



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Camara Bastos, Maria Helena

Intelectuais e Universidade: O Ensino Superior no Congresso de Instrução Pública (Rio de Janeiro, 1883-188)

Foro de Educación, vol. 12, núm. 17, julio-diciembre, 2014, pp. 23-44

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544539002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# ***Intelectuais e Universidade: O Ensino Superior no Congresso de Instrução Pública (Rio de Janeiro, 1883-1884)<sup>1</sup>***

***The focus in high education: The Congress of Public Instruction (Rio de Janeiro, 1883-1884)***

**Maria Helena Camara Bastos**

e-mail: mhbastos@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil

**Resumo:** No Brasil, a Universidade e o Ensino Superior têm sido objeto sistemático de estudos e pesquisas. Mas, só recentemente a história da educação tem se debruçado sobre essa etapa de ensino e formação. O presente estudo analisa as teses sobre universidade e ensino superior elaboradas para o Congresso de Instrução, de 1883, com o objetivo de destacar ideias e propostas mais relevantes, postas em circulação por uma elite intelectual, representativa dos valores da ilustração brasileira, que permitem depreender o que constituiu o *espírito do século XIX* quanto a um projeto de educação superior. As ideias de descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, sistema nacional de educação, escola normal, formação de professores, financiamento da educação, liberdade do ensino, co-educação, educação popular, instrução pública, laicidade - destinadas a inspirar e orientar as reformas necessárias - agradam a elite *ilustrada* exatamente porque mostram as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar; isto é, legitimam as propostas para a educação brasileira.

**Palavras chave:** ensino superior; universidade; Brasil; século XIX; congressos; teses.

**Abstract:** Brazilian University and Higher Education had been the subject of systematic study and research. But only recently the history of education has been addressing the education and training as a goal to be investigated. This study analyzes selected theses related to university and higher education regarding to Congress Instruction, occurred in 1883. This study allow us to highlight the most relevant ideas and proposals, adopted by an intellectual elite, which was representative of the Brazilian higher education values in the nineteenth century. The ideas of decentralization of education, gratuity, education as a mandatory issue, establishment of a national educational system, teaching formation schools, teacher training, education financial, freedom of education, co-education, popular education, public education, secularization - aimed to inspire and guide the necessary reforms, and help us to illustrated exactly why the elite show modernity

<sup>1</sup> Este estudo integra o projeto de pesquisa «Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)», e, especialmente, a pesquisa «Ensino laico e liberdade do ensino no Brasil: discursos e ações (1854-1889)» (CNPq/PUCRS).

educational, pedagogical innovations and achievements in more developed countries. We think it could be helpful to legitimate Brazilian proposals to improve the education system.

**Key words:** higher education; university; Brazil; nineteenth century; conferences; theses.

Recibido / Received: 09/11/2012

Aceptado / Accepted: 10/02/2013

## 1. Introdução

Toute histoire est un rapport d'étape sur les progress faits dans l'étude du sujet qu'elle traite jusqu'au moment présent (Collingwood, 2001, 10)

No século XIX, os congressos pedagógicos ou de instrução, juntamente com as conferências pedagógicas (Bastos, 2003), literárias, públicas ou populares (Bastos, 2003), foram uma das estratégias adotadas para a vulgarização do conhecimento, com a intenção de «difundir as luzes da instrução» e as modernidades educacionais vinculadas a um projeto republicano de educação. Esses eventos foram considerados fator relevante para o progresso e melhoramento da instrução pública, com o objetivo de reunir professores e pessoas «ilustradas» com o fim de discutirem questões de educação e ensino, vinculadas às modernas práticas educativas, visando sua difusão e aplicação.

No Brasil, a intermitência das conferências pedagógicas – implantadas pela Reforma Couto Ferraz (1854), mas regulamentadas somente em 1873, quando passam a funcionar –, é um dos indícios da pouca seriedade com que eram tratados os assuntos educacionais pelas autoridades governamentais. Visando sanar essa lacuna e buscando aproximar-se das iniciativas implantadas nos países hegemônicos, o Imperador Pedro II convoca «um congresso para tratar de questões que interessem à instrução pública na Corte e nas províncias», para o dia 1º de junho de 1883 (BRASIL, 1882, 3).

O Conselheiro Dr. Pedro Leão Velloso (1884, 17), então Ministro do Império, afirma que a realização do evento teve por mote o desejo do Governo, «para mais esclarecer-se sobre as medidas que pretende propor-vos, consultar as luzes e experiência de pessoas habilitadas, submetendo ao seu estudo coletivo os principais assuntos concernentes ao ensino público». Moniz Barreto (1884) expressa o desejo de que o primeiro Congresso, reunido para «o incremento do ensino e desagravo à civilização contemporânea», frutifique em ações concretas para o «fortalecimento das conquistas intelectuais», por exemplo, a criação de um Ministério da Instrução. Augusto Xavier Cony (1884) também acredita ser muito importante a realização do congresso: «reunião de tão eminentes cidadãos que se congregam hoje para tratar de assuntos tão importantes ao desenvolvimento

moral e material do povo», constituindo-se em «uma escola de emulação para o professorado em geral que pressuroso corre ao justo reclamo do governo». O Dr. João Carlos de Oliva Maya (1884) o caracteriza como um «grêmio iluminado – fiat lux – da educação nacional».

Nossas indagações do presente remetem invariavelmente para a historicidade do objeto em questão (Orlandi, 1993). Trabalhando no campo das idéias, é necessário analisar a «produção de diferenças, a partir do processo de recepção, interpretação e rearticulação de idéias e instituições», no processo de constituição da educação pública e, especialmente, do ensino superior no Brasil (Caruso, 2003). O presente estudo procura analisar as posições sobre universidade e ensino superior defendidas pela elite intelectual brasileira nas Atas do Congresso de Instrução Pública (Rio de Janeiro, 1883-1884). Situa-se na perspectiva de uma «história das idéias educacionais e a construção social do discurso», com vistas a uma análise da construção e apropriação das idéias, particularmente das «práticas discursivas» na transição do Império à República brasileira, isto é, a historicidade dos discursos e das ações realizadas pela sociedade brasileira para a construção da universidade e do ensino superior.

No Brasil, a Universidade e o Ensino Superior têm sido objeto sistemático de estudos e pesquisas. Mas, apenas recentemente a história da educação tem se debruçado sobre essa etapa de ensino e formação no Brasil<sup>2</sup> e no exterior<sup>3</sup>.

## 2. O Congresso de Instrução – organização e programa

A presidência do Congresso da Instrução ficou a cargo do Príncipe Conde d'Eu, tendo como primeiro vice-presidente o Visconde do Bom Retiro, segundo vice-presidente o Senador Manoel Francisco Correia (Bastos, 2011), e como primeiro e segundo secretários, respectivamente, os conselheiros Carlos Leôncio de Carvalho e Franklin Américo de Menezes Dória. Na terceira reunião da Mesa do Congresso, em 13 de janeiro de 1883, o Conde D'Eu propõe a realização de uma Exposição Pedagógica, na mesma época e local do congresso, «a exemplo das que se realizaram em Paris (1878) e em Bruxelas (1880)».

Em sessão extraordinária da Mesa do Congresso, em 29 de maio de 1883, é adiado o início e a impressão dos pareceres, decorrentes da falta de previsão de

<sup>2</sup> Por exemplo, a já clássica trilogia escrita por Luis Antonio Cunha (*A Universidade crítica – o ensino superior na República Populista*, 1982; *A universidade temporária – o ensino superior da colônia à era de Vargas*, 1985; *A universidade reformada – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, 1988). No entanto, constata-se lacunas de estudos pontuais de eventos em que a universidade e/ou o ensino superior foram objeto de debates: «O Ensino Livre Superior», 1877; «Congresso do Ensino Superior de 1927»; «O Ensino Superior na Segunda Conferência Nacional de Educação de 1928», etc.

