos internos apenas poderiam sair às ruas uma vez ao mês, sendo-lhes também vedadas visitas frequentes de parentes, exceto quando os pais morassem fora de Salvador, permitindo por isso visitas entre as 17h e as 18h, todos os dias. Fora esse caso, as visitas eram permitidas apenas aos domingos, das 8h às 15h (BORGES, 2000a: 28).

É interessante destacar o reforço, por parte de Borges, da inclusão da educação física – disciplina obrigatória, parte do currículo comum – como uma das bases para a formação moral da criança, sendo por isso o ensino de ginástica obrigatório em seus colégios. Enquanto na Corte, na esfera do *Colégio Pedro II*, discutia-se a necessidade do ensino de exercícios físicos e inclusive sua oferta como não obrigatória,¹⁴⁴ para Borges a formação da moral passava pelo autocontrole do corpo: adotou-se no *Ginásio Baiano* a ginástica sueca, método de correção anatômica baseado na repetição de exercícios para todo o corpo criado por Henrich Ling e adotado em seu colégio na Alemanha no começo do século XIX (VALDEZ, 2006: 100), o que reforça a atualização de Borges em temas referentes à educação.¹⁴⁵ No próprio programa do Ginásio Baiano era reforçada a associação entre o físico e a mente ao se proporem exercícios físicos diários em forma de jogos para os alunos, entre as 17h e as 18h. Assim, esses jogos, “agradando ao espírito, concorr[e]m para o necessário desenvolvimento do corpo” (BORGES, 2000a: 30). O *mens sana in corpore sano* do trecho que inicia este capítulo ilustra a articulação, por Borges, da educação física e moral do aluno.

O diretor do *Ginásio Baiano* aproximava-se, assim, de uma concepção dita “liberal” de ensino para a época, o que era reforçado pelo próprio Borges ao destacar, no programa exposto do colégio, que suas ideias e propostas de cunho reformador/modernizante na

¹⁴⁴ A inserção dos exercícios ginásticos no Colégio Pedro II também foi longamente discutida, uma vez que a ênfase nos estudos em humanidades como mecanismo de socialização intelectual de elite distanciava a ginástica do plano de estudos. Apesar disso, o colégio foi um dos primeiros a inserir a disciplina no currículo, considerando-a “atividade relevante à educação civil”, que vinha se desenvolvendo via higienismo e também por meio de uma concepção militarista que associava a prática da ginástica à formação do bom soldado. Em ambos os casos, os exercícios ginásticos aproximavam-se de uma concepção de formação da moral da disciplina que seria promovida pelo ensino dessa matéria. Ver CUNHA JR, 2008, e FINOCCHIO, 2013. Abílio Borges, portanto, estava a par dessa discussão e, atuando numa instituição particular sob sua direção, teve condições de aplicar suas propostas de maneira mais livre.

¹⁴⁵ Segundo Valdez (2006: 115), essas propostas aproximavam-se também da voga higienista com a qual Borges teria tido contato em seu período de formação em medicina. Seu plano de ensino de ginástica não se limitava, porém, aos momentos de exercício, mas incluía também o repouso, momento em que se facilitaria, via relaxamento, o trabalho da mente em assuntos aprendidos ou por se resolver.

educação já estavam organizadas em seu relatório enquanto diretor da instrução pública da Bahia de 1856. Borges, aliás, era tão entusiasta de suas propostas e práticas que costumava divulgá-las para além do âmbito dos seus colégios ou seu círculo de atuação mais restrito. O artigo XVI do programa do *Ginásio Baiano* destacava a necessária e útil publicidade que teriam suas ações no colégio, no intuito de se atingir aqueles que não pudessem visitar o seu ginásio. A publicidade seria, afinal, a primeira garantia de confiança dos pais no diretor. Da mesma forma, os exames finais anuais, quando se exibiriam as melhores obras dos melhores alunos, que também seriam premiados pelos seus estudos, seriam amplamente divulgados, conforme indicado pelo artigo XXVII, contando inclusive com a presença de diversos grupos da boa sociedade local, desde pais de alunos a poetas e burocratas do estado (BORGES, 2000: 29; 31).¹⁴⁶

Ao se autopromover como entusiasta e partidário de uma educação liberal – o que lhe valeu críticas no período em que atuou como diretor de instrução da Bahia –, o diretor do *Ginásio Baiano* reforçava a novidade inaugurada pelo seu colégio em Salvador. Assim, um bom processo educativo dependia da abolição de métodos que não valorizassem a relação professor-aluno, especialmente o aluno, através de uma aproximação e, não só isso, um reconhecimento da infância enquanto uma etapa particular na formação do homem. Sendo uma etapa, a educação oferecida deveria ser diferente aquela dada a um sujeito de 15 ou mais anos de idade, por exemplo. Ao mesmo tempo, crianças com menos de 7 anos não estariam ainda aptas a, em instituições escolares, aproveitarem o ensino lá proposto. Dessa forma, as idades entre 7 e 14 anos seriam o período ideal para, acima de tudo, convidar a criança a aprender, pelo conselho e pela persuasão, o mundo ao seu redor.

Ao elaborar compêndios com desenhos e frases curtas porém relatando experiências do cotidiano infantil, como suas brincadeiras; ao levar atlas, mapas, plantas e instrumentos para o ensino da geografia e das ciências naturais; ao propor uma narrativa menos positivista e mais “ensaísta” para o ensino de história e literatura, Borges se colocava como herdeiro de uma tradição escolar voltada para grupos de elite ao mesmo tempo em que, no seu Ginásio, elaborava propostas e as praticava no intuito de fazer algo novo. Ainda que essa novidade tenha lhe valido a fama de “vaidoso”, cujo relato fictício de Aristarco, diretor d’*O Ateneu* de Raul Pompéia (1996), teria sido inspirado em Borges, é inegável que sua experiência pioneira no ensino particular nacional, ainda que partilhando matizes de um *repertório pedagógico imperial* propostas pelo governo central no *Colégio Pedro II*, foi muito além de mera cópia ou

¹⁴⁶ Borges, no decorrer dos anos 1860, perderia o entusiasmo nessa lógica de premiação, que incentivava a competição entre os alunos, perceberia ele.

espelho daquele colégio da Corte ou da preparação dos seus alunos para o exame de acesso de acesso às academias superiores.

Borges promoveu inovações centrais no campo da educação. Entendamos como o autor desenvolveu tais inovações sobre esse repertório.

6. A organização escolar do Ginásio Baiano: currículo e método.

A história e os fatos que diariamente se sucedem provam que uma civilização muito elevada e um grande desenvolvimento do espírito não são as condições essenciais para o bom ser dos indivíduos e das nações, se não se acham baseadas em uma severa moralidade ou em sentimentos elevados de religião e, portanto, de moderação e humildade. Daí depreende-se, pois, que a educação moral e religiosa deve sempre seguir *pari passu* a cultura intelectual (BORGES, 1856: 12).

Como homem de seu tempo, Borges considerava o ensino da religião como central na formação da criança, destacando já no seu relatório de 1856, enquanto diretor geral de estudos, a importância “[d]os professores, quer públicos quer particulares, a conduzirem seus alunos à missa uma vez por semana, estabelecendo-se uma pena para os que não cumprirem esta obrigação” (BORGES, 1856: 67). O artigo XII do programa do Ginásio Baiano estendia a aula de religião aos alunos externos, que a poderiam frequentar gratuitamente (BORGES, 2000a: 28). Da mesma forma, o regimento interno do Ginásio, também organizado por Borges, ressaltava a importância do ensino da religião: o diretor teria como uma de suas responsabilidades conduzir os alunos, todos os domingos e dias santos, à missa; e os alunos, diariamente, além da oração antes do tempo reservado aos estudos pela manhã antes do almoço, deveriam cada um, em ordem numérica, ler em voz alta em uma tribuna especial um trecho da Bíblia enquanto durasse o refeitório.

Vê-se, assim, que elementos comuns – como a ênfase no ensino da religião – a outras instituições congêneres se fazem também presentes na proposta de criação do *Ginásio Baiano*. No currículo, é de nosso interesse considerar a instituição também em seu meio: ainda que mantendo a estrutura curricular do CPII, a mesma seria aplicada através de um método de ensino diferente proposto por Borges e que sugeria uma outra forma de se conceber o processo educativo. Aproveitando a confessa incapacidade financeira e pedagógica do

governo da província em gerenciar o seu ensino secundário, abrindo espaço e incentivando a participação de particulares na oferta do mesmo (DICK, 2001: 80), Borges buscou fazer de seu colégio uma instituição modelo. Ainda que tomando a escola como espaço em que se ofereceria uma educação intelectual e principalmente moral – o que não era problema na época, visto que a definição do conceito englobava os dois significados; diríamos, daí, que *intelectual porque moral* –, Borges pensava a escola como também como um espaço em que se poderiam desenvolver a boa alimentação, os exercícios corporais e, ainda que moderadamente, o trabalho e o repouso na medida.

A adoção do regime de internato em suas escolas (como aliás o eram as outras duas instituições aqui estudadas) facilitaria a “correção dos costumes” e a “manutenção da ordem” segundo Borges (VALDEZ, 2006: 85). No entanto, em sua visão, a correção desses costumes não deveria ser feita com violência: era necessário ser doce com os alunos para que se formasse satisfatoriamente a sua moral – e aí percebe-se uma grande inovação. Borges promoveu uma forte campanha contra o uso da palmatória nas escolas e colégios, no que foi duramente criticado: diversos relatórios referentes aos mais diferentes colégios diziam ser as aulas um verdadeiro pandemônio sem que se recorresse à palmatória ou a outros castigos físicos. Ainda assim, Borges, citando desde pedagogos franceses de destaque que defendiam um ensino sem a palmatória, até autores clássicos no que se refere à relação mestre-discípulo e em alguns casos até à religião, buscava defender-se de várias formas de seus adversários – ainda que segundo Isaías Alves, seu principal biógrafo, o diretor tenha, sim, recorrido, de forma esporádica, à palmatória “em casos extremos” em seu colégio baiano (VALDEZ, 2006: 176-182),¹⁴⁷ o que, no entanto, não invalida suas propostas e mesmo sua prática contrária aos castigos físicos nas escolas.

Sua experiência como educador e sua crítica aos castigos físicos levaram Borges a lançar, em 1880, um livro em que reunia artigos, falas e escritos de sua autoria posicionando-se contrariamente a uso da palmatória. O livro atuava como uma espécie de histórico da atuação do diretor do *Ginásio Baiano* contra o uso de meios aviltantes na educação da mocidade. Perguntava ele, em discurso proferido em 1859, sobre a frase “-Oh! Eu o domarei, eu o amansarei”: na concepção de Borges, essa linguagem aproximava-se mais da de um

¹⁴⁷ Gondra e Sampaio apontam que mesmo no colégio Abílio, fundado por Borges na Corte em 1871, haveria o emprego de “meios aviltantes” como castigo a alunos indisciplinados, a ponto do colégio ter passado por um processo e ter sido alvo de fechamento provisório em virtude das denúncias sofridas acerca dos castigos lá praticados (GONDRA; SAMPAIO, 2010: 81). Já no Liceu Provincial da Bahia, o diretor de instrução da província reclamava, em 1870, da falta de autorização para que se reprimissem os abusos dos alunos... (DICK, 2001: 112).

inimigo do que de um pai ou de um mestre, que deveriam dizer “-Oh! Eu o abrandarei, eu o modificarei”. A solução para tal abrandamento, tão questionado por docentes em geral, era dada logo a seguir: “Tanto vos amarei, que sereis afinal por vossa vez forçado a amar-me; e então achareis prazer em comportar-vos bem” (BORGES, 1880: 10).

Gondra e Sampaio realçam a articulação, por parte de Abílio César Borges, de suas posições como abolicionista e como cidadão contrário à prática dos castigos corporais não apenas no âmbito escolar, ainda que tenha sido este o alvo de sua crítica em virtude de sua atuação. Para os autores, tanto a criança submetida a castigos corporais quanto o escravo, em situação de submissão, tenderiam a reproduzir tal comportamento em suas vidas, surtindo efeitos negativos em sua capacidade criativa, em sua vontade de aprender e em sua vontade de ser livre – intelectualmente livre, inclusive (GONDRA, SAMPAIO, 2010: 78). Assim, tratar a criança como um igual era o caminho para, através do diálogo, da interação, esclarecê-la e guiá-la no mundo do conhecimento; nas palavras de Borges em discurso de 1859, “O dever do mestre para com seu discípulo é acostumá-lo a ter uma vontade que lhe seja própria das coisas lícitas; dar a esta vontade uma certa liberdade de ação; permitir que ela tropece algumas vezes [...] e concorrem para ensiná-lo a caminhar direito” (BORGES, 1880: 11). Na concepção de Borges, liberdade e dignidade eram inseparáveis, só sendo possível a alguém ser livre se fosse tratada dignamente esta pessoa; no que se refere ao ensino, uma educação livre só se alcançaria sem abusos de autoridade corporificados na temida palmatória: “Pois a ciência é coisa que se introduza no espírito a força de pancadas?”, perguntava o Borges no discurso de inauguração de seu *Ginásio Baiano* em 1858. Daí sua conclusão, no mesmo discurso, por uma “educação liberal, cheia de confiança, e forte sobretudo pelo conselho e pela persuasão” (BORGES, 1880: 8).

Por conta disso, considerando-se a vontade e o livre arbítrio da criança e a necessidade dos professores em “superintendê-la, esclarecê-la e dirigi-la”, a idade ideal para se ingressar numa escola seria por volta dos 6/7 anos, quando a formação do “juízo” da criança facilitaria a aprendizagem dos temas escolares. Antes, o ideal, segundo Borges, era que a criança estivesse junto com a família; assim, o diretor do *Ginásio Baiano* era contra os jardins de infância que começavam a aparecer no Brasil, especialmente na Corte, na segunda metade do século XIX.¹⁴⁸ Após o ingresso numa instituição escolar, seria prudente reunir as crianças em “classes de idade”, medida tomada por ele desde a inauguração de seu *Ginásio Baiano*.

¹⁴⁸ O primeiro jardim de infância no Brasil foi inaugurado na Corte pelo Colégio Menezes Vieira em 1875. Inspirado nos kindergarten alemães, a iniciativa esteve envolta por polêmicas, principalmente no que se refere ao papel da família na educação das crianças (VALDEZ: 2006, 109)

O artigo XVIII do Programa da instituição dizia: “O Ginásio Baiano será dividido em três classes de alunos, segundo as respectivas idades. A primeira classe compreenderá os alunos de 10 anos para menos; a segunda, os de 10 até 14; a terceira, os de 15 anos por diante” (BORGES, 2000: 29). Ao separar as crianças em classes por idades, Borges tinha como desejo facilitar a aprendizagem, justificando que seria necessário buscar adequar o ensino escolar à idade da criança, permitindo-lhe a “aprendizagem gradual” dos assuntos, segundo ele. Antes dessa idade, as crianças “recitam sem entender”, e sendo até então o ensino no geral baseado na memorização de temas, sua proposta era de fato renovadora. Para Borges, os meninos não eram ainda homens, não sendo cabível, portanto, tratá-los como adultos.¹⁴⁹ Da mesma forma, não caberia tratá-los como “bebês”: a “infantilização” da infância dificultaria a comunicação entre professor e aluno, pois o jovem, quando tratado como igual e não submetido a abusos de autoridade, escutaria melhor e, portanto, corrigir-se-ia sem a necessidade de castigos físicos, além de aprender com maior boa vontade (GONDRA; SAMPAIO, 2010: 79). No entanto, se ainda assim o fossem, sua natural curiosidade infantil acabaria sendo “podada” pela escola, pois as crianças deixariam de lado aquela curiosidade em nome da memorização exigida pelos colégios em geral e, como resultando, tornar-se-iam apáticas com relação ao conhecimento escolar.

O livro de história pátria de Joaquim Manoel de Macedo, por exemplo, adotado no CPII e legitimado pelo IHGB, era pautado em tópicos que, ao final de cada capítulo, eram retomados em forma de questionário, e era contra tal tipo de livro didático que Borges se voltaria ao escrever seus livros de leitura, baseados no método de ensino intuitivo.¹⁵⁰ No seu *Terceiro Livro de Leitura para uso da infância brasileira*, que será abordado mais a frente, o diretor dizia: “Eu quisera, pois, por bem da instrução pública do meu país, ter autoridade bastante para convencer a todos os professores, de que em todas as matérias deve o ensino concreto proceder ao teórico e abstrato” (BORGES, 1870: vi), tomando como referência de sua fala as experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, que seria baseado em “*fatoss, fatoss*,”

¹⁴⁹ Meninos pois as crianças que frequentavam instituições de ensino secundário eram apenas do sexo masculino. As três instituições aqui estudadas não permitiam o ingresso de meninas, ainda que no CPII haja indícios de um curso noturno para meninas, que não se sabe ainda se eram alunas da Escola Normal da Corte – tese na qual acredito – ou alunas selecionadas pela instituição. Como visto no capítulo anterior, a experiência vivida pelo CPII de receber alunas em seu ensino regular foi efêmera. Apenas a partir da década de 1870 que seriam propostas a fundação de escolas secundárias mistas, como se verá no próximo capítulo sobre o *Culto à Ciência*.

¹⁵⁰ Método renovador das práticas pedagógicas ao privilegiar a experiência do aluno. Foi organizado por Jhoan Pestalozzi, educador suíço com atuação também na Prússia, que cria numa educação como um processo que articulasse os planos físico, moral e intelectual na formação do ser humano. Ao fazê-lo, provocou fortes resistências num meio onde o ensino ainda era pautado num ideal de formação moral-intelectual tipicamente aristocrática. Para um debate mais amplo do método em questão consultar o livro *Estudando as lições de coisas*, da professora Vera Teresa Valdemarin (2004). Voltaremos a ele adiante.

e não regras; *exemplos, informações, e não máximas*" (BORGES, 1870: x). Tal ponto é também de nosso interesse pois reforça a argumentação acerca da atualização de Borges nas discussões internacionais sobre propostas, práticas e maneiras de se educar a infância.

A discussão sobre os métodos de ensino passíveis de adoção no Brasil não é nova: como se viu nos capítulos anteriores, desde os tempos da independência pensava-se a questão e sugeriam-se soluções. A primeira a ser adotada foi a proposta de utilização do método simultâneo de ensino, que apareceu como diretriz inclusive na primeira lei específica sobre o ensino do Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827. A bibliografia sobre educação no Império, porém, naturalizou-a como lugar comum, deixando de lado discussões realizadas no âmbito de assembleias ou espaços políticos como a Câmara e o Senado que já vinham questionando a adoção do método simultâneo desde a década de 1830, pelo menos. Por outro lado, tendeu-se a se subordinar a análise de outros métodos à biografia de “educadores” de destaque no Império, Abílio Borges como um deles. Nesse sentido, o trabalho de Teixeira (2008) traz contribuições pertinentes para análise ao abordar diferentes métodos de ensino aplicados na Corte, incluindo o proposto por Abílio Borges, realçando a presença do debate entre políticos e educadores, além de pontuar a atualização do mesmo frente àquele que se realizava no exterior. Teixeira analisa alguns métodos de ensino, como o “Bacadafá” e o “Castilho Brasileiro” no âmbito de uma discussão maior sobre a adoção de livros e compêndios didáticos no Rio de Janeiro oitocentista. Os livros de Borges foram objetos especiais de análise especialmente devido a sua frequente referência na documentação consultada pela autora (TEIXEIRA, 2008: 130).

Antes de nos debruçarmos sobre os métodos e compêndios de Borges, importa destacar que mesmo os outros métodos em aplicação a partir da década de 1850 tomavam o método intuitivo como base e referencial teórico. O “Método Castilho português”, desenvolvido em Portugal por Antônio Feliciano de Castilho (que fez também conferências de divulgação de seu método no Rio de Janeiro), baseava-se no ensino por etapas, ou gradual, sempre partindo “do mais simples ao mais complexo”. Segundo Valdez (2006: 129-130), o próprio método que Borges desenvolveria mais a frente, o “Método Macaúbas”, foi fortemente influenciado por este. Ainda assim, durante toda a sua vida pedagógica, o Borges preferiu adotar o método intuitivo em suas escolas.

Grosso modo, o método intuitivo, também conhecido como “lição de coisas”, pautava-se na máxima “ver para compreender”, destacando a possibilidade do conhecimento a partir

das sensações geradas pelos sentidos.¹⁵¹ Assim, a manipulação dos objetos didáticos os mais diversos, como globos terrestres, por meio dos quais se iniciaria o ensino de geografia, o uso de instrumentos no intuito de se fazer experiências químicas e a recitação nas aulas de línguas promoveriam a aprendizagem do aluno.¹⁵² Por isso, era fundamental que se partisse do conhecimento que se tinha sobre o mundo e dele se apresentarem novos conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos. A valorização das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos – em resumo, da *observação* de tudo isso por meio dos sentidos de quem os buscava conhecer – seria a chave para a construção do conhecimento, considerando-se o ritmo, ou estágios de desenvolvimento da inteligência (relacionado à idade) de cada um (VALDEMARIN, 2004).

O próprio Borges, além de comprar diferentes aparelhos para uso de seus alunos em suas cada vez mais frequentes, após 1870,¹⁵³ viagens à Europa e aos Estados Unidos – sendo que este país aparecia cada vez mais como novo referencial pedagógico devido ao desenvolvimento de propostas de ensino mais “concretas e experimentais” a partir da década de 1870 –, foi ele mesmo inventor de aparelhos multiuso como o seu *Aparelho Escolar Múltiplo*, que permitia ao aluno a aprendizagem de diferentes matérias ao mesmo tempo, pois continha:

1. Aritmômetro fracionário; 2. Contador de bolas por inteiro; 3. Contador de palitos para ordens de unidades (dito de Froebel); 4. Contador vértico-horizontal; 5. Imprensa escolar; 6. Pauta musical; 7. Quadro negro; 8. Sólidos aritméticos; 9. Porta-mapa; 10. Aparelho cromático; 11. Frações sólidas de unidade, cavilas e tabelas com os caracteres alfabéticos e os algarismos; 12. Instrumento necessário ao desenho linear (apud VALDEZ, 2006: 145).

O *Aparelho* fora criado por Borges após sua constatação acerca da insuficiência dos métodos tradicionais, em voga até a inauguração de seu colégio em 1858, principalmente no

¹⁵¹ O método intuitivo foi sugerido para adoção nas escolas normais públicas na reforma da instrução proposta por Leôncio de Carvalho, de 1879 (ver capítulo sobre o colégio Culto a Ciência). O método foi adotado também na Escola Normal de São Paulo quando de sua reorganização pelos republicanos em 1892. Cf. <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf p. 10>. Reforça-se, portanto, o pioneirismo de Borges nas discussões no campo da educação.

¹⁵² O método intuitivo teria estado em voga na educação nacional até a década de 1930, pelo menos, segundo estudo de Faria Filho (2007).

¹⁵³ O diretor visitou a Europa pela segunda vez no ano de 1870 em parte como recomendação de seu médico no intuito de se tratar de um problema de garganta. Valdez (2006: 44) argumenta, porém, que na segunda metade do século XIX um outro motivo para a realização frequente das viagens internacionais de figuras ligadas à educação como Borges estaria relacionado à realização das exposições internacionais, espaço de divulgação de métodos e troca de experiências.

ensino de aritmética e geometria. A aprendizagem dessas disciplinas deveria partir da iniciativa própria, segundo o futuro barão, e para isso se fazia necessário que os docentes ensinassem as regras aritméticas a partir de exemplos, de forma a permitir ao aluno a construção de seu interesse pela matéria. No entanto, o aparelho, inicialmente concebido apenas como mecanismo de se facilitar o ensino de aritmética e geometria, passou a incluir também mecanismos que auxiliassem o ensino de leitura (inclusive para analfabetos), ótica e até leitura musical, como se pode perceber.

Já os livros de leitura são um atestado claro do sucesso da obra de Borges, que lhes imputava importância fundamental, enquanto livros escolares, em sua função de contribuir com a grandeza das nações. A grandeza da indústria e do trabalho do operário – e portanto, do país – dependeria da ilustração de seus conhecimentos: "o espírito guia a mão"; "Emancipar um povo sem instruir, é colocá-lo de olhos vendados à beira do precipício" (BORGES, 1870: xiii). A adoção de seus livros de leitura foi proposta por diretores de instrução, políticos e professores em províncias como Alagoas, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, pelo menos. Teixeira (2008) registrou, no que se refere à Corte imperial, uma série de ofícios solicitando a adoção das obras do barão nas escolas locais. Seu bom relacionamento especialmente com o imperador Dom Pedro II, somado à sua atuação como membro do conselho diretor da Instrução Pública da Corte entre 1872 e 1877, ajudaria a entender a grande quantidade de obras do autor que eram solicitadas por docentes e que circulavam não só pela Corte mas por grande parte do país.

O “dr. Abílio” adotava uma importante estratégia de divulgação de sua obra que era a distribuição gratuita de seus livros, acompanhados de pareceres, sugestões para trabalho e objetivos principais das obras. Daí pode-se depreender a origem de parte da fama de “vaidoso” a ele atribuído por alguns biógrafos; independente disso, Valdez (2006: 206) acentua que “Mesmo que sua intenção tenha sido de promover, atestar sua filantropia cristã ou assegurar a adoção de seus livros, é evidente que muitas crianças se beneficiaram desta distribuição”.

Os dois primeiros livros de leitura “para uso da infância brasileira”, publicados em 1866¹⁵⁴ e ainda no âmbito, portanto, do funcionamento do *Ginásio Baiano*, continham no

¹⁵⁴ Ambos foram publicados em Paris, onde estava o diretor do Ginásio Baiano. Essa foi sua primeira viagem internacional, que contou ainda com visitas à Inglaterra, Bélgica e Alemanha. Segundo Valdez, Borges aproveitou a viagem para levar livros para as premiações de fim de ano e instrumentos para os gabinetes de física e geografia. Na ocasião o diretor teria inclusive contratado professores para seu colégio soteropolitano. Havia espaço para discussão de temas ligados a educação desde a exposição internacional de Londres, realizada em

geral pequenas histórias que buscavam oferecer lições morais e religiosas aos alunos. O *Primeiro Livro de Leitura*, por exemplo, destacava-se por sua ênfase em temas, através de pequenas frases destinadas à leitura pelos alunos, alusivos à obediência, fidelidade e cumprimento de deveres. Havia também uma proposta de ensino mais objetivo, relacionado à instrução em temas como a divisão do tempo e tipos de casa, além do ensino do alfabeto, das sílabas, de fragmentos de fonética, leitura, instrumentos de medida, meses do ano, cores e números (BORGES, 1866a). Antes disso, porém, o mesmo livro era iniciado pelo ensino do alfabeto, das vogais, das consoantes e expunha a formação de sílabas após fazê-lo. Começar já com a leitura de frases ia de encontro à proposta pedagógica de Borges; por isso a presença literal das “primeiras letras” em sua primeira obra. Na obra encontrada e consultada na Biblioteca Nacional, uma das reedições da obra já no século XX, havia desenhos das coisas nela abordadas e também das situações descritas nas “frases edificantes” ali apresentadas.¹⁵⁵

O *Segundo Livro de Leitura* acompanhava a proposta do primeiro, destinado às crianças no início do processo de escolarização, porém já expondo e explorando fragmentos de textos clássicos ou mesmo historietas, fábulas, poemas e hinos, visando tanto aperfeiçoar a leitura quanto reforçar a instrução moral e religiosa, no que se diferenciava do primeiro. Nos dois, os “pequenos vícios” das crianças eram explorados de forma didática nos contos e fábulas, explorando o bom comportamento, a obediência, o amor a Deus, a honestidade, a caridade, os deveres cívicos e também princípios de higiene, segundo Valdez (2006: 222). Interessa ainda frisar que ambos partiam do pressuposto que a criança possui estágios de desenvolvimento e, por isso, seria necessária a passagem gradual de um livro para outro. Assim, a presença de imagens que ilustravam os temas abordados era um dos mecanismos de se facilitar o processo de aprendizagem pela criança, incentivando a percepção pelos sentidos e, por isso, promovendo o desenvolvimento do conhecimento, seguindo de perto as recomendações do método intuitivo. Numa segunda edição do *Segundo Livro*, de 1869, Borges reconhece ser ele um “melhoramento” do primeiro, além de ser também resultado do seu sucesso: seus 10 mil exemplares teriam se esgotado no tempo recorde de dois anos!¹⁵⁶

Já o *Terceiro Livro de Leitura*, de 1870, mostra-se mais complexo e variado. Nele, os temas presentes nos dois livros anteriores e que versavam sobre questões morais e religiosa

1862, prevalecendo ali intenções didáticas mas também de cunho normalizador e civilizatório, segundo Kuhlmann Júnior e citado por Valdez (2006: 43-45).

¹⁵⁵ Biblioteca Nacional, Acervo Geral – catálogo antigo, V-386,2,19.

