



Revista Brasileira de História da Educação

ISSN: 1519-5902

ISSN: 2238-0094

Sociedade Brasileira de História da Educação

Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de; Santos, José Augusto Batista dos
Rumo à liberdade de ensino: o mito dos Estados Unidos no Brasil oitocentista (1862-1879)

Revista Brasileira de História da Educação, vol. 18, e016, 2018

Sociedade Brasileira de História da Educação

DOI: 10.4025/rbhe.v18.2018.e016

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576162063016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

RUMO À LIBERDADE DE ENSINO: O MITO DOS ESTADOS UNIDOS NO BRASIL OITOCENTISTA (1862-1879)

TOWARDS FREEDOM OF TEACHING:
THE MYTH OF THE UNITED STATES IN EIGHTEENTH CENTURY BRAZIL (1862-1879)

HACIA LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA:
EL MITO DE LOS ESTADOS UNIDOS EN EL BRASIL OCHOCENTISTA (1862-1879)

Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil

José Augusto Batista dos Santos
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil

Resumo : Este artigo investiga o modo como o mito dos Estados Unidos da América emerge no Brasil oitocentista, sobretudo em alguns discursos sobre instrução pública, dispersos em livros e relatórios ministeriais sobre o assunto, publicados entre 1862, ano da primeira edição das *Cartas do solitário*, de Tavares Bastos, até 1879, quando foi consagrada, pelo governo imperial, a liberdade de ensino. Nosso objetivo é compreender a funcionalidade política e cultural de tais referências, com atenção especial às suas finalidades pedagógicas, especialmente no que toca à questão da liberdade de ensino, tema polêmico na segunda metade do século XIX, uma vez que entrava em conflito com a política de instrução pública do partido conservador, hegemônico na direção do governo desde, pelo menos, 1837, sob a liderança de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850). Foram analisados textos dos seguintes autores, além do já mencionado Tavares Bastos: Liberato Barroso, Antonio d'Almeida Oliveira e Leônicio de Carvalho.

Palavras-chave : Estados Unidos, história da educação, instrução pública, liberdade de ensino, mito.

Abstract : This article investigates the way how the myth of the United States emerges in eighteenth century Brazil, especially in some of the discourses about public education available in books and ministerial reports about the issue published from 1862, year of the publication of the first edition of *Cartas do solitário*, by Tavares Bastos, until 1879, when the freedom of teaching was consecrated by the imperial government. Our aim is to understand the political and cultural motives of such references, with special attention to their pedagogical objective in relation to the theme of the freedom of teaching, a polemic issue in the second half of the nineteenth century, once it was in conflict with the educational policy of the conservative party, which was hegemonic in the direction of government since, at least, 1837, when it was under the leadership of Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850). We analyzed the texts of the following authors, besides the already mentioned Tavares Bastos: Liberato Barroso, Antonio d'Almeida Oliveira and Leônicio de Carvalho.

Keywords : United States, history of education, public education, freedom of teaching, myth.

Resumen : Este artículo investiga el modo cómo el mito de los Estados Unidos de América emerge en el Brasil ochocentista, sobre todo en algunos discursos sobre instrucción pública difundidos en libros e informes ministeriales sobre el tema publicados entre 1862, año de la primera edición de las *Cartas del solitario*, de Tavares Bastos, hasta 1879, cuando fue consagrada, por el gobierno imperial, la libertad de enseñanza. Nuestro objetivo es comprender la funcionalidad política y cultural de tales referencias, con atención especial a sus finalidades pedagógicas, especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la libertad de enseñanza, tema polémico en la segunda mitad del siglo XIX, ya que entraba en conflicto con la política de instrucción pública del partido conservador, hegemónico en la dirección del gobierno desde, al menos, 1837, bajo el liderazgo de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850). Se analizaron textos de los siguientes autores, además del ya nombrado Tavares Bastos: Liberato Barroso, Antonio d'Almeida Oliveira y Leônicio de Carvalho.

Palabras clave : Estados Unidos, historia de la educación, instrucción pública, libertad de enseñanza, mito.

INTRODUÇÃO

O mito é algo vivo na sociedade, ao contrário de como o concebe o senso comum, em que o termo é usado no sentido de mentira, narrativa fantasiosa ou fantástica. Sua dimensão performativa torna-o capaz de assumir múltiplas funções e transformações, seja no imaginário popular, seja em suas representações políticas e culturais. Para Barthes (2007), o mito é uma fala, isto é, um sistema de comunicação, não podendo ser concebido como um objeto, ideia ou forma. Assim, tudo que é passível de discurso é um mito. No entanto o discurso mítico¹ emerge de circunstâncias históricas concretas, constituindo-se como um sistema no qual a linguagem é entendida não somente em sua forma verbal, mas também como uma unidade significativa que abrange imagens e objetos, desde que eles possam tornar-se ‘fala’. Não é por acaso que a palavra *mythos*, em grego, significa ‘fala, narração, concepção’.

O mito dos Estados Unidos, neste artigo, pode ser entendido no nível de suas representações, no sentido que Chartier (2002) dá ao termo, isto é, como séries de discursos que apreendem e estruturam o mundo, podendo ser apropriados pelos leitores dos textos – ou das imagens – que nos possibilitam ver e a pensar o real. Said (2007), por sua vez, nos oferece um exemplo de como um objeto pode ser confundido com as representações que dele foram construídas. Segundo o autor, o Oriente que aparece no ‘Orientalismo’, por exemplo, é um sistema de representações estruturado por todo um conjunto de forças que fazem com que tal sistema reforce e até perpetue estereótipos e imagens pejorativas mediante os quais o Oriente ainda é lido na tradição ocidental. Nesse sentido, assim como existem mitos negativos, como no caso de Said (2007), para quem, citando Barthes, as representações são, mais do que formações discursivas, ‘deformações’, há os mitos positivos, como é o caso das representações dos Estados Unidos no Brasil oitocentista.

Assim, buscamos investigar o modo como o mito dos Estados Unidos da América emerge no Brasil oitocentista, sobretudo em alguns discursos sobre instrução pública, dispersos em livros e relatórios ministeriais sobre o assunto e publicados entre 1862, ano da primeira edição das *Cartas do solitário*, de Tavares Bastos, até 1879, quando foi consagrada, pelo governo imperial, a liberdade de ensino. Nosso objetivo foi compreender a funcionalidade política e cultural de tais referências, com atenção especial às suas finalidades pedagógicas, sobretudo no que toca à questão da liberdade de ensino, tema polêmico na segunda metade do século

¹ A noção de discurso, aqui, vale-se de alguns pressupostos de Bakhtin (2003), para quem o enunciado só é possível em uma situação de comunicação discursiva, caracterizada pela alternância dos sujeitos do discurso. Tal alternância determina os limites do enunciado, tanto em relação aos enunciados anteriores, dos quais é uma espécie de resposta, quanto às compreensões responsivas que suscita.

XIX, uma vez que entrava em conflito com a política de instrução pública do partido conservador, hegemônico na direção do governo desde, pelo menos, 1837, sob a liderança de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850).

