

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**DISSERTAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO COLÉGIO DE PEDRO  
SEGUNDO (1838-1854)**

**2010**

981

R696e

T

Rodrigues, Rafael Pinto, 1980-.

A educação literária no colégio de Pedro Segundo (1838-1854) / Rafael Pinto Rodrigues - 2010.

115 f.: il.

Orientador: Margareth de Almeida  
Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em História.

Bibliografia: f. 111-115.

1. Brasil - História - Império, 1838-1854 - Teses. 2. Educação - História - Teses. I. Gonçalves, Margareth de Almeida, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

# **A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO (1838-1854)**

**RAFAEL PINTO RODRIGUES**

Sob orientação da *Professora*  
**Margareth de Almeida Gonçalves**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para  
obtenção do grau de **Mestre  
em História**, no Programa de  
Pós-Graduação em História,  
Área de Concentração Estado  
e Relações de Poder

Seropédica, RJ  
Agosto de 2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**RAFAEL PINTO RODRIGUES**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação em História, área de Concentração Estado e Relações de Poder.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Margareth de Almeida Gonçalves. (Doutora em Sociologia). IUPERJ-UCAM  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Alessandra Frota Martinez de Schueler. (Doutora em Educação). UFF

]

\_\_\_\_\_  
Marcello Otávio Neri de Campos Basile. (Doutor em História Social). UFRJ

Dedico esta dissertação à minha esposa Patrícia e à minha filha Luiza.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha orientadora Margareth de Almeida Gonçalves por sua sabedoria na condução desta orientação não somente em relação à construção do trabalho, mas pela elegância e paciência que teve com um mestrando equilibrando-se nos papéis de pai, marido, profissional e estudante.

Aos meus pais Manoel e Nilcéa que sempre se dedicaram à família, buscando sempre o melhor para mim e para meus irmãos.

Aos meus irmãos: “Kita”, “Quel”, “Manu”, “Nana” e “Lene” por sempre terem sido os melhores irmãos que alguém poderia ter.

Aos meus sogros Ailton e Edna que estão sempre presentes no dia-a-dia.

Agradeço a Sueli Félix que ajudou a cuidar, ao longo deste período, da casa e da maior preciosidade que nela habita: minha filha Luiza.

Aos professores Ilmar R. de Mattos e Marcelo Basile que formaram a banca de qualificação e cujas críticas contribuíram para as mudanças de rumo e redefinições que acabaram por definir a dissertação nos moldes atuais.

Aos colegas de curso sobre História da Educação Ramona Halley e Carlos Eduardo Dias de Souza que contribuíram com idéias, sugestões de textos e fontes.

Aos funcionários da Biblioteca Nacional e do Arquivo Nacional que ajudaram na localização de fontes essenciais para este trabalho.

Aos funcionários do Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II, em especial a Elizabeth Monteiro, que disponibilizou parte do rico acervo sobre os alunos e professores do colégio no século XIX.

Aos colegas do Curso de Mestrado em História da UFRRJ: Vinícius, João, Cláudia, Sérgio, Saionara, Roberta, Nelson, Keith, Celeste, Eduardo, Leonardo, Elanny, André e Daniel (em memória) os quais sempre admirei desde o início do curso por suas trajetórias de vida, pelo companheirismo ao longo do curso e por serem grandes historiadores.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as object the Pedro II College, situated in the Court, Rio de Janeiro, between 1838 and 1854. The study was developed with the objective to understand the foundation of the school as an internal college that had as base a literary education throughout its first sixteen years of functioning. Thus, the form of internal college adopted in the foundation is fundamental to understanding more precisely the type of education that was offered and had a connection with the worldview of a political elite linked to values of an aristocratic society whose notions of social hierarchy were strongly pronounced. Thus, the education offered by the college attracted mainly persons whose families were seeking in education the way to social status elevation.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto o Colégio de Pedro Segundo, situado na Corte, no Rio de Janeiro entre 1838 e 1854. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender a fundação do colégio como um colégio interno que tinha como base uma educação literária ao longo dos seus primeiros dezesseis anos de funcionamento. Assim, a forma de colégio interno adotada na fundação é fundamental para a compreensão mais precisa do tipo de educação que foi oferecido e que tinha uma ligação com a visão de mundo de uma elite política ligada a valores de uma sociedade aristocrática cujas noções de hierarquia social estavam presentes de forma marcante. Assim, a educação oferecida pelo colégio atraiu, sobretudo, elementos cujas famílias buscavam na educação uma maneira de elevação dos *status* social.



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Movimento de Matrículas (1843 - 1854)	69
Gráfico 2 Movimento de matrículas por ano de estudo de (1843 - 1854)	70
Gráfico 3 Alunos que se retiraram por ano de estudo (1846-1854)	72
Gráfico 4 Alunos aprovados e Não aprovados (1846-1854)	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Estado dos Pais dos alunos internos em 1838	65
Tabela 2 Estado dos Pais dos alunos externos em 1838	66
Tabela 3 Matrículas de alunos e alunos que se retiraram (1846-1854)	71
Tabela 4 Alunos que se retiraram por ano de estudo (1846-1854)	71
Tabela 5 Matrículas dos alunos internos e externos (1843 - 1854)	73
Tabela 6 Quadro de matérias oferecidas e o número de lições por semana do Colégio de Pedro Segundo em 1838	79
Tabela 7 Quadro de matérias oferecidas e o número de lições por semana do Colégio Pedro II em 1841	81
Tabela 8 Relação de Compêndios do Colégio de Pedro Segundo em 1848	84
Tabela 9 Professores do Colégio de Pedro Segundo (1838 e 1852)	100
Tabela 10 Vencimentos dos professores em maio de 1844	103
Tabela 11 Vencimentos dos professores em agosto de 1848	106
Tabela 12 Relação de Faltas dos Professores de 1844	107

## **SUMÁRIO**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1. A INSTRUÇÃO E A INVENÇÃO DO BRASIL IMPERIAL**

1.1 A instrução pública no Brasil independente	28
1.2 A criação do Colégio de Pedro Segundo e o contexto político	32
1.3 As discussões sobre instrução na década de 1840	39
1.5 Uma crítica liberal à centralização da instrução pública	43

#### **2. O MODELO COLEGIAL DE ENSINO NO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO**

2.1 A educação colegial e Bernardo Pereira de Vasconcellos	47
2.2 Quem estudava no Imperial Colégio de Pedro Segundo?	64
2.3 Os castigos e a instrução	76
2.5 O sistema de exames	85

#### **3. OS PROFESSORES DO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO**

3.1 O trabalho dos professores do Colégio de Pedro Segundo	95
3.2 Os vencimentos dos professores no Colégio de Pedro Segundo	103

<b>CONCLUSÃO</b>	109
------------------	-----

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## INTRODUÇÃO

A história do colégio de Pedro Segundo foi iniciada a partir da conversão do Seminário de São Joaquim em colégio, em 2 de dezembro de 1837, data de aniversário do Imperador D. Pedro II. A homenagem foi significativa quando se pensa na intenção de se criar uma instituição de alto padrão, ao nível da nobreza que tinha o jovem príncipe. Estabelecimento de instrução pública secundária, concebido para ser modelo para os estabelecimentos do mesmo nível da época, não significava que era um estabelecimento voltado para as classes menos abastadas. Ao contrário das aulas de primeiras letras, o ensino do colégio de Pedro Segundo desde sua fundação, no período Regencial até o final do Império era pago.

Localizado na Rua Larga de São Joaquim, no Município Neutro da Corte, foi estabelecido para ser um internato, porém, além de receber alunos internos recebia também alunos externos que somente recebiam instrução no colégio, mas não residiam neste. Em 1855, o colégio passou a receber também alunos externos meio-pensionistas. Eram alunos externos que além da instrução recebiam refeições no colégio. O colégio continuou como um internato até 1857. A partir deste ano, o internato e o externato foram divididos. O estabelecimento da Rua de São Joaquim passou a ser um externato e o internato passou a funcionar no Engenho Velho.

Ao longo do tempo, o colégio recebeu modificações em seu regulamento que alteraram a organização do seu curso completo. Ele iniciou suas atividades prevendo um curso completo de 8 anos, permanecendo até a reforma de 1841 quando o curso completo passou a ser de 7 anos até 1854. Em 1855, passou a funcionar além do curso de 7 anos, um curso especial de 5 anos. Este curso era tinha objetivo de formar alunos de forma mais rápida para que se dedicassem a profissões ligadas ao comércio. Este curso durou até 1862 quando o colégio sofreu outra alteração no seu regulamento que acabou por extinguir o curso especial de 5 anos, permanecendo somente o curso de 7 anos que formava os Bacharéis em Letras.

Diferentemente das aulas avulsas, no colégio de Pedro Segundo os alunos só poderiam se matricular no colégio para o curso completo sendo obrigados a dedicar-se a todas as matérias que compunham os estudos. Isso funcionou de 1838 até 1878, quando o colégio passou a permitir matrículas avulsas prevista na reforma Leôncio Carvalho. O que elevou bastante o número de matrículas no colégio. O Imperial Colégio de Pedro Segundo foi chamado assim até o início da República quando passou a se chamar Ginásio Nacional.

O colégio de Pedro Segundo foi o principal estabelecimento de instrução pública secundária do Rio de Janeiro no século XIX, por isso tema de vários estudos ao longo do tempo e ainda é bastante estudado na história da educação. Assim, acreditamos ser importante fazer uma breve revisão historiográfica sobre o colégio.

A obra do memorialista de Escragnolle Doria, em 1837, na ocasião da comemoração do centenário do colégio foi uma obra que procurou resgatar um passado glorioso do então Ginásio Nacional<sup>1</sup>. O que foi apresentado por Escragnolle Doria foi um colégio que era a menina dos olhos do imperador D. Pedro II e que por ali passaram figuras de destaque no império e na república. Bastante utilizado, inclusive como fonte de diversos trabalhos recentes. Acreditamos

---

<sup>1</sup> DORIA, Escragnolle. *Memória Histórica Commemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro II (2 de Dezembro de 1837 – 2 de Dezembro de 1937)*. Publicação Oficial sob os Auspícios do Ministério da Educação – RJ, s/d.

que deve ser lido com certo distanciamento para não se tentar reproduzir essa imagem de tempos gloriosos.

O estudo de Maria de Lourdes Mariotto Haidar, da década de 1970, põe em relevo que o impacto do colégio na formação de alunos do nível de instrução secundária foi menor do que outras formas de instrução secundárias existentes no século XIX<sup>2</sup>. O trabalho de Haidar apresenta o colégio como um padrão idealizado que não vingou nem influenciou outros estabelecimentos da época, que procuraram adequar o seu ensino de acordo com os exames preparatórios para as faculdades de Medicina e de Direito. Assim, o colégio não teria tido tanta influência como se imaginava.

Mais recentemente, em 1999, Vera Cabana de Queiroz trata o colégio como um lugar de memória.<sup>3</sup> Neste trabalho as fontes utilizadas são, sobretudo, os relatórios ministeriais da época do império e adota uma linha cronológica que segue as reformas realizadas pelos diferentes ministros do império.

O trabalho de Ariclê Vechia, de 2006, sobre o ensino secundário no século XIX traça um amplo panorama desse nível de ensino ao longo do século.<sup>4</sup> Ela antes faz um recuo no tempo buscando a origem do ensino secundário nas aulas régias no século XVIII. Faz uma breve consideração sobre o Seminário de Olinda. Depois trata das Aulas avulsas e por fim, aborda o Colégio Pedro II. Ela procura traçar a história do colégio através das mudanças realizadas em diversas reformas propostas pelos Ministros do Império.

Arlete de Medeiros Gasparello apresenta um estudo sobre a história dos livros didáticos de História do Brasil, durante o processo de centralização política no Brasil do Império até a República, analisando o papel do Colégio Pedro II, pois muitos professores do colégio eram autores de obras didáticas importantes. A tese acabou sendo publicada com o título *Construtores de identidades: a Pedagogia da nação nos livros didáticos da escola brasileira*, em 2004.<sup>5</sup> Esta autora, além da análise das obras didáticas, procura também recuperar a história do colégio Pedro II buscando enquadrá-la na história da educação. Para isso, ela analisa os conceitos referentes à educação e instrução, bem como também busca reconstruir a história dos estudos secundários e sua relação com o ensino de humanidades. A autora também adota uma análise extensa do colégio que abarca o Período Imperial e segue até o Período Republicano.

Carlos Fernando da Cunha Júnior, que aborda o Colégio Pedro II entre 1838 e 1889, enfatiza o papel do colégio como formador e recrutador das elites imperiais. A tese desse autor foi publicada em 2008, com o título *O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*, e trata da história do colégio Pedro II no período entre 1838 e 1889.<sup>6</sup> A preocupação do autor é ressaltar o papel do colégio na formação dos filhos da chamada “boa sociedade”. O autor também busca traçar um perfil dos alunos e dos professores bem como os procedimentos utilizados para a seleção dos mestres e para a admissão dos alunos. Além disso, procura também traçar um perfil profissional dos alunos formados pelo colégio. O autor adota um recorte temporal bastante extenso o que não permite uma compreensão mais precisa do colégio,

---

<sup>2</sup> HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

<sup>3</sup> ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *O Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória*. UFRJ, Tese Doutorado, 1999.

<sup>4</sup> VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as Elites. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e STEPHANOU, Maria. *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. II- Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

<sup>5</sup> GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo, Iglu, 2004.

<sup>6</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Colégio de Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

visto que o período imperial é extenso e nele ocorreram diversas mudanças no colégio como criação de inspetoria geral de instrução na corte em 1854, a divisão entre internato e externato em 1857, a adoção de matrículas avulsas em 1878. Além das mudanças nos regulamentos.

Já Fernando Penna, em dissertação de 2008, procura, sobretudo, apresentar um estudo sobre a criação de um currículo novo no colégio de Pedro Segundo. Resgata o regulamento do Seminário de São Joaquim e faz uma comparação entre o ensino oferecido pelo seminário e o colégio. O autor procura fundamentar através da conceituação de currículo definida por Goodson e procura inserir o colégio dentro desta construção teórica. Como este mesmo autor ressalta apenas uma fonte do período traz a palavra currículo em um artigo.<sup>7</sup> Acreditamos que a discussão sobre o currículo é mais recente e embora seja importante para compreender didaticamente a história da educação não é uma discussão sistemática do período de criação do colégio. O trabalho traz uma importante contribuição ao apresentar a discussão no senado acerca do privilégio dos portadores do título de Bacharel em Letras poderiam ingressar nas faculdades do Império sem que prestassem os exames de admissão. Além disso, o trabalho enfoca também o papel de destaque de Vasconcellos como fundador e defensor do colégio nos debates parlamentares. O artigo do autor, após a dissertação, incorpora as análises de Chervel e Campère para compreender o que era educação humanística e também o trabalho de Gasparello que ajuda na compreensão do modelo de ensino em forma de colégio.

O trabalho de Carlos Eduardo Dia de Souza, de 2010, procura focar o Colégio Pedro II como um formador de futuros cidadãos ativos do Império, os futuros membros do governo Imperial. O recorte temporal desse autor é de 1837 a 1861 e ele procura analisar o cotidiano escolar do Colégio Pedro II. O autor também utiliza em seu trabalho textos literários como *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Um passeio pelo Rio de Janeiro*, de Joaquim Manoel de Macedo e *Conto de escola*, de Machado de Assis. Este último conto inspira o autor a tratar a formação dos alunos do colégio como a transição entre o menino brincalhão e o futuro cidadão.

O estudo que ora apresentamos tem especificamente como objeto o colégio de Pedro Segundo entre os anos de 1838 e 1854. O problema que buscamos resolver nesse estudo é: como e porque o colégio foi organizado como um internato? A nossa hipótese principal é que o colégio foi organizado de acordo com a orientação de um sentimento aristocrático de mundo e que por isso, acabou por adotar a forma de um colégio interno que foi criado para ser um referencial para os estabelecimentos particulares do período. A idéia de verificar o processo de constituição do colégio em seus próprios termos e compreendê-los num recorte temporal que procura analisar o colégio enquanto um colégio interno criado dentro da corte imperial. Para isto buscamos tentar desvendar ao longo do nosso trabalho as idéias que nortearam o modelo de ensino aplicado no colégio, buscando para isso, produzir uma reconstituição dos elementos que evidenciem os aspectos culturais em que este estava inserido. Para isso, buscamos situar no tempo o arcabouço conceitual referente à educação utilizado na época: educação, instrução, aula, lições, estudo, colégio.

Abordamos também o perfil social dos alunos<sup>8</sup> que passaram pelo colégio, buscando para isso, identificar o “estado” dos pais.<sup>9</sup> O colégio oferecia uma educação baseada no ensino das

---

<sup>7</sup> PENNA, Fernando. O “currículo colegial” do Colégio de Pedro II. In: *Instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro: um século de história(1850-1950)*. Miriam Wainfeld Chaves, Sonia de Castro Lopes(orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

<sup>8</sup> Os alunos do colégio eram do sexo masculino e tinham entre de 12 a 19 anos idade.

<sup>9</sup> A noção de estado se refere à posição social ou estatuto dos pais que podia ser tanto profissão ou função que exerciam: Ex. boticário, ourives, etc. Poderia ser também formação: Ex. doutor, bacharel, etc. Outras vezes poderia aparecer o título de nobreza.

letras, chamado de educação literária que atraía os pais da mocidade que podiam pagar pelo ensino do colégio. Uma parte dos alunos vinha de famílias cujos pais eram militares, pessoas com títulos de nobreza, magistrados. Alguns dos alunos do colégio eram órfãos, que em geral ocupavam vagas de gratuitos. Outros eram filhos de viúvas que muitas vezes também ocupavam vagas de gratuitos. Mas a maior parte dos alunos do colégio, entre 1838-1854, vinha de famílias cujos pais eram fazendeiros ou negociantes. E os dados dos alunos formados pelo colégio indicam que eles tomaram o grau de Bacharel em Letras e posteriormente seguiram para os cursos superiores. Com a formação superior muitos deles se dedicaram ao serviço do governo como funcionários públicos ou então a profissões liberais. Isto indica que a busca pelo ensino literário oferecido pelo colégio e a posterior busca pelos cursos superiores era uma busca por *status*. Essa busca, longe de ter motivos puramente econômicos, era uma procura por prestígio social para analisá-la utilizamos a definição de Weber que a designa como uma “situação de *status*” todo componente típico do destino dos homens, determinado por uma estimativa específica, positiva ou negativa, da honraria.”<sup>10</sup> Essa lógica de *status* é diferente de uma “situação de classe” cujos interesses, em geral, estão ligados a motivos econômicos, era baseada em uma “honra estamental” que “...se opõe de forma acentuada às pretensões de simples propriedade.”<sup>11</sup> Além disso, esta “honra estamental” era expressada também pelo compartilhamento de um estilo de vida próprio dos que pertencem ao círculo e também à restrições de relacionamento social. Assim, por exemplo, negociantes e fazendeiros procuravam uma formação para seus filhos que possibilitassem a ascensão a um grupo restrito de pessoas que compartilhavam da formação superior e tinham nela um elemento de distinção. Sobre a relação da elite e o Estado para nós foram fundamentais nesse estudo as obras de José Murilo de Carvalho e de Ilmar R. de Mattos cujas análises sobre burocracia e o estado.

Ainda sobre a distinção e a burocracia estatal que eram possibilitados pela formação também era algo que diz respeito aos professores do colégio, pois muitos deles tinham em comum a formação superior. Homens de destaque em sua formação e na aproximação que tinham das letras e das ciências, os professores do colégio de Pedro Segundo não tinham uma formação específica no magistério. O ofício de professor era definido por sua prática em uma formação que podemos chamar de artesanal, não formalmente consolidada. Mas, forjada aos poucos pela prática do indivíduo.

Sobre o tipo de fontes que utilizamos para elaboração da dissertação, trabalhamos com um conjunto de fontes diversas tanto na forma impressa quanto manuscrita. Sobre as fontes impressas a primeira delas são os decretos e leis sobre a instrução pública no período escolhido para o nosso estudo. Outra fonte impressa que utilizamos nosso trabalho foram os Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Império que eram apresentadas anualmente pelo ministro do Império na Câmara dos Deputados. Nestes relatórios são abordados os assuntos referentes à Instrução Pública de forma geral. Para o nosso interesse específico, selecionamos a parte que trata de instrução pública secundária que trazem informações sobre o sobre o Colégio de Pedro Segundo entre 1837 e 1854. Os relatórios ministeriais também trazem informações os mapas do movimento de matrículas dos alunos do Colégio de Pedro Segundo. Estas informações, que nos ajudam a ter uma dimensão do número de alunos matriculados, dos bacharéis formados pelo colégio, dos aprovados e dos reprovados nos exames e, também, os alunos que saíram do colégio.

As fontes manuscritas que utilizamos são os ofícios trocados entre o Colégio Pedro Segundo e a Secretaria de Estado dos Negócios do Império, ou simplesmente Ministério do

---

<sup>10</sup> WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982. p. 218

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 219



Império. Nestes ofícios o reitor do colégio informava ao ministro do Império sobre todo o andamento do colégio. Além dos ofícios enviados ao Ministério do Império, trabalhamos também na análise dos ofícios enviados ao colégio, em 1838 e em 1839, que continham as determinações do Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos. Outras fontes manuscritas que utilizamos é o Livro de matrículas nº 1, do Colégio de Pedro Segundo. Utilizamos também como fonte manuscrita O livro de Atas dos Exames do Colégio de Pedro Segundo que também nos traz informações sobre como era a avaliação dos professores, qual o tempo utilizado para realizar os exames e qual a classificação eles utilizavam, que variava de acordo com o desempenho dos alunos nos exames.