¹⁵⁶ Tânia Bessone Ferreira (1999), em livro sobre bibliotecas e editores no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, fornece um panorama do “mercado editorial nacional”. Nesse mercado, reedições como as que passavam os livros do “Dr. Abílio” seriam sinais de seu grande sucesso.

também estão presentes, porém intercalados por “aulas” das mais diversas matérias. Há, por exemplo, logo no começo do livro, capítulos destinados ao ensino do universo, dos reinos animal e vegetal – amplamente ilustrados – e noções de geografia física e política, especialmente a do Brasil. Indo e voltando nos temas, Borges abordava questões de história nacional, fosse por biografias como de José Bonifácio ou por poesias de Gonçalves Dias, e também curiosidades infantis, como de onde vem o sal, como se faz o vidro ou o papel. Este livro foi ofertado ao Duque de Saxe, esposo de Dona Leopoldina e filha mais nova de Dom Pedro II, após visita sua ao *Ginásio Baiano* em 1868, realçando, por parte de Borges, “que ao Ginásio Baiano não se limitavam unicamente os meus esforços a prol do desenvolvimento e melhoramento da instrução da mocidade brasileira” (BORGES, 1870: iv), além de sua inserção nos círculos de elite política.

Logo na introdução deste seu terceiro livro, Borges busca expor suas ideias acerca dos métodos e formas de ensino aplicados na época no ensino de primeiras letras. O maior dos defeitos desses métodos estava no verdadeiro martírio na aprendizagem das letras e sílabas pelas crianças, “sem vantagem para seu desenvolvimento intelectual” ainda que elas aprendessem as palavras. Da mesma forma, o ensino da tabuada seria abstrato e o de gramática, especulativo. A solução era dada a seguir por Borges: a escrita, por exemplo, não deveria ser ensinada nos primeiros anos do colégio, reforçando sua concepção de “que o espírito humano tem sua ordem natural de desenvolvimento”, de forma que “cada idade tem sua aptidão para aquisição de uma certa ordem de conhecimentos, ou para a compreensão de uma certa ordem de ideias”, o que sua prática enquanto diretor e professor no *Ginásio* o permitiu perceber (BORGES, 1870: iv-v).

Posto isso, entende-se o porquê da defesa, por parte de Borges, que o ensino em seus colégios fosse baseado no ensino intuitivo, pois esse permitiria ao menino “observar, a pensar e a exprimir-se, descrevendo por suas próprias palavras qualquer objeto que lhe seja apresentado, seus usos, suas formas, suas partes, matérias de que é feito, etc”, conforme sugerido no plano de estudos do Colégio Abílio da Corte. Ainda na Bahia, o programa da inauguração do Ginásio Baiano sugeria as seguintes matérias no colégio:

1. Primeiras letras pelo método antigo; 2. Idem pelo método Castilho; 3. Catecismo da Religião Cristã; 4. Latim; 5. Francês; 6. Inglês; 7. Gramática Filosófica; 8. Filosofia; 9.

Geometria; 10. Retórica; 11. História, principalmente a nacional; 12. Geografia; 13. Música vocal e instrumental; 14. Desenho; 15. Dança; 16. Ginástica (BORGES, 2000: 26).¹⁵⁷

No ensino secundário, somar-se-iam as mesmas disciplinas ofertadas no CPII: oratória, retórica, língua nacional e estrangeiras. Em anúncio de 1858, a relação de matérias era a seguinte: Religião, Latim, Francês, Inglês, Gramática Filosófica, Geografia, História, Retórica, Filosofia, Geometria, Música, Desenho, Ginástica e Dança (apud ALVES, 2000: 40). A grande diferença residia no método aplicado pelas instituições. Para o ensino da gramática, Borges propunha um tipo de ensino que, por meio da leitura, incentivava a análise de palavras, sílabas e suas relações – depois de já ter conhecimento das letras e palavras, como se enfatizava nos seus primeiros livros de leitura. O próximo passo seria a composição de redações. O mesmo seria proposto para o ensino de história, que permitiria aos alunos ir além da cronologia ao focar na narrativa (BORGES, 1870: x) – uma novidade que ganhava campo.

A leitura expressiva e a declamação fariam do ensino de gramática algo dinâmico, segundo proposta do método intuitivo, que era contra a habitual aprendizagem mecânica de regras gramaticais em geral. Por isso sua articulação à prática da redação, favorecendo o lado criativo dos alunos e suas participações nos outeiros poéticos realizados pelo *Ginásio Baiano*. No entanto, para se evitar que a lógica das ideias em maturação no pensamento presidisse a escrita dos textos dos alunos, Borges reabilitou o ensino da matéria “gramática filosófica”, implementada por ele em seus colégios.¹⁵⁸ Nessa mesma linha pedagógica, Borges foi ainda autor de livros como *Resumo da Grammatica portugueza para uso das escolas primárias* e do *Livro do povo ou syllabario brasileiro*, ambos de 1860. Foi ainda responsável pela tradução do livro *Telêmaco* de Fenélon e, em 1879, assinou o prefácio da *Edição escolar dos Lusíadas* (VALDEZ, 2006: 140-141).

¹⁵⁷ O método antigo seria o método Castilho português. Como visto, haveria oferta das línguas grega, alemã e italiana conforme a procura.

¹⁵⁸ O professor Luiz Álvares dos Santos foi o responsável pela matéria quando da inauguração do *Ginásio* em 1858. Pardo, foi professor concursado de matérias como latim e inglês na Bahia e em Sergipe. Era formado em medicina pela faculdade da Bahia. Em discurso por ocasião do início das aulas da cadeira no Ginásio Baiano, Santos teria elencado, segundo Lima Jr, sete motivos para o ensino daquela matéria: “1) impende saber falar a quem sente, pensa e raciocina; 2) é necessária ela para o discernimento da língua; 3) ensina a comunicação com os outros; 4) prepara melhor a aprendizagem de outras línguas; 5) faz defesa do ensino do Latim, que não pode ser visto como elemento anticristão; 6) é tronco robusto, como as demais línguas antigas, donde brotam os ramos da literatura; 7) ensina as regras da própria língua e facilita a aprendizagem das outras” (LIMA JR, 2006: 455). No mesmo discurso, Luiz Álvares dos Santos teria elogiado a iniciativa de Borges de “regenerar” o ensino da matéria.

Também o ensino de música era proposto por Borges como forma de se evitar a monotonia das aulas, além de se aproximar também das propostas do método intuitivo sobre uma “educação sensorial”. O *Ginásio Baiano* contava com uma banda que costumava acompanhar as apresentações de canto nos saraus realizados na instituição. O autor chegou a publicar um livro contendo cantos escolares em 1888. O cuidado com a educação auditiva favoreceria o ensino e a comunicação entre professores e alunos (VALDEZ, 2006: 139-140). Para Borges, “Tem estes cantos o poder de dar princípio e fim da aula um certo ar de festa, que mui agradavelmente impressiona aos meninos, ao mesmo passo que deleitam ao mestre, inspiram-lhe uma certa doçura de sentimento, e põem-no portanto, em uma favorável disposição de espírito” (BORGES, 1866b: 8).

O maior diferencial na organização curricular do Ginásio Baiano estava, baseando-se no método intuitivo, na forma como se ensinariam matérias ditas “científicas”, como matemáticas, física e química, cujas propostas de organização didática e respectivo ensino só ganharam força mais tarde, na esteira das discussões científicas e reformistas de membros da geração de 1870. O ensino de cálculo e aritmética e seu exercício constante favoreceriam a construção do pensamento e da reflexão pelos alunos, tornando-os mais conscientes acerca do que, como e quando falar. O uso mecânico das tabuadas não auxiliava em nada, posto que as mesmas eram dadas aos alunos para que eles as decorassem. Por isso, segundo Valdez, Borges tinha a prática de levar caramelos para as aulas e, com eles, trabalhar aspectos como soma e divisão, incentivando a criatividade dos alunos. Evidenciava-se, assim, através da prática e manuseio, a aplicação do método intuitivo pelo diretor, incentivando-o a desenvolver o já referido *Aparelho Escolar Múltiplo*, inspirado no “contador mecânico” visto por ele em exposições internacionais (VALDEZ, 2006: 143-145).

O incentivo da prática do desenho pelas crianças poderia ser, também, o início de um processo de aprendizagem de sucesso:

Basta que as crianças se ocupem nos primeiros tempos da imitação dos traçados com giz, ou lápis, o que lhes tornara agradável o trabalho, pois todos sabem bem quanto gostam elas de rabiscar com tais instrumentos. A própria natureza nos esta assim mostrando que o ensino da escrita deve ir de par com o do desenho, ou ser deste precedido (BORGES, 1884, p.19).

Essa sua argumentação, exposta no livro *A Lei Nova do Ensino Infantil* (1884), seria confirmada pela suas experiências em seus colégios, onde os meninos se sentiam motivados a aprender. O ensino de desenho geométrico seria um caminho natural, o desenvolvimento

dessa prática, sem que fosse cobrado dos alunos a rigidez de traços sem qualquer relação com seu cotidiano: esses traços seriam resultados natural da já usual prática de desenho, que favoreceria, da mesma forma, a caligrafia. Quem ganhava era a “inteligência infantil”. O ensino de geometria, segundo discutido por pedagogos e também comerciantes e industriais desde o começo do século XIX, geraria vantagens econômicas posto que relacionado às suas necessidades. Da mesma forma, educava-se a sensibilidade da criança, fosse no manuseio de objetos e instrumentos como réguas e papeis quadriculados, fosse na observação demandada para se copiar um objeto ou se fazer um desenho: “Todos os exercícios do desenho voltavam-se para a educação do olhar, principal instrumento de percepção, e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho”, segundo Valdez (2006: 147), aproximando o discurso do método intuitivo do discurso científico, cada vez mais em voga, solicitando das escolas conhecimentos úteis e válidos para a vida cotidiana, favorecendo não apenas à civilização mas também e principalmente, ao progresso.

Nesse processo, como se tem destacado, o aluno é o centro, mas depende da mediação do docente. Parceiros de Borges na causa da educação, os professores do *Ginásio* tinham na área sua ocupação principal e alguns compartilhavam com Borges visões de mundo. Conheçamo-los, de forma a se ilustrar as adaptações e contestações ao *repertório pedagógico* imperial que os escritos e práticas de Borges incentivavam entre seus alunos e professores.

7. Alunos e professores

Semear, pois, as primeiras sementes das boas ideias, e dos bons sentimentos, na alma e no coração dos meninos, é sem duvida, um emprego que só os parvos poderão considerar somenos, e que certamente não desdouraria aos talentos mais ilustres (BORGES, 1866b: 9).

A contratação dos docentes passava pela mesma lógica presente no CPII e também comum ao *Culto à Ciência*, como se verá: importava em primeiro lugar que o docente confirmasse possuir “boa moral”, e cartas de recomendação de terceiros auxiliavam na causa. Nestes casos, porém, para além da boa moral era fundamental que o docente estivesse afinado à causa posta em cena pela instituição. No caso do *Ginásio Baiano*, os simples fatos de não se possuírem escravos nem se adotar a palmatória já nos aponta uma forma bastante longe da habitual no que se refere à concepção de educação ali operante. Outro ponto a se destacar, o

que diferencia o ginásio de Borges do CPII, reside no fato da maioria dos docentes ter o magistério sua ocupação principal – questão que também aparecerá, em parte, no *Culto à Ciência*.

Crítico ferrenho da formação oferecida e, pontualmente, do trabalho docente – pois alguns professores, além de mal formados, seriam no geral preguiçosos e adeptos inveterados da palmatória –, Borges escolhia a dedo os professores que trabalhariam em seu colégio, onde regulava desde os horários dos docentes até sua postura em sala de aula (VALDEZ, 2006: 124). No âmbito mais amplo, apoiava a criação de escolas normais no regime de internato pois, para Borges, um bom colégio seria o equivalente de uma família bem regulada: por isso a necessidade de que o mestre agisse também como um pai carinhoso junto a seus alunos. De qualquer forma, a atuação do docente era fundamental e imprescindível: da forma como eles interagiam com os alunos dependia a sua boa aprendizagem. Também os docentes eram todos homens, ainda que o diretor apoiasse a presença de mulheres na instituição de ensino, de forma a complementar a ideia do colégio como uma “boa família”.¹⁵⁹

Pelo colégio passaram personagens com forte atuação política na segunda metade do século XIX brasileiro, com destaque para Antonio Castro Alves, o “poeta dos escravos”, e Rui Barbosa, conhecido pela sua luta abolicionista e que no colégio foi medalha de ouro e orador da turma em 1865. Destaque-se, assim, a possibilidade de construção de gostos diferentes dos considerados socialmente legítimos, especialmente naquele momento de renovação social, principalmente no que se refere à abolição da escravidão e no reconhecimento, ainda que tímido, das contribuições das camadas populares – incluindo aí os escravos – na constituição da cultura e da sociedade do país.¹⁶⁰ A proximidade com o modelo educacional representado pelo *Colégio Pedro II* fazia com que a estrutura escolar do Ginásio Baiano operasse também com simbologias que reforçavam processos de distinção social. Conforme discutido por Pierre Bourdieu (1996; 2007a; 2007b; 2012), o espaço escolar atua como espaço de reconhecimento, reforço e ampliação do capital cultural familiar. Ao mesmo tempo, porém, havia práticas inovadoras, como a abolição da palmatória e a crítica ao regime escravista (ALVES, 2000;

¹⁵⁹ Em escolas de ensino primário, a presença de mulheres era comum, ainda que também discutida. A fundação das escolas normais, por exemplo, via no ingresso das filhas da boa sociedade na instituição uma forma de se passar lições de ordem e moral aos filhos do povo, uma vez que tais mulheres se formassem professoras na instituição.

¹⁶⁰ Roberto Ventura (1991) discute a questão no seu livro *Estilo Tropical*.

VALDEZ, 2006). É possível, posto isso, pensar a formação de um *habitus* peculiar à elite baiana entre os alunos que passaram pela instituição?¹⁶¹

Em *Distinção* (2007c), Pierre Bourdieu conceitua *habitus* como um conjunto de normas adquiridas e de tal forma corporificadas pelos agentes que conformariam tanto seu modo de agir como de compreender e mesmo sentir o mundo.¹⁶² Assim, a inserção de alunos, já membros da elite soteropolitana e socializados, portanto, naquele meio, em discussões abolicionistas oferecidas pelo colégio, da mesma forma que seu contato com novos métodos pedagógicos que tinham como foco a criança e a sua forma de construir o conhecimento, criticando dessa forma métodos baseados na memorização – tão em voga em aulas e livros da época – fariam alguma diferença na vida dos alunos que passaram pelo *Ginásio Baiano*?

Aposta-se aqui que sim. Segundo sugestão de Gripsrud et al (2011), em suas análises sobre a relação entre formação universitária e gosto cultural, é fundamental o reconhecimento de variações sócio históricas como centrais para a construção da análise aqui proposta. Ainda que trabalhando com grupos de elite social numa sociedade bastante hierarquizada e desigual como a baiana dos anos 1850-1860, três questões chamam a atenção na análise: a centralidade da figura de Borges na esfera da educação provincial; a aposta de diferentes famílias, antigos senhores de engenho economicamente em crise mas politicamente consolidados, na formação de seus filhos no Ginásio; e a renovação curricular nele promovida por Borges e alguns docentes sugere um tipo de formação no mínimo peculiar e que não deve ser menosprezada ao se considerar o tipo de formação que os alunos que por ali passaram tiveram.¹⁶³

O colégio contava, em 1863, com 498 estudantes matriculados, o que aponta para o sucesso em sua experiência de ensino. Outras instituições do gênero não contavam com tantos alunos, como o Liceu Provincial, que possuía apenas 371 alunos, e os colégios São João e o Dois de Dezembro, que contavam também eles com menos alunos (386 e 286,

¹⁶¹ Para Bourdieu, a origem social definida pela família e a transmissão do capital cultural (especialmente via figura paterna) comporia o *habitus*, uma espécie de padrão “inconsciente” porém ativo sobre práticas e por elas reforçadas. O *habitus* atuaria assim como mantenedor de um padrão nas escolhas do sujeito mesmo após mudanças em sua trajetória. Destaque-se, porém, como a análise de alguns grupos sociais diferentes daqueles estudados por Bourdieu em *A Distinção* (2007c) implica o reconhecimento de novas dimensões para a análise, como a questão geracional.

¹⁶² Em Bourdieu (2007a, 2007c), família e escola atuam enquanto espaços em que se constituem competências sociais, bem como seus respectivos valores (no mercado econômico inclusive) e suas possibilidades de aplicação a partir da posição social de cada um. Assim, a legitimidade e o valor do discurso são dados a partir da posição de quem fala. Ver Bourdieu, 2007c, especialmente as páginas 82-83, 85 e 88. Desta forma, as instituições que seguem o “padrão”, seguindo os planos oficiais, forneceriam aos seus formandos essa legitimidade, inclusive a de contestar, no caso que aqui nos interessa, a ordem monárquica.

¹⁶³ A observância de trajetórias escolares de alguns alunos, somadas à apreciação da construção, por parte deles, de um gosto cultural bastante “onívoro” (GRIPSRUD, 2011) permitiria destacar, na análise, alguns recursos operados pelos agentes.

respectivamente) (DICK, 2001: 82). Ainda que variando no método, o incentivo a aulas de tom humanista que tinham como mote a formação do bom cidadão, justo e de valor, como música e ginástica – em si uma marca de distinção ao mesmo tempo em que uma inovação pedagógica –, além de ocasiões como saraus literários, as festas de comemoração ao 2 de julho – independência da Bahia – e ao 7 de setembro – independência nacional (festas as quais Borges fazia questão de comparecer) e a já comentada premiação de fim de ano, da qual participavam políticos e figurões da elite local, sinalizariam a princípio que a formação do aluno do *Ginásio Baiano* era tal qual a do CPII. A centralidade no ensino de língua nacional e história pátria aproxima os colégios; importa pensar também, porém, as variações no método e em propostas “marginais”, como a abolição da palmatória e a ausência de escravos na instituição, na socialização dos alunos que lá passavam que, assim como os alunos do CPII, já eram cidadãos. Nas palavras do diretor:

Mas não é só da instrução propriamente dita que se deve ocupar a escola: tem ela outra missão mais séria, mais alta, mais nobre, e direi até mais santa. É a que intende com o caráter do menino, isto é, com a direção de suas faculdades intelectuais e morais, a saber, a que alumia a consciência moral, e forma o coração; a que funda nos meninos o amor e o temor a Deus, isto é, o sentimento religioso, que é o princípio de todo o bem; a que, em uma palavra, ilustra a razão e dirige os afetos.¹⁶⁴

Presente estava nos discursos do futuro barão de Macaúbas uma concepção de educação “útil” à pátria, ainda que a princípio associe-se útil à formação de bons e ordeiros cidadãos. Porém, ao também valorizar o ensino de matemáticas e ciências de maneira mais objetiva e prática, por meio da adoção do ainda novo método intuitivo, Borges reconhecia a riqueza do homem *educado* como o agente de grandeza da nação, pois é ele que “quem inventa e faz as máquinas” (apud TEIXEIRA, 1952), por exemplo.

Ao enfrentar a escravidão, Borges tornava a teoria em prática: diversamente dos outros dos colégios aqui estudados, o Ginásio Baiano não possuía escravos responsáveis pelos afazeres gerais da instituição. O artigo XXIII do Programa do colégio era enfático: “O diretor do *Ginásio* pretende que os alunos sejam unicamente servidos por criados livres” (apud ALVES, 2000: 30).¹⁶⁵ No que pese o currículo bastante próximo ao desenvolvido no CPII e

¹⁶⁴ Abílio César Borges. Introdução. In *Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Bruxelas: Typographia e Litographia E. Guyot, 1870, p. XI. Biblioteca Nacional – Seção de Obras Raras.

¹⁶⁵ Sugira-se ainda, como possibilidade analítica, a novidade instituída no sentido de promover maior autonomia ao discente que, não tendo escravos para realizar tarefas cotidianas, deveria resolver questões banais por conta

também a manutenção, depois abolida, de grandes celebrações nos exames finais anuais, é interessante destacar o que poderia representar naquele momento para os alunos frequentar uma instituição que, diferentemente de todo o universo social ao seu redor, incluindo aqui a família – lembremos que no século XIX a Bahia, e a cidade de Salvador de forma mais específica, era uma das províncias com maior quantidade de cativos, muitos inclusive africanos –, não contava com a presença de escravos. Uma questão que pode parecer banal, menor, a um olhar desatento – ou a uma perspectiva anacrônica. Não se acredita aqui que essa seja uma questão menor, uma vez que a escravidão foi questão social, política, cultural e econômica central durante toda a monarquia, inclusive após a abolição. Famílias com tradição escravocrata apostaram no *Ginásio* como espaço de formação de seus jovens. Famílias sem tradição na campanha pela abolição – ainda incipiente nos anos 1850, tendo Borges atuado como um de seus pioneiros – também fizeram essa aposta, como a família de Castro Alves, ex-aluno do *Ginásio Baiano* a quem Borges teria incentivado diretamente a escrever seus poemas contra a escravidão.

Diria o político Liberal e reformista Aureliano Tavares Bastos, contemporâneo de Borges, que “emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político” (TAVARES BASTOS, 1937: 240). Tal fala ilustra bem parte das questões em voga na segunda metade do XIX brasileiro: a associação entre educação e política. Tal associação Abílio Borges fez de maneira exemplar: fundou colégios e também associações abolicionistas, dos quais participava ativamente.

O argumento que se quer reforçar aqui é que Borges e outros docentes em atuação no *Ginásio* podem ter atuado como “mediadores” e difusores entre seus alunos de um novo *repertório pedagógico*, de aspecto *modernizador*. O diretor, adepto de um repertório inovador, selecionava docentes que com ele compartilhavam tais impressões. Podemos pensar a presença desses agentes como instrumentos, agentes de mediação cultural e política (MISCHE, 2008: 137-139; MANNHEIM, 1993): os professores e o diretor atuavam como atores que facilitariam transações e a formação de vínculos sociais por parte dos alunos. Considerando-se que novas formas de ação são construídas a partir de padrões culturais já conhecidos (SWIDLER, 1986: 277), os colégios – forma tradicional – do “amigo dos meninos” funcionavam como espaços de mediação, articulação e difusão de um novo

própria. Ainda que o *Ginásio* contasse com serventes para tarefas gerais, lembre-se os usos mais variados que se fazia do trabalho escravo em tempos de casa-grande. Se na cidade tal relação era diferente, posto que muitos escravos eram alugados ou feitos escravos de ganho, no âmbito das grandes propriedades – e de lá veio grande parte dos alunos de Borges, como se verá – a dependência do escravo era quase total.

repertório pedagógico dentre seus alunos. Borges aparecia em posições de liderança para os alunos, fosse na figura de diretor do colégio, fosse ainda de diretor das associações abolicionistas da qual participava. Como sugere Tarrow (2009: 40), “lideranças têm uma função criativa ao selecionar formas de ação coletiva. Os líderes inventam, adaptam e combinam várias formas de confronto para ganhar apoio de pessoas que, de outra forma, poderiam ficar em casa”. Comunicavam-se, apostava-se aqui, por meio dos agentes educacionais em atuação no Ginásio Baiano, uma nova perspectiva sobre a sociedade na qual eles se inseriam.

Tal perspectiva tornava-se inteligível por meio de seus usos, destaca Swidler (2001: 16). Assim, o colégio de Borges difundia categorias presentes no repertório pedagógico imperial, organizado no *Colégio Pedro II*, contudo, sua transposição para um novo contexto – inclusive no âmbito interno da instituição, ao não adotar escravos, por exemplo – oferecia novas possibilidades interpretativas para os agentes. Os agentes locais, ao cristalizarem princípios em formas concretas de ação, adensavam seus próprios significados, peculiares àquela comunidade de sentidos. A educação como proposta no *Ginásio Baiano*, assim, ganhava organicidade face às novas situações enfrentadas pelos agentes envolvidos no projeto de ensino local.

Quem fazia esta operação de tradução do repertório para a prática concreta dos agentes, quem o punha em uso, eram os professores, daí a relevância de atentar para seu perfil. Quando da abertura das atividades do colégio, em 1858, tais eram os professores que compunham o quadro docente da instituição:

Quadro 6:

Os primeiros professores do Ginásio Baiano, em 1858.

Nome	Cargo no Ginásio Baiano	Matéria ministrada	Trajetória
Abílio César Borges	Fundador e diretor.	Francês.	
Antônio da Virgem Maria Itaparica	Professor.	Filosofia.	Franciscano (Padre Mestre Frei); Orador imperial; Diretor do Convento da Bahia;

			Professor de filosofia; Autor de compêndios de filosofia. ¹⁶⁶
Bernardo Ed. Etchecoin	Professor.	Geografia e História.	Sem informações.
Carlos Adolfo d'Abellar Alchorne	Professor.	Inglês.	Intérprete de comércio no Tribunal do Comércio da Bahia; Professor particular de inglês. ¹⁶⁷
João de Araújo Costa	Vice-diretor.	Ajudante de Latim e Francês.	Inspetor de aulas em Fortaleza; Fundador do <i>Atheneu Cearense</i> . ¹⁶⁸
João José Gomes	Professor.	Primeiras Letras.	Capitão da Companhia fixa de Cavalaria; ¹⁶⁹ Professor público em Santo Amaro. ¹⁷⁰
Fiel Maximiano de Oliveira	Professor.	Ajudante de Latim.	Sem informações
Francisco Barbosa de Araújo	Professor.	Geometria.	Engenheiro; Autor de textos literários. ¹⁷¹
Júlio Marqueton	Professor.	Dança	Professor particular de danças francesas.

¹⁶⁶ BLAKE, 1970a: 328-329.

¹⁶⁷ BN, Hemeroteca Digital. Almanak da Bahia, 1860: 208; 342.

¹⁶⁸ STUDART, 1910.

¹⁶⁹ Decreto nº 251, de 28 de Novembro de 1842. “Approva a qualificação dos Officiaes effectivos que ficão constituindo o Quadro do Exercito na conformidade do Decreto n.º 260 do 1.º de Dezembro de 1841”. Disponível em

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-251-28-novembro-1842-561623-publicacaooriginal-85278-pe.html>>. Acesso em 28 de abr. de 2015.

¹⁷⁰ SOUSA, 2006: 291.

¹⁷¹ LIMA JR, 2006: 70.

Lourenço José de Aragão	Professor.	Música	Sem informações
Luiz Alvares dos Santos	Professor.	Gramática Filosófica	Professor de latim e inglês Formado em medicina pela faculdade da Bahia. ¹⁷² Abolicionista.
Patrício Barbosa de Araújo	Professor.	Ajudante de Primeiras Letras	Professor de gramática filosófica no <i>Colégio Todos os Santos</i> . ¹⁷³
Robert Wargen	Professor.	Ginástica	Sem informações
Tito Rufino Capinan	Professor.	Desenho	Sem informações
(Padre Mestre) Turíbio Tertuliano Fiuza	Professor	Religião e Latim	Orador da capela imperial. ¹⁷⁴

Fonte: Anúncio do Ginásio Baiano in ALVES, 2000: 40.

Num olhar mais amplo sobre o perfil dos primeiros docentes do ginásio de Borges, poderíamos destacar a ausência de pessoas ligadas a atividades burocrático-administrativas na esfera oficial do Estado, ao mesmo tempo em que fica nítida a presença de docentes já com experiência no ensino: a maioria já havia ofertado aulas particulares, incluindo alguns professores que eram também autores de compêndios didáticos com alguma difusão, como o Frei Itaparica, cuja obra *Compêndio de Filosofia*, ainda que desmerecida por Sílvia Romero, sugere alguma circulação e reconhecimento do livro (BLAKE, 1970a: 329). Há também que se destacar a posição política reformista de parte dos docentes.

No decorrer dos anos, o *Ginásio* contou com outros professores com trajetória particularmente interessante. Ernesto Carneiro Ribeiro, por exemplo, destacou-se em sua polêmica com o ex-aluno não menos ilustre, Rui Barbosa, acerca dos pareceres que fizera Rui sobre o *Projeto do Código Civil Brasileiro*, de Clóvis Bevilacqua já no começo do século XX. Assim como Luiz Alves dos Santos, era pardo, formado em medicina, e se destacou como

¹⁷² LIMA JR, 2006: 454-458.

¹⁷³ LIMA JR, 2006: 255.

¹⁷⁴ BLAKE, 1970g: 327.

filólogo atento às variações nas maneiras de falar, enfatizando tal questão no ensino de gramática, que exerceu por décadas (BLAKE, 1970b: 284-285). Antônio Bahia da Silva Araújo, maçom, iniciou suas atividades docentes no *Ginásio*, atuando posteriormente como professor no interior da Bahia, onde chegou a manter cursos noturnos gratuitos para adultos – como fez Borges no Rio de Janeiro – e na cidade de Salvador. Liberal, foi inspetor do ensino provincial e, já na República, deputado (SAMPAIO, 2001: 238). Alguns deles, como Deolindo Américo do Brasil Pontes e Odorico Octávio Odilon, por exemplo, foram lembrados tanto pela sua admirável veia literária quanto pelo exercício exemplar do magistério.

