

2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁸ Ibid. p. 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁷ Id. Ibid. p. 100.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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