No capítulo 1 abordamos a questão da formação na nação no Brasil Império. Procuramos também fazer um recuo para compreender o processo de criação de instituições de educação no Brasil pós-independência. Buscamos também compreender o contexto da fundação do colégio de Pedro Segundo na década de 1830. E buscamos também compreender a atuação de políticos e intelectuais do século XIX e seu universo cultural através de suas idéias na década de 1830, com o Visconde de Uruguai atuando como presidente de Província no Rio de Janeiro; em 1840, com Justiniano José da Rocha e Sales Torres Homem que apontaram pontos em comum sobre os problemas da educação na corte, mas com visões distintas e na de 1870, com Tavares Bastos, que escapa um pouco o nosso recorte temporal, mas está presente em nosso trabalho por ser uma crítica às medidas adotadas pelo governo a partir do regresso conservador no sentido de centralizar as medidas em relação à educação, cuja consagração veio com a reforma Couto Ferraz de 1854.

O capítulo 2 tem como objetivo analisar o colégio de Pedro Segundo procurando situá-lo em seu próprio tempo e para isso analisamos a fundação do Colégio por Bernardo Pereira de Vasconcellos e a opção da organização do estabelecimento em forma colégio interno que ele apresentou em seus discursos. Além disso, analisamos o perfil social dos alunos que passaram pelo colégio e como era o processo de ingresso dos alunos no colégio. Já dentro do colégio investigamos qual era o conteúdo da educação oferecida pelo mesmo como ocorriam os procedimentos de exames, a organização dos estudos e a classificação dos alunos.

O capítulo 3 tem como objetivo a investigação acerca dos professores do Colégio de Pedro Segundo, em sua atuação no cotidiano escolar. Busca-se compreender como esses profissionais eram contratados na época, como também qual era a sua formação. Procura-se também entender quais eram as atribuições do seu ofício, como conduziam suas aulas, o número de horas semanais que dedicavam ao colégio. Destacam-se ainda informações sobre os salários. Em suma, a finalidade é investigar como era o trabalho de um professor do colégio de Pedro Segundo dentro da cultura escolar na qual estava inserido no século XIX.



## CAPÍTULO I

### 1.A INSTRUÇÃO E A INVENÇÃO DO BRASIL IMPERIAL

Nesse capítulo procuramos relacionar a questão da formação de uma nação durante o Período Imperial no Brasil e a sua relação com a história da instrução pública. As questões em torno do surgimento, ou invenção, das nações tem levado historiadores ao enfrentamento dos problemas que se colocam quando se procura estudar os processos de construção destas entidades nacionais que à primeira vista nos apresentam de forma pronta e acabada, com uma história nacional pré-definida. Porém, ao serem estudadas mais atentamente, indicam uma formação que não é tão antiga e nem tão natural, muitas vezes inventadas. Neste capítulo buscamos relacionar o processo em que o Brasil Imperial é forjado destacando o papel da instrução pública e adotando como objeto de análise o Colégio de Pedro Segundo. O nosso estudo está concentrado entre as décadas de 1830 e 1850. Isto porque, inicialmente, a década de 1830, é um importante ponto de partida por ter sido um período de embates políticos onde surgiram propostas distintas do que poderia ser o Brasil independente e onde começou a ser forjado, por conta de diversos elementos, um sistema de dominação a partir da idéia de manutenção da ordem. Por fim, na década de 1850, ocorreu a convergência entre a monarquia e o grupo da elite política que acumulou poder nas décadas de 1830/1840. Assim, busca-se analisar a relação entre o processo histórico brasileiro de invenção de um tipo de construção nacional e a instrução pública.

A nossa preocupação acerca do tipo de formação que foi sendo processada no Brasil do século XIX procura relacionar os aspectos políticos com aspectos culturais. Assim, um fato importante a ser enfatizado foi a chegada da família Real, em 1808, que provocou uma série de mudanças na América portuguesa. Por um lado, houve uma alteração com a criação de um aparato político-administrativo, com o Rio de Janeiro tornando-se o novo centro administrativo do império português. Do ponto de vista cultural, o impacto da transferência da Corte ressignificou hábitos e práticas sociais na cidade-corte do Rio de Janeiro com ressonância e difusão que irradiavam pela antiga colônia. Novos estilos de vida de maior cosmopolitismo passaram a estar presentes, com um aumento das atividades sociais na Corte, implicando o aumento de encontros sociais como festas, bailes e saraus que passam a exigir um maior “... refinamento físico, intelectual e moral para causar boa impressão à Corte.”<sup>12</sup> Destarte, havia uma demanda por educação dos setores médios e altos. Fazia-se necessário formar a “mocidade” das classes mais abastadas, principalmente após a independência, para dirigir os “progressos” da sociedade e também os de classes economicamente inferiores, esses para melhor serem dirigidos.

Logo após a separação de Portugal, os defensores da independência, colocavam-se como tarefa imprescindível à invenção<sup>13</sup> de um novo país e colocaram a questão da consolidação do Estado buscando construir uma unidade que foi o pressuposto para uma “expansão para dentro”<sup>14</sup>. Nesse sentido, este processo ocorreu em um contexto onde a educação, dentro da visão de mundo dos grupos dominantes muito influenciada pela ideologia européia, era a melhor

---

<sup>12</sup> Marcus Vinicius da CUNHA, *A escola contra a família*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cíntia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 451

<sup>13</sup> HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3a ed., 2002. *passim*

<sup>14</sup> MATTOS, Ilmar R. de. Construtores e Herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. In: *Almanack Braziliense*. N° 01, maio de 2005. p. 8

estratégia de civilização. Desta forma, havia a idéia de que a instrução proporcionaria a construção de um país independente ao mesmo tempo em que viabilizaria “(...) uma participação controlada nos destinos do país”. Buscava-se com isso a criação de um Estado que tivesse condições impor-se como tal e, sobretudo, garantir a independência e a unidade do país, com a criação de leis que dessem sustentação às instituições, e por outro, fazendo com que os indivíduos que viviam aqui ou ocupavam funções de Estado obedecessem às leis<sup>15</sup>.

O conceito de civilização tem diversos significados ao longo da história e é uma grande indutora de teorias e uma teoria da civilização rígida não dá conta dos significados ao longo do tempo.<sup>16</sup> Um dos sentidos aqui utilizado remete ao definido por Norbert Elias, no qual concebe a civilização como “mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência (como, por exemplo, na forma de um avanço do patamar de vergonha e nojo) e de sua conduta (como, por exemplo, na diferenciação dos utensílios usados à mesa)”<sup>17</sup>.

O conceito de Elias também se refere a uma construção processual em torno de um Estado centralizado, que concentrou poderes na figura do rei, poderes estes que envolviam um complexo aparato burocrático-administrativo e também coercitivo<sup>18</sup>. Aqui, valendo-se do conceito de Elias busca-se apreender a relação entre o autocontrole dos indivíduos e a consolidação do Estado, o quanto o comportamento educado está ligado a um tipo de organização de sociedade em forma de Estado. No século XIX, principalmente na Europa Ocidental, o esforço dos governos se dava no sentido de estabelecer sistemas de educação monopolizados pelo Estado com a finalidade de promover a “civilização”<sup>19</sup>.

Embora a formulação do conceito de Elias seja importante, ele é muito abrangente e no Brasil, durante o século XIX, a noção de “civilização” estava ligado também à questão da formação de uma nação através da organização de um Estado e de um arcabouço de comportamentos e sentimentos divulgados através, não da educação como afirmamos hoje, mas da combinação da “instrução” com a educação. O conceito de civilização se constitui a partir de seus opostos. Assim, a idéia de *civilização* aparecia em contraste com a *barbárie*. Esta idéia aparece de forma clara no pensamento político do Visconde do Uruguai. Para ele, o conceito de *civilização* é a representada pelo litoral e pela centralização, já o de *barbárie* estaria ligado ao sertão e à descentralização<sup>20</sup>. Nesse caso, é preciso que haja as cidades do litoral para que se classifiquem como bárbaros o sertão, o campo.<sup>21</sup> Através da civilização os indivíduos do sertão poderiam estabelecer laços mais estáveis e, ao mesmo tempo, desejo de manter a ordem e promover o progresso<sup>22</sup>.

Como bem coloca Starobinski, as instâncias civilizadoras trazem à tona também os candidatos à transformação polida que são os bárbaros, os provincianos, os jovens, ou seja,

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 8

<sup>16</sup> STAROBINSKI, Jean. *As máscaras da civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 54

<sup>17</sup> ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 216

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 216

<sup>19</sup> VEIGA, Cíntia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez, n. 021. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000. pp. 90-103. p. 98

<sup>20</sup> COSER, Ivo. *Visconde do Uruguai centralização e federalismo no Brasil 1823-1866*. p. 149.

<sup>21</sup> STAROBINSKI, Jean. *Op. Cit.* p. 20

<sup>22</sup> COSER, Ivo. *Op. Cit.* p. 172

aqueles que tem uma natureza feroz ou grosseira.<sup>23</sup> E polir seria civilizar os indivíduos no sentido de refinar suas maneiras e linguagem.<sup>24</sup>

A noção da difusão da instrução como meio de civilização estava bem presente nas idéias que circulavam na época Além do Visconde do Uruguai, Bernardo Pereira de Vasconcelos também utilizava a idéia de civilização. Assim, quando ele analisa a situação das aulas avulsas na década de 1830, ele verifica que existia apenas 1 aluno na Aula de Grego e afirma que o progresso chega tão rápido que um dia todos se tornariam bárbaros. Vasconcelos criticava o descaso do governos com as línguas grega e latina as línguas da civilização. Para ele não dominar estas línguas era como se tornar bárbaro. Nesse sentido, no mesmo sentido que o Visconde do Uruguai utiliza a oposição Civilização/Barbárie para diferenciar Litoral/Sertão, Vasconcelos utiliza a oposição entre os que dominam as línguas clássicas e os que não dominam, também utilizando a oposição entre civilização e barbárie. Assim, como ressalta Starobinski, é necessário que existam os que dominam a verdadeira linguagem para que sejam considerados como mudos os que não sabem falar, os bárbaros.<sup>25</sup>

Essas idéias estavam presentes não só no pensamento do Visconde do Uruguai, elas também circulavam entre os elementos que tinham uma atuação política no século XIX, principalmente daqueles que faziam parte das elites políticas defensoras da centralização<sup>26</sup>. A formação comum no campo do Direito e o treinamento no exercício de funções burocráticas no Estado, foram fatores importantes na opção da manutenção da unidade territorial e política e da tentativa de se alcançar estabilidade de um governo civil em contraposição. Essa homogeneidade ideológica foi conquistada por uma socialização e formação comum nas faculdades de Direito, e também pelos laços reforçados pela atuação na burocracia, ocupando cargos na magistratura, como o de juiz, e também de cargos políticos como presidentes de província. Várias figuras importantes da elite política do Império conviveram num mesmo ambiente de estudo. “Nabuco de Araújo, por exemplo, foram colegas e amigos, em Olinda, de Araújo Lima, Sinimbu e Ferraz, três futuros chefes partidários e presidentes do Conselho de Ministros”<sup>27</sup>. A geração de políticos brasileiros, que atuou na primeira metade do século XIX foi formada em Coimbra e, os que atuaram na segunda metade daquele século foram formados pelas faculdades de Direito de Recife/ Olinda e em São Paulo<sup>28</sup>. Oriundos de famílias de proprietários de terras e de escravos, negociantes de “grosso trato” e traficantes de escravos tinham em comum o interesse pela manutenção da ordem estabelecida. A questão da escravidão integrava o ideário da formação da nação, excluindo setores ligados aos ofícios manuais devido à imagem de degradação do trabalho manual, e também o fato de o escravo não ser considerado cidadão<sup>29</sup>. As questões ligadas à escravidão e à propriedade da terra favoreciam a coesão entre fazendeiros proprietários, negociantes e traficantes de escravos no que diz respeito à manutenção da ordem. Somando-se a

---

<sup>23</sup> STAROBINSKI, Jean. *Op. Cit.* p. 28

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 29

<sup>25</sup> STAROBINSKI, Jean. *Op. Cit.* p. 20

<sup>26</sup> Utilizamos aqui a definição de elite política proposta por José Murilo de Carvalho, que é definida por “características que distinguem tanto das massas como de outros grupos de elite.” Nesse sentido esta elite política se destacou na época por sua formação, sua ocupação e sua atuação política. Principalmente elementos que se formaram em Direito, atuaram como advogados e ocuparam cargos de juiz, deputado, senador, presidente de província, ministro, conselheiro de Estado. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.20-21

<sup>27</sup> CARVALHO, José Murilo de, 2003. *Op. Cit.*p. 83

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 83

<sup>29</sup> MACHADO, Humberto Fernandes; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro 1999. p. 257.

isso, podemos considerar também que a ênfase na importância da formação superior comum, em geral no campo do direito, seguida da carreira na burocracia estatal e posteriormente pela carreira política, fornecia *homogeneidade ideológica e de treinamento*.<sup>30</sup> Esses elementos, aliados à conjuntura do período regencial, marcada pelas tensões e conflitos provinciais, indicavam o perigo de desagregação da unidade territorial, que punha em risco a “ordem” identificada à preservação da unidade da antiga colônia e do projeto de poder centralizado a partir do Rio de Janeiro. A manutenção da exploração do trabalho escravo favoreceu a construção de determinados consensos sobre as questões que se materializaram na elaboração de um projeto de Estado monárquico representativo unificado politicamente e com as rendas públicas centralizadas<sup>31</sup>. Isto, é claro, foi costurado através de alianças políticas que nem sempre obedeciam a um enredo linear. E esta centralização passou a ser pensada e executada a partir de 1837, com o grupo político identificado com o regresso conservador que conseguiu materializar seu projeto construindo um consenso através do medo das revoltas provinciais que poderiam desembocar em desagregação, e, conseqüentemente, no medo da anarquia.

Embora houvesse alcançado algum consenso hegemônico não podemos perder de vista que a Universidade de Coimbra e as Faculdades de Direito não foram os únicos espaços de sociabilidade existentes. Mesmo a Universidade de Coimbra, por exemplo, reunia grupos com posições totalmente distintas e outras formas de sociabilidade, como a Academia Real de Ciências de Lisboa da qual participaram José Bonifácio de Andrada e Silva, José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu) e o padre Luís Gonçalves dos Santos (o “padre Perereca”) <sup>32</sup>. As Academias Militares ofereciam uma formação mais voltada para Matemática e Ciências, e as lojas maçônicas constituíam espaços fora do círculo escolar.

Além de algumas diferenças relativas à formação e aos espaços onde circulavam as idéias devemos ter em conta que ocorriam mudanças de posição política, bem como as mudanças de opinião. Para exemplificar este argumento basta citar a mudança de posição de Bernardo Pereira de Vasconcellos, em suas palavras que se tornaram célebres, passou de liberal moderado para regressista, depois de regressista para conservador. E o outro exemplo, é o de Paulino José Soares de Souza, o futuro Visconde do Uruguai, que era uma importante figura dentro do partido conservador e que atuou junto com Vasconcellos nas reformas centralizadoras completando a reforma do regresso conservador na década de 1840. Após uma viagem a Europa na década de 1850 passou a repensar a excessiva centralização administrativa no Brasil.

Essa proposta de Estado centralizado seria herdeiro de uma tradição civilizadora européia que buscava colocar o Brasil no mesmo nível das nações consideradas civilizadas. Assim, de acordo com esta concepção, o Estado deveria favorecer a construção de uma nacionalidade, difundindo as luzes através da instrução pública. E difundir um idéia de civilização que era baseada na afirmação da superioridade branca, herdeira de uma tradição européia. O modelo principal era a França que inspirou a criação do IHGB, em 1838, que teve como principal exemplo o Instituto Histórico de Paris. A Reforma Guizot, de 1833, inspirou a Reforma Couto Ferraz de 1854. E também as iniciativas do Romantismo no Brasil foram inspiradas pelo movimento Romântico da França. Devemos ainda acrescentar que o IHGB e o movimento romântico ganharam um novo sentido, mais ligado a um projeto de construção de uma

---

<sup>30</sup> CARVALHO, José Murilo de, 2003. *Op. Cit.* p.21

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.19

<sup>32</sup> MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: Imprensa, Atores políticos e sociabilidades na Cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: HUCITEC, 2005. p. 178

nacionalidade, a partir do apadrinhamento do Imperador D. Pedro II, principalmente na década de 1850.

O destino do Instituto Histórico e Geográfico, fundado em 1838, sob os auspícios da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, ligou-se à elaboração do ideário nacional desde o início do seu funcionamento. O recrutamento dos sócios do IHGB privilegiava as relações sociais numa lógica parecida com uma sociedade de corte, que dispensava a avaliação da produção intelectual. Assim, a produção historiográfica no IHGB era desenvolvida como uma academia ilustrada, onde os critérios de seleção ocorriam através das relações sociais e pessoais. E isso pode ser confirmado no fato de que a maioria dos 27 fundadores do IHGB ocupava funções na burocracia do Estado, e eram de uma geração que tinha nascido e vindo para o Brasil com a Corte, com uma formação jurídica em Coimbra comum<sup>33</sup>. O quadro formado dentro do IHGB reflete em grande parte aquilo que ocorria com os principais elementos que compunham a chamada elite política, que pode ser caracterizada por certa *homogeneidade ideológica* e de *treinamento*.<sup>34</sup>

Aos intelectuais sócios do IHGB, coube a tarefa de pensar a nação brasileira, a sua história e o seu espaço geográfico. A nação brasileira na visão historiográfica dos sócios do IHGB era representante de uma tradição civilizadora na América, que pressupunha certa distancia dos “outros”, os não-civilizados, que poderiam ser no âmbito interno os negros e os índios e, no externo, as diferentes formas de organização de Estado na antiga América espanhola<sup>35</sup>. Desta forma, concebia-se a Monarquia, Estado e Nação como *civilização* e as formas de organização republicanas como *barbárie*. Nesse sentido, o projeto dos sócios do IHGB era a elaboração de uma concepção de Nação dentro de um contexto no qual seria uma continuidade da tradição de civilização e progresso, uma versão tropical da civilização branca e europeia<sup>36</sup>.

Uma possibilidade interessante surge ao investigar o esforço de construção de uma nação no Brasil no século XIX, procurando apreendê-la em sua própria historicidade, como ela foi se desenvolvendo ao longo do tempo, mesmo porque ela pertence a um “período particular e historicamente recente”<sup>37</sup>. Neste caso, tentar perceber as mudanças conceituais que percorrem o conceito de nação pode ser um exercício frutífero, nos permite contextualizar as idéias e os conceitos contribuindo para evitar anacronismos quando nos valem de análises que concebem as idéias como portadoras de uma essência metafísica imutável<sup>38</sup>. Temos que ter em conta também que nem toda palavra pode ser um conceito a menos que tenham certo grau de teorização e reflexão.<sup>39</sup> Além disso, os conceitos não existem apenas no plano lingüístico ele aponta para algo além da língua, desta forma, é necessário também compreender a sua articulação com o contexto geral no qual ele se insere<sup>40</sup>. Assim devemos buscar o contexto de inserção do conceito seja ele textual, político, histórico. Os sentidos dos conceitos podem ser apreendidos tanto na sua

---

<sup>33</sup> GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos* N.1. Rio de Janeiro: 1988. p.10

<sup>34</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Op. Cit.* p. 83.

<sup>35</sup> GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Op. Cit.* p. 6.

<sup>36</sup> *Ibid.* p. 8

<sup>37</sup> HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução: Maria Célia Paoli, Ana Maria Quirino. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 19.

<sup>38</sup> JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. In: *RBCS*, vol. 20, nº 57, fevereiro, 2005, p. 31

<sup>39</sup> Reinhart KOSELLECK, História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. In: *Estudos Históricos*, vol. 5, n. 10, 1992, p.134-146.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 136

dimensão sincrônica tanto na dimensão diacrônica. A dimensão sincrônica é ligada a situações mais específicas, diz respeito a um uso mais pragmático da língua, e nela também está contida sua dimensão diacrônica, mais lenta e que indica temporalidades diversas para além do uso específico<sup>41</sup>. Um exemplo que podemos citar é a mudança de nomenclatura da matéria História, ensinada no Colégio Pedro II. Inicialmente, em 1839, ela é apresentada nos Relatórios do Ministério do Império apenas como *História*<sup>42</sup>. Com o passar dos anos, em 1841, aparece como *História Pátria*, depois, em 1859, como História do Brasil<sup>43</sup>. Processo parecido ocorre com Literatura, que aparece em 1859 como Literatura e em 1862 como Literatura Nacional<sup>44</sup>. Se pensarmos a nomenclatura da matéria História e sua relação com Compêndios e livros de História encontramos elementos comuns. Isto porque em 1841, foi publicado o *Epítome chronológico da História do Brasil*, de Caetano Lopes de Moura e em 1843 o *Synopsis ou Dedução cronológica dos fatos mais notáveis da História do Brasil* e o *Compêndio de História do Brasil* de José Inácio de Abreu e Lima. Ambas as obras foram adotadas como manual de ensino de História do colégio Pedro II<sup>45</sup>. Para os dois autores o Brasil iniciou em 1822, a partir da independência com a monarquia de Bragança, contrastando com a fragmentação da América espanhola<sup>46</sup>. Outros elementos enfatizados nas obras são a preocupação com a manutenção da unidade territorial, porém, esta unidade ainda estava ligada à figura do monarca<sup>47</sup>. Os habitantes como sendo súditos de um mesmo rei. A idéia de nação, de forma mais abstrata, não aparecia de forma clara, embora houvesse ênfase nos heróis fundadores e a idéia de um futuro grandioso. Os dois também procuravam enfatizar a herança portuguesa, criticando autores como Gonçalves de Magalhães que renegava a herança literária portuguesa<sup>48</sup>. As obras dos dois autores marcam uma diferença trazendo novos elementos da história do Brasil, no entanto, a história pátria dos dois não traziam ainda elementos mais abstratos e a busca de uma construção de um passado mais remoto de herança indígena, apareceu na década de 1850, com o Romantismo.