Outros docentes, ainda, tiveram participação política mais intensa: o professor de gramática filosófica em 1862, por exemplo, Luiz Álvares dos Santos, médico de formação, professor da Faculdade de Medicina, voluntário na Guerra do Paraguai, oficial da Imperial Ordem da Rosa, conselheiro do imperador foi, ainda, militante abolicionista e membro da *Sociedade Libertadora Sete de Setembro*, presidida por Borges.

Alonso (2015) realça o papel das cerimônias cívicas promovidas por Borges em seu *Ginásio Baiano* como momentos de “denúncia à escravidão e incitação ao ativismo”. De fato, os festins literários e outeiros poéticos realizados anualmente no colégio promoviam não só a imaginação literária de seus alunos como os colocava em contato com poetas, ativistas e outros membros da boa sociedade soteropolitana.¹⁷⁵ Desenvolvia-se ali o “método Borges” de ativismo político, ainda segundo Alonso: das festas em homenagem às independências da Bahia (o 2 de julho) e do Brasil (7 de setembro), o diretor do *Ginásio* teria levado “o rito e seus praticantes para o abolicionismo”. Ainda segundo Alonso, Borges teria desenvolvido, via relações entre professores e alunos e pautado na sua tão propagada metodologia de ensino baseada na relação amigável entre ambos – não foi ele apelidado de “amigo dos meninos” à toa – um método bastante profícuo de divulgação de um repertório bastante inovador. Enquanto mediador intergeracional, “homem-ponte”, Borges teria transmitido ideias e técnicas, levando diversos alunos a outra causa que lhe era cara: a abolição da escravidão.

Lembre-se, como bem sugeriu Mannheim em sua análise sobre as gerações, que contemporaneidade não significa partilhar os mesmos pontos de vista, até porque há uma diversidade de dimensões a serem consideradas em cada tempo histórico (1993: 200). Assim, a compreensão do contexto ganha ênfase na abordagem proposta pelo autor, de forma a melhor se compreender as possibilidades disponíveis aos membros de uma mesma geração – ou, de maneira mais precisa, aos coetâneos de uma mesma situação de posição geracional

¹⁷⁵ Um apanhado de temas e de agentes envolvidos em tais ocasiões festivas foi reunido por Alves (2000).

(1993: 209).¹⁷⁶ Assim, aspectos como a chegada de “novos portadores de cultura”, considerando ao mesmo tempo a saída dos “portadores antigos”, a conexão geracional promovida por alguns agentes desses grupos e as trocas assim promovidas, bem como a necessidade de transmissão dos bens culturais interessam-nos aqui para entender a relação promovida pelos docentes escolhidos por Borges para o seu colégio.

Mannheim, ao discutir as mudanças geracionais e a chegada de novos membros portadores de cultura, realça os aspectos de apropriação, elaboração e desenvolvimento desses aspectos, relacionada a novas formas de acesso à cultura (1993: 212). No âmbito da história da educação no Segundo Reinado, a criação de colégios secundários como o de Borges institucionaliza a transmissão de bens culturais; nesse sentido, ganham força argumentativa as análises dos currículos escolares aqui propostas. Ainda que, como Mannheim reconhece, as experiências de ensino mais formalizadas sejam uma esfera dentro da diversidade de outras experiências vivenciadas pela juventude de cada época (1993: 219), o fato dos colégios aqui estudados funcionarem em regime de internato justificam a consideração da centralidade dessas experiências escolares na formação daqueles que por elas passaram.

Ademais, a conexão geracional promovida por Borges e seus professores valoriza, segundo a proposição de Mannheim, dois aspectos fundamentais para a análise das gerações: a primeira é aquela que reconhece períodos históricos como chave fundamental para se entender tais trocas; a segunda destaca que o simples fato de haver gerações mais novas ou mais antigas não necessariamente as relaciona a aspectos como “progresso” ou “tradição”. Pelo contrário, seriam as formas de imersão e vivência das experiências do presente que sugeririam, segundo a argumentação proposta neste trabalho, a renovação do *repertório pedagógico*. Borges, com todo seu jeitão de aristocrata-clássico promovendo saraus e outeiros literários, valorizava em seus alunos não só gosto pela cultura “oficial” mas potencializava, neles, via versos e poemas, temas em ascensão no debate público. A escravidão, temos destacado, é um desses temas.

O *Ginásio Baiano* tornava-se, assim, uma instituição peculiar, pois ainda que a organização de seu plano de estudos seguisse de perto o currículo do *Colégio Pedro II* – o que viabilizava seu reconhecimento, tal qual o colégio da Corte, enquanto instituição de prestígio –, as práticas promovidas por direção e docentes facilitava a difusão do novo *repertório*

¹⁷⁶ Weller (2010: 218-219), ao realçar a contemporaneidade do texto de Mannheim sobre as gerações, destaca o rompimento por ele proposto da ideia de unidade geracional – privilegiando na análise aspectos intencionais da ação dos sujeitos estudados – de forma a melhor se compreender as visões de mundo por eles organizadas a partir de n fatores, inclusive a posição geracional.

pedagógico entre os alunos. Ao mesmo tempo em que herança, a educação como proposta por Borges fazia uso de novos recursos. E desse seu uso, se aposta, vinha parte de sua fama.

De fato, a fama de Borges era já conhecida em grande parte da província da Bahia quando da inauguração do *Ginásio Baiano* em Salvador. Dos primeiros cento e onze alunos (111) matriculados na instituição em 1858, nada menos que noventa e quatro alunos (94, ou 84%) vinham de diferentes regiões da província, desde o rico Recôncavo, que contava ainda com algum brilho remanescente dos tempos áureos dos engenhos de açúcar e que enviou ao colégio trinta e cinco dos seus primeiros alunos (35, ou 31%, a maior porcentagem entre as regiões da província), até as regiões mais longínquas da província. Da cidade natal de Borges, Minas do Rio de Contas, foram enviados oito meninos para estudar na capital com o filho mais ilustre da cidade (TEIXEIRA, 2000b: 243-247).

Já os egressos do *Ginásio* conhecemos menos.¹⁷⁷ No entanto, as conexões promovidas por Borges e outros docentes naquele colégio não devem ser consideradas coadjuvantes: a atuação em associações abolicionistas é um aspecto dessas conexões que, extrapolando a esfera institucional, apontam para a formação de redes entre grupos a princípio distantes no mesmo contexto histórico. Borges pode ter atuado como um importante agente mobilizador, fornecendo a seus alunos elementos para a renovação do repertório não só cultural mas também político da época. As carreiras dos egressos de seu colégio dão notícia do impacto modernizador de sua pedagogia. Como ele, muitos de seus alunos que seguiram na vida pública revelaram-se modernizadores e abolicionistas, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 7:

Participação política abolicionista dos egressos do Ginásio Baiano

Nome do aluno	Atividade abolicionista	Outras informações
Alfredo Augusto Borges	Membro da <i>Sociedade Perseverança e Porvir</i> e da <i>Libertadora Cearense</i> .	Engenheiro.
Antônio Alves Carvalhal	2º secretário da abolicionista <i>Sociedade 2 de Julho</i> .	Poeta, amigo de Castro Alves.
Antônio Castro Alves	Fundador de associação abolicionista na faculdade de Recife.	“Poeta dos escravos”.

¹⁷⁷ O próprio Borges dá-nos uma pista para tal carência: em carta a amigo em 1863, defendia sua proposta educativa desvinculando-a da submissão aos exames preparatórios, realçando que ainda não tinha conseguido formar um aluno que com ele houvesse começado e terminado os estudos (BORGES, 1866b: 257).

Frederico Augusto Borges	Membro da <i>Sociedade Perseverança e Porvir e da Libertadora Cearense</i> .	Formado em direito no Recife; Deputado geral no Império; Deputado federal pelo Ceará na República; Professor da faculdade de Direito do Rio (século XX).
Guilherme Studart (Barão de Studart)	Fundador do <i>Centro Abolicionista 25 de Dezembro</i> (1883); Membro da <i>Sociedade Cearense Libertadora</i> .	Formado em medicina pela faculdade da Bahia; Membro de associações literárias e históricas; Vice-cônsul britânico no Ceará.
José de Faro Rolemberg	Libertação de mais de uma centena de escravos de sua propriedade (1887)	Deputado provincial e vice-presidente em exercício em Sergipe (1885).
Manoel José Menezes Prado	Abolicionista	Presidente da província do Piauí (1886).
Martinho de Freitas Vieira de Melo	Responsável pelo periódico abolicionista <i>O Tempo</i> (Valença, 1880).	Deputado geral (anos 1870).
Pedro Augusto Borges	Membro da <i>Sociedade Perseverança e Porvir e da Libertadora Cearense</i>	Presidente, deputado estadual e senador pelo Ceará já na República.
Ruy Barbosa de Oliveira	Membro da associação abolicionista da faculdade do Recife; Ativista abolicionista em jornais e <i>meetings</i> .	Deputado geral (1882-1884).
Sátiro de Oliveira Dias	Abolicionista, responsável pela abolição da escravidão no Ceará (25 de março de 1884).	Presidente da província do Ceará (1884).

Fontes: GUARANÁ, 1925; GIRÃO, 1984; MAGALHÃES, 1988; STUDART, 1910.

Este perfil dos egresso permite afirmar, como se vem destacando já, que o *Ginásio Baiano* de Borges, no âmbito do ensino secundário no Segundo Reinado, foi um caso exemplar de mistura de herança e renovação: *herança*, pois reconhece no modelar Colégio Pedro II o exemplo pedagógico a ser seguido, o que lhe garantiu ganhos reais – como o reconhecimento pela burocracia do Estado – e simbólicos – o prestígio que conferia, por exemplo, a passagem do imperador ou a presença de políticos de renome local na instituição. *Renovação* pois, de maneira bastante original, fez da educação uma esfera de discussões de

questões políticas que ganhavam relevância, como a escravidão, além de alçar a própria educação à pauta política.

Borges, fosse como barão de Macaúbas, como amigo dos meninos ou mesmo como fonte de inspiração para um vaidoso diretor de livros de literatura, fez da educação secundária no Segundo Reinado uma esfera fundamental de engajamento *político* na cultura: nem todos os colégios secundários visavam, portanto, apenas preparar alunos às academias. Ao facilitar tal engajamento, cultivando habilidades e hábitos aliás comuns às camadas superiores da sociedade imperial – em especial o gosto pelas “coisas do espírito” derivadas em parte da ênfase no ensino de humanidades –, fazia de seus alunos membros de um grupo bastante específico entre os meninos que frequentavam os colégios existentes no Segundo Reinado: o de herdeiros de uma tradição ao mesmo tempo em que potenciais portadores de sua renovação.

“Deixa-me fazer com seu filho o que eu quiser: não apresses sua educação”, dizia Borges a um amigo que questionava a simultaneidade do ensino do *Ginásio*. No que o amigo respondia, em outra carta: “antes quero errar contigo”, depois de reforçar que o *amigo Abílio* fizesse do filho dele o que bem entendesse (BORGES, 1866b: 255-259). Ao promover um novo tipo de educação, Borges renovou as maneiras de se pensar a educação no Brasil, ampliando e dinamizando o *repertório pedagógico* do Segundo Reinado. Não foram apenas os seus colégios que o fizeram, no entanto: como ele, outros homens promoveram outros tipos de educação para a mocidade. É o que apresentaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 4

O Colégio Culto à Ciência e a ampliação do repertório pedagógico

*Vide como a ciência atira-se no espaço!
De orbe em orbe vai, ao Criador se alteia!
As raias do mistério esmaga o rubro laço
A vontade, o poder, o relâmpago – a ideia!*
F. Quirino dos Santos. Trecho de *Ignis Sonor*!¹⁷⁸

Os últimos anos da monarquia no Brasil foram perpassados por discussões que apontavam críticas e sugeriam mudanças sobre os rumos do país. A educação, neste sentido, foi um dos temas privilegiados nestas discussões, como se tem visto. Preocupação recorrente do governo monárquico desde a independência – afinal, educar e instruir o povo eram requisitos para a construção e manutenção da ordem imperial – os temas relacionados ao ensino como um todo ganharam novo fôlego a partir da década de 1870, momento em que entravam em cena e angariavam força política grupos de contestação e crítica ao regime monárquico, dentre eles os republicanos (ALONSO, 2002).

Ainda que a cidade do Rio de Janeiro tenha concentrado as discussões e movimentações em voga naquele momento – até porque as questões sobre as quais se debruçou aqui são primordialmente temas postos em cena a partir de projetos e práticas oficiais propostas em espaços de governo/burocráticos –, é interessante pensar como grupos relativamente distantes do centro político do país, ao eleger os mesmos temas de crítica ao regime, sugeriam mudanças na esfera local. No caso dos republicanos, a província de São Paulo contava com forte e frequente atuação política de seus quadros em esferas oficiais e privadas. No que se refere ao ensino, pode-se aferir essa movimentação desses grupos quando da criação do Colégio *Culto à Ciência* de Campinas, cujo nome em si já diz bastante sobre as filiações políticas de seus fundadores.

Ao discutir o papel de instituições de ensino secundário na organização de um *repertório pedagógico* crítico de mecanismos de controle social nos anos finais da monarquia no Brasil, este trabalho, por meio da análise de casos de diferentes colégios, vem buscando realçar: 1. o que se esperava – e praticava –, de modo geral, de uma formação em nível secundário naquele período histórico, assim como 2. apontar a possibilidade de crítica e renovação intelectual que a socialização comum em espaços escolares – currículos, métodos

¹⁷⁸ BN, Hemeroteca Digital. *Ignis Sonor*. In *Gazeta de Campinas*, n. 426 (15 de janeiro de 1874), p. 1.

de ensino e convívio com docentes e colegas – poderia gerar entre os alunos que frequentaram as mesmas instituições.

A escolha pelo *Culto à Ciência*, nesse sentido, justifica-se pelo fato da instituição ter sido fundada por republicanos, que tinham na cidade de Campinas uma importante base política. Essa dissonância política em relação ao Império aponta para a possibilidade de um tipo diverso de socialização para os alunos oriundos deste grupo social. Assim, pretende-se identificar, como no caso do *Ginásio Baiano*, a semelhança ou distância em relação ao repertório pedagógico de referência – o modelar *Colégio Pedro II*.

Aqui se investiga esta possível diferenciação em relação ao padrão de ensino secundário imperial, por meio da apresentação do contexto educacional da região de Campinas, seguida da organização da proposta de fundação do *Culto à Ciência*. Pretende-se aqui discutir os mecanismos em operação no colégio, a saber, a atuação política de docentes junto aos alunos, o tipo alternativo de socialização e seus efeitos entre aqueles que por lá passaram. Elencam-se as inovações realizadas por docentes, tomando como casos João Köpke e João Alberto Salles, acompanham-se suas práticas pedagógicas e reconstrói-se o que pensavam sobre educação. Como um todo, o capítulo visa reforçar o papel da educação enquanto um campo privilegiado de debates que organiza maneiras de se pensar a conjuntura política do país durante a crise do regime monárquico. As questões lançadas por este colégio traduzem, no campo da educação, as críticas mais gerais que os republicanos faziam à monarquia.

Assim, tanto o colégio operava com categorias próprias do *repertório pedagógico imperial* – a formação de bachareis; o secundário completo realizado em sete anos; o regime de internato; o pagamento de valores altos, reforçando seu caráter de elite; a presença de matérias clássicas das humanidades como retórica e oratória – quanto avançava sobre ele – a formação em meio republicano por agentes republicanos; a inserção de matérias que não eram consideradas chave para uma formação entre as camadas superiores, como as ciências naturais; a aplicação desse ensino via métodos inovadores, como o intuitivo; a ginástica realizada ao ar livre, apontando uma nova concepção de ensino e de motivação para o ensino da educação física; a criação de gabinetes de ensino prático de física, química e geografia; as inovações nas leituras sobre o ensino de história. A cada um desses aspectos será dado destaque no decorrer do capítulo; passemos, antes, pela crítica aqui proposta acerca do caráter bacharelesco da instituição.

1. O Culto à Ciência entre a teoria republicana e a prática bacharelesca.

A *Sociedade Propagadora da Instrução*, empreendimento da loja maçônica Independência de Campinas, buscou na década de 1870 implementar práticas educativas renovadoras, como o ensino de línguas vivas e língua e literatura nacional, além de dar “os primeiros passos ainda vacilantes” do ensino de ciências naturais, além da organização de propostas de um ensino orgânico e estruturado, gerando discussões sobre o método e o aluno a ser formado. Segundo Moraes, essas preocupações com a formação do aluno “fazem emergir tentativas de construção de um novo ideário educacional adaptado às novas circunstâncias e aos interesses nascentes dos quais o grupo em estudo será, senão o maior, pelo menos um de seus mais fortes representantes”. Não significaria isso dizer, segundo a autora, que se perderia a função preparatória para as academias, que seria o que buscariam, no geral, os pais de alunos, mas “O que se propunha era uma preparação mais completa e, conforme deixam transparecer os currículos, um tanto quanto eclética, visando fornecer aos alunos a iniciação primeira de uma cultura ‘geral’ ou ‘universal’” (MORAES, 1981: 89-90).

Como nível de ensino responsável pela formação dos grupos das camadas dominantes, esperava-se evitar a fragmentação do ensino no secundário. A lógica que presidia a organização do *Culto à Ciência* por isso seria, basicamente, reproduzir a cultura e repertório pedagógico dominantes – porém realça-se aqui, a partir de percepções locais oferecidas pelo contexto no qual se inseriam esses agentes. Esse ensino não era, portanto, “desinteressado”; a criação de escolas de ensino primário e/ou secundário com ensino seriado deveria estar a par com os interesses políticos do grupo republicano local enquanto grupo social emergente (MORAES, 1981: 42). A entrada nas academias seria a “especialização” dos egressos do secundário, seu caminho natural.

Com relação ao *Culto à Ciência*, a edição de 25 de novembro de 1869 da *Gazeta de Campinas* era iniciada por um grande artigo de Joaquim Quirino dos Santos – que era o redator do jornal – sobre instrução pública, destacando as atividades da Sociedade Culto à Ciência¹⁷⁹ no intuito de se fundar o seu colégio. A sociedade foi criada e composta inteiramente por maçons. Neste sentido, princípios como o espírito secularista, heterodoxia científicista, a razão e o poder do indivíduo frente o estado teriam permeado a criação de uma

¹⁷⁹ A Loja Maçônica Independência, existente até hoje em Campinas, também realça em seu site a atenção dada pelos positivistas à educação. Ver <www.lojaindependencia.org.br/historia_educacao.php>. Acesso em 29 de maio de 2015.

escola particular sem fins lucrativos e leiga. Na elaboração dos estatutos da sociedade, dois maçons “grau 33”, “Soberano Grande Inspetor-Geral”, correspondente ao topo da hierarquia maçônica: Jorge Miranda e Manuel Ferraz de Campos Salles. Todos os membros da primeira diretoria já eram, pelo menos, mestres maçons – grau 3.¹⁸⁰

No decurso dos anos que se seguiram até a inauguração do colégio em 1874, a *Gazeta de Campinas* seguiu divulgando os avanços na obra – foram aceitas propostas de construção do colégio, cujas chamadas à participação eram frequentemente divulgadas pelo jornal. A demora na obra era apontada com um dos maiores problemas, resultado, ademais, a situação periférica na qual se encontraria a cidade de província na situação política provincial e mesmo nacional – e apesar de sua pujança econômica, que demandaria e justificaria a fundação de um colégio do tipo.¹⁸¹

Esperava-se, da mesma forma, que a instituição assim pensada servisse também como modelo para as outras particulares, no âmbito local e até mesmo nacional,¹⁸² que viessem a se fundar. Artigo da *Gazeta* de 1º de janeiro de 1874 era enfático:¹⁸³

Campinas vai agora verdadeiramente iniciar a sua vida no grande livro da história pátria [...]

O nosso município dá um exemplo novo, entretanto, para todo o país: é o de uma corporação que se ergue no seio dos próprios habitantes para cuidar de si e por si mesmo na instrução pública – o imenso ideal dos povos na atualidade – levantando um magnífico edifício para aulas e instituindo um professorado hábil e condigno.

Finalmente, em 12 de janeiro de 1874 as atividades da instituição seriam iniciadas, como divulgou a *Gazeta de Campinas* no mesmo artigo. O cerimonial teve início às 10h. Foram feitos anúncios em jornais da região, em especial da capital, Santos, Itu, Sorocaba, Amparo, Rio Claro, Limeira e Mogy-Mirim, demonstrando o raio e as redes de relações dos republicanos de Campinas. Desde então, foi feita intensa propaganda para arregimentar alunos

¹⁸⁰ Quando da inauguração do colégio em 1874, alguns dos docentes também eram, ao menos, grau 3 na maçonaria (MORAES, 1981: 188-189). O grau 33 é o mais alto nessa hierarquia.

¹⁸¹ Ver, por exemplo, matéria nas páginas 1 e 2 da edição n. 312 (de dezembro de 1872) da *Gazeta de Campinas*. As obras, afinal, foram iniciadas apenas em 13 de abril de 1873 (edição 348 da *Gazeta*). A rapidez na consecução da obra foi considerada um exemplo das benesses da iniciativa individual e do progresso moral (edição 381 da *Gazeta*). Em artigo na edição 412, de novembro de 1873, da *Gazeta*, Quirino dos Santos atestava já estarem concluídas as obras.

¹⁸² Tanto o foi que o Ministério do Império reproduziria no Diário Oficial em 1874 os estatutos da sociedade, divulgando-a como modelo e enviando-os aos presidentes de província (ed. 1 do *Almanach Litterario Paulista*, p. 180). No mesmo ano, o ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, enviara em setembro uma carta à direção do colégio, elogiando-a em nome do governo da monarquia. Ed. n. 449 da *Gazeta* (11 de outubro de 1874).

¹⁸³ BN, Hemeroteca Digital. Culto à Ciência. In *Gazeta de Campinas*, n. 422 (1º de janeiro de 1874), p. 2.

para o colégio, especialmente por parte da *Gazeta* e do *Diário de Campinas* (MORAES, 1981: 296). A preferência por anúncios em jornais se justificava pelo fato de se querer convidar a “todas as pessoas que se interessam pela instrução pública”.¹⁸⁴ Na mesma ocasião, Campos Salles, secretário da Associação, proferiu um discurso associando instrução e progresso, onde sua demanda e organização significava crescimento moral. No que tange ao colégio que se fundava, a mesma questão que se vem discutindo: fruto do espírito livre e de sua associação, Campinas ganharia ali uma instituição fora das garras do “idealismo doutrinário” da monarquia.¹⁸⁵

Uma grande festa tomou conta do colégio quando da abertura de suas atividades. A *Gazeta* fez amplo relato sobre os acontecimentos do dia. Após devidamente benzido pelo vigário de uma paróquia local, a diretoria do colégio tomou lugar, dando início à cerimônia. Após falas variadas, um almoço em que foram feitos loas a personagens de destaque na fundação da instituição.¹⁸⁶ A banda de música do colégio, tão famosa nos anos que se seguiram, já mostrava ali seu potencial, passando desde então a contar com a participação dos alunos. Também foram criados nos anos que se seguiram um *Clube Atlético* que previa a participação dos alunos do colégio em suas atividades, além de encenadas peças de teatro pelos próprios alunos do colégio. Em 1882 fundou-se, ainda, um clube literário, que teve como resultado o jornalzinho “Aliança”. O Clube também organizava solenidades: atividades essas, todas elas, típicas de membros da boa sociedade.

A novidade ali gestada residia, majoritariamente, no tipo de organização administrativa do colégio, mantido por uma sociedade sem fins lucrativos e com finalidade social – afinal, tanto o colégio foi benzido como elogios mútuos com forte carga retórica se fizeram presentes na ocasião, *modus operandi* típico da boa sociedade imperial. O que não necessariamente é uma questão que mereça realce. No fazer cotidiano, categorias a princípio de tom estritamente religioso podem ser reelaboradas num sentido mais próximo a concepções como sorte e benesses. Michel de Certeau, lembrando o que vem se destacando aqui – de que a cultura tem como referencial um certo contexto –, ressalta a possibilidade de se deslocarem os sentidos de expressões ou valores que em contextos diferentes poderiam ter obtido maior adesão e significados mais restritos (CERTEAU, 2011). Da mesma forma, ao

¹⁸⁴ BN, Hemeroteca Digital. Festa Solemne. In *Gazeta de Campinas*, n. 425 (11 de janeiro de 1874), p. 2.

¹⁸⁵ BN, Hemeroteca Digital. Discurso. In *Gazeta de Campinas*, n. 426 (15 de janeiro de 1874), p. 1.

¹⁸⁶ BN, Hemeroteca Digital. Inauguração. In *Gazeta de Campinas*, n. 426 (15 de janeiro de 1874), p. 1-2.

analisar a ocasião *strictu sensu*, foram mais comuns discursos como o de Quirino dos Santos em que ele dizia “A prece é a caridade e a consciência é o altar”.¹⁸⁷

Apesar disso, é interessante notar que parte considerável dos membros que lançaram a base do partido republicano eram bachareis formados em São Paulo, alguns seguindo carreira na magistratura e outros ainda tornando-se ou aliando-se a fazendeiros. Em São Paulo, diversos formandos voltaram à vida rural após formados, dando origem ao tipo “fazendeiro-bacharel”, alguns por nascença e outros por matrimônio, mas que de certa forma colocam no centro do debate entre os grupos proprietários do oeste paulista a causa republicana (MORAES, 1981: 131-132).

Os que não seguiram esses passos rumo ao interior acabavam, na prática, dependendo desses fazendeiros, “representando-os” na cidade. Tal era o caso do jornal *A Província de São Paulo*, jornal a princípio destinado a ser o órgão de divulgação principal do partido republicano. Do tempo passado na academia de São Paulo, que apontava para algumas das discussões depois desenvolvidas em outras esferas, estaria a base do jornal viabilizado pelo capital conseguido entre fazendeiros e figuras proeminentes de Campinas e região – o que limitaria ou, no limite, apaziguaria algumas demandas mais liberais de setores republicanos, como a controversa questão da transição do trabalho escravo para o livre (COSTA, 2007).

Moraes parte da análise clássica de Emília Viotti da Costa, em seu livro *Da Monarquia à República*, onde se apontam conclusões neste mesmo sentido no que se refere à intervenção político-social do bacharel nos anos finais da monarquia:

De maneira geral [...], o bacharel, ao contrário do que se tem afirmado, não se opôs ao patriarca, apenas conciliou. Quando ousou se opor, sua atuação foi freada por falta de bases sociais que pudessem tornar efetivas suas reivindicações mais radicais, até que estas se perderam numa retórica vazia. Quando muito, colocou-se a serviço dos setores mais progressistas das oligarquias, participando dos movimentos reformistas característicos do período 1870-1890 [...] (COSTA, 2007: 14).

A valorização das humanidades e das letras na preparação dos futuros doutores e bachareis era uma questão fundamental para os membros da boa sociedade da época, fossem eles de tendência mais liberal ou conservadora. O título de bacharel, especialmente o de direito, atuava como um forte instrumento de ascensão para as camadas dominantes, sendo o conhecimento e a posse de uma “cultura geral do espírito” algo fundamental. Assim, parte

¹⁸⁷ BN, Hemeroteca Digital. Ignis Sonor!. In *Gazeta de Campinas*, n. 426 (15 de janeiro de 1874), p. 1

importante das discussões nos anos finais do Império, da qual tomaram parte também os republicanos, buscariam tornar o secundário um nível de ensino mais amplamente formativo.

A formação bacharelesca dos alunos de Campinas, egressos ou não do *Culto à Ciência*, seria fator central. Segundo levantamento de Moraes em sua dissertação, os moços campineiros faziam do direito a sua escolha profissional: “Constata-se que os fazendeiros, que almejam fazer de seus filhos doutores, almejam antes de tudo torná-los bachareis”. Ainda segundo a autora, o bacharelismo, por isso mesmo, era um traço da oligarquia agrária paulista. Reforçaria tal “vocação” o fato de existir, para além desse grupo, uma crença generalizada na aptidão dos bachareis em direito para atuar nas mais diversas áreas, do jornalismo à política, ou até mesmo gerindo fazendas nos anos 1880. Quanto ao *Culto à Ciência*, por sua vez, os alunos eram socializados dentro de uma lógica bastante típica dos membros da boa sociedade imperial. Havia desde bandas de música a festas internas, passando pela organização de concertos musicais e de peças de teatro ou até mesmo de clubes literários, como o fundado em 1882 e que deu origem ao jornal “Aliança” (MORAES, 1981: 287-288; 299).