<sup>3</sup> Interessante registrar que a obra *Historiographies I. Concepts et débats* (Delacroix; Dosse; Garcia; 2010) dedica um verbete sobre a História da pesquisa do ensino superior, de autoria de Emmanuelle Picard. Sobre, ver Picard (2010).

recursos na lei do orçamento para as despesas do evento. Os «pareceres», já preparados e enviados pelos conselheiros, foram publicados em 1884 com o título «Actas e Pareceres do Congresso da Instrucção do Rio de Janeiro»<sup>4</sup>. A realização da Exposição Pedagógica foi mantida, tendo sido inaugurada em 29 de julho de 1883 (Bastos, 2002; Collichio, 1987). Durante esse evento, ocorreram algumas conferências nas salas da Imprensa Nacional, mas que não se vincularam diretamente com as questões propostas pelo Congresso da Instrução.

O regulamento e programa do Congresso da Instrução, expedido em 19 de dezembro de 1882, estabelece que o mesmo fosse dividido em duas seções: a primeira analisaria as questões relativas ao ensino primário, secundário e profissional, com 29 teses (Bastos, 2005); a segunda, as questões concernentes ao ensino superior, com 17 teses (Anexo 1). Mesmo estabelecendo um programa, o regulamento define um prazo, de quatro meses antes da abertura do Congresso, para serem propostas outras questões, além das indicadas, as quais seriam submetidas à consideração do governo. Também é especificado, minuciosamente, quem oficialmente participaria do evento, apesar do artigo 10 afirmar que as sessões seriam públicas. Pedro Leão Velloso (1884, 17) afirma que no Congresso participariam

muitos dos homens mais eminentes do país, além dos delegados de diversas associações e estabelecimentos de ensino, representantes do magistério primário e secundário, público e particular, do município da Corte; o Inspetor Geral da instrução do mesmo município; os Reitores e professores catedráticos do Imperial Colégio de Pedro II; e os Diretores e lentes catedráticos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e das Escolas Politécnicas, Militar e da Marinha. As Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife e a de Medicina da Bahia serão representadas por delegados eleitos pelas respectivas congregações, e a Escola de Minas de Ouro Preto pelo seu Diretor. O magistério público primário e secundário das províncias terá como representantes os Diretores ou Inspetores da instrução pública, e, no impedimento destes funcionários, os delegados que elegeram os professores das capitais.

Além dos indicados, o Congresso teria também, como membros natos, os presidentes da Associação Promotora da Instrução, da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, da Sociedade Propagadora das Belas-Artes; o diretor do Liceu de Artes e Ofícios, do Instituto de Meninos Cegos, do Instituto de Surdos Mudos, do Asilo de Meninos Desvalidos, e outras autoridades da sociedade civil.

---

<sup>4</sup> Esse material contém: Atas da Mesa do Congresso da Instrução (18 de sessões ordinárias, realizadas de 28 de dezembro de 1882 a 25 de maio de 1883; e uma sessão extraordinária a 29 de maio de 1883); Regulamento do Congresso; Programa das questões que devem versar as conferências do Congresso; Regimento do Congresso; Regulamento da Exposição Pedagógica; Exposição de motivos do Congresso; Pareceres da 1<sup>a</sup> Seção; Pareceres da 2<sup>a</sup> seção. Sobre essa fonte para o estudo da história da educação brasileira, ver Schelbauer (2000).

O público autorizado a participar do evento corresponde aos altos postos da hierarquia administrativa das instituições escolares e dos órgãos governamentais, corpo docente dos principais estabelecimentos de ensino da Corte. O professor de sala de aula, também diretamente interessado, está praticamente ausente: representado através de delegados escolhidos em cada província, muitas vezes indicados pelo Inspetor Geral.

O Congresso deveria funcionar duas ou três vezes por semana, não devendo exceder a 30 sessões, sem contar a de abertura e de encerramento que seriam solenes (artigo 12, do Regulamento do Congresso da Instrução). Os pareceres deveriam ser entregues três meses antes da abertura do congresso, para que pudessem ser «impressos por extrato» e distribuídos aos membros do congresso com certa antecedência. Inicialmente, foi estabelecida a data de 31 de março, depois alterada para 30 de abril. Com a desistência de alguns pareceristas, os convidados para substituí-los tiveram reduzido tempo para escrever suas opiniões sobre a questão solicitada<sup>5</sup>.

Quanto aos pareceres a serem emitidos, o regulamento estabelece que «deverão conter a exposição dos fatos atestados pelas estatísticas e relatórios concorrentes à instrução pública e terminar por uma proposta que sirva de base às discussões e deliberações». Nessa perspectiva, o congresso pretendia ser uma tribuna de discussão e decisões sobre os rumos da educação brasileira, tanto em aspectos formais e organizacionais como pedagógicos.

As próprias questões propostas evidenciam as preocupações das autoridades com temas atuais (ontem e hoje) e polêmicos - liberdade do ensino, obrigatoriedade escolar, co-educação, ensino religioso, descentralização do ensino, financiamento da educação, ensino público/ensino privado-, que estavam em pauta desde o século XVIII, especialmente nos debates sobre a educação nacional ou instrução pública durante a Revolução Francesa. As questões propostas pelas autoridades brasileiras sinalizam uma afinação com as preocupações que marcaram as discussões, ao final do século XVIII e ao longo do século XIX, sobre a formação do «homem novo» (Boto, 1996; Boulad-Ayoub, 1996), nos países considerados «civilizados», para a afirmação do Estado republicano e liberal e para a construção dos modernos sistemas públicos de ensino, com o ideal de «escola para todos». Daniel Teyssiere (1996, 244), assinala sete questões que centraram o debate: 1. o poder político deve intervir em matéria de educação e em qual nível; 2. deve existir um só sistema de ensino que será público, ou a liberdade de ensino deverá ser a regra; 3. a educação deve ser «forçada» ou não?; isto é, a escolaridade deve ser obrigatória ou não; 4. deve haver uma «aristocracia de sábios»; isto é, um

<sup>5</sup> Por exemplo, em 19 de maio de 1883, a Mesa delibera que sejam convidados a escreverem teses para o Congresso o Rev. Padre Monteiro, reitor do Colégio de Itú, e o Dr. Rozendo Muniz Barreto, para escreverem, respectivamente, sobre a questão 8 e a questão 12 da segunda seção.

corpo especializado de professores, ou uma educação popular; 5. a educação deve ser «comum» ou «particular»; isto é, dada nas escolas ou na família, em casa; 6. em internatos ou não?; 7. deve ser gratuita?.

Quem foram os ilustres convidados para emitirem os pareceres? «Homens bem intencionados e verdadeiros amigos do progresso» (1882, 2), pertencentes a um segmento da sociedade engajado na vida da cidade como «mediadores culturais, atores do político, produtores de conhecimentos» (Gontijo, 2005, 262). Para Felisberto de Carvalho (1893, 267) os escolhidos foram

todos os cidadãos que tinham ocupado ou que então ocupavam a pasta do Império; do Inspetor Geral da Instrução, dos membros do Conselho Diretor, Reitores do externato e do internato do Colégio Pedro II, delegados da instrução, professores e professoras da Corte em número de três propostos pelo Inspetor Geral, e de muitas outras pessoas, entre as quais as que se houvessem distinguido no magistério, para esse fim convidados pelo Governo.