TAVARES BASTOS E O *SELF-GOVERNMENT*

A partir de 1862, uma nova configuração política começou a se processar no Império Brasileiro. Dominava a Câmara e o Senado a denominada ‘liga progressista’, depois, Partido Progressista. Segundo Iglésias (1967), a liga foi uma tentativa de conciliação na qual se compunham liberais e conservadores moderados, causando a quebra da unidade dos saquaremas², que se restringiram aos representantes da ortodoxia que tinham assento no Senado, pois alguns de seus membros mais ilustres, como Pedro de Araújo Lima, o marquês de Olinda (1793-1870), e José Tomás Nabuco de Araújo (1813-1878), formaram grupos, compondo-se com os luzias³, em oposição ao que Nabuco denominava, em discurso daquele mesmo ano, de *uti possidetis* do Partido Conservador. Assim, os saquaremas perderam temporariamente sua preponderância nos assuntos do Estado, dando lugar a uma série de gabinetes nos quais foram apresentados novos projetos administrativos, em contraposição à política centralizadora dos conservadores. Para Carvalho (2012), por sua vez, a década de 1860 foi tomada pela luta entre a Liga ou Partido Progressista e os antigos liberais que voltaram à Câmara graças à reforma eleitoral do marquês do Paraná (1801-1856).

Na Câmara, a renovação fora motivada, em boa parte, pelas eleições de 1860, feitas pela reforma eleitoral, instituída pelo decreto n. 1.082, de 12 de agosto do mesmo ano, ampliando as representações dos círculos distritais para três deputados. Assim, ao lado de liberais históricos, como o mineiro Teófilo Benedito Otoni (1807-1869), que na ocasião voltava ao Parlamento, assumia o poder pela primeira vez uma nova geração liberal que começava a questionar a centralização promovida pelos saquaremas, como era o caso de Aureliano Cândido Tavares Bastos (1839-1875).

No mesmo ano do início de suas campanhas como deputado pela província de Alagoas, distinguindo-se menos pela constância na tribuna do que pelas teses que defendeu, com apenas 22 anos de idade Tavares Bastos publicou, em 1861, uma série de artigos no *Correio Mercantil* sob o título de *Cartas do solitario*, reunidas em livro

² O rótulo de ‘saquarema’, ao que parece, teve origem nos desmandos de um subdelegado de polícia, o padre José de Cêa e Almeida, que naquela Vila da Província do Rio de Janeiro expediu uma ordem autorizando o assassinato dos eleitores que recusassem as listas do governo. Tendo os chefes conservadores Rodrigues Torres e Paulino José Soares de Souza parentela, terras e escravos na região, seus protegidos se viram livres do subdelegado, ganhando, assim, aquela alcunha (Mattos, 1994).

³ Diz-se que a denominação de ‘luzias’ tem origem na derrota dos liberais mineiros pelas tropas do barão – e depois duque – de Caxias (1803-1880), em Santa Luzia (Mattos, 1994).

no ano seguinte ainda com o mesmo pseudônimo. Da repercussão da obra testemunha sua segunda edição, de 1863, motivada pelo esgotamento da do ano anterior, em cujo prefácio o autor salientava a “[...] idea geral [...]” do livro: a liberdade do trabalho, considerado o instrumento divino do progresso humano, de acordo com a própria “[...] lei da natureza [...]”. Era preciso, a seu ver, repelir os “[...] prejuizos hereditarios [...]” e execrar o passado que se instalava no presente, tendo como representantes os partidários do “[...] napoleonismo politico [...]”, disfarçando-se sob a figura do despotismo administrativo. Assim, em nome dos “[...] filhos da grande revolução moral do seculo XIX [...]”, propunha como fórmula geral a liberdade, objetivando o bem do povo, algo que seria possível somente com a liberdade da indústria, do comércio e da política (Bastos, 1938, p. 23).⁴

A liberdade, conforme o “[...] solitário [...]”, não era mais do que o *self-government* para cada indivíduo, família, comunidade e província, e os povos que compreendiam seu verdadeiro significado eram os que aspiravam à descentralização, fato verificável mesmo na França, berço e modelo da centralização, tanto na época da revolução, cuja parte mais simpática da convenção tendia para a descentralização, quanto “[...] modernamente [...]”, quando, ao lado dos republicanos à antiga, havia “[...] a escola de Say, Dunoyer, Bastiat e Chevalier [...]” no combate àquele “[...] erro deplorável [...]”. Mas os representantes mais legítimos do espírito do *self-government* eram os povos anglo-americanos. Na Inglaterra, o respeito religioso do direito constituído e o “[...] espirito livre da reforma de Luther [...]” fortificaram seus “[...] filhos orgulhosos [...]” contra a centralização (Bastos, 1938, p. 43-44).

A medida do progresso de um povo, argumentava, era marcada também pelo “[...] derramamento da instrucção elementar e o dos conhecimentos uteis [...]”, algo não verificado em nosso país, onde na cidade, campo e sertões as escolas primárias eram somente “[...] sinecuras de agentes eleitoraes ou de suas mulheres [...]”. A baixa remuneração dos mestres fazia com que um moço que soubesse ler, escrever, aritmética, doutrina, elementos de geografia e gramática nacional, em qualquer uma das províncias, logo desistisse de ganhar 400.000 réis anuais para aprender latim e formar-se em direito ou procurar um emprego público mais digno. O remédio era reduzir o número de cadeiras, remunerar melhor as que ficasse e contratar professores nacionais ou estrangeiros para regê-las, em escolas dotadas de uma *school-house* – que seria, segundo o autor, um pequeno edifício circular, decente e acomodado às leis da acústica, em forma de anfiteatro, com mobiliário e equipamento necessários – situadas em todas as cidades e vilas mais crescidias, pois

⁴ Para um estudo mais detalhado sobre o americanismo educacional de Tavares Bastos, consultar Souza (2012): *O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano*.

esse era o “[...] sistema adoptado nos estados da União Americana [...]” (Bastos, 1938, p. 65).

A instrução primária era, para Bastos, um instrumento para a aquisição de conhecimentos úteis, representados pelas “[...] sciencias positivas [...]”: a física, a química, a mecânica, as matemáticas e a economia política. Estes seriam “[...] os alimentos substanciais do espirito do povo [...]”, ao invés do latim, retórica e poética, cuja utilidade prática ainda era improvada, ao contrário de seus resultados, que consistiam na “[...] perda para os moços dos quatro ou cinco annos mais preciosos da edade [...]” (Bastos, 1938, p. 65). Não era criando uma universidade na corte que os problemas seriam solucionados, argumentava ainda o autor, mas estudando os exemplos da Alemanha e dos Estados Unidos e dando liberdade financeira suficiente às províncias para que elas pudessem desenvolver a instrução primária e secundária, tal como dispunha o Ato Adicional (Bastos, 1938).

Assim, à criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, contrapunha o autor a melhor preparação dos professores, bem como o estabelecimento de “[...] gráus de ensino e classes de cadeiras [...]” para que os meninos da cidade e do campo obtivessem uma instrução elementar completa, com as fundamentais noções das “[...] sciencias physicas [...]”, livrando-se dos “[...] mestres pedantes [...]” de latim e retórica. Esse seria o único meio de formar cidadãos úteis à pátria, “[...] como é o inglez, como é o norte-americano, como é o allemão [...]”: um homem livre e independente. Mas a instrução pública por si só não era capaz promover tal progresso, sendo necessário também que o “[...] sangue puro [...]” das raças do Norte – especialmente da Inglaterra e da Alemanha – viesse “[...] desenvolver e remoçar a nossa raça degenerada [...]” (Bastos, 1938, p. 67).

A repercussão das *Cartas de Tavares Bastos*, a despeito da recusa de suas teses por muitos de seus contemporâneos, pode ser medida pelas manifestações de algumas personagens ilustres da época, como o próprio imperador D. Pedro II, que em seu diário de 1862 escreveu:

Tenho lido com atenção os artigos do *Solitário*, publicados pelo *Mercantil*. [...] As idéias de liberdade que o Solitário advoga agradam-me; porém não creio na conveniência dum sistema baseado sobre elas, e certas indústrias são indispensáveis a qualquer país, e quando pouco desenvolvidas não podem prescindir de proteção que não é senão um sacrifício que os nacionais fazem durante tempo mais ou menos longo para irem firmando sua verdadeira independência (apud Iglésias, 1967, p. 92, grifo do autor).