Ainda analisando a nomenclatura da matéria História, que em 1859 aparecia nos Relatórios Ministeriais do Ministério do Império como *História do Brasil*. Podemos fazer a relação com a concretização do projeto de escrita de uma história do Brasil proposto pelo IHGB, que procurava integrar as histórias regionais a uma história nacional, como no projeto de Von Martius descrito adiante. Foi a partir de 1849, que o IHGB ganhou *status* de instituição oficial, principalmente pelo reconhecimento por parte do Dom Pedro II fazendo com que o instituto passasse a funcionar no Paço Imperial<sup>49</sup>. Passou a patrocinar viagens de exploração ao interior do país com o intuito de se produzir trabalhos sobre o Brasil. Mas é em 1854 que aparece uma obra escrita aos moldes das propostas do IHGB, quando foi publicada a *História geral do Brasil*, do diplomata Varnhagen. Embora tenha sido criticada por Gonçalves Dias e também por Gonçalves de Magalhães por não dar o devido valor ao indígena brasileiro, a obra teve grande influência. A

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 141

<sup>42</sup> BRASIL. Relatórios Ministeriais. 1839

<sup>43</sup> BRASIL. Relatórios Ministeriais, 1841, 1859.

<sup>44</sup> BRASIL. Relatórios Ministeriais. 1859, 1862.

<sup>45</sup> NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. *História para uso da mocidade Brasileira*. In: CARVALHO, José Murilo de. Nação e cidadania no Império: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 47 e p. 52 e GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo, Iglu, 2004. p.113

<sup>46</sup> NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das, 2007. *op. cit.* p. 63

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 64

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 65

<sup>49</sup> RICUPERO, Bernardo. *O romantismo e a idéia de nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.128



obra de Varnhagen trazia consigo a utilização de métodos modernos de uma história baseada em documentos e procura definir a nacionalidade tentando definir o povo brasileiro<sup>50</sup>. Serviu de base para a escrita de um novo compêndio para ensinar a história do Brasil, escrita por Joaquim Manoel de Macedo e publicada em 1861 e adotada pelo colégio Pedro II.

Outro elemento fundamental é para a compreensão da idéia de uma nacionalidade é o conceito de *pátria*. No dicionário de Raphael Bluteau, no século XVIII, podemos verificar o significado do conceito: “*Pátria: A Terra, Villa, Cidade, ou Reyno, em que se nasceu. Ama cada um a sua pátria, como origem do seu ser, e centro do seu descanso (...)*”<sup>51</sup>. A idéia de pátria no Período Imperial passa por esta noção de pátria como local de nascimento, ou seja, a pátria local. Estava ainda em construção um conceito de pátria voltada para algo além do local de nascimento. Ernest Kantorowicz, na obra *Os dois corpos do Rei*, traça um panorama das mudanças em relação ao conceito de pátria. O que destacamos em Kantorowicz é a relação entre pátria e caridade. A noção de morrer pela pátria, principalmente no período das Cruzadas, era um sacrifício em favor do Cristo da Igreja. No século XVIII, a noção de caridade cristã incorpora contornos políticos. Assim, citando Aristóteles, Kantorowicz, destaca que o amor à pátria está fundado em uma caridade que coloca as coisas públicas antes das privadas<sup>52</sup>.

No século XIX, a questão da nação passará pela formação de identidades coletivas. O sentido inicial de uma pátria local será paulatinamente deslocado para um sentido de pátria nacional, onde as diferentes identidades estavam em diálogo<sup>53</sup>. Assim as identidades regionais, étnicas ou religiosas podem surgir como um diálogo complementar ou de conflito<sup>54</sup>. Os elementos que deram mais corpo a um conceito de pátria nacional apareceram convergentes na década de 1850. É no dicionário de Antonio Moraes na 6ª edição de 1858 que o conceito de nação assume novas mudanças semânticas e se diferencia do dicionário Bluteau. Assim, a mudança do conceito de nação vai se dar no sentido em que o termo vai passar se contrapor “nacional” com “internacional”. E dessa forma, haverá uma iniciativa em se buscar a definição da nação com base na exclusão de outras nações e é nesse sentido que os nacionalismo se desenvolveram no século XIX.<sup>55</sup>

Na década de 1850, foi consolidada a obra do regresso conservador, iniciada na década de 1830, onde a centralização e a unidade estavam praticamente garantidas<sup>56</sup>. Além disso, D. Pedro II já estava bem estabelecido como imperador do Brasil e era bem atuante. Assim, a obra do regresso conservador serviu para a acumulação de poder de parte da elite. Acumulação esta que era baseada na relação entre formação educacional e a ocupações exercidas na burocracia estatal, o que acabou gerando um sistema de dominação que aglutinava a Coroa e a alta magistratura, junto com o grande comércio e a grande propriedade escravagista.<sup>57</sup> Passados os problemas para assegurar a unidade e a legitimidade do governo central a partir do Rio de Janeiro, uma nova etapa para a formação de uma nacionalidade passa a ser forjada e incentivada pelo próprio

---

<sup>50</sup> GASPARELLO, Arlette Medeiros, *op. cit.*, p.124-125

<sup>51</sup> Pe. Raphael BLUTEAU. *Vocabulário Português & Latino*. Coimbra: Colégio das Artes da Cia de Jesus, 1712-1728. Tomo VII

<sup>52</sup> KANTOROWICZ, Ernst H. *Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998. p. 152.

<sup>53</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 10

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 10

<sup>55</sup> PAMPLONA, Marco A. Nação. In: JÚNIOR, João Feres(Org.) *Léxico da história dos conceitos do Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 166

<sup>56</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Op. Cit.* p. 249

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 249

imperador. Esta nova etapa ficou marcada pela articulação entre o movimento romântico, o IHGB, Academia de Belas Artes e a Monarquia. “Na verdade, é ela, a nação, projeto político deliberado estabelecido sob a égide da casa de Bragança, que unifica e explica os outros momentos - literário, historiográfico, etc.- da busca romântica”<sup>58</sup>. Ao movimento romântico coube a literatura, ao IHGB a memória e à Academia de Belas Artes a imagem da monarquia.

Assim os intelectuais românticos entendiam que para haver a nação deveria existir uma história e uma literatura brasileiras<sup>59</sup>. A busca pela independência literária havia começado ainda na década de 1830, mais precisamente no ano de 1836 com a criação, em Paris, da revista *Niterói*, por iniciativa de um grupo de jovens entre os quais se encontravam Domingos José Gonçalves de Magalhães, Manuel Araújo Porto Alegre e Francisco de Salles Torres Homem, os três ligados ao Instituto Histórico de Paris e influenciados pelo romantismo francês. Continuando o projeto romântico o mesmo grupo contribuiu para a criação da revista *Minerva Brasiliense*, em 1843. Em 1849, passam a editar a revista *Guanabara*, dirigida por Joaquim Manoel de Macedo, Antonio Gonçalves Dias, professores do Colégio Pedro II e Manuel Porto Alegre. Na publicação de revistas produzidas por românticos destacamos também a *Revista Popular*, em 1859, que teve a participação de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Joaquim Norberto e João Baptista Calógeras. Estas revistas tinham a preocupação não só em demarcar uma diferença literária, mas também uma preocupação com a produção de uma história própria. Podemos dizer que o Brasil começou a ser “imaginado”, inicialmente através da imprensa e depois através da literatura<sup>60</sup>.

E sendo o Brasil uma nação relativamente nova havia a necessidade de se inventar, elaborar ou reelaborar tradições com o intuito de se definir e tentar se constituir de forma legítima como elemento de coesão grupal e se diferenciar das demais<sup>61</sup>. No Brasil, o trabalho de fixação da memória coube ao IHGB, criado em 1838, pois segundo um dos seus fundadores Januário da Cunha Barbosa corria-se o risco de esquecer fatos do passado. Assim, no projeto de guarda da memória proposto pelo IHGB, a narrativa do passado da nação articulava a história e a geografia e era guiado pelo sentimento do patriotismo, não mais ligado ao local do nascimento, mas a um sentimento de comunhão que passava por elementos de identificação culturais, políticos e territoriais<sup>62</sup>. Desta forma, podemos afirmar que o nacionalismo aparece antes da nação<sup>63</sup>. E devemos ter em mente que, não se pode compreender a formação das nações como uma construção a partir do alto, mas também analisando de baixo a partir das “aspirações e interesses das pessoas comuns”<sup>64</sup>. É importante acrescentar ainda que as ideologias oficiais “... não são orientações para aquilo que está na mente de seus seguidores e cidadãos (...)”<sup>65</sup>. E também que a

---

<sup>58</sup> RICUPERO, Bernardo. *Op. Cit.* p.86

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 86

<sup>60</sup> O conceito de Benedict Anderson sobre nação engloba uma noção de comunidade política imaginada, limitada e soberana. *Imaginada* porque embora muitos de seus membros embora nunca se encontrem eles tem na mente a idéia de comunhão, e de horizontalidade embora haja desigualdade dentro dela. *Limitada* porque delimitada por fronteiras que a separa de outras. E soberana porque o conceito apareceu na época do Iluminismo e da Revolução, e passou a garantir a liberdade dentro do seu território, terminando com a legitimidade dos governos dinásticos. ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, p. 32

<sup>61</sup> HOBSBAWM, Eric. *Op. Cit. passim*.

<sup>62</sup> GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil*, p. 104-105. In: CARVALHO, José Murilo de. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

<sup>63</sup> HOBSBAWM, Eric J. *Op. Cit.* p. 19

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 20

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 20

identificação nacional não exclui outras identificações, que aparecem muitas vezes combinadas entre si

No sentido de produzir uma história nacional, foi criado um prêmio para o melhor plano de escrita da história do Brasil, a partir de 1840. A publicação premiada foi produzida pelo naturalista alemão, Karl Philipp Von Martius, que havia viajado pelo Brasil em uma expedição junto com o zoológico Johan Baptist Von Spix, entre 1817 e 1820, onde se originou o livro *Viagem pelo Brasil*, de autoria dos dois naturalistas<sup>66</sup>. O título da obra de Martius era *Como se deve escrever a História do Brasil*, onde ele defende o modelo de escrita de uma história do Brasil que dê conta da mescla das três raças: a branca, a negra e a indígena<sup>67</sup>. Além disso, ele fala desta mescla como um caráter particular da história do Brasil, este trecho também marca uma influência do romantismo na obra de Martius: “Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular”.<sup>68</sup>

Von Martius ressalta o papel civilizador do branco nessa mescla das raças e procura construir a imagem do português como um grande rio que irá absorver os rios menores: os negros e os índios<sup>69</sup>. Além disso, ressalta que esta mescla foi uma obra da providência divina: “Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica.”<sup>70</sup>

Segundo Martius a fim de compreender os elementos que compõem o povo brasileiro, o “historiador brasileiro” deve proceder a uma investigação sobre os “aborígenes americanos”<sup>71</sup>. O indígena brasileiro é um resíduo de uma história muito antiga e desta forma deve-se compará-lo com povos “vizinhos da mesma raça”<sup>72</sup>. Uma das formas de se compreender os indígenas são os estudos lingüísticos, os estudos dos mitos e da religião<sup>73</sup>. Os estudos indígenas apontados por Martius foram bastante importantes dentro das propostas do IHGB e na década de 1850 passaram a integrar o projeto romântico de construção de uma literatura brasileira e também nas imagens sobre a monarquia.

Por fim, a obra de Martius concebia a história do Brasil como uma continuidade da história de Portugal. A obra de Martius deve ser pensada com sua estreita relação com os literatos do IHGB e, nesse sentido, a afinidade se dava por duas dimensões. Por um lado, através o pragmatismo da história que buscava no passado um sentido para o presente, e por outro, através da afinidade política, que procurava demonstrar através da história do Brasil a monarquia constitucional como o melhor sistema político<sup>74</sup>. Para ele, no Brasil havia entre os seus membros, pessoas atraídas por idéias políticas imaturas. Ele se às idéias republicanas em voga na década de 1830 adotadas pelos liberais radicais. Assim ele defende o estudo da história“(…) para convencê-los por uma maneira desta inexequibilidade de seus projetos utópicos, da inconveniência de

---

<sup>66</sup> KODAMA, Kaori. *Uma missão para letrados e naturalistas: “Como se deve escrever a história do Brasil”*. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *História do Ensino da História do Brasil*. Rio de Janeiro, 1998. p. 9

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 13

<sup>68</sup> MARTIUS, Karl Friedrich Phillip Von. *Como se deve escrever a História do Brasil*. In: Revista trimestral de História e Geografia, ou Jornal do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, nº24. Rio de Janeiro, 1845. p. 30

<sup>69</sup> KODAMA, Kaori. *Op. Cit.* p. 14

<sup>70</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Philip. *Op. Cit.* p. 31

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 34

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 35

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 35-37

<sup>74</sup> KODAMA, Kaori. *Op. Cit.* p. 18

discussões licenciosas dos negócios públicos, por uma imprensa desenfreada, e da necessidade de uma Monarquia em um país onde há um tão grande número de escravos.”<sup>75</sup>

Assim sendo, a obra de Martius acentuou legitimidade à memória produzida pelos letrados do IHGB, tanto que mesmo depois de sua morte o nome de Martius continuou a ser lembrado como um sábio amigo do Brasil<sup>76</sup>. No século XIX a influência de Martius apareceu na década de 1850, quando acabou se concretizando, em 1854, com Varnhagen que publicou a obra *História Geral do Brasil*, materializando o projeto de uma escrita de uma história nacional<sup>77</sup>. Esta história procurava integrar os elementos das três “raças”, mas cabendo ao elemento descendente do português a missão de civilizar os demais. Como podemos perceber a idéia do elemento português como dirigente do processo histórico brasileiro presente na obra de Martius foi uma poderosa influência dentro da história do Brasil produzida por Varnhagen.

Destarte, isso ficou evidente quando o monarca D. Pedro II passou a atuar como um mecenas, a partir de 1849, favorecendo o IHGB e a elaboração de uma história oficial do Brasil, a Academia de Belas Artes com a produção das imagens oficiais do Império além de poetas e romancistas. D. Pedro II atuou apoiando financeiramente de forma direta ou indireta, ou mesmo incentivando poetas, músicos, pintores e cientistas participando de forma ativa de um projeto que tinha o objetivo de fortalecer o Estado e a própria figura do monarca, a nacionalidade e a cultura. No projeto de consolidação do Estado e da monarquia era extremamente importante a criação de uma memória. Ponto crucial para a elaboração de um projeto nacional, a manipulação de mitos e da memória é essencial para a constituição de uma identidade, um senso de comunidade<sup>78</sup>. Não será coincidência que apareceu no projeto romântico uma historiografia que definia o indígena como um elemento genuinamente brasileiro e também a literatura passará a dar destaque ao elemento indígena na constituição da nação<sup>79</sup>. O Romantismo surgiu como alternativa para o Brasil, pois permitia unir concepções particulares e universais ao mesmo tempo, possibilitando fundir elementos tidos como genuinamente brasileiros como as belezas naturais e a figura do índio, com elementos da tradição clássica. No Brasil, o caráter moderado dos que conduziram o projeto romântico fez com que não houvesse uma ruptura, mas uma adequação entre as concepções românticas e a tradição neoclássica ainda predominante.

### 1.1 A instrução pública no Brasil independente

Após a independência do Brasil, a questão da instrução e a formação da nação, no Brasil imperial, começaram a surgir ao mesmo tempo em que se discutia a elaboração e efetivação do Estado e seu aparato burocrático, legal e administrativo. As discussões sobre a instrução pública começaram em 1823, ainda no início do Primeiro Reinado, e a centralidade do debate ficou em torno do ensino superior com o projeto de criação das faculdades de São Paulo e Olinda<sup>80</sup>. Voltou a ser retomada com a Constituição outorgada de 1824, cujo texto determinava que a

---

<sup>75</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Philip. *Op. Cit.* p. 54

<sup>76</sup> KODAMA, Kaori. *Op. Cit.* p. 17

<sup>77</sup> GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Op. Cit.* p. 113

<sup>78</sup> SMITH, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*, p. 14

<sup>79</sup> Obras que tratavam da questão indígena, embora ocorressem divergências entre elas foram elaboradas por autores românticos como José de Alencar, Gonçalves de Magalhães, Joaquim Manoel de Macedo, J. B. Calógeras, Gonçalves Dias, Varnhagen (Estes três últimos foram professores de História do Colégio Pedro II).

<sup>80</sup> BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Assembléa Constituinte. Rio de Janeiro: 1823. p.2, p.141. Sessão de 30 de junho de 1823. *Apud* ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *O Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória*. UFRJ, Tese Doutorado, 1999.p. 10

educação fosse “*gratuita a todos os cidadãos*”<sup>81</sup>. Todavia, o acesso se limitava aos indivíduos brancos, que eram, geralmente, os cidadãos do texto constitucional e que provinham de famílias de proprietários de terra. Os escravos não eram considerados cidadãos e por isso o acesso à educação era vedado. Somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, o governo tratava diretamente da questão da instrução pública. Assim mandava criar escola para meninos e meninas “*Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias*”<sup>82</sup>. A mesma lei definia o método de ensino a ser praticado que era o mútuo ou lancasteriano. O método Lancasteriano ou método de ensino mútuo foi criado na Inglaterra, no final do século XVIII e início do XIX, pelo quaker Joseph Lancaster, *Melhoramentos em Educação* e pelo pastor anglicano A. Bell, *Uma Experiência em Educação*<sup>83</sup>. O método de Bell e Lancaster consistia na instrução de alunos diretamente pelo mestre e logo depois estes alunos, que se encontravam mais avançados ensinavam os alunos menos avançados<sup>84</sup>. Assim, ao reunir no mínimo cem alunos em uma sala, eram divididos em classes de 10 alunos que eram liderados por um aluno-monitor. Todo este processo era coordenado por um único professor<sup>85</sup>.

A lei de 1827 também definia os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas que seriam: aritmética, álgebra, leitura, escrita, noções de geometria, gramática nacional, princípios de moral cristã e doutrina católica e história do Brasil<sup>86</sup>. Para as meninas, além dos saberes antes mencionados, eram ensinadas atividades domésticas como bordar. Essas medidas do governo representavam a tentativa incipiente de estabelecimento de uma educação “nacional” no Brasil. No campo da instrução secundária, existiam os estudos secundários ou humanidades que seguiam o modelo das “aulas régias” portuguesas<sup>87</sup>.

Para entender o funcionamento das Aulas Régias é necessário recuar até o período colonial e entender como funcionava a educação no Reino de Portugal. Em Portugal, antes do surgimento das Aulas Régias, a educação era dividida em Estudos Menores, que era oferecido pelo Colégio das Artes e os Estudos Maiores, oferecidos pela Universidade de Coimbra. Ambas as instituições seguiam a tradição escolástica portuguesa e foram dominadas pelos Jesuítas pelo menos desde 1555 até 1759<sup>88</sup>. O controle dos Jesuítas passou a ser mais rígido a partir de 1639, com a introdução do método jesuítico definido pela *ratio studiorum*. O método jesuítico tinha como principal elemento o ensino da língua latina e literatura grega e romana. Além disso, o método jesuítico tinha como elemento central a preocupação o ensino da doutrina cristã católica e também com a disciplina<sup>89</sup>.

No século XVIII, durante o reinado de D. José I, houve uma tentativa de modernização do governo português que atingiu também a educação. A atuação do ministro de D. José, Marquês de Pombal, no sentido de modernização da administração portuguesa e a de torna-lamais rápida e eficiente. Seguindo idéias ilustradas, após a expulsão dos jesuítas, o Estado português através do Alvará de 28 de junho de 1759, colocava sob responsabilidade do governo português a oferta de

---

<sup>81</sup> BRASIL. Constituição de 1824. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1824

<sup>82</sup> BRASIL. Coleção de Leis do Império de 1827. Lei de 15 de Outubro de 1827. p. 71

<sup>83</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da Escola Moderna: uma História ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 192

<sup>84</sup> Fábio FERREIRA, *O General Lecor e a escola de Lancaster. Método e instalação na província Cisplatina*, p. 2

<sup>85</sup> Maria Lúcia Spedo HILSDORF. *Op. Cit.* p. 192

<sup>86</sup> BRASIL. Coleção de Leis do Império de 1827. Lei de 15 de Outubro de 1827. p. 72

<sup>87</sup> ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz, 1999, *Op. Cit.* p. 11

<sup>88</sup> CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. In: *Topoi*, setembro, 2000. p. 130

<sup>89</sup> NEVES, Leonardo dos Santos. *Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2006.p. 34-35.

educação para a população do Reino e das colônias. A reforma de 1759, começou com os Estudos Menores, ou Primeiros Estudos, que era dividido em dois níveis: o primeiro nível era formado pelas *Aulas Régias* de ler, escrever e contar, e o segundo, era composto pelas cadeiras de *Humanidades*, inicialmente Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética e depois Filosofia Moral e Racional, Francês, Desenho<sup>90</sup>. A base teórica da reforma dos Estudos Menores foi estabelecida pela obra do frade oratoriano Luís Antonio Verney, *Verdadeiro Método de Estudar*, publicado em 1746, que tinha como objetivo o combate à escolástica jesuítica<sup>91</sup>. Na obra, Verney criticava o método jesuítico no ensino da Retórica, que segundo ele escapava ao que era praticado pelos autores clássicos Quintiliano, Cícero, Aristóteles. Acusava os jesuítas de praticarem um estilo excessivamente ornamental, em detrimento dos elementos que estruturavam a lógica dos discursos. A partir de 1763, a disciplina de retórica passou a ser exigida no exame de admissão para o ingresso na Universidade de Coimbra. Assim sendo, passou a ser essencial para quem fosse interessado em fazer algum curso na universidade portuguesa. O papel da retórica não se limitou ao reino de Portugal, tendo também uma forte influência na América portuguesa estando presente nas cadeiras de retórica nas aulas régias e, após a independência nas Aulas Avulsas também nos 6º e 7º anos de estudo do colégio Pedro II.