Foram convidados aproximadamente 158 «homens ilustres», mas 24 declinaram do convite e 58 não tiveram parecer publicado. Cada um deles deveria externar opinião acerca das questões relativas ao ensino primário, secundário e profissional; e do ensino superior. Além dos pareceristas, foram escolhidos os relatores, que deveriam elaborar uma ata de cada seção, com os resumos dos discursos proferidos.

Com a primeira e a segunda seção reunidas, foram publicados 98 pareceres, sendo que a primeira questão da primeira seção e a quarta questão da segunda seção não tiveram pareceres emitidos. Por que só foram publicados esses pareceres? A hipótese é que, quando do adiamento do Congresso, esses pareceres já haviam sido autorizados à impressão, conforme a ata da 10<sup>a</sup> sessão da Mesa do Congresso da Instrução, de 31 de março de 1883, que acusa o recebimento de 43 pareceres; a ata da 13<sup>a</sup> sessão, de 31 de abril, declara o recebimento de mais 21 pareceres. Os 65 pareceres publicados na primeira sessão são da pena de 42 homens e 3 mulheres/professoras. Na segunda seção foram publicados 33 pareceres por 31 «ilustrados», sendo que A. de Almeida Oliveira e o Conselheiro Antonio Joaquim Ribas participaram de duas questões. O Dr. Carlos Maximiliano Pimenta de Laet e Dr. Afonso Celso de Assis Figueiredo participaram com pareceres nas duas seções: instrução primária, secundária e profissional e a instrução superior.

Muitos dos pareceristas estão presentes em outros eventos marcantes da educação brasileira - as Conferências da Freguesia da Glória<sup>6</sup>, as conferências peda-

<sup>6</sup> Por exemplo, Joaquim José de Menezes Vieira, Afonso Celso de Assis Figueiredo Jr., Senador Afonso Celso de Assis, Dr. Rozendo Muniz Barreto, Theophilo das Neves Leão, Dr. Antonio Herculano de Souza Bandeira, Dr. Feliciano Pinheiro de Bittencourt, Amaro Cavalcanti, Antonio de Almeida Oliveira, Ennes de Souza, Cons. Joaquim Monteiro Caminhoá.

gógicas<sup>7</sup>, nas exposições pedagógicas, como expositores ou avaliadores. Também vamos encontrá-los como colaboradores em periódicos – jornais e revistas (*Jornal das Famílias*<sup>8</sup>, *Instituição Pública* – Villela (2001, 2002); Bastos (2008, 2009)–, *A Verdadeira Instituição Pública, A Escola e imprensa em geral*) e como autores de livros (Almeida Oliveira; Affonso Celso, Menezes Vieira, Liberato Raposo, etc.). Essa participação em vários eventos significativos à história da educação brasileira permite aquilatar que são figuras proeminentes da sociedade, ocupando espaços de poder, o que qualificava o discurso e também os aproximava dos interesses das autoridades governamentais, visto que partilhavam os mesmos espaços de influência. Isso permite assinalar que houve poucas questões com discordâncias ou pensamento divergente<sup>9</sup>.

Em uma análise preliminar do conjunto de «homens ilustres» e de três mulheres convidadas, podemos afirmar que o grupo apresenta certa homogeneidade social, representativa de uma classe média urbana, com escolarização média e superior. Do conjunto de 158 pessoas convidadas temos: 22 conselheiros que compunham administração da Instituição Pública Primária e Secundário do Município Neutro e de algumas Províncias; 5 possuíam título de nobreza (barão, visconde); 8 eram religiosos (cônego, frei, monsenhor, padre); 60 identificados como doutores (nessa categoria inclui-se médicos, bacharéis, advogados, engenheiros, jornalistas e outros profissionais)<sup>10</sup>; 5 professores/professoras primárias; vários professores do Imperial Colégio Pedro II, do Liceu de Artes e Ofícios, Escola Naval; vários professores do ensino superior.

Países, autores e personalidades, levantamentos de experiências e dados estatísticos, procedimentos, referências e estratégias integram a trama discursiva dos pareceres emitidos (Gondra, 2002, 119). Para fins de análise, adotaremos a seqüência apresentada no programa das questões sobre que deveriam versar as conferências do Congresso. Essa estratégia foi adotada pelo Regulamento (artigo 13), que define que os trabalhos se iniciarão pela primeira seção e só depois de discutidas todas as questões se passariam para a discussão das questões da segunda seção.

<sup>7</sup> Também participam das Conferências pedagógicas dos professores Públicos primários do município da Corte: Augusto Cândido Xavier Cony, Manoel José Pereira Frazão, Pelino Guedes, Januário dos Santos Sabino, Alambary Luz.

<sup>8</sup> É possível destacar Alexandre Herculano Ladislau Neto, Dr. Joaquim Teixeira de Macedo, D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Sobre o Jornal das Famílias, ver Mauro (1991); Bastos (2002).

<sup>9</sup> Questões em que ocorreram idéias divergentes: internato para a formação de professores, educação, educação da mulher, caixas escolares.

<sup>10</sup> Dado que necessita ser melhor avaliado, através de uma pesquisa biográfica que excede o espaço desse estudo.

### **3. Segunda Seção – *Instituição Superior*. Idéias e posições defendidas**

A análise dos pareceres centra-se no destaque das ideias e posições defendidas e no embasamento teórico buscado para reforçar a argumentação. As teses/questões são uma fonte documental rica e fundamental para este estudo, visto que mobilizam uma literatura científica muito vasta, apropriando-se do que há de mais moderno para expor ou defender uma posição e/ou teoria nova. Para isso, foi realizada uma leitura atenta dos pareceres, com destaque para o autor (quem eram e que posições ocupavam na sociedade), o que permite identificar de que espaço fala e a representatividade de sua fala (Foucault, 1992); identificação dos autores e livros citados nos pareceres, o que permite analisar o referencial teórico adotado, isto é, as leituras realizadas, as idéias apropriadas (Chartier, s/d), que fixam uma interpretação e definem maneiras de ler (Chartier, 1990). Com essa abordagem, pretende-se delinear o movimento das ideias pedagógicas consideradas modernizantes, como um dos pilares do desenvolvimento econômico e social, para integrar o Brasil na «modernidade liberal».

A Segunda Seção teve 17 questões (a quarta questão não teve pareceres publicados), a cargo de «31 relatores», que redigiram 33 pareceres, totalizando, aproximadamente, 307 páginas. Cada questão teve, em média, três pareceristas, mas houve cinco com um relator e outras com dois relatores. Os temas tratam da criação de uma universidade; das competências e organização administrativa; das questões sobre o professorado; das faculdades e cursos específicos – Medicina, Politécnica, Letras, Ciências Religiosas; do sistema de avaliação e disciplinar; da co-educação; da liberdade do ensino; dos cursos e faculdades livres.

Uma análise dos dados biobibliográficos dos pareceristas<sup>11</sup> permite verificar a formação: advogados (6), médicos (6), militares (2), engenheiros (2), religioso (1); alguns exerçerem funções políticas: deputados (2), diplomata (1); grande parte é também autor de várias obras (16).

Uma constatação inicial é a grande heterogeneidade entre os pareceres. Quanto ao tamanho, há uma significativa variação, tendo pareceres com quatro páginas até trinta e seis páginas, mas a maioria tem em torno de 10 páginas. Quanto à estrutura, seguem as recomendações do regulamento (artigo 7): apresentam claramente sua posição sobre o tema, evidenciam pesquisa documental e uso de dados estatísticos, apóiam-se em farta bibliografia ou citação de autores.