Mesmo no intervalo de tempo entre as proposições de Bernardo Pereira de Vasconcelos e Tavares Bastos – que Mattos (1994) qualifica como O tempo saquarema – a ação da coroa havia assumido um caráter defensivo pelas constantes interdições que sofria, em seu processo de expansão e restauração dos monopólios.

Agora, porém, era preciso barrar aquela corrente de discursos que lhe pareciam muito radicais. O sucesso revolucionário da república norte-americana, embora tivesse repercussão internacional, não era compatível com os interesses dos construtores do Estado imperial e escravocrata, para quem se mostrava muito mais seguro os modelos constitucionalistas francês e belga. O dique de tal avalanche de ideias liberais, nesse contexto, é Paulino José Soares de Souza, o visconde do Uruguai (1807-1866), à época um dos patrimônios do Partido Conservador, que no seu *Ensaio sobre o direito administrativo*, publicado no mesmo ano das *Cartas do solitário* (1862), afirmava: “self government é o habito, a educação, o costume. Está na tradição, na raça, e quando faltam estas condições não pode ser estabelecido por leis” (apud Mattos, 1994, p. 89).

O MITO DOS ESTADOS UNIDOS EM LIBERATO BARROSO

Desejando o imperador uma nova composição do governo, indicou para a presidência do conselho, e do vigésimo gabinete ministerial, a 31 de agosto de 1864, Francisco José Furtado (1818-1870), que assumiu também a pasta da Justiça. Furtado era o primeiro presidente do conselho de filiação nitidamente liberal desde 1848, pois os ocupantes do posto antes e depois dele, durante o período ‘progressista’, eram conservadores dissidentes, como Zacarias de Góis e Vasconcelos (1815-1877) e o marquês de Olinda. Para a pasta do império, fora convocado José Liberato Barroso (1830-1885), um dos membros do grupo depois denominado ‘radical’. Em seu relatório de 1865, o ministro se dizia convencido de que a instrução pública era, nos países livres, um dos objetos de mais sério cuidado da parte dos poderes públicos, motivo pelo qual havia encarregado o oficial da secretaria, Dr. Domingos Jacy Monteiro (1831-1896), de aplicar às circunstâncias do nosso país “[...] os mais importantes melhoramentos que se tem operado entre as nações civilisadas”. Com relação à instrução superior, Barroso pregava a liberdade de ensino, mas com muita cautela, isto é, evitando uma “[...] reforma radical” (Brasil, 1865, p. 15).

Caso diverso era o da instrução secundária, que, embora também precisasse de reformas, não havia necessidade para a adoção do sistema da liberdade de ensino. Pelo contrário, esse ramo da instrução pública, para o ministro, precisava de maior controle, especialmente no tocante às habilitações dos candidatos aos estudos superiores. A instrução primária, por sua vez, só carecia de uniformidade para seu desenvolvimento, o que seria facilitado pela fundação de escolas normais nas capitais das províncias, caso as circunstâncias financeiras o permitissem. Ao tratar do ensino religioso, sobre cujo objeto havia já expedido um Aviso Circular em 11 de março daquele ano de 1865, o ministro utilizava-se da distinção entre instrução e educação para que ficassem bem diferenciados os papéis do Estado, dos sacerdotes e da família na instrução pública (Brasil, 1865).

Dois anos depois de sua curta experiência de ministro⁵, Liberato Barroso publicou *A instrucção publica no Brasil*, obra em que resumiu seu pensamento e atividades como político em prol da “[...] instrucção e educação popular [...]”. O século XIX, segundo o autor, no prefácio, era o século das grandes conquistas da democracia, sendo o “[...] suffragio universal [...]” a verdadeira origem da legitimidade dos governos. Para que esse ideal se tornasse possível no Brasil, seria preciso derramar a instrução popular por todas as províncias, como na América, país de George Washington, “[...] essa gloria purissima do seculo 18º [...]”, para quem não se poderia compreender o sistema representativo – “[...] o systema do governo da nação pela nação [...]” – sem o progresso do povo, sobre o qual se deveria fundar, “[...] como disse Canning [...]”, toda a esperança de estabilidade. Apoiado nas opiniões e exemplos do “[...] Snr. Cousin [...]”, o ex-ministro vê na “[...] propagação das luzes [...]” a principal condição de existência daquele sistema, divulgando pela população o respeito às leis, os sentimentos honestos, as ideias justas, o gosto do trabalho, a moderação dos desejos e o “[...] amor da ordem [...]”: “Como a instrucção popular mantem na America do Norte a união dos Estados, mantenha no Brasil a união das provincias, a integridade do Imperio” (Barroso, 1867, p. xli-xlii).

Barroso afirmava que a instrução primária deveria ser descentralizada, “[...] mas não na sua parte technica [...]”, ou pedagógica, o que justificava, em sua opinião, a interferência do Estado, no que fazia a ressalva de que tal direito não poderia embaraçá-la, pois limitar a esfera do ensino privado, nesse caso, dada a precariedade do “[...] ensino official [...]”, era prescrever a ignorância. Quanto à “[...] questão do ensino secundario ou medio [...]”, o deputado pela província do Ceará não tinha dúvidas de que esse tipo de instrução influía poderosamente sobre o destino das gerações, ocupando uma função muito distinta no país, à medida que enriquecia o espírito dos alunos com os conhecimentos indispensáveis às carreiras mais nobres e elevadas da sociedade (Barroso, 1967, 45-46).

A mais importante de todas as questões referentes à instrução secundária, para o autor, era a da bifurcação do ensino clássico e especial. Nas “[...] nações civilizadas [...]”, tal separação constituía uma condição essencial para o progresso da sociedade, uma vez que esta não era composta exclusivamente de magistrados, sacerdotes, médicos e “[...] homens de letras [...]”. Assim, convinha abrir escolas onde o ensino fosse baseado em assuntos de “[...] utilidade geral [...]”, indispensáveis a uma imensa classe da população que, sem entrar nas “[...] profissões sabias [...]”, tinha necessidade de uma cultura mais extensa e variada do que a das “[...] classes inferiores propriamente dictas [...]”. Mas isso não significava dizer que o ensino clássico fosse inútil, como davam a entender muitos defensores do ensino especial, para os quais o estudo das humanidades não satisfazia às

⁵ Assumindo a pasta do império em 31 de agosto de 1864, quando se formou o 20º gabinete, caiu em 12 de maio do ano seguinte, data em que Olinda, à época presidente do conselho, assumiu o ministério (Javari, 1962).

necessidades práticas da sociedade, pois enfraquecer os estudos clássicos era romper com a tradição sagrada da vida intelectual e moral da humanidade, sendo, portanto, um atentado contra a verdadeira civilização. Desse modo, se os homens que se dedicavam à indústria, à agricultura e ao comércio tinham necessidade de uma “[...] instrucção pratica [...]”, condição indispensável para o desenvolvimento material do país, outros teriam que se dedicar à “[...] instrucção litteraria [...]”, requisito fundamental para o seu desenvolvimento moral (Barroso, 1867, p. 51).