Após a independência do Brasil os *Estudos Menores* aparecem separados sendo o primeiro chamado de ensino primário ou instrução primária e o segundo referente à educação secundária passa aparecer como *Humanidades* ou *Aula de estudos menores*<sup>92</sup>. Em 1834, foi introduzido o Ato Adicional, que adotava medidas descentralizadoras, principalmente na questão da instrução pública. O Ato Adicional permitia que as Assembléias Provinciais adotassem medidas relativas à instrução pública. “Elas poderiam, neste caso, propor discutir, e deliberar, na conformidade dos Artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição”.<sup>93</sup> No entanto, o campo de atuação das assembléias ficava restrito aos níveis de primeiras letras e ao nível secundário: o ensino superior permaneceu sob o controle do governo central: §2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios promove-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os Cursos Jurídicos, as Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.”<sup>94</sup> Com as medidas adotadas em 1834 em relação à instrução pública as assembléias provinciais puderam criar estabelecimentos de instrução e também deliberar sobre o assunto, mas havia a restrição quanto aos estabelecimentos que eram criados pelo governo central. Além das academias superiores, o Colégio de Pedro Segundo, criado em 1838, também não sofria a influência do Ato Adicional.

A partir de 1835, o ensino secundário passou a chamar-se Aulas Avulsas ou Cadeiras Avulsas, que poderiam ser separadas por cadeira ou reunidas em algum estabelecimento chamado de liceu ou colégio. A partir de então passaram a ser criados liceus nas províncias e por iniciativa do governo regencial, o colégio Pedro II.

Além de tentar recuperar o caminho da instrução pública no Brasil, outra tarefa essencial é fazer a distinção entre os termos que aparecem de forma recorrente nos relatórios ministeriais: *educação* e *instrução*. Estes aparecem da seguinte forma no dicionário de Antonio Moraes:

---

<sup>90</sup> CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, Ana; ALAVES, Cláudia; GONDRA, José G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSP, 2003. p. 121

<sup>91</sup> CARVALHO, José Murilo de. 2000, *Op. Cit.* p. 131

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 131

<sup>93</sup> Os artigos da Constituição de 1824, citados no Ato Adicional de 1834, dizem respeito aos limites da atuação das Assembléias Provinciais.

<sup>94</sup> BRASIL. Coleção de Leis do Império. Lei N. 16 de 12 de Agosto de 1834.

“Educação- s.f. (do Lat. *educatio*; e deriv.) Criação, que se faz em alguém, ou se lhe dá; doutrina, ensino de cousas, que aperfeiçoam o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita aos decoros, e maneiras, quando é boa a educação.”

“Instrução, s.f. (do Lat. *instructio, onis*) Ação de instruir, ensino, educação, documento. (...) § Apontamento, regimento, que se dá a alguém para se reger por ele (...)”<sup>95</sup>

Acompanhando as definições contidas no dicionário ora as duas se aproximam ora se distanciam. Podemos pensar que a *educação* como ligada à moral e costumes. Educação seria o complemento da instrução, algo que vai além de lições contidas em aulas e que tinha uma ligação com o controle da vontade. Já a *instrução* significa algo ligado ao ensino de uma tarefa específica e não a valores morais. Pode ser também um documento, um apontamento, um regimento, uma lição de uma aula ou uma tarefa que se dá a uma pessoa para ser guiado por ele. Instruir e educar tinham sentidos diferentes no século XIX. Isso fica mais evidente, quando observamos as informações contidas no Parecer do conselheiro do Ministério do Império João Baptista Calógeras, Processo de 18 de janeiro de 1862, da Inspeção de Instrução Primária e Secundária da Corte, criada em 1854<sup>96</sup>. Este parecer tentava apresentar uma tentativa de solução normativa para a definição e diferenciação entre os diversos estabelecimentos de ensino existentes na época. Assim foram estabelecidas diferenças entre estabelecimentos que oferecem *somente instrução* e os que oferecem *instrução e educação*. Os estabelecimentos que tinham alunos internos ou meio pensionistas ofereciam além da instrução, a educação, e, tendo também um diretor com mais de 25 anos deveria ser classificado como *colégio*:

“Por isso, havendo alunos internos e meio-pensionistas em um estabelecimento, seja qual for o número de professores e das matérias de ensino, o estabelecimento é um colégio, e deve-se exigir do professor ou diretor, a maioria do artigo 102 (25anos). Assim, pois, um professor de letras, um professor de uma ou mais matérias da instrução primária e secundária, e um estabelecimento com diretor e professores de várias matérias, em todas estas casas, havendo internos ou meio-pensionistas, o estabelecimento seja qual for o nome que lhe derem seus donos, deve-se considerar como Colégio, e seu chefe deve ter 25 anos”<sup>97</sup>

O estabelecimento tendo diretor e professores de várias matérias mesmo tendo alunos somente externos deve ser chamado de *Colégio*. Acredito que neste caso ele pretendeu incorporar também o Externado do Colégio Pedro II, que, criado em 1857, na época admitia somente alunos externos: “E do mesmo modo, o estabelecimento com um diretor e professores de várias matérias, ainda que seja freqüentado somente por externos, é Colégio.”<sup>98</sup>

E no caso do estabelecimento ser somente de primeiras letras ou mais matérias de instrução primária ou de instrução secundária é escola e ao chefe basta ter 21 anos pois nestas

---

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> Processo de 18/01/1862. Apud: GASPARELLO, Arlete de Medeiros. *Op. Cit.* p. 51

<sup>97</sup> Arquivo Nacional, Seção de Manuscritos, Ensino Secundário, 1861-1862, Processo de 18/01/1862. Apud: GASPARELLO, Arlete de Medeiros. *Op. Cit.* p. 51

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 51

*casas* o chefe não dirige professores ou educa os meninos e também define os estabelecimentos que devem ser classificados como *aulas* ou *curtos*:

Se, porém, o estabelecimento é somente de primeiras letras ou de uma ou mais matérias de instrução primária ou secundária, mas em ambas as casas havendo somente alunos externos, e um só professor que é ao mesmo tempo o chefe da casa, o estabelecimento é escola, e basta que seu chefe tenha os 21 anos...Porquanto nestas casas o chefe não tem de dirigir outros professores, ... e não tem de educar meninos. Nesta categoria compreendem-se naturalmente os estabelecimentos de instrução chamados aulas, cursos, ou de qualquer outro nome, em idênticas circunstâncias.<sup>99</sup>

À primeira vista, os conceitos parecem muito similares, às vezes conseguimos apreender alguns significados nas definições dos dicionários, mas nem sempre é possível ou nem sempre fica claro ao tentar compreender o conceito de forma isolada. Portanto, as distinções podem ser percebidas ao confrontarmos os significados do dicionário e da definição de um parecer de um Conselheiro de Inspeção Geral da Corte.

## 1.2 A criação do Colégio de Pedro Segundo e o contexto político

A criação do colégio Pedro II, em 1837, partiu da conversão do Seminário de São Joaquim, que foi reformado e ganhou um novo regulamento e uma nova organização curricular, com o nome de Colégio de Pedro Segundo. A fim de compreendermos o sentido e as mudanças contidas neste ato do governo regencial, de 2 de dezembro de 1837, voltemos nossa atenção para o Seminário de São Joaquim.

O Seminário de S. Joaquim teve início com a fundação do Abrigo dos órfãos de São Pedro, em 1733, pelo Bispo do Rio de Janeiro na época, D. Antonio de Guadalupe. O objetivo da criação do abrigo era o recolhimento dos órfãos e pobres, brancos, para formar trabalhadores e os de mais aptidão para o trabalho eclesiástico<sup>100</sup>. O acesso era vedado a negros e mulatos e nas aulas os alunos recebiam instrução de doutrina cristã, gramática latina, música e cantochão<sup>101</sup>. O seminário funcionava em uma casa ao lado da igreja de São Pedro. Em 1758, os seminaristas foram transferidos para uma nova casa, na rua do Valongo, doada por Manoel Campos Dias, e passou a se chamar Seminário de São Joaquim<sup>102</sup>. O seminário foi constituindo um patrimônio com os recursos de doações e sob a proteção dos bispos do Rio de Janeiro foi construída uma igreja de São Joaquim. No seminário, e o tempo de estudo era em geral de quatro a seis anos<sup>103</sup>. Nele os alunos eram classificados como pensionistas, meio-pensionistas e gratuitos. Os alunos pensionistas e os meio-pensionistas contribuíam com o pagamento de uma anuidade de 60 mil Réis e 30 mil Réis, respectivamente. Já os gratuitos, que não tinham pais ou protetores que

---

<sup>99</sup> *Ibid.* p. 51

<sup>100</sup> MACEDO, Joaquim Manoel de. *Um passeio pela Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2 v., 1991.p. 8

<sup>101</sup> MACEDO, Joaquim Manoel de. *Op. Cit.* p.8

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 8

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 8



arcassem com as despesas, custeavam com trabalhos, tais como acompanhamento de enterros, participando de coros e pedindo esmolas<sup>104</sup>.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, os serviços oferecidos pelos seminaristas em enterros e festas religiosas foram reconhecidos por D. João VI<sup>105</sup>. A consideração de D. João VI não durou muito tempo visto que, em 1818, com anuência do Bispo José Caetano da Silva Coutinho, o rei extinguiu o seminário para o aquartelamento das tropas portuguesas recém chegadas de Portugal. Parte dos alunos foi encaminhada para o Seminário de São José, e a outra parte foi direcionada para o Corpo de Artífices e Engenheiros da Divisão Portuguesa para o aprendizado de “ofícios mecânicos”<sup>106</sup>. Com o retorno de D. João VI a Portugal, o Príncipe Regente D. Pedro restabeleceu o seminário no prédio de origem, que continuou funcionando com recursos que provinham da caridade pública.

Por iniciativa do Ministro do Império durante o período da Regência Trina Permanente, em 1831, José Lino Coutinho, o seminário sofreu uma reforma e passou a ser um estabelecimento de instrução de primeiras letras ficando a cargo da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e passou a ser destinado a filhos de militares, funcionários públicos, órfãos e desvalidos e também alunos pensionistas<sup>107</sup>. Nesta reforma fixou-se um novo estatuto que estabelecia o plano de estudos de seis anos. Ao longo dos seis anos os alunos aprenderiam leitura, escrita, nível de primeiras letras, através do método lancasteriano, além de desenho, princípios de matemática, e logo depois eram introduzidos nas oficinas. As finalidades do seminário e suas diferenças em relação ao colégio de Pedro Segundo foram abordadas por Fernando Penna. O seminário era um estabelecimento de caridade pública destinado exclusivamente a meninos órfãos pobres e desvalidos, com idade entre de sete e doze anos, para ensina-los ofícios.<sup>108</sup> Os seminaristas também aprendiam as primeiras letras, que consistia em aprender a ler e escrever pelo método lancasteriano, desenho, matemática. Durante os três anos finais, os alunos dedicariam parte de seu tempo em oficinas de trabalho aprendendo ofícios mecânicos de litógrafo, entalhador, torneiro e abridor.<sup>109</sup>

Diferentemente do Seminário de São Joaquim, o colégio Pedro II deveria oferecer um tipo de formação que excluía completamente qualquer contato com trabalhos manuais em favor de um tipo de ensino que daria aos alunos uma formação clássica-humanística, com as línguas grega e latina somado ao ensino de línguas modernas como o inglês, o francês e o alemão. E, além disso, as disciplinas de química, física e matemática completavam o currículo aproximando os alunos dos saberes ministrados nas escolas modernas. Apesar de disciplinas científicas das escolas modernas estarem presentes, não podemos dizer que a criação do colégio foi encaminhada no sentido de um rompimento com o modelo de ensino humanístico das Aulas Régias praticado, que tinha como base o ensino do latim, da retórica, da poética, da filosofia e da gramática portuguesa. Percebemos que o colégio, passou a agrupar as disciplinas que se encontravam dispersas nas diversas cadeiras das Aulas Régias, em um conjunto de estudos seriados e sequenciais. Além disso, o método adotado pelo colégio foi o método simultâneo, que consistia no ensino de um grupo de alunos ao mesmo tempo, por um mesmo professor em classes diferentes<sup>110</sup>. Este método

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 152

<sup>105</sup> *Ibid.*, p.153.

<sup>106</sup> DORIA, Escragnole, 1937, *Memória Histórica Comemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro II (2 de Dezembro de 1837 – 2 de Dezembro de 1937)*, p. 9.

<sup>107</sup> MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941. 3 vol. p. 12

<sup>108</sup> PENNA, Fernando. *Op. Cit.* p.104-105

<sup>109</sup> ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. *Op. Cit.* p. 12

<sup>110</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da Escola Moderna: uma História ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 178

foi utilizado amplamente nas escolas lassalistas que foram fundadas na França por Jean-Baptiste de la Salle, no século XVII e adotado pela reforma de 1833, na França, durante a Monarquia de Julho<sup>111</sup>. A continuidade do modelo humanístico pode se explicada em parte porque grande parte dos políticos, que em sua maioria tinha curso superior, possuía uma formação baseada na tradição portuguesa, que tinha nos estudos clássicos gregos e romanos sua base fundamental<sup>112</sup>. Além disso, com o predomínio da mão-de-obra escrava tanto no campo como nas cidades, o que desqualificava, na visão dos contemporâneos, os trabalhos manuais. Podemos ressaltar que ocorria também uma forte influência da visão aristocrática de mundo, que não listava entre os atributos de nobreza as atividades ligadas a ofícios mecânicos.

O currículo utilizado no colégio era inspirado nos currículos de colégios de países da Europa considerados, na época, como os melhores exemplos de civilização e progresso. Segundo Doria, para definição do modelo de ensino foram consultados os estatutos de colégios da Holanda, Prússia e França<sup>113</sup>. Seriam ensinadas disciplinas que representassem os progressos das letras e das ciências, como pudemos verificar num documento enviado pela reitoria à Secretaria de Estado dos Negócios do Império, no ano de 1840, que traz informação do ensino de gramática nacional, francês, inglês, latim, grego, geografia e cronologia, história pátria, aritmética, álgebra, geometria, desenho e música vocal. A preocupação com a construção da nacionalidade implicava no ensino da geografia, da história e da língua nacional<sup>114</sup>, disciplinas que adotaram este caráter de forma mais marcante a partir de 1850. E como o Brasil, de acordo com o pensamento da elite da época, caminhava no mesmo rumo das nações civilizadas era preciso que o currículo do colégio contemplasse o ensino de línguas das nações consideradas civilizadas como o francês e o inglês, seguindo o modelo de escolas modernas, que começaram a partir do século XVIII. Entretanto, o currículo valorizava o ensino do latim e da retórica, além da religião católica, disciplinas que davam um caráter mais universal e, com isso, mantinha-se grande parte do modelo de ensino humanista que foi predominante nos colégios fundados pelos jesuítas e cujo caráter essencial não foi alterado pela reforma pombalina no século XVIII, durante o período colonial, e que continuou tendo bastante influência no século XIX<sup>115</sup>.

Em meados da década de 30 do século XIX, ocorreram diversas revoltas provinciais. Após a abdicação de Dom Pedro I, o clima político ficou tenso devido à disputa entre os grupos dos monarquistas e liberais exaltados. Reformas liberais (grupo moderado), durante a Regência, acentuaram os descontentamentos regionais, favorecendo uma sucessão de revoltas como a Cabanagem e Farroupilha<sup>116</sup>. As revoltas provinciais que indicavam as tensões e conflitos regionais, segundo os regressistas, ameaçavam a unidade do Império. E na avaliação deste grupo de dirigentes, as tensões eram alimentadas pelas reformas liberais do Período Regencial, principalmente o Código de Processo Criminal e o Ato Adicional.<sup>117</sup>

Após a queda do Regente Feijó, em 1837, ocorreu um realinhamento de forças políticas sob a liderança Bernardo Pereira de Vasconcellos, que mais tarde seria ministro do Império e figura importante na fundação do Colégio Pedro II. O grupo liderado por Vasconcellos era

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 193

<sup>112</sup> CARVALHO, José Murilo de Carvalho, 2000, *Op. Cit.* p.133.

<sup>113</sup> DORIA, Escagnole. *Op. Cit.* p. 42

<sup>114</sup> MATTOS, Ilmar R, *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*, 1987, p. 263.

<sup>115</sup> SOUZA, Roberto A, *O Império da Eloquência*, 1999, p. 25.

<sup>116</sup> BASILE, Marcello Otávio N. De C. *O Império Brasileiro: panorama político*. In: LINHARES, Maria Yedda. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.236

<sup>117</sup> *Ibid.* p. 229-230

composto por cafeicultores do Vale do Paraíba, cujas exportações de café ultrapassavam as de algodão e açúcar naquela década. Somavam-se a eles, como aliados, fazendeiros da Bahia e de Pernambuco, além de magistrados e burocratas da Corte. O novo Ministério tinha Bernardo Pereira de Vasconcellos como ministro da Justiça e do Império, Miguel Calmon, como ministro da fazenda e Rodrigues Torres como ministro da Marinha. Os ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Guerra ficaram a cargo dos aliados de Araújo Lima em Pernambuco, Maciel Monteiro e Sebastião do Rego Barros, respectivamente<sup>118</sup>. Quando assumem o poder após a renúncia de Feijó e a eleição de Araújo Lima em setembro de 1837, como regente efetivo, os Regressistas procuraram realizar as reformas que garantissem ao seu Governo mecanismos de controle que possibilitassem o “progresso” sem o perigo da anarquia.<sup>119</sup> Uma das esferas atingidas pelas reformas foi a educação, concebida na época como o melhor instrumento de “progresso” e civilização de uma sociedade. Assim, era importante para os governantes a formação da mocidade brasileira para serem fiéis à “família”, à “pátria” e ao “governo”. Embora tendo sido liderado por Vasconcelos, este grupo também teve uma atuação destacada de um jovem político da época. E para compreendermos um pouco as idéias ligadas ao grupo do regresso que foram tão influentes no processo de construção de uma centralização no Brasil utilizaremos as idéias deste personagem como fio condutor. Além disso, como o nosso tema diz respeito à educação no período, interessa-nos também suas opiniões neste campo em particular.

O título de Visconde de Uruguai foi concedido a Paulino José Soares de Sousa, em 1854, depois de cumprir grande parte de sua trajetória na vida pública. Paulino José Soares de Sousa nasceu em Paris em 1807. Em 1823, iniciou seus estudos jurídicos na Universidade de Coimbra interrompidos em 1828 quando uma revolta no Porto o fez retornar ao Brasil. Reiniciou seus estudos em Direito, na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1830. Em São Paulo, no início da década de 1830, devido ao clima liberal, inspirado na revolução na França em 1830, Paulino tinha uma influência republicana. Nesta época, começou a atuar como advogado e fez os seus primeiros contatos políticos.<sup>120</sup> Formou-se em 1831, quando foi chamado por um colega seu, de Coimbra, Honório Hermeto, futuro Marquês do Paraná e então Ministro da Justiça, para ser juiz na Corte.

Em 1832, casou-se com Ana Maria Acedo Álvares de Azevedo, em cerimônia realizada na capela da casa de Joaquim José Rodrigues Torres, futuro Visconde de Itaboraí, que era casado com a irmã da esposa de Paulino. Rodrigues Torres manteve ligações familiares e políticas com Paulino, o que favoreceu a carreira de ambos, pois tinham contatos em diversas províncias.<sup>121</sup> Em 1836, foi eleito deputado geral pelo Rio de Janeiro e tomou posse em 1837, durante o período do Regresso conservador liderado por Bernardo Pereira de Vasconcellos, e do qual participou também Honório Hermeto, Rodrigues Torres, Justiniano José da Rocha, Firmino Rodrigues Silva, entre outros.<sup>122</sup> A opção política de Paulino, neste momento, foi juntar-se aos regressistas e com isso, foi nomeado por Feijó como presidente da província do Rio de Janeiro, onde permaneceu até 1840, com uma pausa em 1837. Deste período podemos destacar algumas de suas idéias sobre o funcionamento da instrução pública na província do Rio de Janeiro.