A bibliografia utilizada nem sempre é mencionada de maneira explícita. Poucos pareceristas assinalam as referências<sup>12</sup>, no texto ou em nota de rodapé. Quando o fazem, limitam-se em assinalar o autor, sem fazer constar os dados

<sup>11</sup> Dos 31 pareceristas localizamos informações de 19. Grande parte dos dados provem do Dicionário de Sacramento Blake (1970).

<sup>12</sup> Um número significativo de pareceristas faz uso da prática de tradução dos nomes e dos livros, abrasileirando o referencial teórico, o que muitas vezes dificulta a sua localização.

completos da obra. Outra estratégia é vincular o autor citado ao cargo que ocupa ou ao país que pertence, com adjetivações - «o irrefutável», como força argumentativa. Também é muito adotada afirmação do tipo - «diz um pedagogista», «diz um notável escritor», «acabo de ler em um escritor distinto a propósito desse assunto» - uma vaga referência para assinalar que é uma posição partilhada. Essa prática permite aventar algumas hipóteses: não era uma norma acadêmica da época; de que os autores citados eram de domínio do público - leitor e/ou ouvinte do Congresso; uma estratégia argumentativa para reforçar a opinião do redator, mostrando que estava embasado em autores estrangeiros, referências em seus países – não teria autoridade própria, mas seria autor de uma compilação, uma autoridade livreasca (Cartogra, 2001, 60); um recurso de retórica – «bordão do autor estrangeiro», não significando necessariamente influência, mas condição indispensável para que o autor fosse levado a sério (Carvalho, 2004, 160).

A citação de diversos autores estrangeiros permite dizer que os pareceristas estavam informados do que ocorria em outros países quanto às questões educacionais, especialmente sobre universidade e ensino superior. As ideias de descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, sistema nacional de educação, escola normal, formação de professores, financiamento da educação, liberdade do ensino, co-educação, educação popular, instrução pública, laicidade - destinadas a inspirar e orientar as reformas necessárias - agradam a elite ilustrada exatamente porque mostram as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar; isto é, auto-legitimam as propostas para a educação brasileira<sup>13</sup>.

Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior (Bastos, 2002) (1884, 14<sup>a</sup> questão, 2), no seu parecer sobre liberdade do ensino superior, tema candente desde a reforma de Leôncio de Carvalho de 1879, traz as idéias de Mirabeau e Taleyrand como reforço para sua posição, que defende a ampla liberdade do ensino, como um direito da sociedade, abordando-a em três dimensões: liberdade de abrir escolas, liberdade de orientação dos cursos – «liberdade no ensino», liberdade de freqüência (1884, 15<sup>a</sup> questão, 1):

Se cada homem cabe o direito de receber os benefícios da instrução, a cada homem cabe reciprocamente o de concorrer para propagar porque é do consenso e da rivalidade dos esforços individuais que nascerá sempre o maior bem. Todo privilégio é por sua natureza odioso; um privilégio sobre matéria de instrução será ainda mais absurdo e mais odioso. (Taleyrand)

---

<sup>13</sup> Em um levantamento preliminar, podemos citar alguns autores presentes nas teses: A. Cochin, Jules Simon, Guizot, Célestin Hippéau, Laveleye, Chateaubriand, Leibnitz, Ernest Renan, Theodoro Barrau, Lord Brougham, Horace Mann, Herbert Spencer, Eugéne Rendu, Alexandre Bain, Rui Barbosa, Jules Ferry, Bardoux, José Pedro Varela, etc.

Todo homem possui o direito de ensinar o que sabe e mesmo o que não sabe. A sociedade não pode garantir os particulares contra as trapalhas da ignorância senão por meios gerais que não lesem a liberdade. Ensinar é um meio de comércio; o vendedor se esforça por encarecer a sua mercadoria; o comprador a julga e trata de a obter por menor preço; o poder público espectador e garanta do mercado não pode tomar parte nele, quer para o impedir, quer para o ajustar; protege todos os atos que não violam direitos; comparece unicamente para deixar a todos a liberdade de agir e para manter a paz. (Mirabeau)

A independência da instrução faz parte de algum modo dos direitos da espécie humana. Desde que o homem recebeu da natureza uma perfectibilidade, cujos limites se alongam desconhecidos, se é que existem limites, além de tudo quanto possamos receber, - porque o conhecimento das verdades novas é para ele o meio de desenvolver essa feliz faculdade, fonte da sua ventura e da sua glória, que poder terá o direito de lhe dizer: - eis o que é mister que saibas, eis o termo em que deveis parar!... Desde que só a verdade é útil, desde que todo erro é um mal, com que direito um poder, seja qual for, ousará determinar onde está a verdade e onde se dá o erro?... (Condorcet)

Muitas teses evidenciam uma extensa pesquisa bibliográfica e um domínio da literatura corrente na época<sup>14</sup>. Por exemplo, a tese do Conselheiro Christiano Benedicto Ottoni que reúne duas questões - «Estado do ensino superior. – Vícios e lacunas de sua organização» (1<sup>a</sup> questão) e Providências e reformas necessárias – Coeducação dos sexos nos estabelecimentos de ensino superior (13<sup>a</sup> questão), cita um amplo leque de autores estrangeiros, homens e mulheres: Nicolao Lentino; Stuart Mill; Sr. Valbert; Jules Simon; Ulpiano; Platão; Helvetius; Condorcet; Jules Favre; A. Daverger; E. de Lovelley; Clotilde Tambroni; Laura Bassi; Maria Agnetti; Clemente de Alexandria. Quanto à co-educação no ensino superior, o parecerista cita as palavras de M. Rathery para defender a adoção dessa medida:

A cada passo que dá o homem para a civilização dá a mulher passo proporcional para a igualdade com o homem; esta igualdade, ela conquistou, ou conquistarão na ordem civil; na ordem política, pelo contrário, a extensão do seu sexo, ou ao menos a preferência ao outro foi sempre e continuará a ser regra geral. (...) se tivéssemos de indicar o limite dos progressos possíveis, desejáveis para esse sexo, colocaríamos o marco «além do que está obtido na lei civil, e aquém dos direitos políticos»; e nesse marco imóvel inscreveríamos: Não são as leis, mas a natureza quem assinala o destino de cada um dos sexos.

Os pareceristas também fazem inúmeras referências a países denominados «nações civilizadas» e considerados «modelos nesses assuntos», como força argumentativa e legitimadora de suas ideias e como espelho que o país devia olhar com atenção. Destacam práticas e experiências a serem seguidas dos Estados Unidos da América, da França, da Alemanha, da Bélgica, da Áustria, Inglaterra

<sup>14</sup> Um exemplo extremo é a tese de do Conselheiro Barão de Itapoan (5<sup>a</sup> Questão: Faculdades de Medicina. – Cursos especiais que devem compreender. – Plano de estudos de cada um deles. – Ensino prático), em que mais de 200 autores estrangeiros são citados.

e outros países. Além desses conjuntos, podemos assinalar inúmeras referências aos relatórios das Exposições Universais de Paris (1878), de Filadélfia (1876)<sup>15</sup>, de Viena (1873); o Congresso Internacional de Ensino de Bruxelas (1880). Também foram utilizados documentos oficiais e legislações de ensino; periódicos, revistas de educação e de ensino; boletins (nacionais e estrangeiros)<sup>16</sup>.