O ÚLTIMO DOS SAQUAREMAS

O relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária para o ano de 1864, datado de 1865 e assinado por Joaquim Caetano da Silva (1810-1873), professor de retórica, grego e reitor do Imperial Colégio de Pedro II, é uma das mais ricas fontes para o estudo da instrução pública no Brasil oitocentista, pois, além de trazer grande quantidade de mapas estatísticos com informações sobre todas as províncias do império, num total de 30 documentos, faz uma descrição esquemática e circunstanciada do ‘mechanismo’ e despesa do ensino primário e secundário do município da corte, esboçando um histórico de tudo quanto havia feito o governo em tal matéria desde o gabinete da conciliação, num processo de avaliação que termina, em sua ‘Conclusão’, por optar pela liberdade do ensino (Brasil, 1865).

Contudo, com a queda do gabinete de Zacarias, derradeiro do período da liga progressista, em 1868, os conservadores voltaram ao poder, presidindo o conselho Joaquim José Rodrigues Torres, o visconde de Itaboraí (1802-1872), último dos grandes chefes saquaremas, depois das mortes de Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1850, Honório Hermeto Carneiro Leão, o marquês do Paraná (1801-1856), em 1856, do visconde de Uruguai em 1866 e de Euzébio de Queiroz naquele mesmo ano de 1868. A Câmara, de maioria progressista, sob o impacto da decisão do poder moderador, revoltou-se contra o absolutismo de D. Pedro II, que, usando de suas atribuições constitucionais, fazia e desfazia ministérios a despeito do resultado das eleições. Os partidos, nesse contexto, acabaram por extremar-se novamente, e os que não concordavam com os rumos tomados pela monarquia começaram a formar um bloco liberal radical, consolidado com a fundação do clube radical, em meados de 1868, e, depois, do Partido Republicano, em 1870.

Já em 1866, um grupo formado por liberais como Rangel Pestana (1839-1903) e Limpo de Abreu – o visconde de Abaeté (1798-1883) –, com a colaboração de Teófilo Otoni, Martinho Campos (1816-1887), Liberato Barroso e outros, fundou na corte o *Opinião Liberal*, jornal que passou a divulgar o ideário do grupo, assim resumido por Haidar (1972) em seu livro clássico sobre a instrução secundária no império: extinção do poder moderador; sufrágio direto e universal; abolição da guarda nacional; temporariedade do Senado; franquezas provinciais com

eletividade de seus presidentes; substituição gradual do trabalho escravo pelo livre; emancipação da lavoura e finalmente liberdade de ensino.

No gabinete de Itaboraí, a pasta do império era de Paulino José Soares de Souza (1834-1901), homônimo e filho do visconde do Uruguai, então deputado pela província da Bahia. Em seu relatório de 1869, referente ao ano anterior, o ministro considerava a distribuição da instrução “[...] em todos os seus ramos [...]” uma das bases do “[...] progresso nacional [...]”, pois este era a soma das aptidões individuais, sendo possível avaliar a idoneidade política, a situação moral e mesmo a “[...] capacidade industrial [...]” de qualquer país, conhecendo-se o estado do seu ensino. O Brasil, para colocar a instrução pública no lugar em que merecia estar, deveria não somente traçar regras e estabelecer princípios, mas também fazer com que produzissem os efeitos desejados. Embora o sistema adotado não fosse o ideal, com boa vontade e dedicação do magistério a situação poderia melhorar. Apreciando a iniciativa individual, o ministro afirmava que seguiria, nesta parte, a doutrina da inteira liberdade de ensino, caso não estivesse convencido e a observação não tivesse demonstrado, que só com tempo, aplicação, preparação especial “[...] e sobretudo gosto [...]” se formam bons professores (Brasil, 1869, p. 16).

Para o conselheiro Paulino, a eficácia dos meios empregados para incrementar a educação popular no Reino Unido devia-se não somente aos esforços individuais e coletivos de seus homens eminentes, mas também às várias sociedades propagadoras da instrução, não precisando o governo tomar iniciativa na matéria, pois as quantias que os cofres do Estado a ela destinavam ficavam muito aquém das que despendiam os particulares. Tal sistema só encontraria paralelo nos Estados Unidos e na “[...] organisação centralizada [...]” do ensino da França, bem como na Prússia e em grande parte da Alemanha, “[...] onde a direcção da administração encontra no concurso da sociedade poderosos elementos [...].” Em todos esses países, os homens encarregados de dirigir e organizar a instrução pública haviam aplicado a teoria às suas circunstâncias peculiares, não se contentando com as generalidades. Ao estudar a “[...] indole da intelligencia humana [...]”, eles cuidaram das leis gerais do seu desenvolvimento, estabelecendo no “[...] metodo do ensino [...]” gradações a elas relacionadas (Brasil, 1869, p. 17).

Como chefe da instrução superior, o ministro do império afirmava que a alta inspeção, fiscalização, direção e resolução desse ramo do ensino nem sempre poderiam ser feitas por ele, pela variedade dos outros objetos da competência de sua pasta, no que propunha a criação de um conselho superior, composto de “[...] pessoas ilustradas [...]”, para que sua direção se uniformizasse por meio de medidas ou regulamentos que só depois de muito meditados e concebidos “[...] pelo lado pratico [...]” poderiam produzir o efeito desejado. Além do conselho superior, Paulino sugeriu que fosse criada na corte uma faculdade de ciências sociais para a formação daqueles que se destinasse às “[...] funcções publicas [...]”, “Organizada

de modo que os estudos se entroncassem nas Faculdades de Direito” (Brasil, 1869, p. 18).

O gabinete de Itaboraí, como muito bem notou Haidar (1972, p. 184), “[...] não era totalmente infenso às idéias de Liberdade de Ensino [...]”, levando-se em conta que, a essa altura, como afirma a mesma autora, essa era uma reivindicação genérica que abrangia as mais diversas posições diante do problema, convertendo-se em aspiração comum nos discursos de liberais e conservadores. Contudo a posição do governo, representada por um conservador como o conselheiro Paulino, era muito diversa da dos liberais mais radicais, como Tavares Bastos. Embora se mostrasse pouco inclinado, no relatório de 1870, “[...] á transplantação para o nosso paiz de instituições estrangeiras [...]” e não comungasse inteiramente com os que preconizavam “[...] o regimen das universidades allemãs [...]”, o ministro acreditava que algumas inovações no sentido de sua maior “[...] franqueza [...]” nos cursos superiores poderiam ser aproveitadas, despertando o interesse científico do professorado (Brasil, 1870, p. 32).

Mesmo assim, insistia na ideia da criação de um conselho superior, já referida em seu relatório antecedente, voltando a tocar no velho plano de fundação de uma universidade na corte, ‘a mais importante, rica e ilustrada cidade da América do Sul’, segundo ele, onde seriam reunidas as quatro faculdades e os homens mais notáveis nas diversas ciências, que derramariam ‘novos raios de luz’ nas ‘profissões litterarias’. A seu ver, a educação nacional era o motor do adiantamento dos países constitucionais, como os Estados Unidos da América do Norte, que, segundo afirmava, baseado no relatório de um ‘commissario do Governo Francez’, encarregado de estudar aquele país⁶, tomava a dianteira no movimento da educação popular.

A instrução secundária, para o ministro, tinha caráter mais ‘científico’ do que ‘litterario’, pois o seu ‘fim principal’ era habilitar a mocidade para os estudos de ‘utilidade prática’ e para a vida social, propondo-se não somente a formar-lhe o espírito, mas também a adestrá-lo, o que a colocava em condições de representar uma época em que a ciência assumia papel de relevo na sociedade, daí a sua caracterização como um período de ‘ilustração brasileira’, marcado por ‘um bando de idéias novas’ que vinham ‘de todos os pontos do horizonte’, como definiu Barros (1959). A questão do ensino científico, nesse contexto, reveste-se de especial importância, principalmente nos estudos secundários, aos quais se procurava confiar a missão mais ampla de formar integralmente o cidadão.