Neste sentido, ao se falar de República, segundo Moraes, o grupo de ativistas da causa tinham como intuito principal aperfeiçoar a ordem social e não necessariamente modificá-la, ainda que estivessem em pauta a reforma e o desmonte da máquina monárquica, mas com o interesse de permitir que essa elite agrária paulista tivesse acesso ao poder (1981: 179). Os projetos de educação popular, portanto, não atuam como fins em si mesmo, mas como uma etapa para “preparação dos indivíduos para a realização de fins determinados”, sob a responsabilidade das “elites responsáveis”, sugerindo aí os limites democráticos da propaganda republicana. A noção do conceito de povo adotava, na fala republicana, uma concepção “manipulável”. Nesse sentido, mesmo as ideias de universalização do ensino para o povo e a defesa de uma educação particular livre só faziam sentido a partir do momento em que houvesse uma direção que, por cima, se imbuísse da tarefa de formar o “povo inculto” (MORAES, 1981: 226-227).

Não se pretende concluir, por isso, que na instituição não havia espaço para inovações, mesmo porque a associação que mantinha o colégio era afinada com discursos e práticas políticas críticas à educação como concebida pela monarquia. Entende-se neste trabalho que a lógica bacharelesca não deve ser encarada como um impedimento para que os agentes possam aderir a causas novas, pelo contrário: ela pode e deve ser encarada como um fator central, pois põe os agentes – no caso, os alunos – em contato com uma série de discussões caras à sociedade na qual se inserem. Assim, ser bacharel em instituições secundárias, geralmente

após sete anos de estudos contínuos em regime de internato, socializaria os alunos e os forneceria acesso às ideias e concepções selecionadas e disponibilizadas por aquele espaço institucional, a princípio. Assim, estudar num colégio repleto de republicanos não deve passar despercebido, primeiro, pela opção clara da família em lá matricular seus filhos – o que sugere uma “pré-socialização” em meios “não canônicos” – e, segundo, por fornecer ao aluno ferramentas de análise e uso das ideias que vão além daquelas fornecidas pelo contexto mais amplo – ainda que locais como Campinas respirassem o ideário republicano à época.

Pensemos, por exemplo, no fato de se ter encontrado e escolhido um terreno rico em água e bons ares, que tanto reproduz a concepção em voga na época a partir de preceitos da medicina higienista¹⁸⁸ quanto, no próprio artigo, aponta inovações que se fariam a partir dela: aquele terreno facilitaria também o ensino de educação física. – afinal, a educação do corpo seria, junto à educação da inteligência e do coração, um dos pilares da proposta de educação na concepção do grupo republicano local.¹⁸⁹ Ainda que os outros colégios aqui estudados também já incluíssem, desde os anos 1860, o ensino dessa matéria, é interessante notar que sua realização num espaço livre – e não mais dentro da estrutura física das instituições de ensino, até porque se privilegiava, ao fazê-lo, o ensino de ginástica – é uma renovação sobre um repertório comum.

Em 1878, por exemplo, o imperador, de passagem por Campinas, visitara o *Culto à Ciência*, o Internacional e outras duas escolas primárias do governo da província.¹⁹⁰¹⁹¹ Um olhar desatento taxaria, logo de soslaio, que esse seria um sinal do aristocratismo da instituição. No entanto, conhecendo o imperador do Brasil e seu gosto pelas coisas do espírito – não fora com uma frase dele nesse sentido que abrimos este trabalho, afinal? –, sua passagem pelos colégios é mais que natural. Naturalmente que tal visita angaria prestígio à instituição que o recebera, mas daí concluir que esse seria um sinal de seu comprometimento com a causa monárquica é um exercício de invenção histórica deveras complexo.

A mesma coisa se dá no campo das filiações a ideias. A discussão que parte do pressuposto de que ideias pouco se relacionam a contextos, resumindo a análise à tentativa de esmiuçar lógicas próprias ao pensamento em si tanto deixam de lado a agência daqueles que fazem uso da sua cultura quanto transformam a presença de ideias em momentos diferentes do

¹⁸⁸ Machado et al (1978) discutem a voga higienista no Segundo Reinado no livro *Danação da Norma..*

¹⁸⁹ BN, Hemeroteca Digital, Quirino dos Santos, Instrução Pública In *Gazeta de Campinas*, ed. n. 8 (de 25 de novembro de 1869), p. 1.

¹⁹⁰ BN, Hemeroteca Digital. Viagem Imperial. In *Correio Paulistano*, n. 6556 (20 de setembro de 1878), p. 3.

¹⁹¹ Ainda em 1874, quem visitou Campinas e o colégio foi o Conde d’Eu. No *Culto à Ciência* ouvira a banda do colégio tocar o hino nacional e outras músicas, sendo depois apresentado à instituição pelo diretor Moretz-Sohn. BN, Hemeroteca Digital. *Constitucional*, n. 60 (28 de outubro de 1874), p. 3.

seu “original” em mera cópia, alegoria mal representada por agentes deslumbrados com a novidade que elas representavam. Alonso (2002) já questionara esse pressuposto, e é com ele que se trabalha aqui. Por isso, o acompanhamento de lógicas propriamente escolares, compreendendo a existência, como sugerido por Julia (2001) de uma cultura escolar, permite-nos perceber alguns tipos de adaptações que fatores como instituição, docentes e relação com o poder promovem sobre o ideário mais amplo que ainda assim se percebe no espaço escolar. Assim, ao descermos para o nível da prática – pensando a cultura como uma “caixa de ferramentas”, na acepção de Swidler (2001) – os usos de categorias a princípio díspares se justificam pelo contexto que as demanda como questão.

Entendamos que contexto era esse.

2. A educação na província de São Paulo e a reforma Leôncio de Carvalho.

O jornal *Vida Fluminense*, publicado na Corte, dizia em matéria reproduzida pela *Gazeta de Campinas* em março de 1874:

A província de S. Paulo, possuída de nobre estímulo, adianta-se resoluta nas largas vias do progresso. Caminha triunfantemente na vanguarda do império, e longe irá na sua jornada civilizatória.

Ali a iniciativa particular coadjuva poderosamente a ação governativa, e muitas vezes a ultrapassa, quando mesmo a não dispensa.¹⁹²

De fato; uma olhada rápida nos jornais da época oferecem uma plêiade de opções educacionais aos jovens que ali viviam, com um interessante diferencial: parte significativa das ofertas de aulas em escolas e colégios era feita por grupos republicanos da década de 1870 em diante.

Foi Moacyr (1939) quem primeiro enfatizou a “novidade” instaurada pela província de São Paulo. Após destacar em sua obra a riqueza das discussões que se promoviam em São Paulo acerca da necessidade de se repensar a educação, o autor também coloca o *Culto à Ciência* em posição de destaque. Junto a sociedades e associações como a sociedade “Nova

¹⁹² BN, Hemeroteca Digital. A “Vida Fluminense”. In *Gazeta de Campinas*, n. 445 (25 de março de 1874), p. 2.

Arcadia” – que oferecia instrução popular noturna¹⁹³ – a “Sociedade Propagadora da instrução popular” – que também oferecia aulas gratuitas, além de mantida pelo Liberal Leôncio de Carvalho, que em 1878 viria a ser responsável por uma reforma chave para se pensar a educação no Império, como se verá – e a “Associação de instrução mogiana” – o que reforça o argumento do papel do ensino privado na organização da educação local –, Moacyr apresenta também iniciativas do governo da província em melhorar a educação local por meio da instalação – demorada porque amplamente discutida – da Escola Normal (MOACYR, 1939: 370-373).

Tal qual no restante do país (GONDRA, 2011), a província de São Paulo viu a educação como questão central na constituição de um campo político-burocrático. Assim, a instalação da faculdade de direito na capital da província em 1827 auxilia na promoção dos debates na área – lembremos que as faculdades mantinham aulas das matérias exigidas para o ingresso naquele espaço. Uma questão interessante que vem sendo explorada por Hilsdorf quanto à educação em nível local é a presença de instituições confessionais protestantes e mantidas por mulheres. Enquanto no restante do país (exceção feita à Corte) as mulheres, geralmente estrangeiras, apareciam no geral como preceptoras dos filhos das camadas mais abastadas, a quem ofereceriam basicamente bons modos e formação de um gosto tipicamente civilizado segundo a lógica europeia, em São Paulo diversas instituições foram mantidas por mulheres para mulheres, como o Seminário de São Paulo, ou Seminário das Educandas, criado em 1825. Segundo a autora, a marca da educação provincial na primeira metade do Oitocentos teria sido a sua “modernidade liberal”, tendo a educação popular como um de seus pilares (HILSDORF, 2002a: 187). Apesar disso, a autora reconhece que, no geral, ainda teria prevalecido nesse momento um ensino “instrumental”, que ensinava via memória mas não promovia maior aprendizagem no aluno (HILSDORF, 2002a: 201).

Moacyr parece confirmar em parte o diagnóstico proposto pela autora. De fato, houve projetos e práticas variadas, como a criação de uma Fazenda Normal de Agricultura destinada a meninos órfãos (MOACYR, 1939: 311), a lei de 16 de março de 1846, que regula a instrução na província¹⁹⁴ (MOACYR, 1939: 317-320), a autorização de criação de liceus com aulas de ensino secundário em cidades do interior, como Taubaté e Curitiba (MOACYR, 1939: 322; 324), a organização da inspeção das aulas ainda em 1852 por pessoas de indicação

¹⁹³ E que por isso recebera de Abílio Borges a doação de 225 volumes de seus livros, que também fez doações à Escola Normal (MOACYR, 1939: 371).

¹⁹⁴ No geral, essa lei reforça os preceitos da lei geral de 1827, com a diferença que enfatiza a necessidade do poder provincial reger tal organização.

do governo provincial (MOACYR, 1939: 326-327), o investimento de $\frac{1}{4}$ das rendas em instrução pública¹⁹⁵ (MOACYR, 1939: 330), um projeto de lei de 1865 – mesmo que vetado, mas que confirma a existência de debates e o interesse comum neles – que obrigava o governo provincial a atuar de maneira mais específica na educação por meio, por exemplo, da compra dos espaços onde se ofereciam as aulas e da ampliação do escopo de atuação da diretoria de instrução (MOACYR, 1939: 335), todos demonstram a existência de um amplo interesse da província no campo da educação.

No entanto, como se vem destacando, outras províncias também propunham formas de levar a cabo seu projeto educacional. Ainda que questões de tom mais profissionalizante aparecessem já em São Paulo na primeira metade do Oitocentos, a sua relativa ausência em outros espaços do Império pode ser resultado tanto da ausência de fontes (ou de pesquisas específicas) quanto da ênfase construída também pela historiografia da educação (como resultado, por seu turno, da abundância de fontes e registros de agentes republicanos) sobre São Paulo no Segundo Reinado sobre a novidade que grupos republicanos teriam ali inaugurado nos anos de 1870 em diante. Até porque, em São Paulo como em todo o Império, a ausência de orçamentos maiores ou mais organizados comprometia a consecução de diversos projetos, por mais inovadores que fossem e por maior o empenho que deputados ou presidentes de província poderiam ter sobre eles.

Some-se a isso, ademais, a proximidade com a religião católica na organização de aulas, a demora na organização da escola normal da província,¹⁹⁶ a concepção de educação que pensava tornar o homem “mais sociável e dócil” (MOACYR, 1939: 314-315), a baixa frequência de alunos, assim como a oferta irregular de aulas primárias e secundárias na província¹⁹⁷ até os anos 1860 pelo menos (MOACYR, 1939: 329), o parco salário pago aos docentes, assim como o fato da província não financiar as casas onde seriam oferecidas as aulas (MOACYR, 1939: 333), que seriam sinais de que tais inovações não partiram de solo “historicamente” progressista. Às vésperas dos tão discutidos anos 1870, a província contava

¹⁹⁵ Em 1853, por exemplo, “A despesa com a instrução foi de 89:800\$; a despesa geral da província foi de 374 contos de Réis” (MOACYR, 1939: 332).

¹⁹⁶ A Escola Normal, no que pese toda a renovação curricular da qual ela foi alvo e que a colocou num patamar de destaque nos estudos de história da educação, tornou-se “moderna” e foi centro de experimentações curriculares republicanas apenas após a reforma de 1890, a reforma Caetano Campos – já tendo findado o regime monárquico, portanto. Sua organização foi duramente criticada durante o Segundo Reinado (MOACYR, 1939: 334). Mesmo que lá tivesse se desenvolvido anteriormente à proclamação da República uma *cultura escolar* de aspectos renovadores, sua prática não foi questão institucional antes da República, como se viu após as reformas dos anos 1870 no Colégio Pedro II, na organização do Ginásio Baiano e, como se verá, na própria consecução do projeto do Culto à Ciência.

¹⁹⁷ Interessa notar que o diretor da instrução em 1852 apontava já à época “a preferência que a opinião pública dava em muitas localidades ao ensino particular” (apud MOACYR, 1939: 330).

com apenas quatro aulas de latim e francês de nível secundário em Mogi das Cruzes, Santos, Sorocaba e Itu, no total de apenas 22 alunos; o ensino particular somava apenas 10 aulas, contanto com cinco internatos, três na capital. No mais, as já conhecidas aulas avulsas reinavam em São Paulo em 1867 – apenas 21 aulas de latim, francês, inglês, aritmética, geometria, retórica e história, frequentadas por 242 alunos (MOACYR, 1939: 349-30).¹⁹⁸

Castro (1997: 50) propõe duas questões ao pensar a educação na província na segunda metade do XIX: a primeira vê nas dissensões entre grupos políticos de matriz republicana distintos um entrave à continuidade e consecução de projetos em educação; já a segunda enfatiza a marca ainda elitista do ensino, uma vez que, dos projetos postos em prática, aqueles que ofereciam subsídios financeiros a instituições de ensino secundário como o *Culto à Ciência* teriam se efetivado de forma mais ampla.

Acompanhando os debates sobre educação no jornal *A Província de São Paulo*,¹⁹⁹ o autor percebe o comprometimento dos redatores e autores das matérias com a causa da educação. De 1876 em diante – período estudado por Castro – interessa notar que o tom das críticas não necessariamente se destinavam ao governo provincial, nem se baseavam em acusações negativas; antes, promoviam-se discussões em editoriais ou textos que buscavam auxiliar a busca por uma solução. O editorial de 6 de janeiro de 1876, por exemplo, questionava o mérito dos docentes em atuação e também as possíveis divergências entre o governo em sua oferta de aulas primárias e os particulares na oferta das mesmas (CASTRO, 1997: 51).

De qualquer forma, o registro de mais de quinhentas escolas – 508 em 1876 – contabilizando o total de 11 mil alunos, é digno de nota (CASTRO, 1997: 53-54). Alberto Salles, professor do *Culto à Ciência* na década de 1880, dizia no mesmo ano de 1876 em texto n’*A Província de São Paulo*: “Se os Estados Unidos têm espantado o mundo em seu desenvolvimento moral e material, é devido ao gigantesco impulso que recebera a instrução popular” (apud CASTRO, 1997: 56). Parecia que os republicanos já possuíam a reposta, já que “nenhum dos partidos está em causa nas escolas”, dizia o inspetor da instrução Diogo de Mendonça em 1873 (MOACYR, 1939: 365).

¹⁹⁸ Segundo o censo de 1872, a província de São Paulo contava com 837 mil habitantes. Desses, 23.613 pessoas entre 6 e 15 anos frequentariam escolas (tanto as primárias quanto as aulas avulsas e de nível secundário). Consultar <www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html>. Acesso em 27 de maio de 2015.

¹⁹⁹ Jornal abertamente abolicionista e republicano, o jornal foi fundado e dirigido pelo republicano José Maria Lisboa. Em 1884, o jornal passou à responsabilidade de Rangel Pestana e Campos Salles, cabendo ao primeiro sua direção política e ao segundo a sua administração. BN, Hemeroteca Digital, “A Província de São Paulo” in *Correio Paulistano*, ed. 8445 (11 de outubro de 1884), p. 2.

Foi apenas após a década de 1870 que a província de São Paulo começou a sentir um maior dinamismo na esfera da organização de seu ensino. Tal dinamismo em muito se deveu às iniciativas particulares. Ainda tímidas em 1874, as iniciativas começavam a aflorar – havia na província apenas o colégio Emulação, de Mogi Mirim, com 39 alunos; Ipiranga, na capital, com 71; Minerva, N. S. do Carmo e N. S. do Monte, em Santos, com 21, 11 e 25 alunos respectivamente; e um em Casa Branca com 11 alunos. A Escola Normal, reestruturada, começava a receber mais alunos (MOACYR, 1939: 372). A província investia na compra dos espaços onde funcionavam as aulas primárias e organizava a inspeção das mesmas, além de oferecer pensões a alunos-mestres na Escola Normal, incluindo, em seu currículo, a discussão de metodologias de ensino e sua prática nas aulas primárias anexas à escola (MOACYR, 1939: 380). Da mesma forma, Moacyr apresenta, no relato do presidente Antonio de Aguiar Barros em relatório referente a 1878, a presença de políticos de diferentes cidades que ofereciam ao governo provincial ou renda, ou terrenos ou prédios para a construção de escolas (1939: 381-382).

Essa movimentação pedagógica deu impulso para que um paulista, ao chegar no ministério do Império, tomasse a pulso uma reforma do ensino. Trata-se de Leôncio de Carvalho, cujo projeto de modernização do ensino foi exaustivamente debatido na imprensa e no parlamento a partir de 1878.

A reforma Leôncio de Carvalho se consubstanciou no decreto N. 7247, de 19 de abril de 1879, que “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império”,²⁰⁰ logo em seu primeiro artigo deixava claro sua inovação sobre os decretos e leis anteriores no campo da educação: “Art. 1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. Ainda que realçando a necessidade de inspeção sobre as instituições, é claro o atendimento às demandas, já antigas, acerca de maior liberalidade por parte do governo da monarquia na gestão e organização do ensino no Império. Com essa lei, aos particulares abria-se a perspectiva de, finalmente, criarem e gerirem sem grandes interferências suas instituições de ensino.

Após abertas as aulas, a lei solicitava apenas, no prazo de um mês, informações básicas sobre os docentes, os alunos e a organização da escola ou do colégio (Art. 1º §1). Ainda que, na Corte, após essa lei fossem obrigados à frequência escolar os meninos entre 7 e 14 anos, aos pais era admitido optar por ensiná-los como melhor lhes conviessem, em casa

²⁰⁰ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 4 de abril de 2015.

inclusive (Art. 2º). E mesmo que, no art. 4º da lei, se propusesse um programa básico para as aulas de 1º e 2º grau na Corte – incluindo aulas de religião católica –, era permitido aos alunos acatólicos não frequentar as aulas de religião (§1º), assim como, nas aulas de 2º grau, ampliava-se o currículo ao nele incluir aulas de ciências naturais “com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida”, bem como noções de cidadania e economia social (para os meninos) (Art. 4º).

No que pesem tais novidades, as instituições de ensino secundário, apesar de sua gestão mais independente a frequência livre dos alunos, dependiam ainda do governo central para alcançar seus maiores objetivos, cuja demanda já era antiga: fazer com que seus exames finais, tais quais os do *Colégio Pedro II*, fossem suficientes para que seus alunos ingressassem nas faculdades, sem a necessidade de cursar os preparatórios e prestar os exames de acesso àquelas academias. O artigo 8º da lei prometia

Conceder as prerrogativas de que goza o Imperial Colégio de Pedro II aos estabelecimentos de instrução secundária que seguirem o mesmo programa de estudos e, havendo funcionado regularmente por mais de 7 anos, apresentarem pelo menos 60 alunos graduados com o bacharelado em letras.

Segundo Barros (1986), o que estava em questão era a possibilidade, especialmente no ensino superior, de um programa livre de ensino. Mais que uma discussão sobre a necessidade de se criarem universidades no país, a liberdade de ensino promoveria a “emancipação das ideias”, o que permitiria às faculdades tornarem-se espaços de irradiação de ideias e de formação de redes entre os alunos, cada vez mais fora do controle institucional ou menos dependente da relação professoral (1986: 330-333). Assim, ainda que mesmo havendo certa ingerência, no que se refere à organização curricular do CPII, pela monarquia, e indiretamente sobre os colégios que desejassem as mesmas prerrogativas do colégio do imperador, Barros ressalta “que o plano todo é o mais liberal possível”, destacando que a tão defendida liberdade de pensamento, central na argumentação do ministro Leôncio de Carvalho na defesa de seu projeto de reforma, que facilitava também ao aluno fazer, no seu tempo, o curso completo, justifica a importância dada à observação dessa reforma à época e nas análises posteriores. Ademais, dessa liberdade de ensino que se construiria “o sólido alicerce sobre que deve assentar o edifício da educação nacional”, nas palavras do ministro (apud BARROS, 1986: 293).

O periódico *Imprensa Evangélica*, em edição de março de 1879, cita trechos da fala do ministro Leôncio de Carvalho em que o mesmo acentua o “desejo” do governo de ver estabelecido “a mais ampla e completa liberdade de cultos”, reforçando o argumento com disposições do governo favoráveis a alunos acatólicos nas escolas e colégios da Corte. Este empenho de laicização do ensino comparece no combate ao ensino de religião, ministrado no CPII desde 1857, que não passaria de “um resumo enfezado, [...] árido e fastidioso” de catecismo. Daí a defesa da liberdade religiosa nas escolas como liberdade de consciência, sem que com isso se questionasse o direito à formação católica daqueles que assim a desejassem – desde que realizada nos espaços apropriados. O jornal enfatizaria em edições posteriores que um efeito da reforma Leôncio de Carvalho teria sido o de disseminar entre os alunos pontos de vista favoráveis à liberdade de consciência e até mesmo positivistas.²⁰¹

Rui Barbosa foi o campeão na defesa por uma renovação pedagógica na linha da reforma Leôncio de Carvalho. Seus pareceres de 1882 sobre esta reforma faziam a crítica da educação como praticada, repensando-a numa chave que incluía um tipo de educação mais abrangente, menos livresca, e também popular. Daí sua defesa do método intuitivo, que primava pela observação da experiência e com o qual ele entrou em contato enquanto aluno do *Ginásio Baiano* de Borges. Tal metodologia colaboraria para um tipo de educação integral do aluno: educação intelectual, moral e física. Por isso, a adoção de matérias como as ciências naturais, a ginástica e a leitura facilitariam tanto o progresso do homem quanto da sociedade. Ainda que o ensino secundário, mesmo com as ideias propostas, ainda fosse preferencialmente direcionado às elites, a inserção de novos temas aponta para a presença de um debate que via na renovação da cultura pedagógica uma questão central.²⁰² Rui Barbosa propôs a criação de cursos especiais dentro do CPII: além do curso clássico (que fornecia o título de bacharel), haveria os cursos de finanças, comércio, agrimensor, maquinista, industrial e relojoaria. Em suma uma visão de pensava a educação como mecanismo que facilitaria a preparação de mão de obra especializada “para o desempenho das atividades propulsoras do progresso” (ANDRADE, 1999: 42).

Outras iniciativas surgiram nos anos 1880 em São Paulo, caso de uma nova proposta de reforma de ensino encabeçada por uma comissão composta por Américo Brasiliense –

²⁰¹ Trata-se de artigo escrito ex-post, em 1890 – já, portanto, no período republicano –, quando o mesmo jornal reproduz um artigo publicado na *Gazeta de Notícias* onde se defende a educação neutra como forma de respeitar as consciências dos indivíduos. BN, Hemeroteca Digital, jornal *A Imprensa Evangélica*, edições de 10 de outubro de 1878, 6 de março de 1879 e de 19 de abril de 1890.

²⁰² O artigo de Rosa Souza (2000), a dissertação de Fábio Santos (2005) – essas duas partindo da análise dos pareceres de Rui Barbosa – e a tese de Francisco Sousa (2006) permitem acompanhar as discussões em torno da reforma Leôncio de Carvalho com mais atenção.

republicano –, Inglês de Souza – membro do partido liberal –, Vicente Mamede de Freitas – maçom – e Godofredo José Furtado – positivista e propagandista da causa em suas aulas na Escola Normal. Como pilares de sua proposta de reforma, estavam a organização de um conselho diretor de inspeção e a educação laica (MOACYR, 1939: 386).²⁰³

São Paulo tomava a frente desse processo de profissionalização pelo ensino. Ainda em 1880, e contando com o apoio financeiro do governo central, buscavam-se criar pela província escolas de agricultura, “acompanhadas dos estudos de química, física, mineralogia e botânica, e desta última sobretudo a anatomia e fisiologia vegetais” para o bom cultivo e manejo dos cafezais (MOACYR, 1939: 387). Na Escola Normal, nova cadeira de estudos foi criada: noções de física e química (1939: 388). Em 1885, quando a proposta de reforma de 1879 foi adotada, ampliou-se o seu escopo ao propor o “alargamento do programa de ensino” das escolas, “adicionando-lhe, entre outras matérias, elementos de geometria prática, desenho, noções de ciências físicas e naturais, economia e prendas domésticas e ginásticas”. O ensino religioso ainda seria oferecido, sendo, porém, sua frequência facultativa. Somavam-se a isso a oficialização de projetos de criação de cursos noturnos, bem como a autorização de subvenção provincial a escolas profissionais. Para pôr em prática a reforma, criou-se um conselho diretor, encabeçado pelo mesmo Leôncio de Carvalho (MOACYR, 1939: 394-395), já de volta a São Paulo, atuando na faculdade de direito do largo de São Francisco.

O final da década de 1880 mostrava um presença maior de particulares na organização do ensino ofertado às camadas baixas da sociedade. O relatório do ministério do Império de 1887 a considerava de um “valor inestimável”, ainda que criticasse o distanciamento dessas instituições do governo. No mesmo relatório, diferente do que se praticava anos antes, buscava-se, pelo conhecimento dessas organizações; não as controlar ou inspecioná-las, mas principalmente “prestar-lhes o auxílio que couber” (apud MOACYR, 1938c: 74), apontando a aproximação do discurso oficial daquele que pensava a educação de uma nova maneira desde a década de 1870. A reforma Leôncio de Carvalho, ao regular a liberdade de ensino primário e secundário, permitir a frequência livre nas aulas do Externato no *Colégio Pedro II* e suprimir o caráter obrigatório das aulas de religião cristã, sinalizava a crítica a essa antiga postura “fiscalizadora” e de tom centralizador do governo central.²⁰⁴

²⁰³ Essa proposta de reforma foi posta em prática em 1885 (MOACYR, 1939: 394).

²⁰⁴ Na província de São Paulo, apenas em 1887 regulou-se a livre oferta dos ensinos primário e secundário por particulares, desde que autorizados pelo conselho municipal de instrução e pelo diretor de instrução, além de serem enviados mapas frequentes das atividades, dados da direção, do professorado e do programa (MOACYR, 1939: 424). Houve outros projetos nesse mesmo sentido anteriormente, mas que sempre sofriam impedimentos

Em São Paulo, o presidente da província em 1886, o conservador João Alfredo – que em 1888 seria o chefe do gabinete a aprovar a abolição –, imputava ao ensino bem fiscalizado e dirigido “a formação do caráter e desenvolvimento físico”, sem prescindir da necessária cultura geral – inclusas aí noções de ciências naturais e agricultura. O método, intuitivo, promoveria no aluno a sua própria formação moral, sob a direção dos docentes e contando com laboratórios e coleções de geografia, história, física, química e ciências naturais. “Excursões pedagógicas” semanais fariam do ensino algo perceptível aos alunos. Ademais, eram chamados à participação todas as pessoas que “se achem dispostas a associar os seus esforços aos da administração em assunto que tanto interessa aos créditos e à prosperidade desta província” (MOACYR, 1939: 399-401). Reconhecendo na experiência a base das inovações, João Alfredo parecia condensar um movimento que se viu de maneira bastante clara no país nos anos finais do Segundo Reinado: a promoção de inovações na esfera da educação. E, mesmo na província, algumas regiões pareciam promover tais inovações de maneira mais salutar. Foi o caso da região de Campinas, reduto republicano e de escolas e colégios que ganharam fama local e mesmo nacional, como se verá em seguida.

Enquanto parte das camadas dominantes da região, o grupo republicano campineiro adotaria a defesa da necessidade liberdade do ensino, especialmente o particular.²⁰⁵ Tendo em vista os interesses desse grupo de socializar seus descendentes por meio de um repertório pedagógico de tom mais crítico à monarquia, a organização e o controle de uma instituição de ensino seria peça fundamental. Para esse grupo, a escola tinha como função primordial a formação de “cidadãos úteis” para a pátria. Assim, a educação era entendida como um investimento fundamental dentro do jogo político. A atuação da iniciativa particular na educação teria resultados para além da formação de um novo *repertório pedagógico*: teria impactos também de ordem moral, uma vez que dessa nova moralidade científica resultaria um novo olhar que, desde então e pela via do progresso, passasse a encarar a conjuntura dos anos de crise do Segundo Reinado por uma chave reformista e numa perspectiva de transformação, ainda que se comungasse com grupos reformistas e mesmo conservadores de um elitismo político bastante nítido (ALONSO, 2002: 332-333),

Por isso o uso das proposições da monarquia sobre o ensino: no *Culto à Ciência*, percebe-se a mesma ênfase numa formação em nível secundário como restrita a grupos de

por questões burocráticas. Mesmo que aplicada apenas no final da década, a prática e disseminação do ensino privado na província já era uma realidade.