Os autores fazem uso abundante de dados estatísticos como mais um elemento de fundamentação e articulação do tema que desenvolvem – o que evindica a modernidade de suas análises e a articulação entre ciência e educação. A estatística adquire um valor político, tanto para uma análise comparada da educação como para uma análise do progresso da instrução pública no país e, especialmente, no exterior (Luc, 1985; Faria Filho, 2000).

Antonio Almeida Oliveira (Bastos, 2007) foi convidado para dar parecer em duas questões: a questão 2 - Criação de uma Universidade. Sua organização. Faculdades que a devem constituir. Condições de autonomia das Faculdades existentes nas Províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à Universidade -; e a questão 3 - Organização do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Instrução Pública. Atribuições de cada um deles. Criação de uma Inspetoria Geral de Instrução Superior. As duas são respondidas em um só texto, com 20 páginas e 24 seções, em que o autor se detém exclusivamente na primeira, pois se posiciona contra a criação de uma universidade «como medida centralizadora», considerada «um luxo nacional», convicto de que é «antes um mal que um bem». Para expor sua tese, começa apresentando a história da universidade e da sua situação nos países europeus (especialmente Inglaterra, Alemanha) e nos Estados Unidos, no século XIX. Para a situação brasileira, é contra a centralização de uma universidade na Corte, propugnando a «necessidade de descentralizar a vida intelectual», o que daria condições às províncias de atrair os «homens instruídos». Além disso, defende uma universidade com caráter profissional e não somente para conferir «graus científicos». Considera incompatível a manutenção das Faculdades, nas províncias, e a universidade na Corte, quanto aos aspectos administrativos e financeiros, defendendo a manutenção das primeiras. Contrapondo-se à tese de criar uma universidade no Brasil, coloca o foco de análise na necessidade de organizar adequadamente o «ensino inferior», isto é, o ensino primário mais o ensino secundário, ampliando os programas e tornando-os científicos. Considera que

<sup>15</sup> O Relatório da Exposição Universal de Filadélfia, apresentado por Ferdinand Buisson ao Governo da França, circulou no Brasil. Sobre, ver: Bastos (2000).

<sup>16</sup> Por exemplo, o parecer do Dr. Agostinho José de Souza Lima, no parecer sobre «Faculdades livres, suas prerrogativas. Limites da fiscalização que sobre elas deve exercer o estado», reproduz a legislação francesa relativa aos cursos e estabelecimentos livres de ensino superior (1884, 16<sup>a</sup> questão, 8-10).

nosso primeiro empenho é chamar os povos do Império ao trabalho inteligente e metódico, que pode fomentar a instrução profissional, a revolução que nesse sentido temos de operar não pode ser obra de um centro universitário, colocado na Corte e composto de estudos que já temos, mas de escolas técnicas à mão larga espalhadas por todo Império.

No entanto, mesmo opondo-se à universidade, descrita com «ensino de velharias», considera que na Corte faltam os cursos de teologia, direito e literatura. Para o Direito, sugere que o governo proteja as faculdades livres criadas por particulares ou crie uma escola pública com vida «independente». Quanto à literatura, sugere elevar o Colégio de Pedro II à categoria de faculdade de ciências e letras. Proposta similar é dada para o curso de Teologia – o seminário episcopal poder conferir título de doutor em teologia e direito canônico. Para o ensino superior também apregoa ampla liberdade para os professores e alunos, isto é, o ensino todo facultativo. E afirma enfaticamente – «nada de pontos e bedéis!» (144). Com essa postura, defende que o exame seja o momento de avaliar o aproveitamento. Assim, condena a «lei das jubilações» e a interferência do Estado nas faculdades. Sugere que todas as províncias tenham nas capitais cursos superiores, especialmente de agricultura, e que administrem esse grau de ensino, o que fortalece sua defesa da descentralização da administração do ensino público.

Na linha da proposta de Oliveira (1884) é interessante analisar a oitava tese proposta pela organização do Congresso: «criação de uma faculdade de ciências religiosas, sua organização e plano de estudos» (8<sup>a</sup> questão). Tema polêmico, especialmente se considerarmos a Questão Religiosa (1872-1875) (Fausto, 2009), que colocava o padroado em xeque, abalando as estruturas do Império. Com pareceres do dr. João Capistrano Bandeira de Mello e do Monsenhor João Esberard. O primeiro parecerista, inicialmente, coloca-se contrário à criação, e utiliza como argumento o exemplo da França:

(...) temos a dor de afirmar que a constituição atual das faculdades de teologia em França é antes uma constituição civil do que uma constituição mista (isto é, em que os dois poderes, eclesiástico e leigo, concorrem para uma mesma obra por concessões mutuas, deixando intactos seus direitos inalienáveis), e daí provém a humilhação, a impotência e a esterilidade em que jazem.

Quando se compararam as faculdades de teologia, tais como poderiam ser, com o que na realidade são, a alma fica profundamente contristada. Essas faculdades preenchem com mais ou menos sucesso a parte de sua missão que diz respeito à defesa e exposição da doutrina cristã perante a mocidade leiga; a sua ação sobre o clero, porém, é absolutamente nula. É mister dizer ainda, as faculdades de teologia não interessam ao clero, não pesam nada nos destinos da Igreja, e existindo há mais de meio século, não só definham com o triste sentimento de sua inutilidade e impotência, mas, o que é pior, têm-se tornado o objeto de um notável desfavor da parte de muitos depositários da autoridade episcopal, e são em geral olhadas por todos os membros do clero com um espírito de inquieta desconfiança. (1884, 8<sup>a</sup> questão, 4)

No entanto, ao finalizar sua tese propõe dividir o curso em Teologia e Direito Canônico, ambos com quatro anos de estudos, cada um. Argumenta a necessidade dos cursos terem uma cadeira especial de direito público eclesiástico, conforme o programa da faculdade de Teologia da Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Também observa a necessidade dos sacerdotes brasileiros terem um «estudo acurado» desse ramo do direito na sua aplicação à Igreja do Brasil e nas relações dessa com a Santa Sé. Já o Monsenhor João Esberard considera necessária uma Faculdade de Ciências Religiosas, anexa a um Seminário Teológico, mas se opõe terminantemente que seja criada pelo Estado, pois cabe somente à Igreja Católica a missão oficial de ensinar as «ciências sagradas». Considera urgente o aprimoramento do clero brasileiro, mas sob a tutela da Igreja<sup>17</sup>.

Outro tema polêmico diz respeito à coeducação no ensino superior (13ª questão). O parecer do Conselheiro Christiano Benedicto Ottoni, buscando apoio em diferentes autores – Stuart Hill, Jules Simon, Platão, etc. – conclui que «todas as escolas e faculdades de ensino superior devem ser franqueadas ao sexo feminino». Para isso, cita as conclusões do corpo docente da Faculdade de Medicina de São Petersburgo (Rússia), que comprovam que as «mulheres tem se mostrado à mesma altura que os homens e provado a sua capacidade médica; as mulheres são perfeitamente aptas para receber e assimilar ainda mais abstratas idéias científicas» (1884, 1). No entanto, em uma dimensão mais ampla, discorda da igualdade total, para tal apóia-se nas palavras de M. Rathery:

A cada passo que dá o homem para a civilização dá a mulher passo proporcional para a igualdade com o homem; esta igualdade, ela conquistou, ou conquistará na ordem civil; na ordem política, pelo contrário, a extensão do seu sexo, ou ao menos a preferência ao outro foi sempre e continuará a ser regra geral (...), se tivéssemos de indicar o limite dos progressos possíveis, desejáveis para esse sexo, colocaríamos o marco «além do que está obtido na lei civil, e aquém dos direitos políticos»; e nesse marco imóvel inscreveríamo: Não são as leis, mas a natureza quem assinala o destino de cada um dos sexos.