Contudo, no discurso do conselheiro Paulino, as referências aos Estados Unidos e ao sistema de liberdade de ensino serviam de argumento a favor da centralização da instrução pública em todos os seus ramos, pois mesmo nos estudos

⁶ Trata-se, provavelmente, de Célestin Hippéau (1803-1883), que em 1870 publicou *L'instruction publique aux États-Unis: écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales*.

secundários o ministro via necessidade de melhor controle na formação e habilitação dos professores, algo impensável para Tavares Bastos, por exemplo, que considerava um dos direitos fundamentais do homem o de ensinar, exercitando a mais liberal das profissões, a de mestre (Bastos, 1975). Nesse sentido, tem razão Carvalho (2003) ao afirmar que, a despeito das frequentes declarações de admiração pelos exemplos e ideias do ‘mundo civilizado’, no cotidiano da definição de políticas públicas o uso que se fazia de tais exemplos, no Brasil do século XIX, era meramente instrumental, uma vez que mantinha estrito pragmatismo, atentas as circunstâncias e condições locais.

Contudo, naquele mesmo ano de 1870, Tavares Bastos publicou *A provicia*, sistematizando toda sua argumentação em prol do federalismo no país, apesar de não mostrar qualquer oposição ao regime monárquico, o qual, segundo entendia, não lhe era incompatível, como mostrava o exemplo do Império Britânico e a convicção dos “[...] revolucionários de 1831 [...]”. Em termos mais objetivos do que os postos nas *Cartas do solitario*, o autor agora contrapunha à obra da centralização não só as liberdades provinciais, mas também as individuais, pois, assegurava, a “[...] história do progresso humano [...]” não era mais do que o desenvolvimento da liberdade, isto é, do livre arbítrio e do sentimento de responsabilidade que lhe corresponde (Bastos, 1975, p. 16).

Bastos dizia-se inspirado pelo espírito original do Ato Adicional de 1834, que tentou confederar as províncias brasileiras mas que, amputado politicamente, transformou-se em lei administrativa, causando o grande mal da centralização, que havia impedido as províncias de progredir, e não somente nos melhoramentos mais visíveis, como o das estradas, dos canais ou dos vapores, mas também na emancipação, imigração e instrução. Aos seus tristes efeitos, ele opõe o exemplo do “[...] poderoso Estado da América do Norte [...]”, cujas organizações política, judiciária e educacional eram a expressão moderna da democracia e progresso de uma “[...] sociedade criada pela doutrina da consciência livre e da dignidade humana [...]”. A democracia, no entanto, não tinha origem na América do Norte, mas nos primeiros povos livres da história. No caso norte-americano, a ideia havia sido transplantada da Inglaterra (Bastos, 1975, p. 42).

Com relação à instrução pública, considerada pelo autor o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros depois da emancipação do trabalho, Bastos trata da “[...] liberdade do ensino particular [...]”, da obrigatoriedade da instrução e da aplicação da “taxa escolar”, versão atualizada do “[...] subsídio literário [...]”, como sugere, além da organização do ensino nas províncias. Para mostrar o descaso do governo para com a “[...] educação do povo [...]”, são mostrados vários dados estatísticos da corte e das províncias e enfatizadas suas carências, principalmente quando comparadas com os dados de outros países, em especial dos Estados Unidos (Bastos, 1975, p. 153).

Quanto à liberdade de ensino, que o autor associava à liberdade de pensamento, é assinalada a importância das conferências públicas, meio eficaz de divulgação das ciências, e também destacada a necessidade da abolição das leis e regulamentos que restringiam a iniciativa particular de abrir escolas e demais estabelecimentos de ensino, bem como os que limitavam o exercício da mais liberal das profissões – a de mestre – e usurpavam um dos direitos do homem, o de ensinar. Bastos não mais contrapõe a situação brasileira à das “[...] nações civilizadas [...]”, como faziam os saquaremas, mas à dos “[...] povos modernos [...]”, onde ricas associações de indivíduos zeladores do progresso fundavam e mantinham numerosas escolas e demais estabelecimentos de ensino (Bastos, 1975, p. 148).

As províncias eram recomendado não as “escolas elementares do *abc* [...]”, mas um ensino primário completo, “[...] como nos Estados Unidos [...]”, capaz de dar aos filhos do povo uma educação que lhes permitisse abraçar qualquer profissão, preparando também para os altos estudos científicos aqueles que pudessem frequentá-los. O ensino dos campos, ou dos sertões, deveria ser o mesmo das cidades, não havendo distinção entre os sexos, não somente pela economia que daí resultava, mas também pelos seus “[...] fecundos efeitos morais [...].” O programa de tais estabelecimentos seria conforme os dos Estados Unidos – *common schools, free schools, high schools* (Bastos, 1975, p. 156).

“Imitemos a América [...]”, conclamava, então, o autor, pedindo para que os reformadores brasileiros se despissem dos “[...] prejuízos europeus [...]”, pois na América se encontrava a “[...] escola moderna [...]”, sem espírito de seita, comum, mista e livre, ou seja, “[...] a obra original da democracia do novo mundo [...].” Das “[...] escolas profissionais [...]”, as mais necessárias ao Brasil, afirmava, eram as agrícolas, bem como as de minas, que muito pouca atenção vinham recebendo do governo. A urgência da reforma proposta pelo autor justificava-se pelo processo de emancipação do escravo, que já se havia iniciado desde a proibição do tráfico, em 1850, e cuja discussão chegava em seus momentos principais no ano em que Tavares Bastos publicava seu segundo livro, em cuja conclusão advertia que era preciso atacar dois males: o da ociosidade e o da ignorância. Com a diminuição do segundo, seria combatido o primeiro (Bastos, 1975, p. 160).

O REPUBLICANISMO DE ANTONIO D'ALMEIDA OLIVEIRA

Na década de 1870 tornou-se conhecida também a posição de outro liberal radical, Antonio d'Almeida Oliveira (1843-1887), que publicou em 1874 *O ensino publico*, verdadeiro tratado sobre o tema dividido em nove partes e 37 capítulos, sem contar a introdução, a conclusão, as ‘Advertências’ e os ‘Anexos’. Os temas do livro abrangiam todo o repertório das questões pedagógicas da época, desde a instrução obrigatória, passando pela gratuidade, liberdade e secularização do ensino, até seus planos, métodos, modos e administração, sem esquecer o autor de dedicar um bom

número de páginas a algumas ‘instituições necessárias’, tais como as escolas noturnas, as conferências populares, as conferências pedagógicas, a profissão docente, as despesas da instrução e a educação da mulher.

Bacharel em direito pela faculdade do Recife e jornalista no Maranhão, onde fundou *O Democrata* (1877), *O Liberal* (1876) e foi eleito deputado pelo Partido Liberal entre 1882 e 1885, Oliveira dedicou sua obra ao Partido Republicano – ao contrário de Bastos, o autor maranhense não confiava mais na monarquia como forma de governo, pois ela “[...] procurava conciliar o que é inconciliável [...]” –, em cujas mãos depositavam suas esperanças na redenção da “[...] educação do povo [...]”, conforme ele próprio relata no prefácio intitulado ‘Ao leitor’, escrito em 13 de outubro de 1873 (Oliveira, 2001).