²⁰⁵ Importante destacar que também se discutia a liberdade de ensino público a nível local, especialmente para o ensino secundário.

elite social, que ali teriam acesso a questões fundamentais para a reprodução em nível local e, de certa forma, de inserção do grupo enquanto elite social numa esfera também nacional, ao partilhar com os membros da boa sociedade uma série de simbologias que lhes eram bastante próprias, como o gosto pelos longos discursos. Ainda assim, o lema do novo tipo de educação proposta pelos republicanos de Campinas poderia ser resumido, grosso modo, em “a instrução como meio, a liberdade como fim” – ela era, segundo o redator do jornal *Gazeta de Campinas*, o “sagrado batismo”, o “pão do espírito”.²⁰⁶ Tal transformação, que se esperava ser radical, poderia apenas ser promovida pela iniciativa particular: na marcha humana pela evolução a iniciativa particular, que era fruto do espírito de associação e do progresso, tinha papel primordial (MORAES, 1981: 37-40).

Vale reproduzir parte do discurso de Manoel Ferraz de Campos Salles, republicano histórico, um dos membros fundadores da Sociedade Culto à Ciência e que, falando em nome da mesma quando da inauguração do colégio em 12 de janeiro de 1874, resume bem as ideias expostas anteriormente:

Eu conheço, disse um profundo pensador, uma força maior que todas as forças: é a força do espírito humano quando ele é esclarecido; e uma fraqueza, a mais incurável de todas as fraquezas: é a ignorância.

Não se espere, pois, o indolente pela ação oficial. Que o povo se associe para educar o povo.²⁰⁷

Em artigo de 1870 sobre a fundação da Sociedade Promotora da Instrução, Campos Salles já apresentava esse mesmo ponto de vista. Se antes a educação monopolizada servia apenas à aristocracia, o progresso e a revolução das ideias promovia o potencial associativo do povo. Ao fazê-lo, abriam o seu caminho pela igualdade e pela liberdade. Se o estado negava ao povo a educação – devido ao seu potencial libertador, argumenta Salles – que o povo se reunisse em prol de sua educação, contra a ignorância e contra a tirania. Completa ele: “O Município de Campinas, fadado pela mais rica e pujante natureza, não se contenta já com a riqueza, e fertilidade do seu solo; quer mais, quer a riqueza do espírito”, que seria, ademais, a maior força humana.²⁰⁸

²⁰⁶ BN, Hemeroteca Digital, Quirino dos Santos, Instrução Pública In *Gazeta de Campinas*, ed. n. 8 (de 25 de novembro de 1869), p. 1.

²⁰⁷ BN, Hemeroteca Digital. Discurso. In *Gazeta de Campinas*, n. 426 (15 de janeiro de 1874), p. 1.

²⁰⁸ BN, Hemeroteca Digital. Campos Salles, A Promotora da Instrução, in *Gazeta de Campinas*, n. 106 (17 de novembro de 1870), p. 1-2.

Havia discussões recorrentes sobre a desoficialização do ensino de nível secundário ainda na década de 1860 na província de São Paulo. Um projeto de 1868, que se tornou lei no mesmo ano, pretendeu fazê-lo para ambos os níveis de ensino:²⁰⁹ dizia ela que “o ensino primário ou superior é livremente exercido. Ficam suprimidas as cadeiras públicas de ensino secundário” (apud MOACYR, 1939: 351-352).²¹⁰ Daí, o que se seguiu fora um crescimento da oferta, por particulares, de aulas de ensino secundário após a oficialização da lei, principalmente entre 1872 e 1884, momento em que o *Culto à Ciência*, cuja base fora lançada um ano após aquele projeto, fora pensado, inserindo-se portanto nesse movimento de mudança.

É interessante notar, portanto, que a proposta de fundação do colégio *Culto à Ciência* pela fundação homônima, sem fins lucrativos e com a “função social” de formar os novos e úteis cidadãos da pátria, era uma dos aspectos de maior importância para os republicanos no que se refere à formação de um novo *repertório pedagógico* mas também cultural e político. Mesmo o jornalismo, outra esfera de atuação privilegiada, dependia e reforçava o argumento da extrema necessidade de se criar colégios como aquele que ora se fundava em Campinas, presidido por princípios que se distanciavam dos oficiais, uma vez que organizados pela iniciativa particular.

A província de São Paulo aparece, assim, na dianteira do processo de modernização de ensino. A organização local de projetos para a educação se concretizaria, na prática, como um ensino de fato afastado do modelo do Pedro II, isto é, trata-se de ver, nos próximos itens, como se passou da teoria à prática.

²⁰⁹ A reforça reforçava o papel do estado na inspeção do ensino (afinal, “A ação tutelar do governo é indispensável”, diria o inspetor geral da instrução Diogo de Mendonça – apud MOACYR, 1939: 355), porém, ao mesmo tempo que dele dependia a organização de concursos para docentes. Ao mesmo tempo, havia algum esboço de melhora nas condições do trabalho dos professores ao propor bonificações e aumento do ordenado por tempo de serviço.

²¹⁰ Diogo de Mendonça, inspetor geral do ensino na ocasião comentou o seguinte sobre a aplicação da lei de 1868 e sobre as constantes reformas propostas para a educação na província: “Não são as reformas que faltam, ao contrário, elas se sucedem umas após as outras, de contínuo. Mas ao elaborá-las não apelam para as informações dos profissionais, não compulsam os escritos que elucidam as questões, não as submetemos ao debate da opinião pública. [...] Desdenhando o testemunho dos fatos, as lições da experiência, e as solicitações da opinião pública, não nos inspirando nas nossas circunstâncias, na realidade das fórmulas, o acidental, as exterioridades se inovam o fundo, o substancial, o que há de essencial permanece inalterado. Destarte estarmos sendo o país das eternas e improficuas reformas...” (apud MOACYR, 1939: 356).

3. A formação do novo cidadão republicano: o ensino na região de Campinas.

“O nosso município, o menos contemplado entre as verbas do orçamento, vem a ser entretanto aquele que mais concorre para ele pela sua riqueza e pela força inesgotável de sua produção”, reclamava Quirino dos Santos, redator da *Gazeta de Campinas*, no editorial da edição n. 536 do jornal.²¹¹ Na ocasião, louvava-se o pedido de investimento de 15:000\$000 do deputado Antonio Cintra em nome do colégio. Não obtendo sucesso – o mesmo fora reprovado em primeira discussão –, criticava-se ali a falta de patriotismo dos deputados da província, que certamente teriam liberado o aporte de verbas, segundo Quirino, se fosse para financiar estradas. Enquanto que a educação, ademais considerada força motriz da consciência por grupos de republicanos locais, ficava relegada a segundo plano – um grave erro, segundo o redator. Reprovado esse pedido, porém logo em seguida aprovado um outro: 10:000\$000 seriam investidos pelo governo provincial no colégio segundo aviso na edição 550, de 22 de abril de 1875, da *Gazeta*.

Campinas, desde meados do XIX, parecia ser uma região mais aberta às inovações no ensino. Tal qual as cidades de Limeira, Santa Bárbara e Piracicaba – regiões, aliás, onde se expandia o cultivo do café, formando uma camada economicamente relevante porém ainda pouco experiente politicamente –, ainda nos anos 1860 apoiava iniciativas de missionários estadunidenses que por lá criavam escolas de confissão protestante. Junto do protestantismo “liberal, individualista e pragmatista do século XIX”, promoveriam na região algo próximo de um *american way of life*, nas palavras de Hilsdorf (2002b).

O *Almanak da Província de São Paulo para 1873* expunha uma relação das instituições escolares existentes na cidade, e não eram poucas: além dos colégios medianos, como o de João Baptista Pupo de Moraes, o S. João, o da Conceição e o da Glória, havia uma variedade de escolas, mantidas por seus professores e em que se ensinavam as primeiras letras. Haveria, inclusive, aulas nas fazendas da região,²¹² como era o caso do colégio de Pupo de Moraes.²¹³ No entanto, a prática até década de 1880 seria a de se enviar crianças para internatos em outras cidades, segundo Moraes (1981: 59-60). Nas década de 1860 e 1870 foram fundados os seguintes colégios em Campinas:

²¹¹ BN, Hemeroteca Digital. Culto à Ciência. In *Gazeta de Campinas*, n. 536 (28 de fevereiro de 1875), p. 1.

²¹² BN, Hemeroteca Digital. *Almanak da província de São Paulo para 1873*, n. 1, 1873, p. 330-331.

²¹³ O colégio de Pupo, internato para meninos fundado em 1862 e também conhecido como colégio São João Batista, é apresentador por Moraes (1985: 112) como um colégio de destaque. No entanto, suas aulas resumiam-se aos conteúdos de primeiras letras, como ler, escrever, gramática francesa, latim, geometria e doutrina cristã.

Quadro 8:
Colégios fundados em Campinas nos anos 1860-1870

Nome do colégio	Fundação	Direção	Docentes	Alunos	Diretrizes pedagógicas
Cesarino (ou Perseverança)	1860	Direção de Antônio Maria/Ferreira (?) Cesarino, Amância Cesarino, Bernardina Cesarino (irmãs de Antônio), pardos.		Manhã: meninas desvalidas. Tarde: meninas brancas pagantes. Noite: escravas e trabalhadoras negras.	Educação feminina.
Florence	1863	Direção de imigrantes de filiação protestante. Diretora: Carolina Krug Florence (imigrante alemã, possuía formação em magistério em seu país).	Docentes do Culto à Ciência. ²¹⁴		Educação feminina.
Escola Alemã	1863	<i>Sociedade Alemã Instrução e Leitura</i> (da qual fez parte João Krug).		Imigrantes alemães.	Educação alemã (aulas em alemão).
Internacional	1874	George Nash Morton, pastor presbiteriano.		Estudantado misto (alunas e alunos).	Educação formativa (não se limitava “a preparar os alunos para os exames preparatórios”).

RIBEIRO, 1993; MORAES, 1981, 1985.
Almanak da província de São Paulo para 1873, n. 1, 1873, p. 330-331

²¹⁴ Posto que fundado com auxílio de Jorge Krug, um dos membros da associação.

Como se vê, havia um forte ativismo pedagógico protestante, associado à imigração que crescia na província de São Paulo. Processo coroado apenas quando da Reforma de 1878, que liberava o ensino a outras filiações religiosas, Campinas já vinha contando com a participação ativa de elementos protestantes na oferta de ensino na cidade, questão fundante também da crítica que o movimento reformista fazia à monarquia e seu ensino religioso de filiação católica – o próprio *Colégio Pedro II* foi algumas vezes dirigido por padres.

Vê-se um ambiente educacional bastante dinâmico na pequena cidade de Campinas. Tal dinamismo não se teria dado, porém, sem maiores controvérsias. O Internacional, por exemplo, teria passado por algumas resistências na cidade, mas fora fortemente elogiado pela equipe do jornal *Gazeta de Campinas*, que vinha a ser composto pelo mesmo grupo que mais tarde fundaria o *Culto à Ciência*. Inclusive, eram frequentes as reportagens no jornal que elogiavam as práticas pedagógicas promovidas pela instituição. Sempre pondo-o ao lado do *Culto à Ciência*, o Internacional também era promovido a instituição modelo: as obras afinadas ao ideário higienista, a contratação de docentes como Rangel Pestana²¹⁵ a atuação ativa de um diretor como George Nash Morton²¹⁶ e, naturalmente, o sucesso dos alunos nos exames parciais e finais, em que eles também demonstravam suas capacidades literárias. Nos exames parciais realizados em junho de 1874 e relatados pelo jornal, duas questões foram ainda destacadas: a dissertação de um professor, Dr. Herman Rentschler, sobre a teoria de Darwin, e a fala de Rangel Pestana sobre o cotidiano escolar da instituição.²¹⁷ Nada mal para um colégio do interior da província de São Paulo de meados dos anos 1870.

O ensino primário era oferecido, em Campinas, por mais três outras escolas, uma inclusive gratuita e mantida pela Maçonaria (MORAES, 1981: 77-78), e outra que adotava o método de ensino “João de Deus”,²¹⁸ que prezava um ensino mais próximo à linguagem do aluno, a Escola do Povo (1981: 97-98). Das escolas de cunho profissionalizante, havia um curso noturno de comércio em 1876, dirigido e organizado inclusive por docentes do *Culto à Ciência*, que lá também ministrariam aulas,²¹⁹ e uma aula noturna mantida pela Loja Independência em 1875 e que era destinada tanto a homens livres quanto a escravos (1981:106).

²¹⁵ Francisco Rangel Pestana, ex-aluno do Colégio Pedro II, após formado em direito em São Paulo fez carreira na província como jornalista e militante da causa republicana, especialmente no campo da educação junto a João Köpke. O colégio Internacional, aliás, tinha como costume contratar docentes afinados a ideários renovadores na educação segundo anúncio de 12 de fevereiro de 1874 (edição 434) na *Gazeta de Campinas*.

²¹⁶ Pastor e missionário presbiteriano que era, aliás, entusiasta das ideias de Horace Mann, educador e abolicionista estadunidense, considerado um grande reformista e defensor da educação pública e universal.

²¹⁷ BN, Hemeroteca Digital. Exames. In *Gazeta de Campinas*, n. 469 (21 de junho de 1874), p. 2.

²¹⁸ Os métodos são discutidos por Teixeira (2008).

²¹⁹ BN, Hemeroteca Digital, *Correio Paulistano*, n. 5914 (7 de julho de 1876), p. 2

O grande destaque entre as letras da região seria, porém, o *Culto à Ciência*. Fundado em 1874, o colégio esteve envolto de grande expectativa nas esferas local e mesmo provincial. O primeiro estudo de fôlego sobre o colégio, excetuadas as obras de tom memorialístico, foi a dissertação de mestrado de Carmem Sylvia Vidigal Moraes intitulada *O ideário republicano e a educação*, defendida na faculdade de educação da USP em 1981. A autora toma como recorte temporal o projeto de fundação do colégio em 1869 e o encerramento de suas atividades enquanto instituição privada em 1892,²²⁰ acompanhando como os republicanos de Campinas, reunidos em associações como a que fundou o colégio – a Sociedade Culto à Ciência – imaginavam a educação no bojo de discussões e projetos de instalação da República no Brasil. Assim, segundo a autora, o preparo e socialização dos filhos desses grupos republicanos locais estaria sob responsabilidade de um colégio composto por um corpo docente e administrativo afinado com as novas concepções políticas, muitos filiados à maçonaria e com atuação republicana. Trata-se, então, de se perguntar se traziam consigo e difundiam entre os estudantes um repertório pedagógico de tom mais contestador à ordem monárquica que o *Ginásio Baiano* e o *Pedro II*.

É importante destacar que os membros da sociedade que deu origem ao colégio se autointitulavam republicanos, positivistas e maçons (um tanto redundante, posto que na prática as identificações eram sinônimas) e buscaram os espaços das associações para dar continuidade a essas ideias. Ademais, tais agentes teriam em comum, apesar de sua ascensão econômica, a exclusão dos postos de poder político local devido aos mecanismos tradicionais de reprodução política da monarquia, dominado pelos partidos imperiais. Assim, a Loja maçônica Independência de Campinas permitiu a “aglutinação das forças antimonárquicas da localidade”, que se teria afirmado quando da fundação do jornal *Gazeta de Campinas*,²²¹ cujos fundadores eram os mesmos membros daquela loja, a ponto do jornal acabar divulgando diversas discussões e demandas de tom republicano entre seus leitores. Não poderia ser diferente, afinal o Partido Republicano de Campinas era composto inteiramente por maçons (MORAES, 1981: 173-174).

²²⁰ O colégio existe até hoje, porém como instituição de ensino pública mantida pelo estado. A chegada dos republicanos ao poder, argumenta Moraes, justificaria a passagem de sua gestão para o poder estadual em 1982.

²²¹ Na primeira edição do jornal, de 31 de outubro de 1869, era vangloriado o “estado de associação [...] que muito lisonjeia” a região de Campinas. Dentre os motivos dessa animação estava a proposta de fundação, pela Associação Culto à Ciência, de um colégio, já possuindo capital superior a 40.000\$000 contos de Réis. BN, Hemeroteca Digital, *Gazeta de Campinas*, ed. n. 1 (de 31 de outubro de 1869), p. 1.

Em 1873, ao final das obras e pouco menos de um mês antes do início de suas atividades, os membros²²² da Sociedade Culto à Ciência definiam diretor e vice-diretor do colégio: seriam eles Ferdinand Boeschstein e Daniel H. Ullmann, respectivamente. Os dois eram suíços e seguiam os métodos de ensino propostos por Pestalozzi – educador citado com frequência por Abílio César Borges, como destacado no capítulo anterior. Ambos eram, aliás, diretor e vice do já existente *Colégio Ypiranga*, colégio de filiação protestante cujas atividades foram encerradas no final de 1873 devido a um contrato feito com a Sociedade Culto à Ciência e que integrava aquela instituição ao novo colégio que se fundaria no ano seguinte.²²³ Meses depois, diretor e vice pediram a renúncia do cargo, mudando-se para São Paulo onde fundariam novo colégio.²²⁴ Em seu lugar foram contratados para diretor o dr. Francisco Xavier Moretzsohn e para vice o sr. J. Bentley. Ambos possuíam também experiência na área de educação: o primeiro, depois de atuar como juiz, fundou o afamado Colégio Moretzsohn em São Paulo; o segundo, estrangeiro, professor de línguas e ciências para os preparatórios após sua saída da vice direção, também tinha contato com ideias renovadoras como as de Pestalozzi.²²⁵

É de se supor que o colégio propunha práticas de ensino diversas daquelas propostas pela monarquia, de forma que os alunos que por ali passaram teriam também eles tido oportunidades de assimilar um repertório de tom mais crítico à lógica política reinante na monarquia, que excluía suas famílias do jogo político nacional. A província de São Paulo, apesar da pujança econômica vivida na segunda metade do XIX e, portanto, da grande contribuição econômica para a máquina burocrática imperial, não possuía tanto prestígio político quanto províncias mais identificadas a elementos “tradicionais” da elite nacional, como o Rio e algumas províncias do nordeste do Brasil, como a própria Bahia. A lógica política que levava às províncias presidentes que lhes eram estranhos também incomodava os grupos de cafeicultores e grandes proprietários paulistas, especialmente aqueles da região de Campinas e do oeste da província de São Paulo, que se viam preteridos do processo decisório até mesmo em âmbito local (MORAES, 1981).

²²² Eram eles: Joaquim Bonifácio do Amaral, Manoel Ferraz de Campos Salles, Cândido Ferreira, Jorge Krug e Antônio Pompeo de Camargo (*Gazeta*, n. 423). Tais nomes serão importantes durante a argumentação desenvolvida neste capítulo.

²²³ BN, Hemeroteca Digital. Collégio Culto à Sciência. In *Gazeta de Campinas*, n. 423 (4 de janeiro de 1874), p. 4.

²²⁴ Reabriu-se o Colégio Ypiranga e fundaram, entre outras, a Escola Teuto-Brazileira.

²²⁵ BN, Hemeroteca Digital. “Novo Collégio” e “Culto à Sciência”. In *Gazeta de Campinas*, n. 445 (25 de março de 1874), p. 2.

Esta inserção peculiar dos fundadores do *Culto à Ciência* na configuração sociopolítica do Império lança luz sobre suas estratégias pedagógicas. A fundação de associações e jornais de divulgação política, a filiação à maçonaria e as propostas de renovação no sistema de ensino imperial via proposições pedagógicas locais são todas estratégias complementares de uma prática política republicana que, no campo da educação, se materializa no *Culto à Ciência*. Tanto é assim que da organização do colégio à seleção de (poucos) alunos gratuitos, passando pela organização didática e administrativa, tudo dependia da palavra final da Sociedade Culto à Ciência, presidida por republicanos e maçons (reiterando o entendimento aqui de que tais categorias eram sinônimas na prática: o fato de todos os docentes atuantes no colégio possuírem cargos na maçonaria é sugestivo)²²⁶ que buscavam no colégio por ela mantida socializar os filhos das elites locais num repertório pedagógico comum.

No entanto, por mais renovadoras que as propostas possam parecer, a análise das *práticas* sugere um tipo de ensino bem menos modernizante do que o prometido e não tão distante daquele em voga em colégios como aqueles fundados por Borges, inclusive seu *Ginásio Baiano*. O acompanhamento das reportagens, feitas pelos jornais *Gazeta de Campinas* no que se refere ao colégio e pelo *A província de São Paulo*²²⁷ na abordagem de temas mais gerais de interesse da causa republicana, permite uma aproximação com o que se esperava formar naquele espaço escolar.

Um tema recorrente nos jornais e que era de seu interesse era a questão da ausência de liberdade na oferta da instrução pública: seria por meio da instrução pública que se pretendia formar o cidadão republicano. Os assuntos relacionados ao tema eram usados, ao fim e ao cabo, como espécie de “ponte” para se tratar outros temas relevantes para a causa. A falta de dinamismo nessa esfera “tão preciosa” da formação do cidadão, porém, tinha como um dos mais graves problemas o analfabetismo galopante e, assim, a ignorância segundo os republicanos. “Ser livre é ‘ser consciente’”, diriam eles: daí a situação da instrução ser um dos núcleos principais da crítica do grupo ao regime. Para os adeptos da causa republicana, os maiores interesses residiam, assim, na erradicação da ignorância por meio da educação do

²²⁶ Exceção feita a alguns professores de origem estrangeira que não teriam tido tempo de serem iniciados na maçonaria, porém participavam de algumas de suas atividades junto a outros maçons. Os docentes, como um todo, passavam por um “batismo maçônico”, fundamental para todos aqueles que viessem a fazer parte do colégio (MORAES, 1981: 193).

²²⁷ Ambos são jornais chave pois reúnem ativistas da causa republicana e abolicionista, especialmente *A Província...*, jornal de maior circulação destinado a ser o órgão do partido republicano. Propostas de manumissão escrava eram divulgadas e louvadas com alguma frequência em ambos (ver por exemplo, *Gazeta*, ed. 51 [28 de abril de 1870], p. 2).

povo, encaminhando-o para profissões em geral, ao mesmo tempo em que, ao fazê-lo, promoveriam a formação de uma opinião pública, pilar para a constituição da razão e da liberdade. Nesse caminho, a intervenção do estado, que não coincidia com a nação, segundo a crítica republicana, era um empecilho (MORAES, 1981: 217-221).

Mas não a intervenção de qualquer estado. Barros (1986) lembra que tanto os adeptos das ideias liberais quanto os do cientificismo viam na liberalização das consciências o único caminho para a renovação cultural e política nacional. Orientados para a prática política (ALONSO, 2002), ambos defendiam a liberdade do ensino. Apesar de diferenças quanto ao papel do estado – que para os liberais deveria garantir o ensino, “criando condições para que todos se instruassem e que as ideias se oponham livremente” (BARROS, 1986: 104) e que, para os positivistas, não necessariamente deveria atuar nesse campo, posto que a educação vai além da mera instrução que seria oferecida²²⁸ – ambos compartilhavam uma firme crença no poder da educação.

Os positivistas campineiros e paulistas seriam adeptos da concepção que permitia ao estado, “provisoriamente e não em caráter obrigatório, o ensino elementar, deixando à livre concorrência das doutrinas todas as demais tarefas” (BARROS, 1986: 192). Isso ajuda a entender, em parte, o motivo da província não manter aulas de ensino secundário. No entanto, vimos também que a necessidade de expansão, organização e fiscalização do ensino era uma constante entre falas de deputados e presidentes da província (MOACYR, 1939). Castro (1997: 95ss) identificara essa demanda entre os responsáveis pelo jornal *A Província de São Paulo*, e Menezes (2006: 210ss) observa que mesmo internamente a grupos como do *Almanaque Literário de São Paulo* por ele estudado havia dissensões importantes. Também dentro do colégio *Culto à Ciência* as práticas pedagógicas nem sempre foram consensuais entre alguns diretores, docentes e a direção da associação que o mantinha.²²⁹

A ação dos republicanos paulistas em diversas frentes auxiliou na consecução do seu processo de implantação política (MORAES, 1981: 232-235). Independente disso, porém, houve uma comunhão de interesses na organização administrativa e pedagógica do *Culto à*

²²⁸ No entanto, havia grupos positivistas que criam na força da educação do sentimento em primeiro lugar, enquanto outros tomavam a formação em uma ampla cultura intelectual a base de onde tudo se poderia esperar (BARROS, 1986: 191).

²²⁹ Houve mudança frequente, especialmente nos primeiros anos de funcionamento do colégio, do seu corpo diretivo em períodos curtos, sugerindo algum tipo de conflito entre a direção e a Associação responsável pela instituição, questão confirmada pelos diretores Boeschstein e Ullmann em artigo na Gazeta de Campinas. Ambos atuaram no colégio apenas no ano de sua fundação, 1874. Retomaremos a discussão sobre a composição do corpo diretivo adiante. Nele, diretor e vice demissionários faziam alusão ao excessivo controle que Jorge Krug, tesoureiro e membro da diretoria da Associação que mantinha o colégio, mostrava ter sobre o colégio, a ponto de desautorizar ações dos diretores, questionando inclusive a “capacidade intelectual” de ambos. De mudança para São Paulo, lá seria reaberto o colégio Ypiranga.

Ciência. Segundo Moraes (1981: 222), o grupo republicano de Campinas, por ela considerado vanguardista, defendia a obrigatoriedade da instrução (especialmente a primária) como questão de coerência com os princípios liberais dos quais eram porta-vozes. Além disso, em Campinas os interesses ter-se-iam aglutinado em espaços comuns como a Loja Maçônica, o jornalismo e também no partido Republicano e clubes como o Republicano e o da Lavoura. O colégio *Culto à Ciência* apareceria, assim, como reforço da posição liberal adotada pelo conjunto do grupo (MORAES: 1981: 250). Acompanhemos de que maneira se pretendia levar a cabo deste projeto.

Ainda que se pretendesse, com a organização de um colégio como o *Culto à Ciência*, influenciar o “progresso mental do povo”, é importante salientar *quem* era o povo alvo dessa proposta renovadora de ensino: o grupo mais privilegiado, que por sua vez seria destinado às academias e a diversos postos de direção (fosse sob o regime monárquico ou republicano). Para os outros membros da sociedade local seriam criados mais tarde, já na década de 1880 e inclusive pelos mesmos membros da Sociedade *Culto à Ciência*, colégios voltados para as camadas populares e trabalhadoras, de cunho profissionalizante, fosse na área de agricultura ou para operários do meio urbano. Em ambos os projetos, no entanto, permanece um interesse comum: a formação do cidadão útil, republicano.

No estatuto de 1873 da sociedade mantenedora do colégio estavam elencados como seus objetivos fundar e manter um colégio para a educação de meninos, cujos rendimentos seriam reinvestidos em educação. Seriam, ainda, aceitos alunos pobres como gratuitos (MORAES, 1981: 29).²³⁰ Quanto à origem dos alunos do *Culto à Ciência*, o colégio recebia, no geral, filhos de fazendeiros do oeste paulista ou crianças com relações com esse grupo, o que reforça a presença de uma lógica baseada no compadrio para o ingresso na instituição. Outro fator que reforça a “exclusividade” do colégio é o fato do mesmo ser pago: ainda que alguns alunos pudessem ser admitidos na condição de gratuitos, apenas as turmas de ensino primário os recebiam. Cada aluno pensionista pagaria semestralmente o valor de 250\$000. Havia descontos para mais de um aluno matriculado. Meios-pensionistas pagavam 180\$000 por semestre – valores altos para a época. Some-se a isso, para os pensionistas, o pagamento de 10\$000 referente a gastos com materiais de estudos e 8\$000 para lavagem de roupa (MORAES, 1981: 289-293). Era vedada a concessão de gratuidades para alunos do secundário. Ainda segundo Moraes (1981: 293), a década de 1880, em parte como resposta a

²³⁰ Preferencialmente, porém, nas aulas de ensino primário que seriam oferecidas pela associação.

um momento de crise²³¹ vivido pelo colégio – o número de matrículas era cada vez menor nos anos finais da monarquia – viu os preços abaixarem: apenas em 1886 teria havido uma redução nos valores. O colégio, porém, receberia cada vez menos alunos: em 1882 possuía apenas 57 alunos e 1885, 25 alunos internos. Apesar das crises, não se pensou em extinguir a vaga para os gratuitos.