---

<sup>119</sup> BASILE, Marcelo O. de C. *Op. Cit.* p. 237

<sup>120</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Entre a autoridade e a liberdade*. In: Visconde do Uruguai. Organização, introdução e notas de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 12

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 14

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 18

Ocupando a presidência da província em 1838 ele trata da importância da instrução primária para o desenvolvimento da nação, em discurso apresentando na Assembléia provincial. No relatório trata da importância da instrução para a “civilização”, da situação dos professores, da França como exemplo de sucesso na instrução:

“Algumas nações mais antigas que a nossa, que a ela se avantajam na carreira da civilização, e onde os diversos graus de instrução tem, principalmente nestes últimos tempos, recebido um desenvolvimento e perfeição em verdade admiráveis, no oferecem, como modelos Regulamentos a que presidem a mais profunda sabedoria e consumada experiência. Convirá porém adotá-los sem modificações? Certamente que não, ao menos pelo que respeita a instrução elementar, e essas modificações somente as podem apontar a experiência própria das nossas cousas e do País”<sup>123</sup>

O interessante neste trecho do relatório é o que evidencia uma das características do pensamento e da atuação de parte política da elite imperial, a implantação de reformas graduais e de acordo com as características e necessidades do país. A idéia era programar reformas moderadas baseadas na noção de *justo meio*.<sup>124</sup> A moderação seria um princípio filosófico identificado com a razão e com a civilização em oposição aos excessos de condutas políticas. Nesse sentido, o que se buscou na atuação política dos moderados da década e 1830 foi uma posição que evitasse o despotismo do Primeiro Reinado, com reformas liberais que não colocassem em risco a ordem social.<sup>125</sup> Apesar de utilizar muitas idéias que tinham origem européia, a realidade de atuação dos políticos não se perdia no horizonte. Políticos como Paulino, Vasconcellos e outros procuravam levar em conta os problemas específicos do Brasil, principalmente, a conjuntura política onde a atuação dos liberais exaltados nas ruas não era bem vista pelos políticos moderados. Desta forma: “*Mais do que copiar os europeus, a elite imperial se esforçou em evitar a maior de suas desgraças: a revolução.*”<sup>126</sup>

“Desenganemo-nos, Senhores, em quanto certas idéias não penetram a massa da população, em quanto não se tornam populares, muito difícil é que se estabeleçam e adquiram o desenvolvimento de que são suscetíveis. Quando elas porém se identificam com um modelo geral de sentir, as coisas com facilidade se conseguem e caminham quase por si mesmas.”<sup>127</sup>

No Relatório de Presidente Província de 1841, Paulino fala da necessidade da regularização das escolas e das tentativas de torná-las uniformes, aqui ele ressalta que nem tudo depende do administrador:

---

<sup>123</sup> As citações transcritas neste trabalho foram feitas no português atualizado. Relatório de Presidente de Província, 1838, p. 5

<sup>124</sup> BASILE, Marcello Otávio N. De C. *O Brasil em construção: projetos de Brasil e ação política na corte regencial*. Rio de Janeiro. UFRJ. Tese. 2004. p. 42

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 42

<sup>126</sup> ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 56

<sup>127</sup> Relatório de Presidente de Província, 1838, p. 9

“A uniformidade das escolas (qualidade essencial da instrução primária); a sua regularização; um aumento de alunos, compatível e proporcional às circunstâncias: a aquisição de professores, são vantagens que temos colhido das leis provinciais de 4 de abril de 1835 e 2 de janeiro de 1837.

Estes melhoramentos caminham lentamente, porque também são isentos os meios para os efetuar. Demais, Srs., não são eles somente obras das instituições e do administrador, mas do tempo e da direção do espírito público.”<sup>128</sup>

Refletindo sobre os problemas da instrução primária na província ele constata que: “A principal causa porque o melhoramento da instrução primária caminha nela vagarosamente, provem da falta de pessoas idôneas, que se queiram dedicar à penosa e modesta profissão do magistério”.<sup>129</sup> Aponta para a questão dos rendimentos dos professores como causa que afasta muitas pessoas de talento do ofício do magistério, em uma nação que acaba de nascer e que necessita de homens em todo o serviço público que estava tornando-se cada vez mais especializado e regular. Desta maneira, para Paulino “(...) um mancebo, que tem alguns princípios e talentos dificilmente dá de mão à ambição e à esperança de uma carreira lucrosa(sic) ou brilhante, para sujeitar-se à obscura condição de ensinar meninos em uma freguesia por um ordenado, ainda mesmo de 600\$000, sem acesso ou melhoramento e toda a sua vida”.<sup>130</sup> O presidente da província levanta a hipótese de ser este o motivo que levava a muitos *mancebos de talento* que se destacavam nos seus estudos a não seguir a carreira do *magistério*.<sup>131</sup>

Aproximando-se do líder Vasconcellos, juntos elaboraram e ajudaram a aprovar as reformas regressistas, na Câmara e no Senado, a interpretação do Ato Adicional, em 1840, a reforma do Código de Processo Criminal e a lei do Conselho de Estado, em 1841<sup>132</sup>, alicerces da centralização política e administrativa do Segundo Reinado. Paulino ocupou o posto de Ministro da Justiça entre 1841 e 1843, após uma breve passagem pelo posto em 1840. Durante este período, aprovou as reformas anteriormente citadas e enfrentou as revoltas liberais em Minas Gerais e em São Paulo, que o colocou em uma posição delicada por conta das ligações familiares entre os que se enfrentavam.<sup>133</sup> Na justificativa à repressão dos revoltosos, em discurso na Câmara, em 7 de fevereiro de 1843 e no relatório do Ministério da Justiça, ele afirma que foi necessário combater a anarquia e a desordem, e defendia o fortalecimento do Executivo como solução.<sup>134</sup>

Entre 1849 e 1853 ele ocupou o Ministério dos Negócios Estrangeiros, em um período já com a situação interna do país estabilizada. No entanto, surgiam problemas externos como questões na Região do Rio da Prata e a política inglesa de combate ao tráfico de escravos.<sup>135</sup> Entre 1855 e 1856, já feito Visconde de Uruguai, foi enviado à Europa para resolver questões diplomáticas na França, na Grã-Bretanha e em Roma (junto ao Papa). O período que passou na Europa teve poucos resultados positivos em termos diplomáticos, mas fez com que o Visconde de Uruguai modificasse suas convicções e idéias, que acabaram resultando nas reflexões contidas e

---

<sup>128</sup> Relatório de Presidente de Província, 1841, p. 17

<sup>129</sup> CARVALHO, José Murilo de. Entre a autoridade e a liberdade. In: *Visconde do Uruguai*. Organização, introdução e notas de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002.

<sup>130</sup> Relatório de Presidente de Província, 1841. p. 16

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 16

<sup>132</sup> CARVALHO, José Murilo de, 2002, *Op. Cit.* p.19

<sup>133</sup> *Ibid.*, p.20

<sup>134</sup> *Ibid.*, p.21

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 22

sua obra *Ensaio sobre o direito administrativo*, publicada em 1862. A inspiração para as mudanças nas idéias veio do período que Uruguai permaneceu na França, onde fez diversos contatos intelectuais com Ferdinand Denis, Geoffrey Saint-Hilaire, Victor Dalloz, Michel Chevalier, Thiers e Guizot, este último inspirou muitas de suas idéias<sup>136</sup>. Segundo Paulino o que o impressionou em sua viagem à França e à Inglaterra foi funcionamento eficaz da administração. Nos dois países, o governo alcançava o cidadão via administração, na França pela burocracia centralizada e na Inglaterra, por conta da descentralização administrativa, o auto-governo, sob participação direta do povo. Em comparação com o Brasil, a administração não chegava ao cidadão e nem o cidadão tinha acesso a ela por conta da excessiva centralização, “absoluta, ineficiente e politizada”<sup>137</sup>. Inspirado em Tocqueville, ele discute a centralização diferenciando centralização política da centralização administrativa comparando o sistema francês e o sistema anglo-americano, onde destaca que o sistema francês se aproxima do povo pela administração e o anglo-americano dá poderes ao povo via descentralização. Nas conclusões que Uruguai alcançou ele destacou a necessidade da centralização para a manutenção da ordem, mas que, no entanto, ao se misturar centralização política e administrativa, como ocorria no Brasil, as liberdades individuais encontravam-se prejudicadas pois, os conflitos das facções interferiam no cotidiano da administração. Assim ele ressalta a superioridade da descentralização para a operação da liberdade política e dos interesses particulares dos cidadãos<sup>138</sup>. E por influência de Tocqueville, chega à conclusão de que é na municipalidade que a liberdade é encontrada:

É contudo na municipalidade que reside a força dos povos livres. *As instituições municipais são para a liberdade o que as escolas primárias são para a ciência*; põe a liberdade ao alcance do povo, fazem com que apreciem seu gozo tranqüilo e habituam-no a servir-se dela. Sem instituições municipais pode uma nação dar-se um governo livre mas não tem o espírito de liberdade<sup>139</sup>.

No entanto, havia o problema da influência social em questões legislativas e políticas, no Brasil não se poderia simplesmente regulamentar a descentralização através de Decretos e Leis por que não havia sido difundida aqui, entre todas as classes os elementos necessários para o bom funcionamento de um regime de auto-governo. O funcionamento de um sistema descentralizado dependia de “tradições, costumes, hábitos de ordem e legalidade, encontráveis apenas no mundo anglo-saxônico”<sup>140</sup>.

Nos países nos quais ainda não estão difundidos em todas as classes da sociedade aqueles hábitos de ordem e legalidade, únicos que podem colocar as liberdades públicas fora do alcance das invasões do poder, dos caprichos da multidão e dos botes dos ambiciosos, e que não estão portanto devidamente habilitados para o *self-government*, é preciso começar a introduzi-lo pouco a pouco, e sujeitar esses ensaios a uma certa tutela e a certos corretivos. Não convém proscrevê-los, porque, em termos hábeis, tem grandes vantagens, e nem

---

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 27

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 29

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 34

<sup>139</sup> URUGUAI, Visconde. Ensaio sobre o direito administrativo. In: *Visconde do Uruguai*. Organização, introdução e notas de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 492

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 35

o governo central, principalmente em países extensos e pouco povoados, pode administrar tudo. É preciso ir educando o povo, habituando-o pouco a pouco a gerir seus negócios”<sup>141</sup>.

Sendo assim, Uruguai propõe a manutenção da centralização política no Brasil, e através da atuação pedagógica do Estado, que poderia promover aos poucos a descentralização administrativa, evitar o perigo de uma transição mais rápida que acabaria resultando em “anarquia”.

Nos últimos anos de vida Uruguai dedicou-se mais aos estudos do que à política, e faleceu em 15 de julho de 1866, aos 59 anos de idade, após retirar-se aos poucos da política, que causara desilusões nos últimos anos de sua existência.

### 1.3 As discussões sobre instrução na década de 1840

Seguindo pela década de 1840, veremos que este foi um período de grandes discussões sobre a educação e a atuação do Estado no campo da instrução. Em 1843, na câmara dos deputados, o deputado Justiniano José da Rocha teve uma atuação de destaque como jornalista e panfletário do campo conservador, tendo sido professor e autor de compêndios de história e geografia do colégio Pedro II. Ligado ao grupo conservador liderado por Bernardo Pereira de Vasconcellos<sup>142</sup>, ainda no calor das reformas centralizadoras chamou a atenção para a falta de inspeção da instrução pública, a falta de centralização, criticou também a presença de professores estrangeiros, o desconhecimento das obras que embasavam o ensino:

A instrução pública não oferece em geral garantia alguma ao Estado, nem aos pais de família. Não há centralização do ensino. Não há inspeção, nem na parte civil, nem na parte literária, nem desgraçadamente na parte religiosa. Não há mesmo inspeção nos sentimentos políticos que inspira a mocidade. Vemos que são estrangeiros quase geralmente os mestres, os educadores da nossa mocidade. Não sabemos que livros andam as mãos dela; em que gastam suas horas, de que máximas se lhes imbui o espírito. Se assim é para as aulas pagas pelo Estado, o que será das aulas particulares.<sup>143</sup>

Como forma de diminuir os problemas da instrução Justiniano José da Rocha sugeriu a criação de exigências que deveriam ser cumpridas pelas pessoas que tinham interesse em criar estabelecimentos de instrução. Assim para ter a licença do governo o indivíduo deveria comprovar capacidade, comprovar moralidade, declarar os aspectos físicos como salas e acomodações do estabelecimento, qual o sistema, método e livro de ensino que deveriam ser adotados, se receberia alunos internos, qual a religião adotada e informar ao governo qualquer

---

<sup>141</sup> Ibid., p. 35

<sup>142</sup> GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. *Ação, reação e transação: a pena de aluguel e a historiografia*. In: CARVALHO, José Murilo de. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 75

<sup>143</sup> MOACIR, Primitivo. *Op. Cit.* p. 237

alteração a ser feita no prazo de um mês.<sup>144</sup> O governo enviaria uma comissão para inspecionar e verificar as declarações e isto se repetiria anualmente.<sup>145</sup>

No ano de 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, formada por Francisco Salles Torres Homem, Dias de Carvalho e Domingos J. Gonçalves de Magalhães tratou de três aspectos dentro da questão da educação. Eram eles: o estabelecimento de restrições à expansão do ensino particular, a organização e inspeção do ensino e o ensino secundário. Sobre a questão do ensino particular, a comissão propôs o estabelecimento de regras para a concessão de licenças por parte do Ministério do Império e para o funcionamento dos estabelecimentos particulares<sup>146</sup>. Sobre a organização e a inspeção, a comissão propôs a criação de um Conselho Geral de Instrução Pública, que cuidaria dos assuntos relacionados à instrução pública em todo o Império<sup>147</sup>. A comissão acreditava que o colégio Pedro II não era suficiente para atender a demanda por instrução secundária. Como alternativa propuseram a criação de um Liceu Nacional no Município Neutro da Corte, que teria seis anos de estudos onde os alunos aprenderiam: o latim, o grego, o francês, o inglês, o alemão, história, filosofia, retórica, matemáticas, ciências físicas e naturais, desenho e astronomia<sup>148</sup>. Concluindo o curso, os formados receberiam, à semelhança do colégio Pedro II, um título de bacharel em letras que daria acesso aos cursos superiores do Império. Este direito também seria estendido aos liceus provinciais que compartilhassem do mesmo modelo do liceu nacional<sup>149</sup>. Em 1847, o deputado Sales Torres Homem apresentou um projeto que reunia todas as propostas elaboradas pela comissão de instrução pública de 1846, e acrescentava a necessidade de criação de um liceu destinado aos alunos externos, pois o colégio Pedro II conservava um caráter particular e, por ser um internato, apenas famílias abastadas usufruíam do seu ensino<sup>150</sup>. No entanto, o projeto foi adiado e nunca chegou a ser votado. Entretanto, alguns pontos colocados, inicialmente por Justiniano José da Rocha, em 1843, depois pela comissão de 1846 estiveram presentes na reforma do ensino primário na província do Rio de Janeiro em 1849. E um ano depois, esses temas foram retomados pelo por Justiniano José da Rocha no Relatório sobre instrução pública escrito em 1850.

O relatório produzido por Justiniano José da Rocha retrata o estado da educação no Município Neutro, tece críticas à expansão do ensino particular que devido a esse crescimento era praticamente impossível que ele fiscalizasse todos os estabelecimentos. Ele critica a dispersão e a falta de unidade das aulas públicas, que se encontravam espalhadas pela Corte, bem como a ausência de métodos e livros uniformes por ausência de quem os prove. Ele ressalta também no relatório a negligência do estudo da língua e da literatura nacional, em prol do estudo de línguas estrangeiras. Destaca também Justiniano que eram poucos os professores brasileiros, e que a maioria dos professores sendo estrangeiros não contribuíam para difundir “o culto à pátria, o conhecimento de suas glórias, o amor às suas tradições, o respeito aos seus monumentos artísticos e literários, a nobre aspiração torna-la mais bela e mais gloriosa”<sup>151</sup>. Ele sugere a criação de um cargo de inspetor geral das aulas públicas e particulares no Rio de Janeiro. Sugere também Justiniano José da Rocha a criação de um externato na Corte com o nome de D. João VI,

---

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 237

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 238

<sup>146</sup> MOACIR, Primitivo. *Op. Cit.* p. 239-241

<sup>147</sup> *Ibid.* p. 248

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 242

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 247-248

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 263

<sup>151</sup> Justiniano José da ROCHA, 1851.



que serviria de modelo para os colégios particulares. Ele sugeriu ainda que todos os alunos de estabelecimentos públicos e particulares prestassem um exame no final do ano que conteria todas as disciplinas ensinadas no externato. Os cinco melhores alunos como prêmio poderiam ser matriculados gratuitamente nas Academias do Império.

Podemos estabelecer relação entre as idéias de Justiniano José da Rocha, de Sales Torres Homem e as idéias contidas na reforma na província do Rio de Janeiro, de 1849, se observarmos que alguns dos seus elementos foram influenciados pela mesma fonte, as reformas na educação francesa na década de 1830. Podemos indicar, de forma mais precisa, a influência das idéias sobre instrução pública implantadas pela Monarquia de Julho na reforma educacional em 1833, na França. Esta reforma foi conduzida pelos doutrinários, um grupo ligado ao professor de filosofia da Sorbonne, Pierre-Paul Royer-Collard, do qual fazia parte o professor de história também da Sorbonne, Guizot, e pelo filósofo sucessor de Royer-Collard na Cátedra de filosofia da Sorbonne, Victor Cusin<sup>152</sup>. Os doutrinários defendiam a idéia de um governo misto, que combinasse elementos descentralizadores e centralizadores, como forma de se evitar abusos. Assim, defendiam a divisão da soberania entre o povo e os reis<sup>153</sup>. Em 1832, após a Restauração, o Ministro da Instrução Pública passou a ser Guizot e Cusin a principal figura da educação superior<sup>154</sup>. As idéias materializam-se em forma de lei, com a lei Guizot de 1833. Esta reforma de 1833 na França criava escolas primárias em todos os municípios, e escolas primárias superiores nos municípios onde houvesse mais de 6.000 habitantes. Criava um sistema de organização e inspeção das escolas em níveis local, distrital e municipal. Regulava a profissão dos professores leigos e religiosos com a exigência de titulação pela escola normal, fixação de soldo mínimo e jubilação. A lei reconhecia a liberdade religiosa e de consciência. Não introduziu a obrigatoriedade escolar, não instituiu o ensino totalmente gratuito. A lei criava ainda a figura do inspetor primário<sup>155</sup>. A França e mais precisamente a reforma na educação realizada em 1833 naquele país influenciou bastante as idéias sobre instrução pública e as nas reformas realizadas na década de 1840 e 1850. O caráter centralizador da Monarquia de Julho francesa influenciou os defensores da centralização no Brasil, os conservadores que permaneceram influenciando a administração imperial no período conhecido como *tempo saquarema*.

A partir de 1848, quando ascendeu o Gabinete de 29 de setembro um grupo político, ligado à cafeicultura fluminense, conhecido como *saquaremas*, apelido pejorativo, criado pelos adversários liberais durante o predomínio liberal que ocorreu entre 1844 e 1848, que fazia alusão à vila de Saquarema, local de desmando dos chefes políticos Joaquim José Rodrigues Torres, Visconde de Itaboraí, e Paulino José Soares de Souza, Visconde do Uruguai, que junto com Euzébio de Queirós formavam a “trindade saquarema”<sup>156</sup>. O termo *saquarema* tinha o sentido depreciativo, pois remetia ao significado de “protegido” ou “favorecido”<sup>157</sup>, que depois passou a ser utilizado para designar os políticos conservadores. Continuando a obra iniciada durante o período do regresso conservador, os saquaremas, a partir de 1848, se firmaram como classe dirigente e estabeleceram a sua hegemonia política, através de uma combinação de demonstração de força, quando derrotaram a revolta *Praieira*, e do consenso, facilitado por uma câmara na qual

---

<sup>152</sup> Bernardo RICUPERO, *O romantismo e a idéia de nação no Brasil (1830-1870)*, p. 64

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 64

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 65

<sup>155</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação pública*. 1959. p. 62-66. Apud: MATTOS, Ilmar R. *Op. Cit.* p. 260-261.

<sup>156</sup> MATTOS, Ilmar R. *Op. Cit.* p. 108

<sup>157</sup> *Ibid.*, p.107

só havia um deputado liberal, conseguindo a adesão dos liberais ao princípio da *ordem*<sup>158</sup>. Assim sendo, a dominação saquarema não se limitou ao gabinete de 29 de setembro de 1848, continuou com os gabinetes que o sucederam, incluindo o famoso gabinete da *Conciliação*, e chegou ao final com o *renascer liberal* em 24 de março de 1862.

O grupo saquarema que forjou sua hegemonia no Império a partir de 1848, já havia tido uma experiência administrativa na província do Rio de Janeiro desde 1834, quando iniciou a formação dos quadros saquaremas. A província do Rio de Janeiro foi, desta forma, uma espécie de *laboratório*, onde os saquaremas experimentaram medidas e ações que mais tarde procuravam ser estendidas às ações do Estado<sup>159</sup>. Assim, na província já haviam organizado a instrução primária com a lei de 1837. A idéia era a instituição da educação por “todas as classes”, no entanto, o acesso à educação por parte do “povo mais ou menos miúdo” era restrito à instrução primária, dada as dificuldades de pagar pelos estudos de níveis mais altos. E o completo veto do acesso à educação por parte de “pretos africanos, ainda que livres e libertos”<sup>160</sup>. Sobre a experiência na província fluminense, podemos ainda destacar a atuação de Luís Pedreira do Couto Ferraz como presidente da província, que promulgou o Regulamento de 14 de dezembro de 1849 sobre o ensino primário que regulamentava a atividade de professor e um regulamento sobre o ensino secundário que estabelecia normas para o funcionamento dos estabelecimentos particulares<sup>161</sup>. Couto Ferraz valeu-se da experiência sobre a instrução pública na província durante a sua atuação como ministro do Império na década de 1850, quando promulgou decreto de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário do município da Corte.