A liberdade de ensino, a seu ver, era um princípio sem o qual não podia ser completo “[...] o organismo da instrução [...]”, uma vez que constituía a manifestação da liberdade de pensamento e representava “[...] uma das maiores conquistas da civilização moderna [...]”. Tal liberdade, assim, era proveitosa não somente para o “[...] ensino inferior [...]”, mas também para o superior, no que encontrava apoio em muitos “cultivados talentos” da época, como “[...] os doutores Barroso de Sousa, Tavares Belfort, Tavares Bastos e Cunha Leitão” (Oliveira, 2001, p. 91-93).

As restrições à liberdade de ensino, segundo o autor, eram oriundas da centralização, que, tendo como exemplo a monarquia francesa sob Napoleão III, havia mandado, pela lei de 17 de setembro de 1851, o governo regulamentar a instrução pública da corte. Antes, argumentava, desde os tempos coloniais, e mesmo depois da Constituição de 1824 e da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, o ensino no Brasil era completamente livre. Em artigo do *Publicador Maranhense*, datado de 25 de maio de 1873, o autor havia já defendido o “[...] ensino livre [...]”, sustentando que sucederia com os professores o mesmo que ocorria com os médicos e advogados, isto é, livres para concorrerem entre si, logo, uns teriam melhor reputação do que outros. A inspeção deveria ser mantida, mas apenas para observar as condições de higiene e moralidade dos estabelecimentos, e a prevenção substituída pela repressão: a simples possibilidade de determinado professor causar dano à mocidade não poderia impedi-lo de seu exercício, uma vez que somente seus atos, depois de julgados e condenados, seriam punidos (Oliveira, 2001, p. 99).

Os Estados Unidos da América do Norte, mais do que qualquer outro país, servem como exemplo de quase todos os tópicos do livro, principalmente no da secularização do ensino, num momento em que a questão religiosa opunha-se a ultramontanos liberais e republicanos. Assim, era graças a ela que os Estados Unidos tinham conseguido seu admirável sistema de instrução popular, ao contrário da Inglaterra, que, repelindo-a, não pudera dar às suas populações a educação de que precisavam. Da mesma forma, a coeducação dos sexos era ideia recebida e assentada

na América, em alguns países da Europa e mesmo no Brasil, onde algumas experiências, como a do pastor presbiteriano George Chamberlain (1839-1902) em São Paulo, ou a do Sr. Davi Moreira Caldas (1836-1872), no Piauí, atestavam sua aceitação (Oliveira, 2001, p. 117).

Com relação ao “[...] plano e limites do ensino [...]”, sua ênfase éposta na instrução primária, não se furtando o autor, todavia, de criticar a organização do ensino secundário, que, chamando a si parte das matérias do primário, longe estava de oferecer aos moços os ensinamentos básicos que não recebiam no estágio anterior. Desse modo, declarava-se contra as escolas primárias que apenas ensinavam a ler, escrever e contar “[...]mediocremente [...]”, e a favor de uma instrução primária indispensável ao geral dos homens, passando-lhes certos conhecimentos científicos, numa espécie de miniatura do ensino superior. Sendo científica a escola primária, a secundária estaria limitada ao ensino clássico, servindo unicamente para quem desejasse “[...] penetrar no domínio do estudo puramente literário [...]”. Do jeito que estava, porém, o ensino secundário, “[...] quase todo clássico [...]”, não proporcionava aos alunos nenhuma habilitação profissional, sendo apenas uma perda de tempo para aqueles que não tinham meios de cursar os estudos superiores (Oliveira, 2001, p. 122).

O plano que propunha, como era de se esperar, era baseado no dos Estados Unidos, onde “[...] cada ramo superior é a continuação do que imediatamente lhe precede [...]”, e todas as informações a esse respeito foram retiradas de Hippéau (1803-1883), que teve sua *Instrucção publica nos Estados Unidos* publicada no Brasil em 1871. Primeiramente, o aluno seria introduzido no idioma nacional pela leitura, escrita, caligrafia, redação, recitação e declamação, e em seguida estudaria as matérias “[...] que podem mostrar ao homem o que é o homem, o mundo externo e a sociedade [...]. Dessa forma, o “[...] homem [...]” seria conhecido pela moral, religião, fisiologia, higiene, ginástica e canto; o “[...] mundo externo [...]”, pelas matemáticas, desenho, astronomia, geografia, história natural, economia, física e química; e a “[...] sociedade [...]”, pelas leis e princípios necessários. Tais seriam os elementos indispensáveis, a seu ver, para uma “[...] educação popular [...]” (Oliveira, 2001, p. 126).

O INTERVALO CONSERVADOR

O gabinete conservador do visconde do Rio Branco, de 7 de março de 1871, foi o mais longo da história do império, pois durou quatro anos e três meses, e notabilizou-se pela lei n. 2.040, de 28 de setembro do mesmo ano, assinada pelo ministro da Agricultura, Teodoro da Silva (1832-1910), declarando de condição livre os filhos de mulher escrava que nascessem a partir daquela data e dando providências sobre sua criação e tratamento e sua libertação anual. A campanha pela

emancipação, tida pelos contemporâneos como mais árdua do que a da abolição (Holanda, 1983), enfrentou vários obstáculos, acabando por agravar ainda mais a crise da monarquia num conflito crescente entre a coroa e os fazendeiros, agora incluídos entre os republicanos. A questão servil era mesmo a prioridade de José Maria da Silva Paranhos, o marquês e depois visconde do Rio Branco (1819-1880). Se Olinda, no seu programa de governo de 1865, declarava que “[...] a questão do dia [...]” era a guerra, já em 3 de maio de 1871 a “[...] fala do trono [...]” tinha por objeto a “[...] libertação do ventre [...]” (Javari, 1962, p. 141, 161). Esse empenho de um gabinete conservador numa causa tida como bandeira tradicional do Partido Liberal faz com que Carvalho (2003) chegue a afirmar que todas as principais leis de reforma social foram aprovadas por Câmaras e ministérios conservadores.

O deputado João Alfredo Correia de Oliveira (1835-1915), ministro do império do gabinete Rio Branco, em relatório de 1871, concordava com o seu antecessor com relação à necessidade de se criar nas províncias colégios nos moldes do Pedro II, para que tais estabelecimentos pudessem também expedir diplomas que isentassem seus estudantes dos exames para matrícula nos cursos superiores, mas, ao tratar do ensino particular, afirmava que seria estabelecida a liberdade do ensino, “[...] pondo-se a esta uma única restrição: a obrigação de darem provas de sua moralidade os que a elle se dedicarem” (Brasil, 1871, p. 19). No ano seguinte, a 30 de agosto, o ministro assinou uma portaria aprovando as instruções especiais para a celebração das ‘Conferencias Pedagogicas’ de que tratava o artigo 76 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, elaboradas pelo inspetor José Bento da Cunha e Figueiredo, senador, conselheiro e depois visconde do Bom Conselho (1808-1891).

Em 25 de junho desse mesmo ano de 1875, Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias (1803-1880), já prestes a completar 72 anos, foi indicado por Rio Branco para continuar sua política, sendo aceita a sua indicação pelo imperador, que havia refutado seu nome em 1870 (Holanda, 1983). De fato, quando da apresentação de seu programa, o novo gabinete propunha-se a manter o desenvolvimento da “[...] educação e ensino popular [...]”, prometendo efetuar ainda a reforma orçamentária e eleitoral (Javari, 1962, p. 171). Para os negócios do império, Caxias indicou o inspetor geral José Bento da Cunha e Figueiredo, cuja medida mais importante foi a reforma do Colégio de Pedro II, efetuada pelo decreto nº 6.130, de 1º de março de 1876.