#### 4. Conclusões

As questões sobre ensino superior do Congresso de Instrução Pública são um valioso registro das idéias que agitaram o ambiente intelectual brasileiro, após 1870. Expressam um amplo debate travado sobre as questões educacionais. Apoiando-me nas palavras de Chizzotti (1989, 8), pode-se afirmar que as teses expressam «um ufanismo laudatório de pessoas», em prol do «progresso» da instrução pública no Brasil, atitude típica do intelectual da época, que participava da formação do Estado nacional. «A louvação não deve ser confundida como

<sup>17</sup> Seria interessante fazer um paralelo com essa discussão de 1883 e o projeto de criação de um Instituto de Teologia Católica na Universidade de Brasília/UNB. Sobre, ver Ribeiro (1997, 237-239).

mera bajulação, mas como um entusiasmo nacionalista, sobretudo um entusiasmo pela educação, responsável pelo papel de promover o desenvolvimento e a marcha radiosa da humanidade para um novo porvir da civilização humana».

As idéias que circularam faziam parte de um movimento internacional, no qual a elite intelectual brasileira procurava integrar-se e vivenciá-las na sua realidade social. Ao mesmo tempo em que participavam do Estado, favorecendo a sua manutenção, esses intelectuais preconizavam transformações nas estruturas sociais, na perspectiva de que a educação equivalia a «progresso».

Como fórum privilegiado de discussão e circulação de idéias, as teses do Congresso de Instrução expressam um universo de posturas da elite intelectual, como indivíduos e como homens públicos<sup>18</sup>, que juntamente com outros eventos, o mercado editorial e a imprensa, colocam em circulação.

Para Horta (1998, 6), a educação como direito social incorporou-se tardivamente ao seletivo grupo dos direitos humanos (a vida, a liberdade, a propriedade privada e a segurança jurídica). Somente no século XVIII, na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado nacional, que a ideia do ensino como um direito de todos e um dever do Estado paulatinamente vai se impor como direito público subjetivo. Ensino obrigatório e gratuito, escola laica, liberdade do ensino, co-educação, educação integral, ensino profissional, jardim de infância, ensino primário, ensino secundário, universidade, educação popular, educação de adultos – são algumas das idéias que foram foco dos debates para a constituição da educação como direito de todos e dever do Estado. Para Carvalho (1990, 162),

Tanto as idéias e os valores que predominavam entre a elite, como as instituições implantadas por essa mesma elite mantinham relação ambígua de ajuste e desajuste com a realidade social do país: uma sociedade escravocrata governada por instituições liberais e representativas; uma sociedade agrária e analfabeta dirigida por uma elite cosmopolita voltada para o modelo europeu de civilização.

Os pareceres expressam «uma direção consentânea com o espírito pedagógico moderno» (Leal, 1884, 3). Procuram delinear uma visão otimista de futuro, iluminando-o com idéias modernas e modernizantes para a sociedade brasileira. José Bento da Cunha Figueiredo (1884, 5) conclui seu parecer com a seguinte expectativa:

<sup>18</sup> As referências às idéias de autores estrangeiros são apropriadas através de suas obras e também pela imprensa. Alonso (2001, 53) afirma que «o repertório europeu chegava não só por experiência pessoal direta (estudos e viagens) como também pelas revistas de divulgação filosófica e literária». Considera a *Revue des Deux Mondes* (1829-1971), a publicação estrangeira mais popular no Império, distribuída na Corte, São Paulo, Bahia, como «um filtro e um veículo do repertório europeu. Também a instalação na Corte, em 1874, de uma agência francesa de notícias, que faz circular amplamente no cenário nacional as notícias do velho Mundo como os eventos nacionais ganham dimensão internacional. Sobre a instrução pública na *Revue des Deux Mondes* (1829-1890), ver Bastos (2011).

O Brasil tem rigorosa obrigação de se distinguir muito e muito. Império de ontem nascido já sob os eflúvios da civilização antiga e moderna, bem provido de recursos naturais, clima benigno, população generosa, atilada e briosa, o Brasil só não chegará ao pináculo da glória a que tem direito, si por infelicidade não aproveitar os bons modelos das nações cultas que o contemplam; e não aproveitará, se um governo de sentimentos sinceramente católicos não souber orientar a instrução e educação popular, e deixai-a entregue à discrição do acaso.

A análise das ideias difundidas, através das questões postas pela organização do Congresso de Instrução, revela os percursos dos modos de pensar, como historicamente são oscilantes; as teses defendidas, e muitas vezes contrárias, remetem-se umas às outras, como espelho umas das outras; que muitas posições foram acolhidas com simpatia, depois se tornaram óbvias, no entanto, custaram a serem implementadas. Esse acervo documental possibilita um olhar sobre a instrução pública, mas limitado ao que lhes foi divulgado através desses impressos; isto é, um olhar atravessado por aquilo que foi permitido circular. Para os intelectuais brasileiros, estes escritos fazem um balanço e uma análise do sistema educacional e das práticas pedagógicas dos países mais desenvolvidos, nos quais o Brasil deveria espelhar-se. Além disso, os escritos expressam inovações do sistema educacional e escolar, como modelo a ser adotado em um projeto que visava à modernização da educação brasileira.

Os autores-pareceristas têm um olhar ao «mundo civilizado», em uma ânsia de tornarem-se iguais ao menos no discurso, pois mantinham inalterada a ordem interna. A adoção dos valores culturais da Europa e dos Estados Unidos, por si só, já espelhava a modernidade da elite liberal, moderada e/ou conservadora, mas temerosa, ao mesmo tempo, dos perigos que poderia advir a adoção de certas medidas, consideradas ainda prematuras para a realidade brasileira. O parecer do engenheiro André Rebouças (1884) mostrava consciência dos limites do país, afirmando a necessidade de restringir as «aspirações progressistas ao ilimitado círculo de nossos recursos atuais». Essa consciência partia da premissa que o Brasil era uma Nação nova, sem condições de constituir um capital «pela abstenção, pela parcimônia e pela economia», como os Estados Unidos.

Caruso (2003, 1) situa esse tipo de estudo na perspectiva da história da internacionalização do saber pedagógico e dos modelos educativos, com vistas à oficialização de uma ordem escolar e de saberes pedagógicos modernos. As ideias apropriadas não permaneceram iguais e inertes. Tomaram novas formas e traduções à realidade brasileira, muitas vezes em sentido contrário àquele preconizado pelo seu autor. Para Bosi (1992, 364),

as ideias trazidas de fora deixam de ser inertes dependendo da correlação oportuna que as adotou. Filtradas por novos receptores, passam a animar, às vezes por longo tempo, as instituições que nelas se inspiraram. (...) à medida que essas idéias vão sendo adaptadas

ao movimento que as escolheu e as solicitou, a mundialização da cultura toma formas novas e singulares.