Como se vê, o *Culto à Ciência* era parte de uma leva de colégios novos que se constituíam na província de São Paulo e que disputavam entre si e com a tradição imperial a capacidade de socializar a nova geração da elite social local.

4. A prática escolar: para além do discurso bacharelesco.

Em artigo que inicia a edição de 7 de dezembro de 1871 da *Gazeta de Campinas*, intitulado “Collégio em Campinas”, o seu autor, Jorge Miranda, pontificava: o conhecimento, a divulgação e ampliação de métodos de ensino novos era a chave – desde que organizados a partir de questões locais e não por mera reprodução do estrangeiro – da organização dos colégios e, por consequência, da expansão da inteligência. Continuava Miranda, realçando a vantagem que traria um método informado por questões próprias do contexto:

Basta dizer que o colégio que se projeta em Campinas [o *Culto à Ciência*] abrange todos os estudos preparatórios para os nossos cursos acadêmicos e até excede-os segundo o seu programa:

²³¹ Interessante notar que em momentos de crise como esse, que teria se iniciado nos anos 1880, foram percebidos por agentes dentro do governo e que, uma vez lá, faziam solicitações de apoio financeiro à instituição. O deputado provincial C. Aranhas, por exemplo, fez um pedido de 10.000\$000 ao governo para o colégio, no que foi apoiado pelos outros deputados, em janeiro de 1881. BN, Hemeroteca Digital, *Jornal da Tarde*, n. 68 (15 de janeiro de 1881), p. 1. Pedidos como esse já sugerem alguma proximidade do colégio e seus fundadores/atores com o poder estabelecido, uma vez que, ainda que a educação fosse questão chave para grupos republicanos, nem todos os colégios da província contavam com tão grande apoio. Na edição 91 do mesmo jornal era feito um adendo, em que se solicitava apoio a um colégio – mantido por irmãs – em Taubaté. Mesmo antes, porém, o colégio já contaria com o beneplácito provincial (ou pelo menos com tentativas): a *Gazeta* de 21 de fevereiro de 1875 divulgava o pedido de auxílio feito pelo Sr. Antonio Cintra, deputado provincial, na assembleia provincial em favor do colégio – auxílio esse de 15.000\$000. BN, Hemeroteca Digital. Projectos importantes. In *Gazeta de Campinas*, n. 534 (21 de fevereiro de 1875), p. 2.

Tais são: latim, grego, línguas modernas, filosofia moral, história, literatura, retórica, economia política, matemática, filosofia natural, químicas, matemáticas aplicadas, engenharia civil, química analítica, industrial e agrícola.²³²

De fato, a associação pretendia deixar claro o seu interesse na área da *instrução* ao fundar a instituição. Tanto o é que em anúncios divulgados na imprensa paulistana nos anos 1880, a direção da associação Culto à Ciência lançara uma “Declaração necessária” onde se afirmava que no colégio “não [se] fará propaganda religiosa ou política [...] cuidando muito particularmente em que o ensino seja ministrado debaixo do ponto de vista leigo e científico”.²³³

Interessante notar a “defesa” feita em nome do colégio, que pelo que parece estava sendo acusado de ser uma instituição com intuítos políticos. Ora, como se tem visto, *todas* as ações educativas aqui elencadas eram lances políticos, em especial aqueles cuja prática se dera dos anos 1870 em diante. No que se pode argumentar que o que estava em cena, neste caso, era um lance retórico, possivelmente de grupos antagonistas à causa que a associação desde cedo elegera como mote: a República, Ainda que não verbalizada, todos os indícios e toda a rede das pessoas nela envolvidas e também em seu colégio levam todos ao centro do debate republicano que se construía na província de São Paulo. Nesse sentido, se a associação se defende de ser republicana, a prática cotidiana em seu colégio apontava para uma cultura escolar que, inovando em relação ao repertório pedagógico da monarquia, sugeria intuítos políticos de contestação.

Ainda que contando com docentes claramente afinados com o discurso regente da instituição, havia um rígido controle administrativo e didático exercido pela Sociedade Culto à Ciência, apesar do estatuto sugerir liberdade para a direção (MORAES, 1981: 253). Naturalmente, estatuto é uma coisa e a prática é outra. É possível que diretor e corpo docente, enquanto pessoas de confiança da sociedade, tivessem alguma, ou ampla, liberdade na organização de seus afazeres didáticos e administrativos no cotidiano do colégio, especialmente os professores. Porém, o que Moraes levantou nos jornais indicados parece sugerir um controle um tanto excessivo da sociedade sobre o colégio (1981: 256).

O trabalho sobre o *Culto à Ciência* escrito por Meloni avança na discussão sobre as práticas de ensino adotadas no colégio, apontando para a complexidade na adoção das

²³² BN, Hemeroteca Digital. Jorge Miranda, Collégio em Campinas. In *Gazeta de Campinas*, n. 213 (7 de dezembro de 1871), p. 1.

²³³ BN, Hemeroteca Digital. Declaração necessária In *Correio Paulistano*, ed. 8479 (21 de novembro de 1884), p. 3.

propostas republicanas para a educação na época estudada. Tal complexidade seria em parte decorrente de uma visão ainda “teórica” do progresso: a adoção do ensino de ciências naturais, que seria um dos sinais mais óbvios dessa renovação nas práticas educacionais, seria informado mais pelo “espírito da época” (a ideia de civilização) do que por questões nacionais “práticas”, como a questão agrícola, por exemplo (MELONI, 2010: 17).

Desde antes, porém, a presença da maçonaria já indicaria renovações pontuais na prática de ensino: princípios gerais como o espírito secularista, a heterodoxia cientificista, a razão e o poder do indivíduo frente o estado permearam a criação de uma escola particular leiga e sem fins lucrativos como a aqui estudada. Isso não deve ser menosprezado, quer-se argumentar aqui.

O regimento interno do *Culto à Ciência* foi organizado a partir de três princípios básicos: autoridade, obediência e respeito como pilares apontados no estatuto.²³⁴ O plano diário das atividades aproximava-se dos outros colégios aqui estudados: acordar às 5h, arrumar-se, café (com breve oração), estudos, aulas, almoço, recreio com atividades livres (“contanto que não ofendam a moral, não falte ao respeito devido aos superiores, colegas e vizinhos”), estudos, aulas, jantar, recreio, estudos e finalmente às 20h, após um chá, dormitórios. Em caso de indisciplina ou desrespeito a esse plano, a privação do recreio e o uso da palmatória eram recursos possíveis. As visitas dos familiares eram permitidas durante os recreios. As saídas dos alunos estavam autorizadas todo primeiro fim de semana do mês (das 15h de sábado às 17h de domingo). As tarefas gerais estavam a cargo de escravos (MORAES, 1981: 266-269).²³⁵ Nesse sentido, o regimento disciplinar e olhar sobre o aluno aproximava-se daquele organizado pelos outros colégios do gênero no Segundo Reinado.

Já o plano de estudos tinha como princípios “velar pela educação física, moral e intelectual dos seus alunos, habilitando-os em todas as matérias exigidas para as matrículas nas academias do Brasil e para o comércio e a indústria”. Tais fatores não devem passar despercebidos: ainda em 1873, quando da escrita desse plano, já se apontava a pretensão de um tipo de formação que, como vimos, só ganharia amplitude nacional com os pareceres de Rui Barbosa à reforma de 1878 – e, mesmo assim, proposto em currículos diferentes. No *Culto à Ciência* a formação em comércio e indústria se faria ao mesmo tempo dos estudos das

²³⁴ Estruturado a partir de três questões-chave: a sociedade tinha como fim principal a promoção da instrução primária e secundária para meninos por meio do colégio ora fundado, sem interesses pecuniários e, em caso de crise da mesma, a passagem da administração da instituição para o município (MORAES, 1981: 29-30).

²³⁵ Um ponto interessante que reforça certa concepção “tradicionalista” na organização da instituição era a presença de escravos no colégio quando a discussão sobre o regime de trabalho era uma das questões chave para os republicanos e fazendeiros do oeste paulista.

humanidades, dentro de um currículo comum. Tanto os preparatórios não eram descartados quanto a nova concepção de cidadão republicano estava inclusa, portanto.

Em 1883, as aulas do curso secundário eram as seguintes:

Quadro 9:
Aulas do curso secundário

Horas	Seg/Qua/Sex	Ter/Qui/Sáb
9h às 10h	Português	Português e Retórica
10h às 11h	Francês	
11h às 12h	História	Geografia
12h às 13h	Inglês, Latim (1 ^a . Classe)	
13h às 14h	Geometria, Latim (2 ^a . Classe)	Filosofia, Latim (2 ^a . Classe)
14h às 15h	Aritmética, Álgebra, Latim (3 ^a . Classe)	Aritmética, Latim (3 ^a . Classe).

MORAES, 1981: 274

Uma passagem rápida pela oferta das matérias naquele ano sugere um forte tom humanista das aulas da instituição, o que a aproxima do *repertório pedagógico imperial* lançado pela monarquia no *Colégio Pedro II*. No entanto, a forma como se construiu a cultura escolar específica do colégio aponta para a faceta modernizadora do colégio, que pode ser apreendida em duas dimensões. Uma diz respeito ao método: a adoção do método de lição de coisas no colégio na “aula de conhecimentos úteis”, um conjunto de “tudo quanto pode ser necessário e útil à vida social” (apud MORAES, 1981: 275), o que deixa entrever certo espaço de liberdade à ação pedagógica docente. Outra dimensão modernizadora diz respeito à existência de disciplinas aplicadas: aulas como a dos conhecimentos úteis pretendiam avançar também na prática cotidiana: propôs-se, por exemplo, a inclusão das disciplinas de ciências naturais no currículo escolar do *Culto à Ciência*, o que configura uma grande novidade; primeiro, pelo fato de que tal ensino não era pensado como importante aos membros da boa sociedade, posto que não era considerado requisito ou diferencial para que alguém fosse considerado como tal, e segundo porque, ao fazê-lo, o colégio se distanciaria da lógica “preparatória” comum à grande maioria dos outros colégios secundários do país, propondo algo efetivamente novo.

Ainda que o regulamento das aulas preparatórias anexas às faculdades tivessem inserido álgebra como exame para acesso ao direito em 1882 e ciências físicas e naturais, exigidas após 1877 para ingresso na medicina, o que, para Moraes (1981: 276-277), permitiria realçar a lógica de que o colégio não se diferenciavam muito em seus fins dos outros, como o CP2, qual seja, reproduzir a elite dirigente local sob a lógica bacharelesca, reforçando um “caráter predominantemente humanístico e literário do programa de ensino em vigor no Culto à Ciência”, há indícios de que a prática cotidiana na instituição sugeria uma lógica menos amarrada a tais estruturas macro.

O professor do colégio João Köpke,²³⁶ por exemplo, chegou a propor a montagem de um gabinete de física na instituição, com aparelhos importados dos Estados Unidos (MORAES, 1981: 190). Apesar disso, Moraes destaca que não há confirmações nem da montagem do laboratório de física por Köpke, nem do ensino da disciplina no período por ela estudado (MORAES, 1981: 277).²³⁷ Porém, a seção *Notícias* da *Gazeta de Campinas* de 12 de fevereiro de 1874 divulgava a temperatura medida na cidade – em Fahrenheit e Celsius – para o mês de janeiro. O mesmo se deu na edição seguinte, em que se divulgaram as temperaturas medidas no colégio até o dia 8 de fevereiro.²³⁸ Tal prática não deve passar despercebida: para que se medisse a temperatura, fazia-se necessário o uso de aparelhos específicos. Da mesma forma, a conversão da temperatura de Celsius para Fahrenheit demanda conhecimentos em física. Não seria esse um sinal, bastante prático, das mudanças que se operariam na instituição?

As possibilidades do ensino de ciências naturais na escola se vêem a partir de indícios da presença de químicos na função de professores no colégio (MELONI, 2010: 68-70). Ou seja: para além do currículo, a atuação de docentes afiados com propostas renovadoras no que se refere às mais diversas questões da época, dentre elas a educação, pode ter criado no colégio um espaço favorável para a renovação de temas e questões fundamentais para ascensão republicana.

Importa perceber, nesse sentido, as possibilidades geradas pela particularidade das relações próprias do espaço escolar. Na esteira das sugestões de Julia (2001) sobre cultura

²³⁶ Sua atuação no colégio será debatida em subitem específico.

²³⁷ Todavia, para Meloni (2010), a inclusão do ensino das ciências naturais teria se dado apenas quando a escola foi reaberta em 1896 como escola pública, com o nome *Gymnasio de Campinas* – já no período republicano, portanto. Por isso mesmo, a incorporação das disciplinas de física, química e história natural se deu por conta da necessidade de equiparação ao currículo do Ginásio Nacional, novo nome do Colégio Pedro II quando da proclamação da República.

²³⁸ BN, Hemeroteca Digital. Observações thermométricas feitas no collégio *Culto à Ciência*. In *Gazeta de Campinas*. Edições n. 434 e 435.

escolar, e tendo em vista o método de ensino em adoção em colégios como o *Culto à Ciência* e o *Ginásio Baiano* de Borges em Salvador – o método intuitivo – a lógica educacional deve ser pensada também nas “brechas” sugeridas pelos currículos prescritos (GOODSON, 1995). Assim, as sugestões de Ginzburg (2007: 143-179) sobre a atenção às “pistas” com as quais se esbarra nas análises – como a medição do tempo realizada no colégio com instrumentos da instituição, permite-nos perceber de forma menos opaca as realidades com as quais nos deparamos. “O conhecimento histórico, destaca Ginzburg, é indireto, indiciário e conjectural” (GINZBURG, 2007: 157).

O plano de estudos previa, para o ensino primário, as disciplinas já “tradicionais”: leitura, gramática, caligrafia e ortografia, religião, aritmética, noções de geografia e história pátria. Já para o ensino secundário previa-se, além dessas, o ensino de línguas vivas (como o francês, o inglês e o alemão), além de disciplinas “clássicas” das humanidades como filosofia e retórica. Música e desenho eram oferecidas como disciplinas a parte (MORAES, 1981: 273).

O fato do regulamento das aulas preparatórias anexas às faculdades ter mudado pode apontar também para mudanças nos currículos dos colégios. Álgebra, cobrada para acesso ao curso de Direito desde 1882, assim como ciências físicas e naturais exigidas após 1877 para ingresso na medicina, permitiria realçar a lógica de que o colégio apenas reproduzia a elite dirigente local sob a lógica bacharelesca se a adoção dessas matérias no programa não fosse anterior a ambas as mudanças nos exames preparatórios. Ademais, não é problema também que egressos fossem aprovados nas academias:²³⁹ como se tem argumentado neste trabalho, o ensino secundário era destinado à formação dos filhos das camadas mais abastadas da sociedade imperial, sendo consenso nos três colégios aqui estudados que nem todos teriam acesso a ele. O que importa destacar, porém, são os usos variados que cada um faz sobre o *repertório pedagógico imperial* lançado pela monarquia através do *Colégio Pedro II*.

É possível apontar para a renovação dos métodos por meio do ensino de línguas e também no estudo de geografia, história e filosofia. Os docentes que as ministravam podem ter sugerido e mesmo efetivado mudanças na prática de ensino das disciplinas sob sua responsabilidade.

A adoção da segunda edição do livro *Lições de História Pátria*, de autoria de Américo Brasiliense, professor da faculdade de direito de São Paulo, e aumentada por José Maria Lisboa, é um sinal interessante da renovação metodológica em curso no *Culto à Ciência*. O

²³⁹ BN, Hemeroteca Digital. *Correio Paulistano*, n. 5946 (19 de agosto de 1876), p. 2.

autor, aliás membro do IHGB, ao recomendar a adoção de seu livro, destacava em anúncio sobre ele o fato de se enfatizar, nas explicações sobre a história nacional, aspectos da história da província de São Paulo.²⁴⁰ Jurista com alguma experiência na produção didática – que parecia ser um campo em expansão nos anos 1870 em diante (BITTENCOURT, 2004) –, Brasiliense marcava seu lugar nessa produção ao ressaltar que até então pouca atenção se teria dado aos “principais acontecimentos das províncias em que nasceram [seus autores]”, enfatizando uma formação de tom cívico no intuito de se fazer de cada homem um futuro cidadão. Os conteúdos referentes ao Segundo Reinado, por exemplo, enfatizam a “opressão” do partido conservador sobre o país e o surgimento de ideias republicanos (REIS, 2013).

Para o ensino de geografia, por exemplo, foram doados um globo “e vários outros acessórios para o ensino de geografia e cosmografia”, segundo divulgação no *Correio Paulistano*.²⁴¹ Portanto, ao atentarmos aos métodos, é possível apontar para a sua renovação dentro do programa de ensino de línguas – uma das propostas de Köpke – e também no estudo de geografia, história e filosofia. Os docentes que as ministravam (o próprio Köpke e João Alberto Salles, por exemplo) podem ter sugerido e, além disso, efetivado mudanças na prática sua cotidiana de ensino. Compare-se, por exemplo, o caso de Sílvio Romero no CP2, que mesmo na época era visto como sinal óbvio de renovações dos métodos de ensino de filosofia no colégio do imperador. Assim, os docentes como podem ter impresso novas atitudes intelectuais em suas práticas educativas, reconhece Moraes (1981: 278).

Ademais, se, observando os primeiros anos de existência do colégio, Moraes (1981) e Meloni (2010) sugerem um tipo de pedagogia ainda tradicional, a análise das práticas e sugestões de atores como Hipólito Pujol e sua proposta, já na década de 1890 de reforma do ensino, aproximariam as discussões promovidas dentro da instituição ainda na década de 1880 daquelas sobre métodos inovadores que se realizavam também na Europa.²⁴²

Grosso modo, a concepção de educação de Pujol e que presidira a organização da reforma do regimento escolar do *Culto à Ciência* atesta os princípios em voga na instituição: as mudanças propostas deveriam partir sempre das lições do passado, não necessariamente de mudanças nas doutrinas, de forma que a meta da educação seria, portanto, formar a vontade. A “doce amizade” entre alunos e entre esses e os professores garantiria a formação dessa vontade, servindo por isso a educação à formação para o útil, para o científico, para a liberdade por meio de sua prática (apud MORAES, 1981: 311-313). Idem para o método de

²⁴⁰ BN, Hemeroteca Digital. *Almanach Litterário de S. Paulo para 1879*, n. 4 (1878), p. 108.

²⁴¹ BN, Hemeroteca Digital. Presente valioso. In *Correio Paulistano*, n. 5815 (27 de fevereiro de 1876), p. 2.

²⁴² Que mais tarde serviriam como referência ao movimento da “escola nova”, nos anos 1930 no Brasil.

ensino: tomando como referencial o já adotado método intuitivo (partindo do simples para o composto, do concreto para abstrato), Pujol via na formação geral a base da formação de conhecimentos necessários para o sucesso na vida civilizada, pondo o aluno em contato com a realidade por meio da análise e experimentação, da observação que promovia nele a reflexão (MORAES, 1981: 316).²⁴³

O interesse que presidia as propostas de Pujol e que resultam de experiências propostas na instituição nos anos 1879 e 1880 estava na formação do espírito do educando, prepará-lo, porém de uma forma diversa daquela experimentada pelos diretores dos outros colégios aqui estudados. No currículo, ainda que aparecesse um leve conflito entre uma concepção clássica e o ensino científico, propostas de tom “profissionalizante”, como algo ligado ao interesse, à experiência, eram valorizadas. As ciências, afinal, eram educadoras do espírito, ensinariam o verdadeiro. Já as letras seriam moralizadoras, ensinariam o belo e o bem: são o músculo. E as duas juntas formariam o espírito forte e disciplinado. Ainda que a presença do ensino clássico e tal concepção de educação sugira proximidades com lógicas aristocráticas de ensino devido a sua seletividade e seu viés de difusão da cultura (e Pujol diria que o secundário “não convém senão a certa classe da sociedade”), há inovações óbvias no currículo escolar como proposto. Para Moraes (1981: 330-332), apontava-se para uma conciliação de propaganda republicana com exigências de sociedade hierarquizada. Concordamos com ela, e vamos além: tal conciliação sugere manipulação e negociação num sentido diverso do original ao ampliar o conteúdo das matérias chave para a formação do cidadão – como a história. As renovações pontuais no ensino de algumas matérias, como as de ciências naturais, e promovidas por docentes como João Köpke e João Alberto Salles o

²⁴³ Destarte, a questão que passa a estar em pauta já no período republicano e sob a gestão de Pujol fora uma concepção de aprendizagem da ciência para a vida. As crianças eram capazes de alcançar um conhecimento de cunho científico desde que tivessem sua inteligência estimulada, que houvesse, na proposta de ensino, alguma relação do tópico em pauta com a sua vida, a sua experiência. Ensino enquanto formação harmônica do indivíduo, sugestão do belo, o senso do verdadeiro, por meio de noções concretas e positivas. Da mesma forma, para Pujol o diploma atuava como estigma de valorização de classe. Para sociedades em mudança econômica, como a europeia de finais do XIX, o diploma teria ressignificado seu valor simbólico, ainda que continuasse a justificar, de forma dissimulada, as diferenças culturais. Pujol declarava sua desconfiança no diploma, pois o mesmo deveria corresponder principalmente a um tipo de ensino positivo e destinado a uma elite que cumprisse o ritual escolar. Assim, o que se discutia na associação Culto à Ciência presidiu a concepção de uma nova proposta de ensino secundário, mais próximo às *realschulen* alemãs ou dos liceus especiais franceses: haveria um tanto de cultura geral mas que buscava fornecer base profissional. O ensino se propunha mais orgânico, sem relação com o preparatório. Haveria três cursos: primário, intermediário ou secundário especial e secundário clássico. O Intermediário ou secundário especial era voltado para alunos de 10 a 14 anos, ensinando línguas vivas e bastante aritmética, além de ciências físicas e naturais e agronomia. Era facultado ao aluno escolher algumas das áreas que mais lhe interessassem. Àqueles que cursavam o curso secundário clássico teriam na grade aulas de sociologia política (MORAES, 1981: 310-323).

confirmariam, gestando naquele espaço uma variação do *repertório pedagógico modernizante*.

5. Os professores: João Köpke, Alberto Salles e a renovação do repertório pedagógico

Dizia o presidente da província de São Paulo em 1873 em seu relatório para a assembleia: “O professorado rebaixou-se ao ponto de não ser mais um sacerdócio, e sim exclusivamente um gênero de vida, uma indústria, um comércio” (MOACYR, 1939: 364). De fato, mesmo no colégio oficial da monarquia, o Pedro II, era prática recorrente entre os docentes possuir outra ocupação. O ginásio de Borges na Bahia renovou essa perspectiva: diversos docentes da instituição, como se viu, possuíam ampla trajetória principalmente no campo do ensino. O *Culto à Ciência* segue essa lógica, uma vez que, para a associação que o fundara, a atuação dos professores junto aos alunos era questão chave para o tipo de formação que ali se pretendeu promover.

Desde a fundação do colégio, era claro que o papel do professor deveria ir além da sala de aula. Uma certa visão de tom moral da realidade (uma “moral social”, pautada nos princípios da filosofia positiva e que incentivava a reflexão e a orientação do cidadão nas relações que construía) entre os republicanos-positivistas realçava a necessidade da autoridade, ainda que partindo não mais da igreja, mas do estado (que promoveria a instrução sem, no entanto, sob ela influir, como já se apontou), bem como – e principalmente – da razão. O professor tinha um papel que em outros anos atribuía-se ao sacerdote, com a diferença que então deveria instruir os alunos na nova moral social laica que se buscava instituir.²⁴⁴ Daí necessário cuidar da educação do professor, assim como das condições de seu

²⁴⁴ Se na década de 1870 membros da direção da sociedade ainda viam a religião como fundamental no sentido de orientar a relação do homem com a divindade, inspirando nele certa ideia de autoridade e responsabilidade – ainda que promovida não mais pelo clero mas por cidadãos imbuídos da nova moral que se organizava –, os anos 1880 viam outros membros questionarem o ensino da religião pois na verdade ele apenas tolheria o livre pensamento. Se assim o quisessem, os pais deveriam ofertar esse ensino, não o colégio, a quem caberia apenas servir de “bússola moral e civil” na preparação dos jovens à cidadania (cf. MORAES, 1981: 244-248). Hipólito Pujol, diretor do colégio nas vésperas da República, porém, via na ideia de Deus uma questão imprescindível para a formação da criança, como forma de se evitar a desmoralização dos costumes, uma vez que a formação de uma moral social seria obra que demandaria tempo (MORAES, 1981: 313).

trabalho, financeiras inclusive, de forma a atrair os mais capazes para a profissão²⁴⁵ (MORAES, 1981: 247).

Das inovações curriculares postas em prática no colégio campineiro, a maioria tinha relação direta com a atuação do professor junto a seus alunos. Dessa forma, na acepção da Sociedade Culto à Ciência, a marca principal que se pretendia promover entre os alunos era um tipo de aprendizagem que ficasse para vida – no que a adoção do método intuitivo foi fundamental. Por meio do método, pautado na experimentação, as crianças seriam capazes de chegar a compreender o conhecimento científico desde que se estimulasse sua inteligência, desde que tal estímulo partisse de relações com a sua vida cotidiana. Tal concepção de ensino, pensando enquanto uma formação harmônica do indivíduo, tinha no docente aquele que encaminharia o aluno ao conhecimento do belo, ao senso do verdadeiro, por meio de noções concretas e positivas. Ao professor caberia ainda a observância da disciplina dos alunos em cooperação com o restante da equipe – disciplina pensada não em seu caráter proibitivo, mas moralizador, como já se destacou (MORAES, 1981: 322-323). No *Culto à Ciência* as atividades do mestre deveriam ser baseadas nas inclinações da criança.

Por isso, importava atentar à formação moral da criança, e tal formação se daria por meio da educação. De maneira diversa da instrução – a aquisição de instrumentos básicos para leitura e compreensão das matérias ensinadas na escola –, esperava-se dotar a criança, por meio de um ensino livre, de uma educação que dela fizesse moralmente apta a perceber o mundo ao seu redor e, a partir disso, renová-lo (BARROS, 1986: 190-194). Por isso, a eficácia do método dependeria, pois, dos professores. Um artigo da *Gazeta*, após realçar a boa direção de Moretz-Sohn²⁴⁶ e seu vice Bentley, destacava o papel dos professores. Vejamos quem foram alguns deles:

²⁴⁵ Questão recorrente também nas discussões propostas na assembleia provincial – daí a centralidade da Escola Normal e sua oferta e organização pelo Estado.

²⁴⁶ Tal qual Abílio Borges na Bahia, o diretor Moretz-Sohn era considerado mais como pai que como diretor pelos seus alunos, de quem teria cativado o amor. Cf. O sr. dr. Moretz-Sohn. In *Diário de S. Paulo*, n. 3995 (17 de abril de 1878), p. 3.

Quadro 10:
Os professores do Culto à Ciência - 1874-1880

Nome do docente	Matérias ministradas	Posições políticas	Outras filiações
Alfredo Pujol	Português, Retórica e Filosofia.	Republicano.	Futuro membro da Academia Brasileira de Letras; Diretor da inspetoria de instrução de São Paulo.
Amador Bueno M. Florence	Latim, desenho e francês.	Republicano.	Maçon (grau 12); Presidente do Conselho Municipal de Campinas; Vereador pelo partido liberal.
Antonio Martins Teixeira	Primeiras letras, sistema métrico e doutrina cristã.	Republicano.	Maçon (grau 3).
Azarias Dias de Mello	Música.	Abolicionista; Republicano.	Maçon (grau 33); Atuou em bandas de música em Campinas. ²⁴⁷
Diogo Pupo Nogueira	Inglês.	Republicano.	Médico legista.
Francisco X. Moretz-Sohn	Diretor; alemão e português.	Republicano.	Maçon (grau 33); Juiz de direito da comarca de Mogi das Cruzes.
Gabriel Dias da Silva		Sem informações.	Maçon (Grau 9); Amanuense da secretaria de justiça provincial.
Henrique de Barcellos	Português (gramática).	Abolicionista; Republicano.	Mentor intelectual do jornal local abolicionista <i>Diário de Campinas</i> , primeiro jornal de circulação diária na cidade; Maçon (grau 3).

²⁴⁷ Compôs o hino do colégio, além de reger sua banda.

Hipólito Gustavo Pujol	Diretor (1888) Francês, Latim, História, Aritmética e Geometria.	Republicano.	Arquiteto; Maçom (grau 12).
João Alberto Salles	Geometria, filosofia, aritmética e álgebra.	Republicano.	Maçom (grau 9).
João Köpke	História natural.	Republicano.	Benemérito da Independência de Campinas.
João Vieira de Almeida	História.	Abolicionista; Republicano.	Autor do libelo crítico- satírico Grito do Povo, de 1888; Autor de contos infantis Professor da Escola Normal de São Paulo (na República).
Leon Blazeck	Piano e ginástica.	Republicano.	Benemérito da Independência de Campinas. Estrangeiro, sem graduação.
Souza Lima	Álgebra e geometria.	Republicano.	Juiz municipal ²⁴⁸

Fonte: BN, Hemeroteca Digital. Exames. *Gazeta de Notícias*, n. 516 (13 de dezembro de 1874), p. 2. Moraes, 1981: 189-192.