LEÔNCIO DE CARVALHO E A CONSAGRAÇÃO DA LIBERDADE DE ENSINO

Com o gabinete de 5 de janeiro de 1878, chefiado por João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, depois visconde de Sinimbu (1810-1908), “[...] raiava a nova aurora liberal”, nas palavras de Holanda (1983, p. 185). Em sua apresentação à Câmara, o presidente do conselho afirmava que, como era chegada a hora para se

fazer a reforma eleitoral direta, sua majestade reconheceu que tal iniciativa deveria caber “[...] ao partido que primeiro a reclamou” (Javari, 1962, p. 177). No entanto a discussão do projeto, que envolvia uma questão fundamental, a da condição de saber ler e escrever para a capacidade de votar, dividia os liberais. A posição do ministro do império, na discussão do dia 22 de abril do mesmo ano, era contrária a tal obrigatoriedade: “[...] onde estão essas ondas de instrução derramadas pelo país para exigirmos essa condição pedantesca de saber ler e escrever?” (apud Holanda, 1983, p. 199). Apesar dos memoráveis discursos de oradores como José Bonifácio, o moço (1827-1886), e Rui Barbosa (1849-1923), que propunha, além de um ‘censo pecuniário’, um ‘censo literário’, a lei saiu apenas em 9 de janeiro de 1881, sob o número 3.029, durante o gabinete de José Antônio Saraiva (1823-1895), consagrando direitos de elegibilidade aos acatólicos e naturalizados, mas exigindo uma meticulosa prova de renda dos eleitores, mesmo os analfabetos, que, com a nova lei, ficavam incluídos no processo eleitoral.

Em matéria de instrução pública, porém, as primeiras iniciativas concernentes à implantação do sistema do ‘ensino livre’ foram encetadas por Leônicio de Carvalho (1847-1912), que já em seu relatório de 1878 afirmava ser a liberdade de ensinar “[...] o sólido alicerce sobre que deve assentar o edifício da educação nacional [...]”, e a instrução do povo, um meio de possibilitar-lhe a emancipação da tutela governamental, efetivando o princípio do *self-government*:

Sem instrução nenhum povo pode ser verdadeiramente livre, porque é ella que incute no homem a consciência dos seus direitos e deveres e reprime as paixões que, originando a anarchia, abrem facil campo ás audaciosas explorações da ambição. Derramando com a mão profusa por todas as classes da sociedade os benefícios da industria, do commercio e das artes, que com o seu sopro vivifica; diminuindo os crimes e purificando os costumes, é ainda a instrução que fecunda no coração do povo o germen das acções generosas e dos nobres cometimentos, fortalece-lhe o carácter e communica-lhe a energica vitalidade de que necessita para emancipar-se da tutela governativa, assumir a responsabilidade do seu destino e realizar o princípio do *self-government* (Brasil, 1878, p. 22, grifo do autor).

Sua defesa do ensino livre, em boa parte, valia-se de um discurso proferido por Daniel Webster (1782-1852) em que este enfatizava a necessidade de se difundir as luzes entre as massas. A seu ver, as palavras do orador norte-americano eram perfeitamente aplicáveis ao nosso país, no qual, se alguma coisa tinha feito em prol da instrução pública, muito ainda restava a fazer para lhe dar impulso. Por isso, era necessário derramar o ensino por todas as classes da sociedade, vulgarizando, assim, as grandes conquistas científicas, e a primeira medida nesse sentido teria que ser a liberdade de ensino, pois a supremacia sempre seria dos mais inteligentes e

instruídos “[...] no grande certamen que apresenta a vida moderna” (Brasil, 1878, p. 23).

Quanto à objeção geralmente levantada contra a liberdade de ensino – a de que nos estabelecimentos particulares poderiam ser professadas doutrinas diferentes ou contrárias à do Estado –, o ministro afirmava que esse mal era ilusório, pois o Estado não detinha o monopólio do saber, sendo o único bem supremo da sociedade a verdade, cujo conhecimento poderia obter-se apenas pelo livre confronto das ideias. Dessa forma, à exceção dos casos em que a lei fosse descumprida, ou nos quais os estabelecimentos não satisfizessem os requisitos necessários de higiene e moralidade, o país teria muito a lucrar com tal liberdade. Nesse sentido, se, por um lado, o ministro pretendia dispensar os professores dos estabelecimentos particulares de ensino das provas de capacidade, tornando livre o exercício da profissão docente, por outro proclamava a incompatibilidade do professorado com os cargos políticos e administrativos, o que atingia boa parte dos membros da Câmara, além de sua própria pessoa, sendo ele lente da Faculdade de Direito de São Paulo. Tal medida, no entanto, seria possível somente quando as condições do nosso magistério melhorassem. Em 24 de outubro de 1878, Leônio de Carvalho assinou a decisão n. 741, dando novas instruções para o provimento dos lugares de professores e substitutos do Imperial Colégio (Brasil, 1878).

A primeira reforma do ministro foi a do Imperial Colégio de Pedro II, com o decreto nº 6.884, de 20 de abril daquele mesmo ano de 1878. Leônio de Carvalho dava um passo importante em relação à liberdade de consciência, tema polêmico naquele período, pois, de acordo com o artigo sexto, os alunos acatólicos não precisariam cursar a cadeira de instrução religiosa nem prestar exame de suas respectivas matérias para receber o grau de bacharel em Letras. Da mesma forma, a lei mandava, em seu artigo 33, que o juramento exigido para a concessão daquele diploma fosse formulado de maneira que não impossibilitasse tais alunos. Outro ponto polêmico dizia respeito às matrículas avulsas e aos exames vagos, tratados, respectivamente, nos artigos 16 e 17. O primeiro permitia a qualquer pessoa frequentar somente uma ou duas aulas do externato, bastando provar a idade exigida para sua admissão e pagar a quantia de 4.000 réis por trimestre. O segundo, por sua vez, assegurava que qualquer um que não tivesse cursado as aulas do colégio poderia fazer exame vago das matérias ali ensinadas, recebendo, inclusive, o grau de bacharel, conforme o artigo 18, desde que obtivesse aprovação plena (Brasil, 1879).

A alteração dos regulamentos do Imperial Colégio, no entanto, era apenas o primeiro passo para a uma reforma geral do ensino primário e do secundário no município da corte, além do superior em todo o império, o que veio a realizar-se com o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, proclamando-os livres, a não ser da inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene. Além disso, tornou obrigatória a frequência de todos os indivíduos de um e outro sexo, de sete a

14 anos de idade, nas escolas primárias do primeiro grau, mandando criar, em cada distrito, ‘jardins da infância’ para a primeira educação dos meninos e meninas de três a sete anos de idade, dentre outras medidas (Brasil, 1880).

Conforme a leitura já clássica de Haidar (1972, p. 129), a reforma de Leônio de Carvalho teve resultados nefastos, principalmente no Colégio de Pedro II, que, segundo a autora, tinha se rendido à desorganização geral, afetado pela “[...] torrente avassaladora dos estudos avulsos [...]”, que invadira a instituição pelas matrículas avulsas e exames vagos instituídos pela reforma de 1878. Contudo a liberdade de ensino, da maneira como o ministro a entendia, acabou prevalecendo durante os últimos anos do império e os primeiros da república, sendo as matrículas avulsas e os exames vagos extintos somente em 1888, com o decreto nº 9.894, de 9 de março (Brasil, 1889), assinado pelo responsável pelos negócios do império na ocasião, o barão de Cotegipe (1815-1889).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos notar após a leitura das leis, relatórios e livros aqui analisados, é que as menções aos Estados Unidos possuem um traço característico comum: todas elas mostram uma nação que ascendeu ao patamar em que estavam as nações europeias consideradas civilizadas. Por essa razão, passou a ser vista como um referencial no qual se devia mirar o Brasil. Por outro lado, é possível observar, também, que as representações que sobre ela foram construídas naqueles documentos mostram-na de modo mitificado, a exemplo de que poderíamos retomar as expressões usadas para a ela se referir – tais como ‘o povo gigante’, ‘a grande República Americana’, ‘a grande nação’ –; ou ainda ao modo como é caracterizada – ‘paiz o mais verdadeiramente livre do mundo’, onde se disseminavam as luzes indistintamente entre os indivíduos; nação cujo progresso industrial estava ‘maravilhando o seculo’ e onde o magistério, além de perfeitamente pago, supostamente recebia do governo maior apreço e consideração. Os Estados Unidos, portanto, eram vistos numa posição de liderança no caminho do progresso que nações como Brasil buscavam trilhar.