A Lei de 17 de fevereiro de 1854 regulamentava toda a instrução primária e secundária do Município Neutro da Corte, seja pública ou privada. A lei tratava da fiscalização e organização do ensino, regras para a atuação do magistério e a fixação de ordenados, admissão de alunos, punições e prêmios. No âmbito da instrução secundária pública que se resumia ao colégio Pedro II fixava o número de cadeiras em: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglês, 1 de francês, 1 de alemão, 1 de filosofia moral e racional, 1 de retórica e poética, 2 de história e geografia, sendo uma antiga e média, e outra moderna e acrescida da nacional, 1 de matemática, 2 de ciências naturais<sup>162</sup>. A lei estabelecia que o colégio Pedro II admitiria alunos internos, que residiam no colégio, meio pensionistas que tinham os mesmos direitos dos internos sem residir no colégio, e os externos que somente estudavam no colégio. Quase todos os alunos deveriam pagar a mensalidade. Todavia, existia uma lei que estabelecia um número de alunos que estudariam gratuitamente no colégio, que seriam: 20 internos, 12 meio-pensionistas e um número de externos que ficava indefinido<sup>163</sup>. Para auxiliar o estudo dos alunos internos foi criado o cargo de repetidores de ensino, que morariam no colégio e ajudariam a esclarecer as dúvidas dos alunos<sup>164</sup>. O decreto de 1854 regulamentava ainda a carreira do magistério. Essa preocupação com a carreira do magistério é antiga na agenda dos dirigentes saquaremas, resultando na fundação da Escola Normal no Município Neutro da Corte, em 1834. Os professores do colégio, assim como os de instrução primária, deveriam ser cidadãos brasileiros sem ficha criminal, ter capacidade profissional comprovada em exame oral e escrito. Depois de 5 anos seriam considerados vitalícios. Após 10

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 107

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 106-107

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 261

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 277

<sup>162</sup> BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854, p. 61

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 62

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 62

anos de serviço, os professores tinham o direito de matricular os filhos no colégio Pedro II ou ter a preferência de seus filhos se tornarem professores adjuntos<sup>165</sup>. Isto estabelecia um privilégio concedido aos professores. Com 15 anos de serviço os professores receberiam uma gratificação de até um quinto do vencimento e com 25 anos de serviço seriam jubilados com o vencimento integral<sup>166</sup>. Os professores que produziam compêndios ou faziam traduções ainda recebiam prêmios do governo<sup>167</sup>. Como exemplo, podemos destacar o professor de história e geografia do colégio Pedro II, Joaquim Manoel de Macedo, que produziu compêndios para o colégio Pedro II e para a instrução primária. Seus manuais, baseados na *História Geral do Brasil*, de Varnhagen, seriam marcados pela construção de uma imagem do Brasil enquanto herdeiro de uma tradição européia de difusão das luzes, de uma história “verdadeira”, que transmitisse valores e crenças positivas, com heróis e datas importantes para o Estado-Nação. Enfim, com a utilização de um método que valorizasse uma formação que definisse bem quem seriam *súditos* e quem seriam os *cidadãos*<sup>168</sup>.

O decreto de 1854 criava ainda a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro da Corte, que ficava responsável por fiscalizar, conceder licenças, criar regulamentos, estabelecer normas, programas de ensino. Os programas de ensino do colégio Pedro II, por exemplo, a partir da reforma de 1854, passaram a ser definidos pelo Conselho Diretor da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e não mais pelo conselho diretor do próprio colégio. Ficavam subordinados à inspeção não somente os estabelecimentos de instrução pública, mantidos pelo governo, mas também os mantidos pela iniciativa particular. A inspeção, subordinada ao Ministério do Império por fim contribuía para uma maior centralização e controle do governo sobre a instrução. As medidas centralizadoras foram criticadas pelos liberais a partir da década seguinte. A principal referência dessas críticas foi Aureliano de Tavares Bastos cujo pensamento sobre educação analisaremos a seguir.

#### 1.4 Uma crítica liberal à centralização da instrução pública

Tavares Bastos apresenta a instrução como um “interesse fundamental dos povos modernos”<sup>169</sup>. Por isto, ele não se furta de discutir o assunto na obra *A Província*, um estudo sobre a descentralização no Brasil, publicado pela primeira vez em 1870. Nascido em Alagoas, em 1839, sendo filho de magistrado, iniciou seus estudos em Direito em Olinda, em 1854 e se transferiu para São Paulo, em 1855. Terminou seus estudos em 1858. Neste mesmo ano, obteve um cargo na Secretaria da Marinha, onde permaneceu até 1861. Foi eleito deputado geral em 1861, reeleitou-se em 1863 e em 1866. Faleceu em 1875 aos 36 anos, não tendo chegado ao topo da carreira política.

Discutindo a ineficácia administrativa da Monarquia, em *A província*, ela vai tratar também de questões relativas à instrução e por isto foi escolhido para esta análise. Ele concebe a instrução como um meio de tirar das trevas as pessoas que nela estão “mergulhadas”, cuja tarefa

---

<sup>165</sup> Os professores adjuntos eram alunos acima de 12 anos que tivessem talento para o magistério ou filhos de professores públicos, nomeados pelo Ministro do império por indicação do inspetor geral de instrução da Corte que, nomeados pelo Governo, recebiam uma gratificação anual para ajudarem nas escolas.

<sup>166</sup> BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854, p. 52

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 56

<sup>168</sup> MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo: Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *História do Ensino da História do Brasil*. Rio de Janeiro, 1998.p. 40

<sup>169</sup> BASTOS, Tavares. *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. 2ª ed. SP/RJ/RE: Companhia Editora Nacional,1937. p. 215

caberia às assembleias provinciais. Além disso, coloca a centralização como um empecilho para o desenvolvimento da instrução nas províncias:

Escusado fora discutir os obstáculos que nesta matéria tem a centralização oposto às províncias, e que citamos a propósito de graus literários, cadeiras de ensino secundário, penas para a sanção de regulamentos, etc. nosso fim aqui é outro; é indicar as medidas principais, que devem as assembleias provinciais adotar, com máxima urgência, para elevarem o nível moral das populações mergulhadas nas trevas<sup>170</sup>

Considerando a centralização um obstáculo ele passa a defender a liberdade de ensino, pública ou particular:

Se de lei nova não carecemos para legitimar as reuniões de natureza política, menos ainda para consagrar a liberdade do ensino em grandes conferências públicas, ou em escolas particulares. São, portanto, manifestamente arbitrarias às restrições feitas ao exercício da indústria ou profissão de mestre, e à abertura de estabelecimentos de educação.<sup>171</sup>

Destarte, ele passa a defender a extinção dos regulamentos estabelecidos a partir da Corte e dos presidentes de província: “Revoguem-se, pois ,as usurpações cometidas contra essa liberdade fundamental por leis ordinárias, ou regulamentos de instrução pública emanados do poder executivo na corte e dos seus delegados nas províncias”. Como não poderia deixar de ser, Tavares Bastos, identifica a década de 1850 como a que as medidas centralizadoras foram estabelecidas: “Antes de 1850 não se conheciam tantos abusos, mas por triste imitação de um regulamento geral, desde então cada presidente foi impondo às províncias o regime europeu da intervenção do ensino privado”<sup>172</sup>.

De fato, foi na década de 1850 que ocorreram grandes reformas no Brasil. No campo da instrução a principal delas foi a reforma Couto Ferraz de 1854 que regulamentou a instrução primária e secundária na Corte e criou a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária que passou a regulamentar a instrução pública e particular.<sup>173</sup> Esta reforma foi inspirada no sistema francês de regulamentação implementado em 1833, por Guizot. Algumas das idéias contidas na reforma francesa de 1833 serviram de base para o projeto apresentado pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1846, da qual fazia parte o então liberal Francisco de Sales Torres Homem, e para o relatório produzido pelo conservador Justiniano José da Rocha, em 1850, no qual analisou a situação dos estabelecimentos de ensino na Corte. Embora adversários no parlamento e na imprensa, suas idéias convergentes sobre instrução, de uma forma geral, tinham uma fonte comum. A crítica de Tavares Bastos tinha como endereço o sistema Francês adotado no Brasil de forma centralizada.

---

<sup>170</sup> BASTOS, Tavares. *Op. Cit.* p. 215

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 219

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 219

<sup>173</sup> Sobre a Reforma Couto Ferraz ver Vinícius Liordi Pontes em *A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil.*

Defensor das liberdades e das iniciativas particulares Tavares Bastos tinha como modelos os Estados Unidos, Holanda, Suíça, Chile, Canadá, Austrália e Norte da Alemanha. Porém, dependendo do desenvolvimento do país, caso o povo não possa ou não queira criar instituições de ensino é necessário que o governo se encarregue da tarefa:

Um escritor que tanto encarece dos direitos do indivíduo e a extensão da liberdade, e que plenamente expôs as vantagens do ensino particular, reconhece, entretanto, que nas sociedades arrasadas, onde não possa ou não queira o povo prover por si mesmo a criação de boas instituições de educação, deve o governo tomar a si essa tarefa, *preferindo dos males o menor*.<sup>174</sup>

Neste ponto, o autor aproxima-se das idéias do Visconde do Uruguai, até pela fonte comum que baseou os estudos dos dois autores: Aléxis de Tocqueville, principalmente, a obra *A Democracia na América*<sup>175</sup>.

Ao tentar mapear as idéias sobre instrução destes dois baluartes da política imperial buscamos, através de um diferente repertório de textos, recompor algumas das reflexões referentes à instrução e à educação no Brasil. Tentando apresentar as idéias em sua dinâmica temporal na medida em que elas se colocam à disposição da seleção dos seus produtores, seja nas suas reflexões sobre os enfrentamentos no seu cotidiano político ou administrativo, seja em suas reflexões mais detidas e maduras.

No caso de Uruguai, pode ser identificado um político construtor da ordem tendo atuado durante a Regências e Segundo Reinado, no processo de estabelecimento de um Estado-nação, em suas diferentes dimensões, sempre defendendo suas convicções, colocando a Ordem em primeiro lugar, com inovações sempre tratadas com muito cuidado, aplicando-as de acordo com as circunstâncias.

Já o liberal Tavares Bastos, aparece aqui como uma das alternativas possíveis, embora não hegemônica no que se refere aos direcionamentos mais altos do governo. Tornou-se um dos porta-vozes de interesses que embora não hegemônicos não podem ser considerados como ausentes.

O processo de criação de um aparato administrativo que cuidasse da instrução pública estava inserido dentro do mesmo processo de criação de um novo país pós independência. Este processo que ocorreu ao longo das décadas de 1830, 1840 e 1850 incorporava a criação de normas legais, idéias de figuras proeminentes na época como o Visconde de Uruguai em sua experiência como presidente de província no Rio de Janeiro, também com Justiniano José da Rocha como comissário do governo para analisar a situação das escolas, como representantes do grupo conservador, por um lado. No outro lado, por parte dos liberais, analisamos as propostas de Salles Torres Homem, enquanto deputado, que embora tivesse pontos em comum com Justiniano José da Rocha apresentava soluções diferentes do conservador. Por fim, Tavares Bastos ao criticar as medidas em relação à instrução pública adotadas pelos conservadores na década de 1850, defendia as iniciativas particulares em relação à instrução.

---

<sup>174</sup> BASTOS, Tavares. *Op. Cit.* P. 222

<sup>175</sup> FERREIRA, Gabriela Nunes, 1999. p. 65



## CAPITULO 2

### 2. O MODELO COLEGIAL DE ENSINO NO COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO

Este capítulo tem como objetivo analisar o colégio de Pedro Segundo procurando situá-lo de em seu próprio tempo e para isso analisamos a fundação do Colégio por Bernardo Pereira de Vasconcellos e a opção da organização do estabelecimento em forma colégio interno. Além disso, analisamos o perfil social dos alunos que passaram pelo colégio e como era o processo de ingresso dos alunos no mesmo. Já dentro do colégio investigamos qual era o conteúdo da educação oferecida, como ocorriam os procedimentos de exames, a organização dos estudos e a classificação dos alunos.

O primeiro regulamento do colégio Pedro II foi o de N° 8 de 31 de Janeiro de 1838. É neste regulamento que contém toda uma projeção de instrução secundária que se pretende realizar com a criação do Colégio de Pedro Segundo. O regulamento foi elaborado pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império e estabelecido por decreto. No momento da elaboração do decreto, o Ministério do Império era dirigido por Bernardo Pereira de Vasconcellos, grande idealizador da fundação do Colégio de Pedro Segundo<sup>176</sup>, e líder do *regresso conservador*, que foi o embrião do Partido Conservador e não líder saquarema<sup>177</sup>, como foi apresentado este líder político por Cunha Júnior. Vejamos um pouco de sua trajetória e suas idéias, antes como liberal e depois como conservador.

#### 2.1 A educação colegial e Bernardo Pereira de Vasconcellos

Bernardo Pereira de Vasconcellos nasceu em Vila Rica, província de Minas Gerais, a 27 de agosto de 1795. Sua formação superior foi nos cursos de Direito e de Filosofia na Universidade de Coimbra. Naquela instituição, em 1814, havia duzentos e trinta brasileiros matriculados em diversos cursos da renomada instituição universitária e, dos vinte colegas de sua turma, alguns se destacariam posteriormente, como ele, na política<sup>178</sup>. A Universidade de Coimbra foi, portanto, “o viveiro dos políticos do Primeiro Reinado e da Regência”<sup>179</sup>. Vasconcellos terminou o curso de Direito, em 1819, e retornou ao Brasil em 1820, com 25 anos de idade, um ano antes da partida de D. João para Portugal deixando aqui o Príncipe Regente D. Pedro. Depois de atuar como juiz de fora em São Paulo e ser nomeado Desembargador da Relação do Maranhão sem atuar no cargo, Vasconcellos iniciou na política após ser eleito deputado pela província de Minas Gerais, em 1826. Junto com a política, destaca-se a atividade

<sup>176</sup> A figura de Bernardo Pereira de Vasconcellos é bem marcante na história do colégio Pedro II. Na unidade do CPII do centro da cidade na entrada principal, existe um busto em sua homenagem. Além disso, a unidade do CPII, localizada em Realengo, foi batizada com o nome do fundador do colégio.

<sup>177</sup> Carlos Fernando da Cunha Júnior, em seu livro *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade* brasileira, descreve Bernardo Pereira de Vasconcellos como um líder saquarema, o que achamos ainda exagerado, pois a alcunha foi criada após a criação do Partido Conservador. O Movimento do regresso conservador ocorreu em 1837, reunindo políticos descontentes com os efeitos das medidas descentralizadoras dos governos liberais, durante o período regencial. Do movimento do Regresso, foi criado o Partido Conservador. Dentro do grupo conservador, destacou-se um núcleo apelidado de *Saquarema* pelos adversários liberais na década de 1840, formado por políticos da província do Rio de Janeiro. Destacou-se dentro deste grupo a chamada *Trindade Saquerema*, formada por Joaquim Jose Rodrigues Torres, Euzébio de Queiroz e Paulino José Soares de Souza.

<sup>178</sup> CARVALHO, José Murilo de. Introdução, In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 11-12

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 12

de Vasconcellos na imprensa, que ele exerceu juntamente com a política até a sua morte, em 1850<sup>180</sup>. Em sua carreira política foi deputado, senador, ministro e conselheiro. Era conhecido pela sua atuação como deputado pelo seu talento como orador, atestado por Nabuco de Araújo, reverendo Walsh e John Armitage<sup>181</sup>.

Durante a fase liberal de Vasconcellos, ele *Escreveu a Carta aos Senhores Eleitores da Província de Minas Gerais* e produziu os discursos parlamentares na Câmara, nas duas fontes encontramos e a apresentação da sua atuação como parlamentar e algumas idéias sobre o funcionamento da Monarquia representativa, temas sobre economia e também instrução pública.

No discurso na Câmara dos deputados em 1826, Vasconcellos defende a criação de escolas superiores no Brasil, principalmente uma de direito no Rio de Janeiro “(...) temos aqui livros, mestres, uma opinião pública mais bem formada que nas outras províncias, tipografias, bibliotecas, e muitas outras circunstâncias que faltam nas províncias”.<sup>182</sup> Ele também defende o Rio de Janeiro como um local que tem uma “proteção muito mais decidida” do que outras províncias do Brasil, “onde o despotismo está em maior furor do que aqui (...)”. A apologia dele se estende ao Rio de Janeiro porque “(...) nas províncias não há livrarias tão ricas como aqui, e naquela, onde se estabelecesse esta escola, chegariam os livros a um preço enorme, e até se faria disso monopólio (...)”.<sup>183</sup> Ainda defendendo a criação de uma faculdade de Direito no Rio de Janeiro ele defende que esta província não é mais cara do que São Paulo, como defendiam alguns na época, pois se alguns gêneros são mais baratos no interior os gêneros que vem do exterior são mais baratos que na província fluminense. E que São Paulo não tinha casas suficientes para os estudantes como tinha o Rio de Janeiro. E por fim, ele também faz uma crítica ao tipo de ensino oferecido pela Universidade de Coimbra, que ela era isolada e que não havia liberdade. Propõe que o novo Curso Jurídico tivesse uma divisão nas partes do direito que facilitasse o estudo do direito que não permitisse o que aconteceu em Coimbra na época de seus estudos:

(...) Portanto não haja confusão nesta distinção, e sendo assim distribuídas estas duas partes do direito natural (*direito natural absoluto e direito hipotético*) parece que mais se facilita seu estudo, e mais se conformam os seus princípios aos teoremas do sistema constitucional, evitando-se por este modo o método seguido em Coimbra, que só tinha por fim confundir as idéias dos direitos do homem, e demonstrá-los de modo tal que favorecesse todos os erros pelo mais bárbaro despotismo.<sup>184</sup>

Ainda no discurso de 1826 Vasconcellos argumenta em favor do Rio de Janeiro como um centro que concentra os mestres que podem atuar nos estabelecimentos de instrução se encontram na Capital do Império e não nos “sertões”. Para ele nos sertões não havia pessoas que pudessem “(...) constituir a censura pública tão necessária para o bom andamento e progresso dos estabelecimentos literários”. Para ele esta censura era fundamental para o “progresso nas letras” e como ele viveu um período em Coimbra, notou que não houve nenhum progresso deste tipo, pois:

---

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 12

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 14-16

<sup>182</sup> Bernardo Pereira de VASCONCELOS, Discurso na Câmara dos Deputados sessão de 7 de Agosto de 1826. In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos*, 1999, p. 39 e 42-43

<sup>183</sup> Bernardo Pereira de VASCONCELOS, Discurso na Câmara dos Deputados sessão de 7 de Agosto de 1826. In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos*, 1999, p. 39

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 42-43



(...) sem essa censura não se apuram os conhecimentos; porque, como o ordenado vai correndo e contam-se os anos para a jubilação, quer se ensine bem, quer mal, quer se tenha merecimento, quer não, os mestres entregam-se inteiramente ao ócio e os alunos fazem o mesmo à espera que se encha o tempo para obterem as cartas; pois é bem sabido que, quando o mestre dorme, os meninos brincam.<sup>185</sup>

Apesar da defesa de Vasconcellos em favor da instalação da Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, o Governo imperial sobre o qual Vasconcellos tinha pouco ou nenhuma influência neste momento, por fim, criou as faculdades em São Paulo e em Olinda.

Na *Carta aos senhores leitores da província de Minas Gerais*, de 1928, Vasconcellos respondendo a uma crítica ao Marquês de Baependi, presta conta de sua atuação como parlamentar e defende também algumas idéias que tratam de instrução pública. Ele analisou a atuação da Assembléia Geral que para ele teve o cuidado de procurar vulgarizar a instrução pública como forma de nivelar as “faculdades morais dos brasileiros” e assim “(...) se aniquilará essa dependência real que as luzes de uma classe exerciam sobre a cega ignorância da totalidade; dependência que tanto contribuía para a consolidação do cetro de ferro que por três séculos nos oprimiu (...)”.<sup>186</sup> Os elementos da instrução a ser oferecida eram: (...) ler, escrever, contar e gramática da língua pátria deve ser o primeiro estudo de todos os membros de uma nação; esta aplicação é a mais essencial.”<sup>187</sup> Para disseminar estes conhecimentos vistos por ele como essenciais para uma nação ele ressalta que as Assembléias e as Câmaras deveriam criar escolas de primeiras letras para meninos, e não deveriam deixar de lado a educação das mulheres ou segundo ele, do “belo sexo”, pois assim contribui-se “(...) muito para a civilização dos Estados”.<sup>188</sup>

Vasconcellos, como podemos perceber, ressalta que a Assembléia Geral, tentou vulgarizar a instrução procurando nivelar a moral dos brasileiros, visto que somente uma classe era instruída, ficando a maioria sem instrução o que as deixava “na cega ignorância” facilitando a “opressão” absolutista. Neste trecho fica evidente a idéia que vincula a instrução do povo com a construção da nação quando o autor atenta para a necessidade de ensinar a ler, a escrever, a contar e, principalmente, a gramática da língua nacional. O autor remetia à Lei de 1827, que criava estabelecimentos de instrução pública nas províncias. Além disso, Vasconcellos também destaca a necessidade da educação das mulheres, ou melhor, “do belo sexo”, propondo a criação de escolas de meninas que, segundo ele, é uma grande contribuição para a civilização dos Estados.