Os professores tinham, pois, um perfil destoante em relação à elite imperial tão bem representada no Pedro II: eram, em maioria, republicanos, científicos (positivistas de várias cepas) e maçons. Dois docentes podem ser tomados como representativos deste perfil de professor moderno e modernizador: João Köpke, autor de diversos e famosos livros didáticos na mesma linha de Abílio Borges, e João Alberto Salles, positivista pouco dogmático – ou "federalista científico" (ALONSO, 2002) – e republicano (irmão de Campos Sales). Tanto João Köpke quanto João Alberto Salles tinham a questão das inclinações da criança como central em sua atuação pedagógica. Enquanto o primeiro fez da educação o campo de sua atuação política pela causa republicana, o segundo fez o caminho inverso: de seu ativismo

²⁴⁸ Souza Lima oferecera-se para ministrar álgebra e geometria. *Correio Paulistano*, n. 5907 (28 de junho de 1876), p. 2.

republicano a educação passou a ser central em seus textos e ações nos anos 1880. Ao fazê-lo, ambos condensavam, em sua atuação docente, os preceitos positivistas da instituição, que pretendia promover sobre os alunos uma ampla educação moral.

João Köpke, “o mais apercebido mestre da Província [de São Paulo]”,²⁴⁹ nasceu em 1852 na cidade de Petrópolis, aristocrática capital não oficial da monarquia em tempos de clima quente e epidemias na Corte imperial numa família de recursos culturais fundamentais. Sua família era toda de educadores: seus pais e tio fundaram e eram responsáveis pelo *Collégio de Petrópolis*, conhecido ainda como *Collégio Köpke*.²⁵⁰ Lá Köpke realizou seus primeiros estudos. Apesar de logo após formado em direito, no ano de 1875, ter atuado como promotor público em cidades do interior e na capital da província de São Paulo, em 1878 Köpke passou a se dedicar exclusivamente ao magistério de nível primário e secundário. Nisto contou a trajetória familiar: seu pai dedicara parte da vida à educação, e após a desilusão da magistratura, assim como a opção política republicana, já em seus tempos de acadêmico de direito (PANIZZOLO, 2006: 33-34).

Köpke atuou em diversas instituições: além do *Culto à Ciência*, onde foi docente entre 1881 e 1883, foi professor dos cursos preparatórios anexos à faculdade de direito de São Paulo, do Colégio Pestana, do Colégio Florense (também em Campinas onde organizou a “Revista Trimestral”, onde se divulgavam os trabalhos das alunas daquela instituição), do Externato Modelo, do Colégio Köpke (em São Paulo, de sua direção), da Escola Primária Neutralidade e do Instituto Henrique Köpke. Educador modelar, “mestre dos mestres”, reformador e gentil, Köpke teria inovado sobre os métodos de se ensinar no país (PANIZZOLO, 2006: 169).

A fama²⁵¹ obtida se deve em muito ao tipo de relação que ele construiu na província de São Paulo junto a grupos republicanos, especialmente Rangel Pestana,²⁵² membro do partido republicano, jornalista do maior jornal da província (*A Província de São Paulo*) e interessado nas coisas da educação, que comungava com ele o interesse em diversos projetos

²⁴⁹ Segundo citação feita por Panizzolo, 2006: 39.

²⁵⁰ O colégio mereceu elogios de Couto Ferraz em aviso de 1853, quando era presidente da província do Rio. No ano seguinte, Ferraz era responsável pela pasta do Ministério do Império que promulgou a reforma de 1854, aqui discutida no capítulo 2 (MOACYR, 1939: 221).

²⁵¹ Fama em parte póstuma. Köpke escreveu, em diversos momentos de sua vida (faleceu em 1926), artigos para diferentes revistas, como *Eschola Pública*, *Revista de Ensino*, *Revista Pedagógica*, *Revista do Brasil*, *Revista de Educação* e também nos jornais *A Província de São Paulo* e *Jornal do Comércio* do Rio, sempre em prol da causa da educação (PANIZZOLO, 2006: 50).

²⁵² João Köpke seria, afinal, seu “ater-ego”, nas palavras de Pestana.

(HILSDORF, 1986).²⁵³ Atuaram juntos no *Colégio Pestana*, na capital da província e dirigido por seu amigo Rangel e sua esposa e voltado para meninas. O colégio possuía um currículo bastante amplo, incluindo o estudo de física, química, retórica, poética, cosmografia, álgebra, direitos da mulher e botânica (PANIZZOLO, 2006: 110-111). Saudado por Rangel Pestana, que via nas iniciativa do amigo um sinal do acompanhamento, por Köpke, “[d]a marcha do ensino na Europa e na América”. O vínculo de Köpke com os republicanos paulista era, pois, sólido. Ainda que regressado à capital do país nos anos 1880, sua relação com os republicanos, principalmente aqueles que conhecera em sua passagem pela faculdade de São Paulo,²⁵⁴ se manteria fortalecido.

Seu primeiro livro voltado à educação da juventude, “*Méthodo rápido para aprender a ler*”, de 1874, traz quase nada diferente daquilo que Borges já fazia muito bem com os seus livros de leitura – inclusive pelo fato de já possuir rede e fama nos anos 1870, diferente de Köpke, ainda nem bacharel quando da publicação do livro. Tal qual Borges, o livro de Köpke apresenta as letras para delas se passar à formação de pequenas palavras. Aos poucos, vai-se dificultando o trabalho e os meninos são apresentados a textos maiores. Um quê de moral correta para os meninos (a história do menino que está de castigo por ter preguiça, o fofoqueiro que se associa a uma cobra, a crítica às trapças) somado a explicações sobre curiosidades em geral (a cratera de um vulcão é por onde sai a lava, “padrinho é compadre do meu pai”) fazem parte do percurso de aprender a ler. No decorrer das atividades, os meninos vão sendo incentivados: “eis quase chegado o momento em que poderás, meu menino, dizer: já sei ler qualquer livro!” (KÖPKE, 1874: 51).

Tais inovações não nos são estranhas, como se tem visto. Köpke faz uso de um repertório pedagógico comum e já bastante divulgado por Abílio Borges com seus livros de leitura. Suas relações com republicanos históricos desde a Faculdade de Direito até sua atuação profissional posterior – Köpke teria tido relações intensas com grupos ligados ao Partido Republicano Paulista, ainda que deles e do partido não houvesse participado diretamente – teria facilitado a aceitação de suas propostas pedagógicas (PANIZZOLO, 2006: 35). Moacyr (1939: 385) destaca a contratação de Köpke, em 1879, por parte do governo da província, como fornecedor de “cartões, aparelhos e o mais necessário for para a adoção do

²⁵³ Diferentemente de Köpke, porém, Pestana teve ativa participação política pela causa republicana, nela incluindo questões relacionadas à educação – no que se aproximava do amigo, também ativista mas da causa da educação. Ver, especialmente, o capítulo 3 da tese de Hilsdorf (1986).

²⁵⁴ João Köpke manteve laços duradouros com personagens como Américo Brasiliense, Campos Sales, Américo de Campos, Caetano de Campos e Rangel Pestana – republicanos históricos. De sua turma da faculdade teriam também participado filhos de chefes dos partidos liberal e conservador, pessoas com quem Köpke não teria criado maiores vínculos (PANIZZOLO, 2006: 83-84).

‘Método racional e rápido de aprender’ nas escolas públicas de primeiras letras, o que lhe valeu o pagamento, em cinco anos, do valor de 6 contos de Réis²⁵⁵ – nada mal para um “iniciante” no campo da educação.

Ainda que a primeira edição do seu *Método rápido para aprender a ler* seja de 1874, a obra não teria obtido grande receptividade.²⁵⁶ De fato, das cartilhas escritas pelo autor, a maioria é posterior à virada do regime político – seus livros de “leituras morais e instrutivas para uso das escolas primárias” ganham fama já nos anos republicanos.²⁵⁷ O que se pretende destacar com isso é que as inovações promovidas pelo autor se deram principalmente no âmbito do espaço escolar – nas relações professor x aluno. As ideias de Köpke para a reforma da educação são outro indício de sua adesão ao projeto do *Culto à Ciência*.

Nesse sentido, estariam principalmente nas práticas promovidas pelo autor as suas maiores inovações. Panizzolo argumenta que as bases de sua “pedagogia moderna e republicana” estavam

[no uso de] recursos financeiros privados, nos currículos baseados no ensino prático, concreto e científico para ambos os sexos, na metodologia intuitiva, no ensino analítico de leitura, no ensino simultâneo da leitura e da escrita, na preocupação com os materiais de ensino, nas aulas seriadas, graduadas e simultâneas, nas atividades extraclasse, além da preocupação em divulgar sistematicamente o trabalho, fazendo conferências pedagógicas (PANIZZOLO, 2006: 104)

De fato; todas as quartas, das 17h15 às 19h, Köpke oferecia aulas de inglês pelo método “teórico e prático” numa das salas do Colégio Mamede (PANIZZOLO, 2006: 104). Em Campinas, dedicou-se ao estudo de matérias como física e química, a partir de aparelhos que mandava trazer da Europa e dos Estados Unidos, de onde também importava bibliografia atualizada na área de educação, além de mapas, quadros e coleções. Köpke teria inclusive, segundo Panizzolo a partir de relato de Pestana (2006: 133), montado um museu pedagógico. Ao ofertá-lo ao manuseio de seus alunos, Köpke também cobrava deles a aprendizagem do

²⁵⁵ BN, Hemeroteca Digital, *Correio Paulistano*, edição 6734, de 6 de maio de 1879, p. 1-2. A adoção de seu método pelo governo da província foi amplamente noticiada no “oficioso” *A Província de São Paulo*. Ver, por exemplo, anúncio na edição de 29 de junho de 1879 do jornal, p. 4.

²⁵⁶ Despacho divulgado no *Correio Paulistano* (página 1 da edição 5604, de 5 de junho de 1875) dava como justificativa do governo da província para a não adoção do livro a falta de verbas no orçamento.

²⁵⁷ PANIZZOLO, 2006: 322-324.

que se ensinou: assim, era adepto das solenidades de avaliação ao final do ano,²⁵⁸ posto que assim não os alunos, nas os métodos adotados pelos docentes seriam publicizados e avaliados (PANIZZOLO, 2006: 160). Ali, os alunos manuseariam mapas, aparelhos científicos, leriam suas composições literárias – inclusive em outras línguas. A *Província de São Paulo* recebia bastante bem tais inovações, que se tornaram recorrentes em São Paulo – enquanto já na Corte e em Barbacena Abílio Borges fazia o movimento contrário, abolindo os exames finais. No entanto, tal qual Borges, Köpke era também inventor de aparelhos educativos; noticiava a *Gazeta de Notícias* de 17 de dezembro de 1886, “a primeira experiência, por Köpke, do seu *Electrodidascalo*, aparelho destinado ao ensino objetivo da leitura”.²⁵⁹

Se no *Culto à Ciência* o controle excessivo da associação impedia maiores inovações por parte dos docentes, em colégios em que viera atuar depois, como o *Neutralidade*, fundado em colaboração com outro republicano, Silva Jardim, as festas de fim de ano letivo tornaram-se plataformas de divulgação republicana: chamadas de “festas escolares, familiares e cívicas” (PANIZZOLO, 2006: 164-165), em tais ocasiões “datas solenes” de nossa história seriam rememoradas realçando aspectos que livros de história como o de Américo Brasiliense já destacavam: a particularidade da província de São Paulo na conjuntura nacional do Segundo Reinado.

Cabe ainda destacar sua visão da educação feminina. Sua *Revista Trimestral* publicitava o tipo de educação que se esperava fornecer à mulher entre os positivistas e republicanos: indo além da aprendizagem dos afazeres domésticos, a mulher poderia assim auxiliar na formação dos novos cidadãos na nova moral que se esperava criar. Assim, tanto produções de literatura e história quanto investigações sobre aspectos da moral ou mesmo da fabricação de cervejas eram elementos divulgados na revista das alunas do colégio (PANIZZOLO, 2006: 133).

Assim, tendo em vista o que se discutiu até agora, a atuação de Köpke no magistério oscila entre representações que o colocam como grande renovador e práticas que o aproximam de outras já adotadas no país, fosse no Colégio Pedro II, fosse no Ginásio Baiano

²⁵⁸ Os exames finais do primeiro ano de funcionamento do colégio, por exemplo, dentro de toda uma ritualística bacharelesca, permeada por discursos de forte tom retórico, confirmaria a grandiosidade do projeto que ali se materializava por meio do sucesso dos alunos. De tal sucesso seriam os principais responsáveis a direção e o corpo docente. Só era permitido aos alunos do *Culto à Ciência* prestarem os exames de acesso às academias superiores após aprovação nas avaliações finais realizadas no próprio colégio (MORAES, 1981: 279).

²⁵⁹ BN, Hemeroteca Digital, *Gazeta de Notícias*, n. 351 (17 de dezembro de 1886), p. 1. Na ocasião Köpke já residia no Rio de Janeiro. O *Diário de Notícias* costumava divulgar algumas de suas conferências na escola da Glória – as famosas “Conferências da Glória”, encontros sobre assuntos gerais aos quais costumava ir o imperador. Dentre os temas das palestras de Köpke estavam a educação integral, educação estética e educação cívica.

de Borges. Um exemplo é a adoção em São Paulo do método intuitivo, a que se dá grande participação em sua promoção a João Köpke, seria um sinal da marca da memória na construção da trajetória do autor. Jornais de grande circulação em meios republicanos e mesmo livros mais recentes que tomam o método como objeto de estudo (VALDEMARIN, 2004) realçam a participação de Köpke como um grande divulgador do método, especialmente durante os anos em que atuara em Campinas. As décadas de 1870 e 1880 em São Paulo foram especialmente ricas na promoção desse método no campo da educação pois ele se casava com as propostas políticas que ali ganhavam fôlego.

Logo, a trajetória de Köpke permite evidenciar a atuação de docentes no *Culto à Ciência* dedicados a difundir um *repertório pedagógico modernizante*. Nesse sentido, enquanto educador antenado com as concepções de escola, de ensino e também de renovação política e formação cidadã que por lá se promoviam, Köpke conseguiu relacionar as esferas de maneira bastante proveitosa, tendo no jornalismo e nos ativistas republicanos os maiores entusiastas e divulgadores de sua obra. Apesar do peso da memória que sobre sua obra se construiu, a sua atuação num colégio como o *Culto à Ciência* – que desde sua inauguração, como se destacou, promovia e divulgava medições de temperatura na cidade de Campinas – podem ter favorecido a ativação de alguns pontos que para outros agentes, como Borges, teriam sido menos enfatizados. Se para Borges a história ainda contava com aspectos de criação religiosa e tinha na monarquia um fundamento sacrossanto, em Campinas a história ampliava-se como uma possibilidade de pensar o regime político numa escala evolutiva, como proposta pelos positivistas e que associava o estado positivo dessa marcha à República.

O acompanhamento da trajetória de outro docente do colégio, que era um ativo político republicano e que depois foi também diretor do *Culto à Ciência*, podem realçar a participação daquele espaço escolar na promoção de renovações não apenas na esfera pedagógica mas também na esfera da *cultura* e da *política*.

Alberto Salles, em artigo n'A *Província de São Paulo* em 6 de janeiro de 1877, jornal que dirigiria em 1884, dizia que

[...] É inegável que a única base verdadeira do progresso e da grandeza de um povo reside na escola, porque ela é a fonte para onde correm ansiosos, a beber a água da vida, aqueles que mais tarde, na qualidade de cidadãos, influirão não só na direção da náu do Estado, como também em sua legislação e na distribuição de suas leis

[...]

Fundem-se escolas, eduque-se o povo, espalhe-se a luz por todas as camadas sociais, e o gigante da América meridional, hoje adormecido, levantará amanhã a cabeça altiva diante das outras potências da terra (apud CASTRO, 1997: 56).

Professor do *Culto à Ciência* de 1883 a 1884 e de 1886 até a proclamação da República, intercalado por alguns meses (a partir de agosto de 1887) que passara em Poços de Caldas para cuidar de sua saúde, Salles vinha de família local de cafeicultores. Nascido em 1855, estudara engenharia em Nova Iorque, onde se aprofundara principalmente em estudos sobre o regime republicano e sobre o federalismo. De volta ao Brasil, ingressou na faculdade de direito de São Paulo, onde se formou em 1883 – momento de forte ebulição republicana, da qual participara ativamente.²⁶⁰ Salles chegou a ser considerado “o ideólogo da República” devido ao seu ativismo político e às suas proposições ideológicas sobre o regime que se propunha para o país (VITA, 1965).

Uma vez no colégio, não fez por menos: ali proferiu duas palestras que ficaram famosas pelo seu conteúdo marcadamente inovador. No dia 12 de setembro de 1886, proferiu a palestra “Noção geral de governo e sua função no seio da sociedade”. Salles destacava que todas as sociedades “crescem e desenvolvem-se”, reforçando sua adesão a uma nova forma de pensar a história, diversa daquela “estacionária” identificada à tradição monárquica. No dia 26, com a palestra “O que é e para que serve uma Constituição”, Salles vangloriava a experiência federalista estadunidense, por ele considerada um exemplo a ser seguido (VITA, 1965: 35).

Para não fugir à regra dos membros do colégio, Salles era positivista. Além disso, foi entusiasta e grande propagandista do regime republicano. Diversamente de Köpke, que desde sempre atuara com educação, Salles passou de um ativismo das ruas e jornais para ativismo na educação: depois do *Culto à Ciência*, foi docente da Escola Normal da Praça, o grande modelo da experiência dos republicanos paulistas na área de educação depois de 1889 (MONARCHA, 1999). Em diversos de seus textos, a educação aparecia como requisito principal para a formação de uma nova e necessária responsabilidade cívica; dizia Salles em seu *Catecismo Republicano*, de 1885:²⁶¹ “A vulgarização das doutrinas democráticas foi

²⁶⁰ Antes mesmo de regressar ao país, Salles enviara cinco textos de tom republicano para *A Província de São Paulo*. Na faculdade do largo de São Francisco, lançou o jornal *O Federalista* entre o público estudantil. Em 1881 assume a redação do *A República*, jornal do Clube Republicano Acadêmico. No ano seguinte, escreveu *Política Republicana*, considerado um marco junto a militantes da causa republicana em São Paulo

²⁶¹ Vita aponta a obra como sendo de 1895; no entanto, a edição 8622 do *Correio Paulistano*, de 20 de maio de 1885, agradecia a Salles a doação de um exemplar da obra “que tem por fim vulgarizar as doutrinas democráticas” (1885: 2).

sempre, para mim, uma das mais urgentes necessidades, como um trabalho preliminar indispensável para o advento definitivo do governo republicano neste país”. Afinal, continuava Salles, a reforma do pensamento e eliminação dos preconceitos passa pela educação e pelo seu corolário: uma nova orientação política (apud VITA, 1965: 171).

Grande orador e bom publicista – tal qual Borges, Salles sabia da importância de se divulgar sua obra pelos quatro cantos²⁶² –, Salles, no campo da educação, teria adotado um “pragmatismo pedagógico”, pautado num tipo de ensino útil ao desenvolvimento da vida social (“spencerianismo pedagógico”, pautado em saberes úteis à vida, especialmente a fisiologia, a higiene, a física e a química, fundamentais para a existência), organizado de forma a se gerar “um sistema comum de ideias e opiniões” (na chave Comtiana), promovidos sem ingerência do estado (que pode administrar a oferta, desde que garantida sua liberdade e descentralização) (apud VITA, 1965: 138-149).

Circulando preferencialmente entre grupos republicanos na região de Campinas e São Paulo, o professor era também grande articulador político (MENEZES, 2006: 76-77). Sua atuação em sala de aula, nesse sentido, não se distanciaria do que dizia ele ser o fim da educação: um agente político formador e modificador de pensamentos, responsável pela “disciplina do espírito e [pela] criação de hábitos mentais que, transmitindo-se por herança, de geração em geração, venham formar com o tempo uma constituição mental média, base psicológica indispensável da consciência nacional” (apud VITA, 1965: 145).

Sua ciência da educação, assim, vê a “evolução natural da escola, como parte integrante da estrutura política geral”; afinal, “Há, pois, uma relação íntima e permanente entre as modificações que se operam na estrutura e nas funções do aparelho político e as que se efetuam, paralelamente, na estrutura e funções do aparelho escolar” (apud VITA, 1965: 142-143). Imagina-se que, do tipo de relação engendrada num espaço escolar como o do *Culto à Ciência* – e no colégio adotava-se o método intuitivo de ensino –, tenham surgido normas e práticas divergentes daquelas propostas no repertório pedagógico da monarquia e, além disso e mais importante, tenham-se ofertado aos alunos ferramentas fundamentais para se pensar a época em que eles se inseriam.

A eficácia da atuação de professores como Köpke e Salles sobre os alunos pode ser aferida pela profissão de fé política que adotaram ao sair da escola. Ora, dos 38 alunos do

²⁶² Como exemplo, cite-se a divulgação de uma conferência, “um estudo crítico sobre a disciplina e organização partidária” por ele realizada no Club Republicano de Campinas feita em 6 de janeiro de 1888, mandada publicar em folheto com 150 mil cópias. BN, Hemeroteca Digital, *Correio Paulistano*, n. 9451 (2 de março de 1888), p. 2.

colégio aprovados para a faculdade de direito de São Paulo ainda para o ano de 1874 e divulgados pela *Gazeta* em sua edição n. 517, ao menos seis se tornariam republicanos. Outros também aderiram à causa, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 11:
Egressos do Culto à Ciência

Nome do aluno	Posições Políticas	Trajetória posterior
Abelardo Pompeu do Amaral	Republicano.	Professor de química teórica da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz.
Antônio de Pádua Salles	Republicano.	Juiz em Campinas
Alberto Santos Dumont	Republicano; Positivista. ²⁶³	Iniciou os estudos na Escola de Minas de Ouro Preto, continuados na França, onde desenvolvera o protótipo do avião.
Alexandre Florindo Coelho	Republicano.	Deputado estadual em SP na República.
Antonio Álvares Lobo	Abolicionista; Republicano.	Presidente do <i>Clube Republicano</i> .
Artur Leite de Barros	Republicano; Positivista.	Um dos fundadores do <i>Colégio Progresso Campineiro</i> (1900).
Artur Sampaio	Republicano.	Sem informações;
Carlos Augusto de Salles	Republicano.	Irmão mais velho de Manoel Ferraz de Campos Salles e João Alberto Salles.
João César Bueno Bierrebach	Republicano.	Fundador do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas.
Joaquim Álvaro de Sousa Camargo	Republicano.	Presidente do <i>Clube Republicano Acadêmico</i> da faculdade de direito de São Paulo.
Júlio César Ferreira Mesquita	Republicano.	“Jornalista da República”, colaborador e depois proprietário do jornal <i>A Província de São Paulo</i> ; Vereador em Campinas; Secretário do primeiro governo republicano do estado de SP;

²⁶³ Dumont foi ainda amigo próximo a João Köpke, em cujo colégio de São Paulo também estudou.

		Deputado estadual e federal.
José de Campos Novaes	Republicano.	Membro da Linnean Society de Londres; Membro da comissão científica – “botânica” e “letras e artes” – do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas.
José Manuel Lobo	Abolicionista; Republicano.	Diretor do <i>Gazeta de Campinas</i> .
Olavo Egydio de Souza Aranha	Liberal republicano.	Banqueiro.
Pedro Alcântara de Souza Aranha	Abolicionista; Republicano;	Um dos diretores da <i>Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio</i> de Santos.

Fonte: <cultoaciencia.net/pag_alunos.htm>. Acesso em 04 de junho de 2015.
A página apresenta a relação de formados nos anos de 1874, 1875, 1879, 1885 e 1887.
BN, Hemeroteca Digital, *Gazeta de Campinas*, de 17 de dezembro de 1874, p. 2

Para os alunos, os princípios maiores que norteavam a organização da instituição eram a tríade autoridade, obediência e respeito, apontados já no estatuto como pilares da instituição: no colégio dever-se-ia “velar pela educação física, moral e intelectual dos seus alunos, habilitando-os em todas as matérias exigidas para as matrículas nas academias do Brasil e para o comércio e a indústria”. O plano diário das atividades discentes, que incluía momentos para oração e frequência à missa, aponta para tal rigidez sobre os alunos. Some-se a isso a presença, principalmente no secundário, de matérias da área de humanas, o que reforçaria o caráter ainda “tradicionalista” da instituição.

No entanto, a presença de docentes afinados com a causa republicana, a renovação dos métodos e a inserção de matérias de cunho inovador-prático como a química e a física apontavam para um questionamento do repertório pedagógico do Império, aproximando sua visão da pedagogia de uma perspectiva política de contestação ao Império. Adotar as ciências naturais casava-se com a proposta republicana. Inserir estudos da história da província no ensino de história, *idem*. Assim havia uma relação fundamental entre educação e política. Uma não era apenas o corolário da outra, mas lados de uma mesma moeda.

Ao valorizar as experiências de dois educadores exemplares, Alberto Salles e João Köpke, pôde-se clarear um aspecto chave para se pensar as íntimas relações entre cultura e política no Segundo Reinado (ALONSO, 2002). As ideias educacionais, em vez de encaradas

na chave que toma as ideias como “fora do lugar”, podem ser pensadas como parte do dinamismo político-cultural do período imperial. Avançar para a compreensão de tal dinamismo na esfera da educação – o que a literatura especializada até hoje não fez – ilumina dimensões ainda pouco exploradas e fundamentais do processo de transição política da monarquia para a República. Muito além de mera “conciliação” ou de uma mudança de fachada “para inglês ver”, as inovações no repertório pedagógico do período apontam para a gestação de visões de mundo bastante aderidas ao seu contexto, modernizadoras e mesmo originais.

Como bem destacou Dagnino (2008), “Como uma produção simultânea de sentidos e relações de poder, a cultura encontra-se refletida na política, na qual a produção e a confrontação de relações de poder resulta sempre em significados culturais”. Ademais, “projetos políticos não podem ser reduzidos a estratégias de ação política *stricto sensu*, visto que eles expressam, transmitem e produzem significados que são parte de matrizes culturais mais amplas”. A renovação do repertório pedagógico promovido por atores como Salles e Köpke reforça essa argumentação: nem só abolicionista era um, nem apenas republicano foi o outro. Antes, educadores. E como tal, ativaram, via um uso bastante peculiar da cultura de sua época, possibilidades de fazer política também originais.

Idem para a instituição que os abrigava. Apesar de iniciado a partir do *repertório pedagógico imperial* já consolidado, o *Culto à Ciência*, seja na contratação de docentes de orientação republicana e científica, seja na ênfase em ciências naturais no currículo, seja no perfil de seus egressos aponta para o projeto de difusão de um novo *repertório pedagógico*, mais moderno que o imperial e que o contestava. O colégio almejava se tornar uma instituição educacional formadora dos cidadãos úteis já não mais para o Império, mas para a República. Num momento de transformações políticas como era aquele, o engajamento na cultura – e seus usos de maneiras não canônicas – foi reorientado, afinal, as mesmas respostas já não respondiam às novas questões.

Conclusão

Dom Pedro II não chegou a ser professor, mas teria apreciado esta carreira. Na véspera da proclamação da República, em 14 de novembro de 1889, antes de pegar o trem rumo a Petrópolis, Dom Pedro esteve no seu colégio participando da banca de um concurso para professor de inglês (DORIA, 1997: 168). Durante todo o seu reinado, as frequências a este e a outros colégios, como o *Ginásio Baiano* de Borges, na Bahia, e ao *Culto à Ciência*, de Campinas, atestaram o apreço do imperador às coisas da educação.

Tal apreço, apostou-se aqui, advinha da relevância *política* que teve a educação durante o Segundo Reinado. Para além da inclinação pessoal do imperador, havia uma pauta – desde a independência, aliás – que tomava a educação como campo privilegiado de debates acerca das formas de construir um ideal de nação, como para reproduzir ou transformar os próprios grupos sociais: a educação era pensada por e para cidadãos. Por isso a ênfase nos ensinos secundário e superior, posto que o controle sobre essa esfera de reprodução social facilitaria a construção de consensos ao redor de temas caros ao regime, como os próprios limites da cidadania.

A variedade de reformas pelas quais passou o principal colégio do país, ao invés de atestar seu fracasso, aponta, pelo contrário, seu dinamismo. Assim, se em 1854 a Reforma Couto Ferraz enfatizou práticas centralizadoras na esfera da educação, em 1878 a reforma Leôncio de Carvalho apontou um caminho inverso, sugerindo lógica de tom mais liberalizante. Ambas foram, nesse sentido, parte das disputas políticas entre centralizadores e descentralizadores, uma das principais tópicas políticas do Império. Muito mais do que mero reflexo, as reformas da educação foram parte central dos debates sobre reformas mais amplas no sistema político. A educação foi uma pauta política de relevância fundamental para se entender os rumos do regime monárquico no país.