Bourdieu (1998, 32) assinala a importância do «estudo de uma verdadeira história da gênese das ideias sobre o mundo social, associada a uma análise dos mecanismos sociais da circulação internacional dessas ideias». Nas suas análises «sobre as artimanhas da razão imperialista», dá argumentos para compreender o papel da circulação das ideias, na segunda metade do século XIX. Assim, poderíamos situar essas influências na perspectiva de um «imperialismo cultural, com o poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular», isto é, de uma realidade de capitalismo industrial, para uma sociedade escravocrata agrário-exportadora. As ideias, dessa forma, seriam aparentemente desistoricizadas - «a neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem». Poderíamos dizer, como já dito, que seriam «idéias fora de lugar», mas que estavam no lugar, isto é, foram traduzidas e apropriadas para fortalecer um ideário de valorização da educação e da instrução pública, numa sociedade em processo de abolição da escravatura e da instauração da República, que precisava «revalorizar» as condições de formação e de trabalho, nas novas perspectivas que assumia e que deveria assumir. Assim, a divulgação das premissas sobre a situação da educação no mundo, naturalizava a sua necessidade, a partir do que se mostrava como um «senso comum universal», preparando o espírito da elite brasileira.

Não esqueçamos que muitas destas ideias e práticas foram assimiladas no âmbito do discurso, outras se concretizaram em medidas reais. Mas todas marcaram o debate por longo tempo, como tendências e propostas a serem concretizadas, mesmo que tardivamente<sup>19</sup>. Paolo Rossi (2000, 12), nos alerta sobre o peso das idéias na história, a capacidade que elas têm (num tempo não necessariamente longo) de transformar os modos de pensar e de viver, de modificar e orientar comportamentos. As ideias difundidas permitem reescrever e reinterpretar significados novos, «a diferença de interpretação dos nossos predecessores é em tudo e por tudo igual à diferença das nossas interpretações aos olhos dos nossos sucessores» (Rossi, 2000, 17). As ideias defendidas não são pensamentos para serem cristalizados e isolados em sua historicidade, mas ao contrário, abrem o diálogo entre o passado e o presente, permitindo que nos coloquemos frente a frente com a realidade histórica de produção e apropriação de sentido da educação brasileira.

<sup>19</sup> Carvalho (1990, 9) afirma que «o instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é, naturalmente, a ideologia, a justificação racional da organização do poder. (...) Embora fundamentalmente de natureza discursiva, as justificativas ideológicas possuíam também elementos que extravasavam o meramente discursivo, o científicamente demonstrável. Supunham modelos de república, modelos de organização da sociedade, que traziam embutidos aspectos utópicos e visionários».

Trabalhando no campo das idéias, é importante dar continuidade ao estudo, na perspectiva de analisar a produção de diferenças, a partir do processo de recepção, interpretação e rearticulação de idéias e instituições. Isto é, a tensão entre difusão generalizante do saber pedagógico e sua apropriação de ordem específica e cultural.

A leitura das teses sobre ensino superior e universidade, elaboradas pela élite ilustrada, permite verificar os modelos a serem copiados em uma ânsia de respirar ares análogos aos que ocorriam na Europa, na América do Norte, quanto às questões de instrução pública, o que confirma as palavras de Frazão (1884, 2) – «quando se trata de reformar, de introduzir um melhoramento (...) tratamos somente de medir os resultados obtidos nos países (mais adiantados) que o adotaram, para concluirmos que resultados idênticos obteremos logo que também o tivermos adotado».

## 5. Referências

- (1884). *Actas e pareceres do Congresso da Instrucção do Rio de Janeiro. (1884)*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Alonso, A. (2002). *Idéias em Movimento. A geração de 1870 na crise do Brasil -Império*. São Paulo: ANPOCS/Paz e Terra.
- Bastos, M. H. C. (2000). Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). *Revista História da Educação. ASR-PHE/UFPel*, 4(8), pp. 79-109.
- Bastos, M. H. C. (2002). Jornal das Famílias (1863-1878). Revista dedicada aos interesses domésticos das famílias brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2).
- Bastos, M. H. C. (2002). *Pro Patria Laboremus. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista/SP: EdUSF.
- Bastos, M. H. C. (2002). Permuta de Luzes e Idéias. As Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890). In VV. AA., *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação/SBHE*. Natal: UFRGN/Ed.MAC. CD
- Bastos, M. H. C. (2002). *Amada pátria idolatrada: um estudo da obra «Por que me ufanó do meu País», de Affonso Celso (1900)*. *Educar em revista*. UFFPr, Curitiba, n.20, 245-260.
- Bastos, M. H. C. (2003). As Conferências Pedagógicas dos professores públicos primários do Município da Corte. Permuta de Luzes e Idéias. (1873-1886?). In VV. AA., *XXVISCHE. Escola e Modernidade. Saberes, instituições e práticas*. São Paulo: USP/Mackenzie.

- Bastos, M. H. C. (2005). *Permuta das luzes e idéias. As Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890)*. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa, 2005. (mimeo)
- Bastos, M. H. C. (2006). *Luzes do futuro. O Congresso da Instrução – Rio de Janeiro (1883-1884)*. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa.
- Bastos, M. H. C. (2007). As idéias do Conselheiro Antonio de Almeida Oliveira para a educação no Brasil: O Ensino Público (1874). In VV. AA., *Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – Contactos, cruce y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires/Argentina, SAHE CD.
- Bastos, M. H. C. (2007). As idéias do Conselheiro Antonio de Almeida Oliveira para a educação no Brasil: O Ensino Público (1874). VV. AA., *Anais do V Congresso Internacional de Educação «Pedagogias (entre) lugares e saberes»*. São Leopoldo: UNISINOS/ Seiva Publicações. CD.
- Bastos, M. H. C. (2009). O Congresso da Instrução Pública – Rio de Janeiro (1883-84). A instrução superior em foco. In VV. AA., *Anais do VII Congresso Internacional da Sociedade de História da Educação Latinoamericana – SHELA*. São Paulo, de 23 a 26 de agosto. CD.
- Bastos, M. H. C. (2010). Glórias à Educação. Manoel Francisco Correa e as Conferências Populares (1873- 1890). In Alves, C.; Leite, J. L. (Orgs.), *Intelectuais e História da Educação no Brasil. V5*. Coleção «Horizontes da pesquisa em História da educação no Brasil» dirigida por Regina Helena Silva Simões e Wenceslau Gonçalves Neto.
- Bastos, M. H. C. (2011). *Transferências Culturais da França. A Instrução Pública na «Revue des Deux Mondes» (1829-1971)*. Porto Alegre: PUCRS.
- Blake, A. V. A. S. (1970). *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1882). *Regulamento e Programa Congresso de Instrução convocado para 1º de junho de 1883*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional. Consta que esse documento foi de autoria do Conselheiro Carlos Leônico de Carvalho.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras.
- Boto, C. (1996). *A Escola do homem novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Campinas.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1998). Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. In Nogueira, M. A.; Catani, A., *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Cartogra, F. (2001). Memória e História. In Pesavento, S. (Coord.), *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed.UFRGS.