Ainda na carta, Vasconcellos vai defender a atuação pedagógica da imprensa, principalmente uma imprensa livre. Assim como ele criticou antes a falta de liberdade e o isolamento da Universidade de Coimbra nos seus tempos de estudante, no seu pensamento aparece, neste momento liberal, a relação entre a instrução da população e a liberdade de imprensa:

---

<sup>185</sup> Bernardo Pereira de VASCONCELOS, Discurso na Câmara dos Deputados sessão de 7 de Agosto de 1826. In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos*, 1999, p. 43

<sup>186</sup> Bernardo Pereira de VASCONCELOS, Carta aos senhores leitores da província de Minas Gerais. In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos*, 1999, p. 117

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 117

Um dos mais profícuos meios de disseminar a instrução pelos membros de uma sociedade é a liberdade de imprensa; a experiência das nações cultas demonstra com evidência esta verdade. Como poderia uma nação chegar ao conhecimento do bom ou mau procedimento de seus servidores, se não houvesse liberdade de o publicar pela imprensa? As informações raras vezes são exatas, quando os informantes não temem a pública censura. E como se obteria o conhecimento dos fatos, de que se pede informação, se a imprensa os não publicasse? Demais, é pela imprensa que se propagam os conhecimentos úteis.<sup>189</sup>

Após a fase liberal, Vasconcellos, diante dos problemas ocorridos durante o período regencial, muda de posição e coloca-se em favor do fortalecimento do Governo Central, após o racha na facção moderada do Partido Liberal e justifica sua posição no célebre discurso:

Fui liberal; então *a liberdade era nova no país, estava nas aspirações de todos, mas não nas leis, não nas idéias práticas; o poder era tudo*: fui liberal. Hoje, porém, é diverso o aspecto da sociedade; *os princípios democráticos tudo ganharam, e muito comprometeram*; a sociedade, que então corria risco pelo poder, corre agora risco pela desorganização e pela anarquia. Como então quis, quero hoje servi-la, quero salva-la; e por isso sou regressista. Não sou trânsfuga, não abandono a causa que defendi, no dia do seu perigo, de sua fraqueza: deixo-a no dia que tão seguro é o seu triunfo que até o excesso a compromete.<sup>190</sup> (grifos nossos)

Vasconcellos justifica inicialmente sua opção pelo liberalismo, falando sobre um tempo em que havia o desejo de liberdade, mas não havia leis nem atos políticos que a garantisse e que o poder era excessivo. Logo a seguir, ele tenta explicar as mudanças que o liberalismo alcançou nas leis, que neste caso parece fazer menção ao código de processo criminal de 1832 e ao ato adicional de 1834. Estas mesmas, segundo Vasconcellos, passaram a comprometer a sociedade que se antes corria o risco pelo poder, passou a correr riscos pelos efeitos do código de 1832 e pelo ato adicional de 1834. Diante de diversas revoltas provinciais que ameaçavam a unidade do Império, a posição de Vasconcellos se voltava para uma atuação mais reformista que privilegiava o reforço dos mecanismos de atuação do governo central, com receio de uma revolução no país. Sua posição regressista aparece neste trecho, quando ele inicia comentando sobre o progresso como parte da natureza humana, que faz o homem buscar seu desenvolvimento físico e intelectual. Mas o progresso, segundo ele foi afetado pelo exagero em torno da “revolução”. Assim para ele: “Desgraçadamente as revoluções tendem a exagerar todos os princípios, e o progresso não ficou isento desta exageração. Entendeu-se por progresso demolir tudo o que existia.” Avançando, ainda segundo Vasconcellos, a “doença” revolução não era uma exclusividade do Brasil e todos os lugares que a revolução esteve presente “têm sofrido suas terríveis conseqüências”, porque “(...) tudo se exagera; destrói-se o que existe”. Depois de destacar o componente do exagero e da destruição da revolução ele conclui: “Eu não sei se este mal acometeu o Brasil, mas creio que muitas pessoas foram dele acometidas. Parece-me que este mal invadiu nossa terra, a tal ponto que, para se recomendar uma medida como importantíssima, bastava dizer que era progressiva”.<sup>191</sup> Esta posição de Vasconcellos em 1837, em que se apresenta como regressista ocorreu em função de sua posição liberal moderada na qual ao mesmo

---

<sup>189</sup> *Ibid.*, p.116-117

<sup>190</sup> Discurso atribuído a Bernardo Pereira de Vasconcellos, ignora-se a data e o local onde teria sido proferido. *Apud*: Marcello Otávio N. De C. BASILE, *O Império Brasileiro: Panorama Político* 2000, p. 237.

<sup>191</sup> Bernardo Pereira de VASCONCELLOS, Discurso na Câmara de deputados na secessão de 9 de agosto de 1837, In: *Bernardo Pereira de Vasconcellos* 1999, p. 237

tempo em que ele se coloca contra os regimes despóticos, também se afasta das idéias “exaltadas”, “exageradas” que provocam a destruição pelas vias das revoluções. Político ligado ao grupo *liberal moderado* em grande parte da Regência, ele defendia o exercício da *soberania da nação* através do parlamento, cujos os seus membros eleitos (de forma censitária) eram os representantes do povo, esta idéia era baseada em John Locke.<sup>192</sup> Posição que era diferente dos *liberais exaltados*, que defendiam a *soberania do povo*, baseados em Rousseau. A vontade geral do povo é que deve ser defendida, pois o povo tem pleno direito de seus representantes via sufrágio universal. Assim os exaltados não compartilhavam do princípio da *maioria dos capazes* e adotavam uma conduta de ação prática de defesa da soberania do povo que era a “pregação revolucionária”.<sup>193</sup> De fato as revoluções que ocorreram na Europa ao ainda estavam bem presentes na sua mente e de seus contemporâneos. Mas era a própria situação política do Brasil que mais preocupava o moderado em vias de tornar-se conservador.

Ainda no mesmo ano de 1837, já atuando como ministro da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, Vasconcellos atuou de forma decisiva na transformação do Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II. Ele justificou a conversão do Seminário de São Joaquim em Colégio de Pedro II pelo governo afirmando que o seminário tinha se “desviado” dos fins para o quais tinha sido criado, no período de sua fundação pelos bispos do Rio de Janeiro que eram D. Fr. Antonio d’Agodelupe, e D. Fr. José da Cruz. Estes fins que eram o “espírito de disciplina religiosa, e de cultura literária”.<sup>194</sup> Os desvios, segundo Vasconcellos foram: o Decreto de 5 de janeiro de 1818, expedido por D. João VI, que extinguiu o seminário para o aquartelamento das tropas portuguesas; o decreto de 19 de maio de 1821, expedido por D. Pedro, que restabeleceu o seminário com a instrução limitada ao estudo do latim e do cantochão. E, principalmente, o Decreto de 12 de dezembro de 1831, por iniciativa do Ministro do Império José Lino Coutinho, que transformou o seminário em um estabelecimento de primeiras letras com habilitação em ofícios mecânicos. Segundo ele, nenhum desses decretos realizaram as “(...) modificações, que no longo espaço de um século tem feito as luzes, da indispensável gradação na ordem dos conhecimentos, e finalmente das necessidades sempre crescentes de uma vasta Capital.”<sup>195</sup> Então, ele justifica a criação do Colégio de Pedro Segundo:

Com o fim de o fazer baixou o Decreto de 2 de Dezembro do ano passado, que converte-o aquele Seminário, *destinado anteriormente a uma educação mecânica*, em Estabelecimento de instrução secundária, com a denominação de – Colégio de Pedro Segundo – O Governo tem todos os motivos para esperar que a experiência convença em pouco tempo de madureza, com que foi tomada esta resolução, e que patenteia na extensa exposição, que serve de preâmbulo ao mencionado Decreto(grifos nossos).<sup>196</sup>

Destarte, o seminário que antes era destinado a formar em ofícios mecânicos órfãos e desvalidos, filhos de militares e funcionários públicos, passou a ser, quando transformado em

---

<sup>192</sup> BASILE, Marcello Otávio N. De C. *O Brasil em construção: projetos de Brasil e ação política na corte regencial*. Rio de Janeiro. UFRJ. Tese. 2004. p. 155

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 156

<sup>194</sup> BRASIL. Relatório da Secretaria dos Negócios do Império. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1838. p. 14-15

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 14-15

<sup>196</sup> BRASIL. Relatório da Secretaria dos Negócios do Império. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1838. p. 14-15

colégio Pedro II, um estabelecimento destinado aos filhos da “boa sociedade”<sup>197</sup>, em sua maioria, filhos de fazendeiros e negociantes que, no colégio Pedro II receberiam uma formação de acordo com a sua origem elitizada, por isso, a crítica à “educação mecânica”. Numa sociedade onde existia um *sentimento aristocrático* havia uma hierarquia entre os ofícios intelectuais e os manuais. Podemos concluir então, que a transformação do seminário em colégio não passava somente na nomenclatura, mas passava também pela alteração de orientação onde o ensino de humanidades, puramente intelectual, tomava lugar de um ensino mais voltado para formação de ofícios mecânicos. Esta mudança pode ser entendida como uma forma de diferenciação nos níveis de instrução refletindo o que ocorria na sociedade. Assim havia um *sentimento aristocrático* que regia as condutas sociais.<sup>198</sup> Convinha ministrar uma formação comum a todos, mas isso não significava igualitária, pois a manutenção da “ordem” impunha a preservação das noções hierárquicas entre os diversos elementos que compunham a sociedade imperial. Assim, no ensino secundário, os saberes deveriam ir além das noções rudimentares do ensino de primeiras letras, deveriam preparar os indivíduos para ingressarem nas faculdades do Império.

A criação do colégio e o fim do seminário foi alvo de discussão no Senado e foi abordada por Fernando Penna, que acabou por incorporar em seu trabalho a crítica que senador Vergueiro fez a Vasconcellos e deixa escapar a lógica aristocrática dentro dos discursos dos dois. A crítica principal de Vergueiro era a de que o governo havia acabado com uma instituição de “pobres e desvalidos” e criou um instituição “para os ricos e os abastados”.<sup>199</sup> Vasconcellos defende a criação do colégio, pois o seminário tinha se desviado de seus verdadeiros fins após 1831. Nas palavras dele: “Ora, eu não sei se é um meio para encaminhar-se para o estudo eclesiástico o aprendizado (sic) de ofícios mecânicos; parece-me que não: parece-me que é mais apropriado, para formar perfeito teólogo, o desenvolvimento das faculdades intelectuais, por via da instrução secundária do que trabalhando nas oficinas.”<sup>200</sup> Desta forma, Vasconcellos defende que não achava correto chamar de seminário as “oficinas de marceneiro, ferreiro, etc.” e que por isso, o governo preferiu instituir um “colégio de instrução secundária” ao invés de uma “escola industrial”.<sup>201</sup> Vasconcellos ainda explica que o colégio manteve o número de 29 vagas gratuitas, o mesmo número que seminário educava.

As falas dos senadores Costa Ferreira e Vergueiro, críticos da criação do colégio em detrimento do seminário evidenciam o que a gente utiliza aqui como *sentimento aristocrático*. O Senador Costa Ferreira questionou “esses 29 órfãos pobres serão mais felizes sabendo francês, latim, e grego, do que sendo aplicados às artes e tendo o conhecimento da ciência que seja necessária para o aperfeiçoamento dessas artes?” Ele conclui que a sociedade não ganharia mais educando pobres para serem bacharéis, segundo ele “...bom seria que estes indivíduos, em vez de terem o título fofo de bacharéis em letras, fossem artífices: a sociedade lucraria mais com isso”.

---

<sup>197</sup> A noção de *boa sociedade* aqui utilizada diz respeito à descrita por Ilmar Mattos na obra *O Tempo Saquarema*, em que ele destaca os membros da sociedade imperial que eram distintos dos escravos e do “povo mais ou menos miúdo”, por possuírem dois atributos importantes: liberdade e propriedade.

<sup>198</sup> A noção de sentimento aristocrático demarcava tanto posições sociais, diferenças étnicas e políticas fazendo com que todos mantivessem seu lugar. MATTOS, Ilmar R. de *Op. Cit.* p. 112

<sup>199</sup> Fala de Vergueiro na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 354, 355 Apud: PENNA, Fernando. *Op. Cit.* p. 123

<sup>200</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 365 Apud: PENNA, Fernando. *Op. Cit.* p. 124

<sup>201</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, pp. 356, 357 Apud: PENNA, Fernando. *Op. Cit.* p. 124

A fala do senador Vergueiro foi mais incisiva e mais reveladora do sentimento aristocrático. De acordo com o senador não era correto oferecer a ricos e pobres o mesmo tipo de educação e questionou: “(...) não se vê esse amálgama monstruoso de se dar aos pobres e os ricos a mesma educação?” E ele continua: “Quero que se apresente um pobre instruído na geografia, na história, no francês, no latim, etc.; sem ter ofício algum, como ganhará ele a vida?” O senador ainda ressalta que dar educação de ricos aos pobres seria uma forma de aumentar os empregos públicos para atender o grande número de bacharéis formados. E por fim ele finaliza a sua fala que demonstra a visão de mundo daquela época em que cada um tinha o seu lugar dentro da hierarquia social. Por fim Vergueiro sentencia: “(...) tratar de fazer pobre sábio, sem o ensinar a trabalhar, é querer que ele seja desgraçado”. A crítica de Vergueiro não era especificamente contra a criação do colégio de Pedro Segundo, mas contra a fim do seminário de São Joaquim e, principalmente, o oferecimento de vagas gratuitas para pobres em um estabelecimento que oferecia uma educação voltada para os “ricos”.

Na busca pela compreensão destas idéias de Vasconcellos, que retratam convicções e opções políticas em relação aos rumos que o Brasil tomava, devemos ter em conta, que há uma distância entre as leis e normas estabelecidas, entre discursos e ações, por um lado e a dinâmica de funcionamento de uma instituição, como o colégio de Pedro Segundo. Muitas coisas que aconteceram na história do colégio não tiveram o toque de Vasconcellos. Mas sua importância para a fundação e organização nos primeiros 15 anos do colégio foi fundamental. Há que se ressaltar que sempre existe algo que escapa das normas e das projeções. No entanto, não podemos também desprezá-las, pois nelas há sempre algo de projeção, de aspiração e também de referência. No caso do regulamento do Colégio de Pedro Segundo, além de referência para os procedimentos dos agentes envolvidos há também uma projeção do que se concebia como educação no século XIX. E também a análise do regulamento nos permite corroborar ou não as possíveis mudanças que ocorreram no período.

Foi na forma de um discurso de 25 de março de 1838 que Vasconcellos apresentou o regulamento ao reitor do colégio. Inicialmente, reconhecendo a importância do reitor no colégio como regente e dirigente daquela instituição: “Convencido de que o colégio é o reitor que nele principia e acaba a beleza e a utilidade de um tal estabelecimento, e dando o devido apreço à dedicação patriótica com que v. exc.(sic) aceitou a trabalhosa tarefa de o reger e dirigir, escusara o mesmo regente outra providência, que não fosse a de autorizar v. exc. para conduzi-lo segundo sua sabedoria e suas virtudes (...)”.<sup>202</sup>

No entanto, o Ministro também reconhecia que mesmo um dirigente bem intencionado e ilustrado deve pautar suas decisões e suas deliberações de forma bem examinadas para que os que fossem executá-las tivessem uma boa compreensão das mesmas. E desta forma Vasconcellos explica os motivos para a elaboração do regulamento destinado ao Colégio de Pedro Segundo. E então ele defende a implantação de regras para o colégio ressaltando que: “(...) uma casa de educação que ocupa tantos empregados e acomoda tantos domésticos precisa de regras permanentes, que bem assinalem os direitos e os deveres de cada um deles, para que nem o arbitrário domine, nem o conflito embarace, nem a confusão prejudique a mocidade estudiosa.”<sup>203</sup>

No mesmo discurso de abertura das aulas, no qual ele apresentou o regulamento o Ministro também ressaltou o que se esperava do Colégio de Pedro Segundo ao ser criado no

---

<sup>202</sup> VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso Proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II aos 25 de Março de 1838. In: CARVALHO, José Murilo de. *Bernardo Pereira de Vasconcellos*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 244

<sup>203</sup> VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Op. Cit.* p. 245-246

município Neutro da Corte: “(...) oferecer um exemplar aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a *educação colegial é preferível à educação privada*.” A decisão do governo, segundo ele, não é baseada em motivos “pecuniários”, mas sim no “nobre e “patriótico” “(...) desejo da boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos (...)”. Oferecer uma educação distinta da educação privada, que na opinião Vasconcellos era rápida e superficial demais, pois, visava somente preparar para os exames das faculdades sem se preocupar com a formação completa dos moços. Assim o desejo do governo naquele momento com a intenção de “(...) manter e unicamente adotar como métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono de felizes resultados (...)” Contra os interesses “pecuniários” da educação privada, Vasconcellos a criação do colégio de Pedro Segundo tem como objetivo também:

proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas de fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios e métodos que a razão desconhece, e muitas vezes assustada reprovava.

Ele compara a atuação privada na educação e a busca de sucesso imediato a qualquer custo. Principalmente ao custo das famílias que procuravam as casas privadas de educação que faziam o “tráfico mercantil” da educação, ou seja, de acordo com Vasconcellos, preocupavam-se em oferecer uma formação mais rápida em detrimento da moral e da felicidade dos alunos:

O governo só fita à mais perfeita educação da mocidade: ele deixa (com um não pequeno pesar) as novidade e a celebridade aos especuladores, que fazem do ensino da mocidade um tráfico mercantil, e que nada interessam na moral e na felicidade de seus alunos. Ao governo só cabe semear para colher no futuro.<sup>204</sup>

De fato a educação privada era o alvo de Vasconcellos, mas também do governo que buscava se expandir, se estruturar e se consolidar como promotor da razão e da civilização. Para ele o governo era o portador da razão e da civilização e desta forma deveria atuar sempre de forma um pouco mais lenta, ponderada: “Que importa que a severidade de nossa disciplina, que a prudência e a salutar lenteza com que procedemos nas reformas afastem do colégio muitos alunos? O tempo que é sempre o condutor da verdade, e o destruidor da impostura, fará reconhecer o seu erro”.<sup>205</sup>

Com esse trecho do discurso fica evidente que o objetivo da criação do Colégio de Pedro Segundo era o de estabelecer uma instituição modelar e normatizadora para os estabelecimentos particulares dedicados à educação situados na capital do império. A idéia não era criar uma instituição que oferecesse apenas uma preparação para os cursos superiores. Também não era oferecer uma alternativa mais rápida e inovadora. A criação do Colégio de Pedro Segundo visava a uma formação mais completa que englobava não somente *instruir* os alunos nas letras e nas ciências, mas também *educar*, dar-lhes uma formação moral. Desta forma, o que se pretende é adotar um modelo baseado na tradição, naquilo que já se conhece, que já tem a “sanção do

---

<sup>204</sup> VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Op. Cit.* p. 245-246

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 245-246

tempo” e não nas inovações oferecidas por “especuladores” e “charlatães” que oferecem rápidos progressos. Este anseio de se tornar uma instituição modelo a ser seguido não vingou, como já argumentou Maria de Lourdes Haidar em seu clássico estudo sobre a instrução secundária durante o Período Imperial, porque o ensino secundário era norteado pelo que era exigido para ingressar nas Academias Superiores do Império. Destarte, o Colégio de Pedro Segundo não teria atuado como padrão porque os estabelecimentos públicos provinciais e os particulares limitavam os seus programas de estudos aos conteúdos que eram exigidos nos exames de admissão para os cursos de Direito e Medicina.<sup>206</sup>

Outro ponto pode ser notado no discurso do ministro é a manifestação de uma crença na primazia da *educação colegial* ante a *educação privada*. A idéia do ministro era oferecer uma instrução mais substancial e mais completa do que a que era oferecida pelos estabelecimentos particulares e também uma educação moral e, por isso, a adoção de um modelo de colégio interno que abordaremos adiante. Isto mostra uma preocupação com a formação da *mocidade* cujas famílias, em sua maioria, procuravam estabelecimentos particulares para obter sua formação ou mesmo em outros casos havia uma procura pelas aulas avulsas, que eram públicas. Esta inquietação manifestada por Vasconcellos em relação à oferta de instrução por parte de estabelecimentos particulares nos instiga a buscar explicações para esta questão. Um dos pontos centrais é o fato de o Governo, a partir da orientação do grupo regressista, buscar centralizar as suas próprias ações criando instrumentos para que obtivesse um maior controle sobre a sociedade. Inicialmente, o grupo regressista que tinha Bernardo Pereira de Vasconcellos, Paulino José Soares de Sousa, Euzébio de Queiroz, Rodrigues Torres, buscou reformar a legislação para ter controle sobre os poderes locais com a Lei de Interpretação do Ato Adicional e a reforma no Código de Processo Criminal. A criação do Colégio de Pedro Segundo em si não teve reflexos sobre a instrução em geral como era o desejo de Vasconcellos. Os reflexos do Colégio de Pedro Segundo como uma instituição modelo começaram a aparecer somente após a reforma Couto Ferraz de 1854 que regulamentava a instrução primária e secundária na criação de uma Inspeção de Instrução que era responsável por fiscalizar o ensino no Município Neutro da Corte. A reforma Couto Ferraz acabou por aproveitar a experiência do Colégio de Pedro Segundo para instituí-la como exemplo para os outros estabelecimentos de instrução secundária.

Há que se ressaltar também que embora a experiência do colégio tenha sido significativa ela é uma entre tantas outras experiências no campo da educação presentes no Município Neutro durante o século XIX. Sendo assim, não podemos simplesmente transportar a experiência que ocorreu no Colégio de Pedro Segundo para o conjunto da sociedade brasileira do século XIX. Assim, este trabalho procura conceber o colégio dentro de um panorama diversificado de experiências educacionais que comportava tanto iniciativas que partiam do governo central as de particulares no Município Neutro e em outras províncias. Essas experiências foram organizadas sob diversas formas, que concebiam níveis diferenciados, que englobavam os níveis de primeiras letras, secundário e superior; que tinham estatutos diferentes sendo privadas, públicas e subvencionadas; e que comportava também diferentes modalidades como escolas militares, profissionalizantes, comerciais, seminários, internatos.<sup>207</sup>

A experiência educacional adotada com o Colégio de Pedro Segundo sobressaiu-se no conjunto de instituições educacionais no Rio de Janeiro, no século XIX. Desta maneira,

---

<sup>206</sup> HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 93

<sup>207</sup> GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. *Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 81

buscamos analisar elementos que possibilitem uma interpretação do universo cultural do colégio, suas especificidades, o que ele tinha também de comum com outras instituições. Para tanto, buscamos interpretar as fontes produzidas principalmente no próprio colégio tais como o regulamento, debates no senado, atas de exames, ofícios, livros de matrículas. Desta forma, um dos objetivos de nossa análise é buscar identificar um dos possíveis projetos de educação entre os que circulavam na época e tentar acompanhar como esta foi se manifestando através da experiência do Colégio de Pedro Segundo.