Isto se viu nesta tese, pois uma vez que parte significativa dos egressos dos colégios aqui estudados, especialmente no caso do *Colégio Pedro II*, partiam para funções dentro da burocracia do regime, dotando aqueles que por lá passavam de instrumentais para ler e intervir no processo político em curso. A formação bacharelesca garantia o discurso que dava acesso à política e habilitava à discussão no espaço público. Isto não significava, contudo, consenso quanto aos rumos da política. O fato de do *Ginásio Baiano* saírem alunos com atuação na causa abolicionista e o *Culto à Ciência* formar rapazes que participariam das

discussões pró-República reforça a relevância do espaço escolar como locus de inovações, mesmo dentro de uma lógica estamental.

Todos os egressos desses colégios eram cidadãos; nem todos, porém, pensavam a cidadania da mesma maneira. Tanto na Bahia quanto em São Paulo, ambos os colégios afrontavam o repertório pedagógico imperial cristalizado no Colégio Pedro II. De uma parte, as variações curriculares – a adoção de matérias que fugiam à lógica bacharelesca, como ciências naturais no *Culto à Ciência*, e de práticas que expandiam essa lógica, como os saraus literários promovidos por Borges – apontam para diferentes padrões de socialização secundária voltados para elite social no Segundo Reinado. O mesmo se vê nos métodos pedagógicos adotados pelos dois colégios – a *lição de coisas* –, que apontava para formas mais modernas de socialização escolar. Ambas as dimensões, currículo e metodologia, apontam para a inovação de práticas educativas no período e colocam em cena a formação e uso de um *repertório pedagógico* modernizante.

Como referencial teórico, a adoção neste trabalho do conceito, oriundo da sociologia da cultura, de *repertório* permitiu atentar ao dinamismo das práticas pedagógicas no Segundo Reinado. Esta tese propôs a ampliação do conceito de Swidler (1986; 1995; 2001) para um campo empírico novo, o da educação. Daí a proposição da noção de "*repertório pedagógico*". Supôs-se aqui a existência de um referencial que orientava todas as práticas educacionais do Segundo Reinado: aquele construído pela monarquia para o seu colégio, que se consolidou assim enquanto modelo ideal e real. Do e no *Colégio Pedro II* gestou-se um *repertório pedagógico imperial*. As dissensões e práticas dissonantes – ilustradas aqui por meio de dois casos, o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência* – se construíram por relação a este referencial comum, e, ao criticá-lo, avançaram sobre ele, criando cada um à sua maneira performances próprias, orientadas por um *repertório pedagógico modernizante*.

Todos os três colégios aqui estudados funcionavam preferencialmente em regime de internato, funcionando ao longo de sete anos de estudos e pautados numa lógica curricular coesa e dividida em anos/períodos de estudo comum. Este longo período, que recobria toda a adolescência, era crucial para a formação da maneira de pensar da elite social. Ao estudar tais colégios, quis-se reforçar a relevância da organização do ensino secundário para se entender a constituição de grupos de elite social no Brasil imperial. Ao passo que a bibliografia sobre o período – Carvalho (2003), Mattos (1987) e Alonso (2002) – apontou a centralidade do ensino superior na formação das ideias e práticas políticas dos grupos de elite, neste trabalho apontou-se para um momento formativo mais precoce, ao mostrar que os colégios foram

relevantes para a configuração de ideias e práticas políticas. Socializados em espaço comum, em contato com todo um arsenal teórico típico de grupos aristocráticos, os alunos egressos do ensino secundário teriam apenas reforçado, ao chegarem às academias, o capital cultural já adquirido em seus tempos de colégio (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, se os bachareis ficaram conhecidos em parte da bibliografia da época e na mais recente como pândegos avessos às formalidades das aulas (ADORNO, 1988), afirma-se aqui que tal fator não chega a marcar uma carência formativa na trajetória intelectual e política desses alunos. Grande parte deles, afinal, já vinha preparada para os longos discursos, o uso das figuras de linguagem e a tomada de posições políticas.

Se a maioria das análises que vêm sendo realizadas até o momento sobre processos de socialização escolar no Brasil imperial (HAIDAR, 1972; WEREBE, 1985) tendem a pensá-los a reboque de outros, ora subordinada a projetos de formação de uma identidade nacional, (como AZEVEDO, 1996), ora pensada como um dos mecanismos para se alcançar o progresso e o “nível do século” (como BARROS, 1986), a proposta aqui foi outra. Abordagens desse tipo fizeram da agenda educativa mero apêndice, um meio para consecução de projetos políticos. Por outro lado, outros recortes metodológicos, sugeridos por pesquisadores em educação, acabaram enfatizando em excesso as lógicas internas à instituição (como as relações entre professores e aluno e as rotinas administrativas da instituição) em detrimento da relação com o meio social onde as escolas e colégios se inserem ou ainda o inverso, tomando as instituições como reflexo daquela sociedade desigual. Contudo, essas análises tampouco apreendem nuances socioculturais na constituição de lógicas intraescolares em sua relação com o contexto e as ideias de sua época.

O *Colégio Pedro II*, assim, ganhou centralidade neste estudo não apenas por conta de seus 177 anos de tradição, mas porque foi ali que se constituiu um referencial pedagógico modelar, que aqui se nomeou de *repertório pedagógico imperial*. O modelo de ensino secundário para a formação dos cidadãos por meio de um currículo organizado em anos de ensino foi pioneiramente experimentado lá. Embora tenha havido outras instituições no Segundo Reinado que ofereciam preferencialmente apenas as aulas cobradas para o acesso às academias superiores – e de fato, elas foram maioria –, foi grande o sucesso da experiência do governo da monarquia de construir sua própria instituição pedagógica, não por acaso diretamente vinculada à pasta do Ministério do Império. Naquele espaço criaram-se matérias-chave para a ampliação de repertórios políticos, como história do Brasil, que deram o tom de métodos de ensino até recentemente – por exemplo, os livros de Joaquim Manoel de Macedo

possuíam relatórios de leitura ao fim dos capítulos, como se fazia até pouco tempo. As aulas de retórica, poética, filosofia, línguas, deram a marca, por longo tempo, do ensino secundário como um espaço de formação humanística ampla o suficiente para dotar o aluno de instrumentais de análise do mundo ao seu redor.

E foi por referência e em contraponto a esse referencial que o *Ginásio Baiano* e o *Culto à Ciência* gestaram, cada uma à sua maneira, performances orientadas num *repertório pedagógico modernizante*. Performances nascidas da agência de dois educadores-chave, Abílio César Borges e João Köpke, que nos respectivos colégios se apropriaram e transformaram o que se estipulava ser a formação ideal das elites no *Colégio Pedro II*. As *performances* dos dois educadores atualizavam, em sua atuação docente, aspectos do repertório imperial, mas de maneira contraintuitiva. Assim, no começo desta tese, trabalhou-se com a hipótese de que na província de São Paulo, mais moderna economicamente, seria criado um *repertório pedagógico* também mais *modernizante*. Contudo, a pesquisa desenvolvida encaminhou o resultado no sentido inverso. Na Bahia, Borges adotou em 1858 o método intuitivo e inventou novas maneiras de se ensinar – e seus livros de leitura o atestam, enquanto apenas na década de 1870, o mesmo se passaria em Campinas. Ainda que em processo de estagnação econômica (MATTOSO, 1992), a Bahia mostrou dinamismo na esfera educacional, cuja marca deixada por Borges é o maior exemplo. E sua proposta pedagógica contou com o aval de grupos de elite social locais, mesmo de grandes senhores de engenho do recôncavo, que delegaram a Borges a formação de seus filhos. Borges foi inovador, ao fazer dos saraus espaços de ativismo abolicionista, ao mesmo tempo que tradicional por mantê-los como esfera de atuação pedagógica – o que permite relativizar tais categorias como esferas estanques de análise.

Como se vem reforçando nesta tese, o dinamismo do campo da educação não correspondeu exatamente ao dinamismo econômico. Análises que partem da estrutura econômica mais dinâmica ou mais antiquada das localidades não dão conta de processos de mudanças socioculturais. São Paulo contava com outras experiências análogas ao *Culto à Ciência*. Nesse sentido, o aspecto renovador que o colégio levou à região foi a sua profissão de fé republicana, o que não os isentava de formar seus alunos na melhor tradição aristocrática disponível à época.

O que esta tese apontou é que discursos como o de Abílio César Borges, com seus colégios nada ortodoxos nos métodos educativos e nas relações com os alunos, e os dos criadores do *Culto à Ciência* de Campinas, com suas propostas experimentais tendo a ciência

como norte, não são extemporâneos: ambos partiram de uma situação sociocultural comum e dela, a partir de questões que eles se puseram em contextos distintos, fizeram o uso que melhor lhes convinha (SWIDLER, 1986; 1995; 2001). A variedade de falas, da mesma forma, estava dentro da monarquia: as constantes reformas pelas quais passou o *Colégio Pedro II* cristalizavam a existência de discussões prévias que, antes de adotadas no restante do país, foram experimentadas pela monarquia no *seu* colégio. Assim, a ampliação aqui proposta do conceito de *repertório* para a esfera da educação – aqui chamado de *repertório pedagógico* – pretendeu relacionar esferas que até então a bibliografia disponível na área colocava em lados opostos: da teoria e da prática educacionais (JULIA, 2001; GOODSON, 1995). O fato de tanto Borges quanto Köpke terem atuado majoritariamente no campo da educação, apenas com passagens rápidas e pontuais em esferas burocráticas, reforçam a relevância do argumento proposto nesta tese que via, como eles, a educação como projeto político.

Enquanto conceito que abarca aspectos da cultura em seus usos cotidianos, *repertório* foi útil aqui ao permitir atentar às dinâmicas institucionais escolares e à inovação pedagógica, tendo em vista a articulação de *performances* e contexto. Tira-se, assim, da biografia de Borges ou de Köpke uma iluminação que lhes seria própria e extemporânea. Por outro lado, deu-se significado às suas proposições dentro de seu próprio contexto, uma situação de dinamismo no campo da educação que lhes ofereceu ferramentas de intervenção de tendência modernizante.

Esta tese avança ainda noutro aspecto. A articulação de proposições educacionais – o currículo – com práticas cotidianas – os métodos de ensino, a atuação de docentes e professores – aponta um caminho analítico novo para estudos da área da educação que pretendam avançar nas análises do dinamismo interno das culturas escolares, sem deixar de lado os condicionantes das sociedades nas quais se inserem as instituições estudadas.

Dom Pedro II não atuou diretamente como professor, mas Borges e Köpke o foram de forma exemplar. Como se argumentou aqui, atuar no campo da educação era uma forma – central, aliás – de se fazer política. Pedro II, como imperador, propôs ser a educação um campo político de relevância central. Borges, Köpke e outros docentes seguiriam na esteira da abertura que o Imperador lhes dera, fazendo-se, cada um à sua maneira, um mestre-escola. Mal soube Dom Pedro II, ou talvez soubesse já quando disse a frase com a qual se iniciou este trabalho – “*Se não fosse imperador, quisera ser mestre-escola*” – que, justamente por ser imperador, foi ele também professor.

Bibliografia

Fontes

Arquivo Nacional

Arquivo Nacional, Conselho de Estado – Secção do Império. Instrução Pública – Collégio Pedro II. Cx. 525, Pac. 3, Doc. 54. Ofício de 25/07/1860.

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

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

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Língua Portuguesa Antonio de Moraes Silva**. Tomo I. 4ª Ed. Lisboa: Na Impressão Régia, 1831.

_____, **Diccionario da Língua Portuguesa Antonio de Moraes Silva**. Tomo II. 7ª Ed. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877.

Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB)

Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Número especial dedicado ao Barão de Macahubas. N. 50, vol. 1, 1925.

Biblioteca Nacional

Hemeroteca Digital.

Almanak Administrativo Mercantil, e Industrial da Bahia para o ano de 1860 organizado por Camilo de Lellis Masson;

Almanach Litterario Paulista;

Almanach Litterário de S. Paulo para 1879;

Almanak da província de São Paulo para 1873;

Correio Paulistano;

Constitucional;

O Crepúsculo: periódico instructivo e moral da Sociedade Instituto-Literário;

Gazeta de Campinas;

O Guaycuru;

A Imprensa Evangélica.

Jornal da Tarde

Manuscritos.

Borges, Abílio César. 17, 2, 26, fl. 19.

NUDOM – Colégio Pedro II

Anuário do Colégio Pedro II. Volume XV, 1949-1950. RJ: MEC, 1954.

CAMPELO, Regina. **Levantamento da legislação sobre educação no Colégio Pedro II.** Fundação do Colégio: 1837 até 1889 – Império. Mimeo, 2008.

Livro de Avisos – T. 1, 1838-1839. Aviso de 30 de abril de 1838, que nomeava também os primeiros professores da instituição

Livro Primeiro da Matrícula Geral dos Alumnos deste Imperial Collégio de Pedro II (1838-1854).

Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional. Publicação organizada por alguns Bacharéis em letras. RJ: Typografia do Jornal do Comércio, 1897.

Center for Research Libraries – Brazilian Government Documents

Almanak Laemmert (1844-1889). Disponíveis em <www-apps.crl.edu/brazil/almanak>.

Relatórios do Ministério do Império, 1838-1889. Disponíveis em <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>>

Relatórios provinciais – Bahia, 1828-1870. Disponíveis em <www-apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia>.

Câmara dos Deputados:

Lei de 15 de outubro de 1827 – “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos do Império”, foi única lei de cunho mais amplo que dava instruções aos diferentes níveis de ensino. Cf. em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>.

Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834 – “Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832”. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>.

Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838 – “Contém os Estatutos para o Collégio de Pedro II”. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>.

Decreto N. 7247, de 19 de abril de 1879, que “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império”, Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>.

Online:

Censo de 1872 : <www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html>

Culto à Ciência: <cultoaciencia.net/pag_alunos.htm>

Escola Normal da Praça (SP) <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf p. 10>

Loja Maçônica Independência <www.lojaindependencia.org.br/historia_educacao.php>.

Revista HistEdBr: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>.

Revue des Deux Mondes: <<http://www.revuedesdeuxmondes.fr/archive/tocs.php>>

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento**. A geração 1870 na crise do Brasil-Império. SP: Paz e Terra, 2002.

_____, Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. In **Sociologia & Antropologia**, vol. 2, 03: 21-41, 2012.

_____, **Flores, votos e balas: o movimento pela abolição da escravidão no Brasil**. SP: Companhia das Letras, 2015 (no prelo).

ALVES, Isaias. Esboço da vida e obras do “amigo dos meninos”, Dr. Abílio César Borges (Barão de Macaúbas). In **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Número especial dedicado ao Barão de Macahubas. N. 50, vol. 1, 1925.

_____, **Vida e Obra do Barão de Macahubas**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Renato Americano, 1936.

ALVES, Lizir Arcanjo. **O Ginásio Baiano de Abílio César Borges: antologia**. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada – o Colégio Caraça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ, UNB, 1996.

BARMAN, Roderick. The Prosopography of the Brazilian Empire. In **Latin American Research Review**, vol. 13, n. 2, 1978.

_____, **Brazil: the forging of a nation, 1798-1852**. Stanford: Stanford University Press, 1988.

BARMAN, Roderick; BARMAN, Jean. The Role of the Law Graduate in the Political Elite of Imperial Brazil. In **Journal of Inter-American Studies and World Affairs**, 18, 4, novembro de 1976.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade**. SP: EdUSP/Convívio, 1986.

BASTOS SILVA, Geraldo. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

BELTRAME, Josilene. **Os programas de ensino de matemática do Colégio Pedro II: 1837 a 1932**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-Rio, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros didáticos. **Educação e Pesquisa (USP)**, vol. 30, n. 3: 475-491, 2004.

BLAKE, Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. 7 Vol. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1970 (a,b,c,d,e,f,g).

BORGES, Abílio César. **Relatório sobre a Instrucção Pública da Província da Bahia apresentado ao Ilmo. e Exmo. Snr. Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abílio César Borges**. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra, 1856.

_____, **Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Paris: Aillaud, Guillaud e Ca. 1866a. BN, Acervo Geral, catálogo antigo, V-386,2,19.

_____, **Colleção de discursos proferidos no Gymnásio Bahiano por seu director o Dr. Abílio Cezar Borges**. Paris: Guillard E. Ca., 1866b.

_____, **Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Bruxelas: E. Guizot, 1870.

_____, **Vinte Annos de Propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Bruxellas: E. Guyot, 1880.

_____, **Lei nova do ensino infantil**. RJ: Globo, 1884.

_____, Organização do Ginásio Baiano (Programa, Regimento Interno e Discurso de Inauguração). In ALVES, Lizir Arcanjo. **O Ginásio Baiano de Abílio César Borges: antologia**. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____, **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EdUSP; Porto Alegre; Zouk, 2007a.

_____, **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____, **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2012.

BROOKOVER, Wilbur B. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. In PEREIRA, Luiz; FORACHI, Marialice M. **Educação e Sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

CARVALHO, José Murilo de (org). **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____, História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. In **Topoi** – revista de história. Vol. 1, n. 1, 2000.

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

_____, Apresentação. In GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial**. Vol. III – 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

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

CASTRO, Mário Ferreira de. **O debate sobre educação no jornal “A Província de São Paulo” entre os anos de 1875-1889**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 1997.

CAVANI, Suzana. Às urnas, cidadãos! In **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, p. 56-59, 01 nov. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 2011.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CORRÊA, Priscila Kaufmann; MARTINS, Maria do Carmo. Decifra-me ou te devoro: levantamento e análise das fontes sobre o ensino religioso do Colégio Progresso Campineiro na primeira república (1900-1937). In **Anais do XVIII Encontro Regional de História**. SP: Anpuh/SP, 2006.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

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

DAGNINO, Evelina. Conceptualizing Culture: A Perspective from the South. In **Congresso da American Sociological Association - ASA**, 2008. Boston, ASA, vol. 23., n. 2, 2008.

DIAS, Gonçalves. Relatório de A. Gonçalves Dias (1852). In MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as províncias**. 2. Vol (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo). Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial (1860-1890)**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: FEUFBA, 2001.

DIMAGGIO, Paul. Cultural entrepreneurship in nineteenth-century Boston: the creation of an organization base for high culture in America. In **Media, Culture and Society**, n. 4, 1982.

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

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In PEREIRA, Luiz; FORACHI, Marialice M. **Educação e Sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de Corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.

_____, **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, Tânia Maria Bessone da Cruz. **Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros**. Rio de Janeiro – 1870-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

FINOCCHIO, José Luiz. **A inserção da educação física/Gymnastica na escola moderna – o Imperial Collégio de Pedro II (1837-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2013.

FONSECA, Marcus. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2006.

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

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. SP: Companhia das Letras, 2007.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____, (org). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EdUFES, 2011.

_____; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; SAMPAIO, Thiago. Ciência pela força? Dr. Abílio César Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). In **Acta Scientiarum**. Education. V. 32, n. 1, 2010.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la história del currículum. **Revista de Educación**. n. 295. Madrid, 1991.

_____, **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRIPSRUD, Jostein; et al. Changing relations: Class, education and cultural capital. In **Poetics**, 39, 2011.

GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Bio-bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro: Pongetti & C., 1925.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.1, 1988.

GUSMÃO, Emery Marques. Contribuições de Silvio Romero para o currículo da escola elementar no século XIX. In **Educação em Revista**, Marília, vol. 11, n. 2, jul-dez. 2010.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EdUSP, 1972.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1986.

_____, Construindo a Escolarização em São Paulo (1820-1840). In PRADO, Maria Lúcia e VIDAL, Diana (orgs.). **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EdUSP, 2002a.

_____, Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da história da educação. In **Revista Educação do Cogeime**, ano 11, n. 20, junho 2002b.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In **Revista Brasileira de História da Educação**. N. 1, jan/jun 2001.

KABENGELE, Daniela do Carmo. **A trajetória do “pardo” Antonio Ferreira Cesarino (1808-1892) e o trânsito das mercês**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Campinas: IFCH, Unicamp, 2012.

KÖPKE, João. **Método rápido para aprender a ler para uso dos alunos da Escola Americana de S. Paulo confeccionado por João Köpke**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1874.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA JR, Francisco Pinheiro. **História das ideias filosóficas na Bahia** (séculos XVI a XIX). Salvador: CDPB, 2006.

LIZARDO, Omar; STRAND, Michael. Skills, toolkits, contexts and institutions: Clarifying the relationship between different approaches to cognition in cultural sociology. In **Poetics**, n. 38, 2010.

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

_____, Os livros didáticos de matemática na escola secundária brasileira no século XIX. In **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, n. 15, abr. 2004.

LORENZ, Karl Michael. A influência francesa no ensino de ciências e matemáticas na escola secundária brasileira no século XIX. In **II Congresso Brasileiro de História da Educação – Anais**. 2002.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária**. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.

_____, **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: Senado Federal, 2005.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. História de Quinze Dias (crônicas). In **Obra completa de Machado de Assis**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MACHADO, Roberto; LOUREIRO, Ângela. LUZ, Rogério; MURICY, Kátia. **Danação da norma: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MACHADO NETO, A. L. **Estrutura social da república das letras** (Sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930). SP: EdUSP, Grijalbo, 1973.

MAGALHÃES, Rejane M. de Moreira de A. As ideias abolicionistas de Rui. In **O abolicionista Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W. A. C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1969.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva/EdUSP, 1974.

_____, El problema de las generaciones. In **Reis**, 62: 193-242, 1993.

MANTOVANI, Rafael Leite. **Modernizando a ordem em nome da saúde: doenças, política e administração urbana em São Paulo, 1805-1840**. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: FFLCH-USP, 2015.

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

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

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia: a cidade de Salvador e seu mercado no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____, **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. Salvador: Corrupio, 1988.

_____, **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A república consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: FGV; EdUR, 2007.

MELONI, Reginaldo Alberto. **Saberes em ciências naturais: o ensino de física e química no Colégio Culto à Ciência de Campinas – 1873-1910**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2010.

MENEZES, Roni Cleber. **O grupo do *Almanaque Literário de São Paulo*: paradigmas da sociabilidade republicana nos tempos da *propaganda* (1876-1885)**. Dissertação (Mestrado em Educação). SP: FEUSP, 2006.

MEYER, John W. The Effects of Education as an Institution. In **American Journal of Sociology**, vol. 83, n. 1, jul. 1977.

MISCHE, Ann. Civic Mediation in the 1992 Impeachment Movement. In **Partisan publics: communication and contention across Brazilian youth activist network**. Princeton: University Press, 2008.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1889). Vol. 3. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____, **A instrução e as províncias** (subsídios para a História da Educação no Brasil). 1835-1889. 2º vol. – Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação**. O Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869 a 1892). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1981.

_____, O ideário republicano e a educação: o ensino em Campinas no final do século XIX. In **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, 11 (1/2); 101-134, jan/dez. 1985.

MOREL, Marco. **O período das regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1900.

NEVES, Lúcia M. Bastos Pereira das. A história para uso da mocidade brasileira. In: CARVALHO, José Murilo (org.). **Nação e Cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____, Ler, contar e escrever: educação e livros no Rio de Janeiro joanino (1808-1821). In **História**: questões & debates. Curitiba, n. 60, jan-jul. 2014.

NEVES, Lúcia M. Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, mai-ago, 2000.

NUNES, Antonietta D’Aguiar. Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da educação na Bahia. In **Publicatio UEPG** – Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Vol. 16, n. 2, 2008.

PAULO SILVA, Adriana. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In **Revista Brasileira de História da educação**. Vol. 2, n. 2 (4), 2002.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilella. **O conceito de trabalho na sociedade brasileira na passagem do século XIX ao século XX**: a formação do mercado de trabalho na cidade do Rio de Janeiro. Relatório de pesquisa (mimeo). Departamento de História, PUC-Rio, 1986.

PANIZZOLO, Cláudia. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. Tese (Educação: História, Política, Sociedade). SP: PUC-SP, 2006.

PENNA, Fernando de Araújo. **Sob o nome e a capa do imperador**: a criação do Colégio Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ.

PERECI, Marly Therezinha Germano. **Os passos do saber**. A Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. SP: EdUSP, 2004.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHO, Wanderley. **Salões e damas do Segundo Reinado**. São Paulo: GRD, 2004.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EdUSP, 2003.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

PONTES, Vinícius Liorde. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Américo Brasiliense e suas *Lições de História Pátria* (1876): concepções de ensino em um manual autorizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In **Saeculum – Revista de História** [29]. João Pessoa, jul/dez 2013.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: FE, Unicamp, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. In **Giramundo**, vol. 1, n. 1, jan-jun. 2014.

SAMPAIO, Theodoro. Discurso de abertura das conferências em homenagem ao Barão de Macahubas pelo Dr. Theorodo Sampaio. In **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Número especial dedicado ao Barão de Macahubas. N. 50, vol. 1, 1925.

SAMPAIO, Consuelo Novais (org.). **Canudos**: cartas para o barão. São Paulo: EdUSP, 2001.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II** – a década de 1970. Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011;

SANTOS, Beatriz Catão Cruz; FERREIRA, Bernardo. Cidadão. In FERES JR, João (org.). **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Rui Barbosa e o ensino no Pedro II: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista – 1880-1885**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As Barbas do Imperador**. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____, **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In **Novos Estudos**. Cebrap, n. 3, 1973.

SILVA, Pedro Celestino da. O Dr. Abílio César Borges, benemérito benfeitor do ensino à infância, pelo professor Pedro Celestino da Silva. In **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Número especial dedicado ao Barão de Macahubas. N. 50, vol. 1, 1925, p. 313-326.

SOUSA, Francisco Alencar de. **Os tempos do Império**. Uma análise da Reforma do ensino livre de 1879. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2006.

SOUSA, Ione Celeste de Jesus. **Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890**. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: PUC/SP, 2006.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. Pela “boa sociedade”: os debates acerca da criação do Colégio Pedro II. In **Anais do I Seminário Nacional de Pós-graduandos em História das Instituições: Instituições, cultura e poder**. Textos completos (CD-ROM). Rio de Janeiro: NUMEN, 2008.

_____, **Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In **Cad. CEDES**, vol. 20, n. 51, nov. 2000.

SOUZA ALVES, Maria Luiza. Actuação de Abílio César Borges sobre os processos educativos no Brasil pela professora D. Maria Luiz de Souza Alves. In **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Número especial dedicado ao Barão de Macahubas. N. 50, vol. 1, 1925, p. 43-58.

STUDART, Guilherme (barão de Studart). **Diccionario Bio-bibliográfico Cearense**. 3 vols. Barão de Studart Editora; Typo-lithographia a Vapor. 1910.

SWIDLER, Ann. Culture in Action: Simbols and Strategies. In **American Sociological Review**, vol. 51, n. 2, abril 1986.

_____, Cultural power and social movements. In JOHNSTON, Hank; KLANDERMANS, Bert (orgs.). **Social Movements and Culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

_____, **Talk of Love**: why culture matters. Chicago: The University Press, 2001.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento**: movimentos sociais e confronto político. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. **A Província**. Estudo sobre a descentralização no Brasil. SP: Companhia Editora Nacional, 1937.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Abílio César Borges. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. Vol. 18, n. 47, julho-dezembro de 1952. Disponível em <www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educador.html>. Acesso em 04 de junho de 2015.

TEIXEIRA, Cid. Apresentação. In ALVES, Lizir Arcanjo. **O Ginásio Baiano de Abílio César Borges**: antologia. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000a.

_____, Os internos do Ginásio Baiano. In ALVES, Lizir Arcanjo. **O Ginásio Baiano de Abílio César Borges**: antologia. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000b.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **O grande mestre da escola**: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação). RJ: UERJ, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges:** o barão de Macahubas (1856-1891). Tese (Doutorado em Educação). Campinas: FE, UNICAMP, 2006.

VASCONCELLOS, 1º e 2º Barões de (José Smith de Vasconcellos e Rodolpho Smith de Vasconcellos) (orgs.). **Archivo Nobiliárchico Brasileiro.** Lausanne: Imprimerie la Concorde, 1918 (?).

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social In **Desvio e divergência:** uma crítica da patologia social. RJ: Zahar, 2012.

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical.** História cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VITA, Luiz Washington. **Alberto Sales, ideólogo da República.** SP: Companhia Editora Nacional. 1965.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira.** Tomo II: O Brasil monárquico. São Paulo: Difel, 1985.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In **Revista Sociedade e Estado.** Vol. 25, n. 2, maio/agosto 2010.

WRIGHT MILLS, C. **A elite do poder.** RJ: Zahar, 1952.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. In **Revista HistEdBr (online)**, n. 18, jun. 2005.