- Carvalho, J. M. de (2008). *A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das Sobras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, J. M. de (2004). As duas cabeças de Oliveira Viana. In Axt, G.; Schüller, F. (Coords.), *Intérpretes do Brasil. Cultura e Identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Carvalho, J. M. de (1990). *A Formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras.
- Caruso, M. (2003). La oficialización del método lancasteriano. América Latina em el contexto del movimiento internacional por la educación mutua. In VV. AA., *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación Latinoamericana: Historia de las ideas, actores e instituciones educativas*. México: San Luis Potosí.
- Chartier, R. (s/d). *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Bertrand/Difel.
- Chartier, R.. (dir.). (1990). *As utilizações do objeto impresso (séculos XV-XIX)*. Portugal: Difel.
- Chartier, R. (1994). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UNB.
- Chizzotti, A. (1996). *A Constituinte de 1823 e a Educação*. In: FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Collichio, T. A. F. (1987). Dois eventos importantes para a História da Educação Brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. *Revista da Faculdade de Educação/USP*, 13(2), 5-14.
- Collingwood, R. G. (2001). *Le nouveau Léviathan ou l'homme, la société, la civilisation et la barbarie*. Paris: Kimé. Traduction Lucien Carrive.
- Delacroix, Ch.; Dosse, F.; Garcia, P.; Offenstadt, N. (dirs.). (2010). *Historiographies I. Concepts et débats*. Paris, Gallimard.
- Faria Filho, L. M. (2000). Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In VV. AA., *Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra/PT, FPCE;UC, fevereiro.
- Fausto, B. (2009). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp. 13<sup>a</sup> Ed.
- Figueiredo Jr., A. C. A. (1884). 14<sup>a</sup> Questão: Liberdade do Ensino Superior. In: *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução/Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Figueiredo, J. B. C. (1884). 11<sup>a</sup> Questão: Medidas conducentes a tornar efetiva a inspeção do ensino primário e secundário. In *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução/Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

- Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Ed. Passagens.
- Frazão, M. J. P. (1884). Organização das bibliotecas e museus escolares e pedagógicos. Caixas escolares. In *Atas e Pareceres – Congresso da Instrução Pública do Rio de Janeiro (1ª Secção)*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional.
- Gontijo, R. (2005). História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In Soihet, R.; Bicalho, M. F.; Gouvêa, M. F. (Coords.), *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ.
- Horta, J. S. B. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 5-34.
- Leal, A. H. (1884). 6ª Questão: Métodos e programas de ensino nas escolas primárias. Sua reforma. Adoção de livros. In *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução/Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Luc, J-N. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire – XIX –XX siècles. Politique et mode d'emploi*. Paris: Economica/INRP.
- Mauro, F. (1991). *O Brasil no tempo de Dom Pedro II*. São Paulo: Cia das Letras.
- Picard, E. (2010). *A História do ensino superior francês. Por uma abordagem global*. Tradução de Julia Martins. Revisão de Maria Helena Camara Bastos. Educação-PUCRS. Porto Alegre, v. n.2. maio-ago.
- Picard, E. (2010). L'histoire de l'enseignement supérieur français. In Lacroix, C.; Dosse, F.; Garcia, P.; Offenstadt, N. (Dirs.), *Historiographies I. Concepts et débats*. Paris, Gallimard.
- Oliveira, A. A. (2003). *O Ensino Público*. Brasília: Publicações Senado Federal.
- Oliveira, A. A. (1871). *Conversas públicas ou Conferências feitas na escola popular*. São Luiz do Maranhão: Typografia do Foias.
- Orlandi, E. P. (org.). (1993). *Discurso Fundador. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. São Paulo: Pontes.
- Ribeiro, D. (1997). *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rebouças, A. (1884). 24ª Questão: Escolas profissionais e de aprendizado. Sua organização. Material técnico. In *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Rossi, P. (2000). *Naufragios sem espectador. A idéia de progresso*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Schelbauer, A. (2000). Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In VV. AA., *I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: História e Historiografia. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: História e Historiografia*. Rio de Janeiro-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Teyssiere, D. (1996). Quelques considérations sur la notion d'éducation commune pendant la Révolution Française. In Boulad-Ayoub, J. (dir.). *Former un nouveau people? Pouvoir, éducation, révolution*. Paris: L'Harmattan; Québec: Presses de l'Université Laval.
- Villela, H. O. S. (2002). *Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. São Paulo: FE/USP. Tese (Doutorado em Educação).
- Villela, H. O. S. (2001). Imprensa Pedagógica e Constituição da profissão docente no século XIX. Alguns embates. In Gondra, J. (org.), *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: EDUSE, 97-108.
- Velloso, P. L. (1884). Relatório. In *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução/Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

### Anexo

**Atas e Pareceres do Congresso da Instrução Rio de Janeiro (1884). Segunda Secção: Instrução superior. Fonte: Actas e pareceres do Congresso da Instrucção do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884, p. i.**

QUESTÃO	TEMÁTICA	PARECERISTA
1 <sup>a</sup>	Estudo do ensino superior. Vícios e lacunas de sua organização. Providências e reformas necessárias	Cons. Francisco Rodrigues da Silva Dr. A. V. de Borja Castro Cons. Cristiano Benedito Ottoni
2 <sup>a</sup>	Criação de uma Universidade. Sua organização. Faculdades que a devem constituir. Condições de autonomia das Faculdades existentes nas Províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à Universidade	A . de Almeida Oliveira Cons. Antonio Joaquim Ribas
3 <sup>a</sup>	Organização do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Instrução Pública. Atribuições de cada um deles. Criação de uma Inspetoria Geral de Instrução Superior	A . de Almeida Oliveira Cons. Antonio Joaquim Ribas
4 <sup>a</sup>	*	
5 <sup>a</sup>	Faculdades de Medicina. Cursos especiais que devem compreender. Plano de estudos de cada um deles. Ensino prático	Cons. Barão de Itapoá Dr. Vicente Saboia Dr. José Pereira Guimarães Dr. Antonio Pacifico Pereira
6 <sup>a</sup>	Escola Politécnica. Cursos especiais que deve compreende o seu plano de estudos. Ensino prático	Dr. Manoel Pereira Reis Dr. José de Saldanha Gama Dr. Antonio de Paula Freitas
7 <sup>a</sup>	Criação de uma Faculdade de Letras. Sua organização e plano de estudos	Dr. Carlos Maximiano Pimenta de Laet

8 <sup>a</sup>	Criação de uma Faculdade de Ciências Religiosas. Sua organização e plano de estudos	Dr. João Capistrano Bandeira de Melo Monsenhor João Esberard
9 <sup>a</sup>	Escola de Minas de Ouro Preto. Sua organização e ensino	Dr. Ennes de Souza
10 <sup>a</sup>	Organização do professorado dos estabelecimentos de ensino superior. Seus direitos e prerrogativas. Incompatibilidades a que deve estar sujeito. Meios de animação	Dr. Epifanio Candido de Souza Pitanga
11 <sup>a</sup>	Processo e julgamento dos exames nos estabelecimentos de ensino superior	Dr. Alvaro Joaquim de Oliveira Dr. João Pereira Monteiro
12 <sup>a</sup>	Sistema disciplinar e meios de emulação para os alunos dos estabelecimentos de ensino superior	Cons. Joaquim Monteiro Caminhoá Dr. Licínio Chaves Barcelos Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes
13 <sup>a</sup>	Co-educação dos sexos nos estabelecimentos de ensino superior	Cons. Francisco Rodrigues da Silva
14 <sup>a</sup>	Liberdade de ensino superior	Dr. Nuno de Andrade Dr. Afonso Celso de Assis Figueiredo Junior
15 <sup>a</sup>	Cursos livres nos estabelecimentos de ensino superior	Dr. Francisco Pereira Passos Dr. A. Coelho Rodrigues Dr. João Batista Pereira
16 <sup>a</sup>	Faculdades Livres, suas prerrogativas. Limites da fiscalização que sobre elas deve exercer o Estado	Dr. Agostinho José de Souza Lima
17 <sup>a</sup>	Competência dos Poderes Provinciais para criar estabelecimentos de ensino superior	Dr. Tarquinio B. de Souza Amaranto Visconde de Jaguary

\* Não foram publicados os pareceres da 1<sup>a</sup> questão (1<sup>a</sup> sessão) e 4<sup>a</sup> questão (2<sup>a</sup> sessão).