Tais representações, não raro, provinham das práticas de leitura dos intelectuais, ministros e inspetores da instrução primária e da secundária do império, a exemplo de que poderíamos citar obras como a de Célestin Hippeau (1803-1883) e Alexis de Tocqueville (1805-1859) ou relatórios de comissários norte-americanos sobre a instrução pública. Assim, elas estavam afinadas com os discursos que construíram o mito dos Estados Unidos. Falava-se de seus progressos na instrução pública com tanto entusiasmo que, como já havia notado Wright (1978, p. 34), “[...] se chegava a omitir, como se não existissem, fatos como a escravidão negra ou o tratamento dispensado aos índios”. Com efeito, não vemos nos relatórios

nem nas passagens dos textos aqui analisados nenhuma menção à escravidão ou à situação dos indígenas.

É preciso ressaltar, ainda, as afirmações demasiado gerais que se encontram nas citações de autores usados pelos ministros e inspetores em seus relatórios. Leônicio de Carvalho, por exemplo, parece acreditar que nos Estados Unidos o rico e o pobre tinham acesso à instrução com a mesma facilidade, nas escolas e outros estabelecimentos de educação criados pela iniciativa individual. São afirmações como essa que dão ensejo à construção de representações mitificadas, nas quais as contradições e os problemas que certamente poderiam ser encontrados naquele país tornavam-se imperceptíveis – ou irrelevantes – à sombra dos monumentos em que foram transformados os supostos progressos empreendidos pelos Estados Unidos.

Devemos acrescentar que não se encontram menções explicitamente negativas àquele país ou que, ao menos, apontem algumas das contradições sociais de que os Estados Unidos não eram exceção. Na década de 1860, por exemplo, não se faz nenhuma referência à Guerra Civil (1861-1865) que dividiu o país, nem a uma das principais questões a ela atrelada, a saber, a extinção da escravidão. O mesmo poderíamos dizer a respeito dos problemas que daí decorreram. Com a abolição da escravidão nos Estados sulinos, havia a necessidade de se oferecer instrução para os negros. Entretanto, se a muito custo se conseguiu pôr termo à escravidão – o que a propósito não se fez por mera filantropia –, o racismo não teve a mesma sorte. Enquanto nos Estados do Norte o preconceito e a discriminação se revelavam de modo extraoficial, no Sul desenvolveu-se uma espécie de racismo institucionalizado, que tomaria forma na segregação imposta à população negra, sobretudo nas escolas que seriam feitas para atender a essa população, algo que será contestado até, pelo menos, os anos de 1960.

Ademais, havia uma funcionalidade política em tais menções, fosse da parte do Partido Liberal, que queria fazer valer sua pauta de reivindicações já históricas – extinção do poder moderador; sufrágio direto e universal; substituição gradual do trabalho escravo pelo livre e finalmente descentralização e liberdade de ensino –, fosse da parte dos conservadores, que buscavam controlar e se apropriar de tais reivindicações em proveito próprio. Desse modo, mencionar a pujante nação norte-americana era um recurso retórico que conferia autoridade à argumentação. É por essa razão que, a despeito do que se defendia – fosse a centralização ou a descentralização, a liberdade de ensino ou maior controle do governo na educação –, buscava-se fundamentar a proposta com uma menção aos Estados Unidos. Essa mitificação vai perdurar até o século XX, quando notaremos a construção de representações negativas sobre os norte-americanos e a emergência de um antiamericanismo que se fará sentir nas manifestações contra a ditadura e em movimentos culturais.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (Paulo Bezerra, trad., 4a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Barros, R. S. M. (1959). *A ilustração brasileira e a idéia de Universidade* (Boletim, n. 241). São Paulo, SP: [s.n.].
- Barroso, J. L. (1867). *A instrucção publica no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: B. L. Garnier.
- Barthes, R. (2007). *Mitologias* (José Augusto Seabra, trad.). Lisboa, PT: Edições.
- Bastos, A. C. T. (1938). *Cartas do solitario*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Bastos, A. C. T. (1975). *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil (1870)*. São Paulo, SP: Editora Nacional.
- Brasil. (1870). *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1870*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.
- Brasil. (1879). *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1878*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.
- Brasil. (1880). *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1879*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.
- Brasil. (1889). *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1888*. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Brasil. (1865). *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa na terceira sessão da decima segunda legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio José Liberato Barroso*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.
- Brasil. (1869). *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa na primeira sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Paulino José Soares de Sousa*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.
- Brasil. (1871). *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa na terceira sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.

Brasil. (1878). *Relatorio apresentado á Assemblea Geral Legislativa na segunda sessão da decima setima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Conselheiro Carlos Leoncio de Carvalho*. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional.

Carvalho, J. M. (2003). *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Carvalho, J. M. (2012). A vida política. In *História do Brasil nação: 1808-1889* (Vol. 2). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações* (Maria Manuela Galhardo, trad., 2a ed.) Algés: Difel.

Haidar, M. L. M. (1972). *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo, SP: Edusp.

Holanda, S. B. (1983). Do Império à República. In: S. B. Holanda (Dir). *História geral da civilização brasileira* (Tomo II, Vol. 5). São Paulo, SP: Difel.

Iglésias, F. (1967). Vida política, 1848-1866. In: S. B. Holanda (Dir). *O Brasil monárquico* (Tomo II, Vol. 3). São Paulo, SP: Difel.

Javari, . (1962). *Organizações e programas ministeriais: regime parlamentar no Império* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Justiça e Negócios Interiores/Arquivo Nacional.

Mattos, I. R. (1994). *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Access.

Oliveira, A. d'A. (2001). *O ensino público*. Brasília, DF: Senado Federal.

Said, E. (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (Eichenberg Rosaura, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Souza, J. E. (2012). *O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano*. São Cristóvão, SE: Editora UFS.

Wright, A. F. P. A. (1978). *Desafio americano à preponderância britânica no Brasil: 1808-1850*. São Paulo, SP: Editora Nacional.

LUIZ EDUARDO MENESES DE OLIVEIRA é Mestre em Teoria Literária (Unicamp), Doutor em História da Educação (PUC-SP), Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

E-mail: augusto.litufs@outlook.com
orcid.org/0000-0002-1610-3835

JOSÉ AUGUSTO BATISTA DOS SANTOS é Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e membro do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS.

E-mail: augusto.litufs@outlook.com
orcid.org/0000-0003-1685-4185

Nota: L. E. M. de Oliveira e J. A. B dos Santos foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada. V. A.

Recebido em: 04.10.2017

Aprovado em: 13.03.2018

Como citar este artigo: Oliveira, L. E. M., & Santos, J. A. B. (2018). Rumo à liberdade de ensino: o mito dos Estados Unidos no Brasil oitocentista (1862-1879). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e016>.

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).