Retornando ao Regulamento fundamental do Colégio de Pedro Segundo, ele é dividido em duas partes: na primeira o regulamento estabelece normas para o *regime literário e científico* do colégio Pedro II - parte que analisamos de forma mais detida, pois trata do que pretendemos analisar.<sup>208</sup> Inicialmente, nosso objetivo neste capítulo é traçar um panorama dos assuntos referentes aos alunos do Colégio de Pedro Segundo. Nossa preocupação diz respeito à forma em que a experiência deste colégio se organiza, refere e atua sobre os alunos. Cabe acrescentar também que a forma de organização adotada está ligada a um conjunto de referenciais diversos. Assim, a historiografia sobre o colégio de Pedro Segundo, em geral, atribui a organização do colégio como sendo inspirada nos liceus franceses. Também não queremos negar aqui esta influência que estava presente e de forma muito significativa na adoção de compêndios na língua francesa e pela adoção dos programas de ensino dos liceus franceses a partir de 1855. Acreditamos que esta interpretação não seja suficiente para dar conta de uma formação mais complexa do que aparece à primeira vista sendo necessário, então, um aprofundamento maior em relação aos referenciais presentes na forma em que o Colégio de Pedro Segundo se organizou.

A nossa interpretação sobre os referenciais que estiveram presentes na formação do Colégio de Pedro Segundo, concebe este como sendo influenciado por experiências educacionais religiosas (principalmente os colégios que também influenciaram os liceus franceses), acrescidas de outros elementos como a ilustração portuguesa e também de um componente cívico que demarca uma identidade brasileira pós-independência. Não era um modelo que buscava revolucionar o que se tinha de educação naquele momento. Podemos afirmar que a experiência que o colégio comportou, ao menos nos seus primeiros 16 anos, a exemplo de outros países da América Latina, como o Chile, em especial, tinha mais olhos para o passado do que para o presente.<sup>209</sup> Nesse sentido, apesar de ter uma atuação do governo imperial a educação tinha uma forte influência dos estabelecimentos de ensino organizados e dirigidos por religiosos.

Assim, nossa concepção não é convergente com a de Fernando Penna, que enxerga no Colégio de Pedro Segundo uma nova “forma organizacional” criada a partir da manipulação das “categorias institucionais” existentes nas Aulas avulsas, que preparavam os alunos para as aulas maiores, foram manipuladas para favorecer esta nova instituição. Segundo Penna, a manipulação partiu de Bernardo Pereira de Vasconcellos que propôs a criação do título de Bacharel em Letras possibilitando ao portador deste título o direito de ingressar nas academias do Império sem a necessidade de prestar os exames de admissão. Era desta forma “um mecanismo prático que faria com que a categoria institucional fosse utilizada a favor desta nova forma organizacional que era

---

<sup>208</sup> A segunda parte do regulamento aborda as regras para o *regime econômico do colégio*, que não pretendemos abordar neste trabalho. Em nosso trabalho, a nossa análise recai sobre o que era chamado de regime literário e científico do colégio. Principalmente, na parte que se refere às normas referentes aos alunos e o tipo de instrução que é oferecida aos mesmos.

<sup>209</sup> SERRANO, Sol. *La ciudadanía examinada: el control estatal de la educación em Chile(1810-1870)*. In: ANNINO, Antonio, GUERRA, François-Xavier. *Inventando la Nación. Iberoamérica. SigloXIX*. México, FCE, 2003. p. 553



o CPS”<sup>210</sup>, ou seja, uma forma de estimular as famílias a matriculem os seus filhos na nova instituição sem que passassem pelas aulas avulsas e pelos exames. A nossa investigação, embora concorde com Penna que no âmbito da *Instrução Pública* o Colégio de Pedro Segundo aparecia como novidade. Porém, acreditamos que não dá conta do surgimento de uma instituição que se organizou sob forma de um colégio. Pensar o surgimento do colégio de Pedro Segundo a partir das Aulas Avulsas não é suficiente e uma atitude intelectual que descarta outras experiências no campo da educação, sobretudo, as que originaram os colégios religiosos, as experiências de países europeus, a visão aristocrática de mundo dos atores da época e o contexto político em que os atores estavam envolvidos.

Para nós, o Colégio de Pedro Segundo se organizou a partir da inspiração de colégios religiosos, em forma de internato e de liceus franceses, como veremos adiante analisando o regulamento do Colégio referido. A finalidade deste colégio era oferecer educação e instrução de forma mais longa, mais completa, baseada na cultura clássica da antiguidade, o que era chamado de *educação literária*. Por isso, insistimos que um dos grandes referenciais foram os colégios religiosos e os liceus franceses que, por sua vez também foram influenciados pelos colégios religiosos e ofereciam uma formação baseada na cultura clássica. Além disso, ofereciam um ensino que distribuía os alunos em grupos com o mesmo nível estudando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, e que formava um curso seriado ou também chamado de método simultâneo. Este modelo não foi só exclusividade do Colégio de Pedro Segundo; junto dele podemos acrescentar o Colégio Caraça, de Minas Gerais, que foi fundado em 1820 e cujo reitor, o padre Leandro Rebello Peixoto e Castro foi convidado por Bernardo Pereira de Vasconcellos para ocupar o cargo de Vice-Reitor do Colégio de Pedro Segundo. E, ao longo século XIX, principalmente após a década de 1850, o colégio Abílio fundado por Abílio César Borges no Rio de Janeiro que já havia estado à frente do Ginásio Baiano fundado em 1858b. Embora ultrapasse temporalmente nossa análise pode ser citado como exemplo de organização em forma de colégio. Todos esses colégios ofereciam um conteúdo parecido, baseado no ensino de letras clássicas e modernas, gramática, retórica e poética que ocupava a maior parcela dos estudos e uma parte menor de conteúdo científico que compreendia o ensino de matemática, química, botânica, astronomia. A educação secundária tinha o latim como sua fonte principal e esta era sempre lembrada, através da História da Literatura e dos modelos estéticos.<sup>211</sup> O ensino do latim no âmbito da instrução secundária estava ligado também a uma noção de nobreza que esta língua trazia, pois era a língua dos letrados, do saber, dos eruditos, dos antiquários. O latim não era somente usado para que fosse falado ou lido de forma fluente, mas ele era inserido na língua vulgar e quem o usava carregava consigo um elemento de distinção.<sup>212</sup> A educação clássica dos colégios acrescida da formação superior enobrecia e possibilitava o acesso aos cobiçados cargos no governo, que eram também elementos de distinção. Neste trecho de Fernando Azevedo sobre a educação no Império podemos entender um pouco o universo cultural que estamos investigando:

Só essa educação de base literário-clássica e de preparação para as profissões de advogados, médicos e engenheiros (...) ficava sendo ainda o caminho dos cargos importantes. A proeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos permanecia tão fortemente marcada no sistema cultural do país, que ainda constituíram e deviam figurar por muito tempo, como instituições solitárias e

---

<sup>210</sup> PENNA, Fernando de Araújo. *Sob o nome a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. Dissertação. UFRJ, 2008. p. 84

<sup>211</sup> ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada: Colégio do Caraça*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 82

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 83

sem irradiação, as raras escolas ou institutos prepostos ao ensino científico(...) Do ponto de vista da estrutura o nosso ensino médio, herdeiro e continuador dos colégios dos jesuítas, mantinha-se mais ou menos fiel às suas origens latinas e puramente literárias e guardava sem modificações fundamentais, senão o plano tradicional de estudos, o mesmo espírito e o mesmo caráter que lhe imprimiu o Império.<sup>213</sup>

Não havia a intenção de oferecer uma educação em massa. Estando inserida em uma sociedade cujos valores eram distantes dos nossos, a educação também incorporava elementos da hierarquia social. O objetivo do tipo de educação oferecida pelos colégios, em especial o Colégio de Pedro Segundo, não era oferecer uma educação melhor e mais completa para todos os elementos sociais e sim para um número de elementos seletos. Desta forma, o colégio oferecia uma formação de caráter literário que, junto com uma formação superior posterior, se configurava como um dos elementos de distinção para os indivíduos que passavam por esta experiência. Não por acaso, muitas famílias de proprietários rurais e negociantes procuravam educar seus filhos para que pudessem ingressar na carreira pública. A maior parte dos ocupantes das cadeiras de deputados na Câmara era formada por magistrados. Muitos destes magistrados eram também fazendeiros e, no entanto, resistiam em se identificar como tal, o que gera a impressão de que, na Câmara, identificar-se como fazendeiro gerava um sentimento de vergonha.<sup>214</sup> De fato, quando analisamos o livro de matrículas do Colégio de Pedro Segundo, muitas vezes não havíamos encontrado identificação profissional, formação ou posição ou situação social dos pais dos alunos. Os assentamentos de matrícula que tinham esta informação eram quando os pais dos alunos ocupavam algum cargo público: militar, magistrado, político. E, além disso, verificamos, quando processamos cruzamento de fontes, que grande parte dos pais cuja ocupação sócio profissional era omitidas no livro de matrícula, eram, em geral, fazendeiros ou profissionais liberais. Destarte, dentro do universo cultural da sociedade imperial, a busca de elementos que conferiam algum grau de distinção era uma prática comum para os que desejavam obter algum destaque na sociedade. E no caso do Colégio de Pedro Segundo, como veremos adiante, a maior parte dos alunos vinha de famílias cujos pais eram fazendeiros, comerciantes ou profissionais liberais que buscavam proporcionar uma formação que fizessem com que seus filhos alcançassem a carreira como funcionários públicos. E de fato, quando analisamos o destino profissional dos alunos formados pelo colégio verificamos que grande parte ocupou cargos públicos, outra parte dedicou-se a profissões liberais e uma pequena parcela dedicou-se a tarefas ligadas à economia.

Quando se fala do Colégio de Pedro Segundo no século XIX, devemos ressaltar que se tratava de um estabelecimento de instrução que fazia parte de um conjunto de instituições mantidas pelo governo imperial da instrução pública. Nos dias de hoje, os estabelecimentos de educação pública oferecem um ensino gratuito para os cidadãos brasileiros. Porém, devemos levar em consideração que esta não era a realidade dos estabelecimentos de instrução pública secundários no Brasil, no século XIX, dentre eles, o Colégio de Pedro Segundo. Não havia gratuidade obrigatória no ensino secundário e segundo Pires de Almeida, o governo deveria oferecer instrução gratuita para as classes desprovidas e aqueles que poderia pagar deveriam custear a educação dos filhos. Ainda Segundo Almeida, os filhos das famílias abastadas não

---

<sup>213</sup> AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*, p. 623 e 627. Apud: ANDRADE, Mariza Guerra de. Op. Cit. p. 82

<sup>214</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 178

freqüentavam a escola pública (de primeiras letras) pelo receio dos pais que temiam pela moralidade dos filhos.<sup>215</sup>

A preocupação com a educação moral foi uma preocupação constante no século XIX. Havia a idéia de que além da instrução dos conhecimentos os alunos também deveriam ser educados moralmente. Talvez por isso, muitos dos que pensavam a educação no século XIX faziam a distinção entre educar e instruir. Um internato como era o Colégio de Pedro Segundo, além de instruir os seus alunos com lições de leitura, escrita, aritmética, álgebra, história, geografia, também educava moralmente. A educação era uma forma de complementar a instrução capacitando os alunos para a convivência em sociedade carregando consigo princípios éticos e morais que os possibilitavam reconhecer seus deveres de homens e cidadãos.<sup>216</sup>

Essa preocupação com a moralidade ficou evidenciada na ocasião da adoção de um modelo de colégio interno como podemos perceber na fala de Vasconcellos no Senado:

quanto ao *regimen moral*, uma idéia dominou sempre todas as disposições dos estatutos: -*Que o aluno devia muito respeitar as autoridades internas; que devia considerar o Colégio como um mundo em pequeno*, em que principiasse a mostrar as propensões da mocidade. Era, pois, conveniente que o aluno apreciasse em primeiro lugar a opinião do reitor e das mais autoridades internas, a opinião dos seus colegas, em uma palavra, de todas as pessoas que existam no Colégio. - *Para esse fim era necessário que todos os atos dos alunos fossem públicos e expostos à censura de seus mestres e condiscípulos; era necessário que trabalhasse, comesse, se recreasse, e até dormisse à vista de todos. Em consequência desse sistema os dormitórios são espaçosos, os refeitórios vastos, e o menino era obrigado a assistir sempre aos recreios.* Deste modo se conseguia que o menino fosse vigiado de dia e de noite, sem que esta vigilância o incomodasse ou vexasse.

O receio de desagradar ao reitor e mais autoridades do colégio era para o aluno um dos maiores freios. A opinião, a censura, e principalmente a censura dos meninos a quem nada podia ser oculto, porque todos os seus atos eram publicíssimos, coartava muito os defeitos de que é achacada a mocidade. E, com efeito, tem-se provado (ao menos assim o atestam os homens que muito tempo têm levado na educação da mocidade) que o castigo mais efetivo e mais apropriado para combater a vaidade e inspirar sentimentos nobres ao menino é a censura dos seus companheiros. Não me fiei só em minha opinião, firmei-me em opiniões de pessoas que entendiam da matéria. Procurei que calasse nos alunos o sentimento de amizade, que é um socorro e uma consolação de todas as idades, sentimento tanto mais puro, quanto não é apreciado na dissimulação das amizades políticas.<sup>217</sup>

O colégio adotou o modelo de internato, que era uma herança dos mosteiros e dos conventos religiosos. A própria organização do funcionamento do colégio continha uma preocupação mais ampla no que diz respeito à disciplina. O colégio de Pedro Segundo devia ser considerado pelos alunos “*um mundo em pequeno*”, como disse Bernardo Pereira de

<sup>215</sup> O trabalho de Pires de Almeida foi publicado já no final do Segundo Reinado, em francês. ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. INEP. PUC São Paulo: EDUC: Brasília: DF INEP, 1989. p. 90

<sup>216</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. São Paulo: HUCITEC, 1987. p. 264-265

<sup>217</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

Vasconcellos. O colégio funcionava como um internato, seguindo o modelo dos conventos, o que facilitava o controle disciplinar.<sup>218</sup> Nesse sentido, o colégio adotava características análogas a outras instituições que fazem com que ele possa também ser identificado como uma *instituição total*:

um local de residência e trabalho, no qual um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. O interesse psicológico desse tipo de instituição está em sua constituição como estufa para mudar pessoas: cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer do eu.<sup>219</sup>

Embora não fosse um monastério ou colégio religioso onde a clausura era rígida, o colégio era um Internato, uma instituição fechada intramuros. Assim, além da vigilância interna havia também um rígido controle sobre o contato dos alunos com o mundo exterior. Havia de se manter uma certa distância do mundo exterior:

(...) o internato, seus regulamentos, seus próprios edifícios representam concretamente, significam concretamente um tipo de educação que se estabelece a partir da desconfiança a respeito do mundo adulto e quer, de início, separar dele a criança, para fazê-la viver num algures pedagógico purificado, esterilizado.<sup>220</sup>

Os alunos do internato poderiam receber visitas dos pais ou pessoas recomendadas pelos pais no Locutório do colégio. Além das visitas, as saídas do colégio sem a licença do reitor eram proibidas e, quando aconteciam, nunca sem os pais ou pessoas recomendadas pelos pais.<sup>221</sup> Os alunos, em geral, tinham duas vezes por mês para sair, sempre nos feriados (quinta e domingo). A correspondência dos alunos também era controlada, assim, poderiam escrever somente para os seus pais, e não sem que antes as cartas passassem pela concordância do reitor. Assim como a correspondência, as leituras dos alunos também eram vigiadas e desta forma, além dos livros das aulas, os alunos poderiam ter acesso a outros desde que o livro fosse autorizado pelo reitor. Todas as observâncias sobre o contato externo e das leituras que não fossem cumpridas eram passíveis de castigo pelos alunos internos. E caso o aluno houvesse cometido algum deslize relativo a estes casos ficava privado de sair. Por outro lado, eles recebiam como recompensa pela aplicação e bom aproveitamento nos estudos: recebiam licenças especiais para saírem do colégio, devidamente acompanhados.

Os alunos externos que freqüentavam o colégio também tinham seus passos vigiados dentro do colégio. Eles tinham o seu vestuário controlado, para que fosse assegurado que estivessem decentemente vestidos. Ficavam proibidos de levar para o colégio o que não fosse o material das aulas e fazer favores para os alunos internos. Os alunos externos deviam comunicar antecipadamente quando fosse necessário faltar alguma aula a fim de que pudessem obter uma licença prévia. O professor podia excluir da aula o aluno externo que se comportasse mal, se o

<sup>218</sup> FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir : nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 2003, p. 122

<sup>219</sup> GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva S. A., 1961. p. 11

<sup>220</sup> SNYDERS. *A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII*. In: DEBESSE, M; MIALERET, G. (org.). *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Editora Nacional. Edusp, 1977, v.II. Apud: ANDRADE, Mariza Guerra de. *Op. Cit.*, p. 133

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 71-72

reitor aprovasse. Este último também deveria tomar conhecimento sobre o estado de saúde dos alunos externos.<sup>222</sup>

Em segundo lugar, podemos ressaltar o controle dos horários. No colégio, os alunos tinham horários para os estudos, as refeições, orações, o descanso. E em terceiro lugar, a definição dos lugares ocupados pelos indivíduos, a ordem escolar, que Foucault chama de *quadriculamento*, como filas de alunos em sala, a hierarquização dos alunos de acordo com o desempenho nas tarefas e nos exames. Na verdade, funcionava como um conjunto organizado onde as posições são definidas de acordo com a idade, desempenho, comportamento, e os lugares hierarquizados, no plano ideal de acordo com o saber ou a capacidade, de mérito, de valores.<sup>223</sup>

Desta forma, o regulamento estabelecia que de 5:30h até 6:00h os alunos levantariam, vestir-se-iam e fariam uma oração comum. De 6:00 até às 7:00 iriam preparar os trabalhos marcados pelos professores na sala de estudos. De 7:30 às 8:00 almoço e o recreio. De 8:00 até 12:00 os alunos iriam para as aulas ou preparariam os trabalhos marcados pelos professores. Entre as lições deveria ser feito um intervalo de 10 minutos. De 12:00 até 13:30 seria o jantar e o recreio. De 13:30 os alunos retornariam para as aulas. De 17:00 até 17:30 os alunos fariam um recreio. De 17:30 até às 20:00 os alunos realizariam os trabalhos escritos ou decorariam as lições. Das 20:00 às 20:30h é a ceia. De 20:30 até 21:00 recreio e leitura moral e oração comum. Às 21:30 era hora de se deitar. Além de toda esta organização do horário para o dia de estudos, havia também atividades para os feriados que eram quintas e domingos. Os alunos tinham aulas de dança ou natação.

Os alunos deveriam fazer uma oração antes das aulas e das refeições. Durante as refeições ficava estabelecido que um aluno fizesse uma oração indicada pelo reitor. Os alunos ficavam sob direção dos inspetores. E desta forma deveriam marchar em ordem e silêncio. Havia uma vigilância constante sobre os alunos nas aulas, nas horas de estudo, nos pátios e lugares comuns.<sup>224</sup> Esta vigilância constante em todos os espaços e atos dos alunos pelo colégio somente era possível através de uma sistema de vigilância hierarquizada, que recaía sobre os indivíduos e seu funcionamento ocorria através de uma rede de relações que era entrelaçada tanto verticalmente quanto horizontalmente, definida por Goffman como autoridade escalonada<sup>225</sup>. No Colégio de Pedro Segundo o reitor era um grande fiscal, mas também os professores, os inspetores e os próprios alunos. As fiscalizações externas feitas por comissários do governo anualmente vigiava do reitor aos alunos. Assim, dentro da lógica do internato todos eram “fiscais perpetuamente fiscalizados”.<sup>226</sup>

O capítulo XIV do Regulamento, estabelece os feriados: quintas-feiras, quarta-feira de Cinzas, Domingos, dias de festividades nacionais. Nas salas de estudo, quatro horas eram destinadas ao estudo nos feriados. As demais eram preenchidas com instrução religiosa, recreio e passeio.

O internato do colégio de Pedro Segundo assumia um caráter muito particular por estar situado na Corte. Havia um expressivo número de alunos externos.<sup>227</sup> Embora os internatos

---

<sup>222</sup> Regulamento n. 8 p. 73

<sup>223</sup> FOUCAULT, Michael, 2003, *Op. Cit.* p. 122

<sup>224</sup> Brasil. Coleção de Leis do Império. Regulamento n.8 de 31 de Janeiro de 1838. p. 71

<sup>225</sup> GOFFMAN, E. *Op. Cit.* p.

<sup>226</sup> O colégio recebia fiscais do governo todo ano que acompanhavam os exames e o funcionamento do colégio. Sobre a vigilância e a disciplina ver FOUCAULT, Michael, 2003, *Op. Cit.* p. 148

<sup>227</sup> Os dados dos alunos sobre as matrículas de alunos internos e externos podem ser observados na tabela 4, da página

tivessem a inspiração nos colégios religiosos, o colégio de Pedro Segundo, em especial, tinha algumas diferenças. E a mais fundamental era o fato de o colégio receber alunos externos.

Assim a criação do colégio de Pedro Segundo visava, sobretudo, oferecer uma educação que primava por fornecer elementos que pudessem produzir uma homogeneidade de uma elite que buscava uma diferenciação do resto da sociedade, tanto do ponto de vista moral quanto do intelectual. Em outro trecho na fala de Vasconcellos discutindo o regulamento do colégio no senado temos uma idéia da proposta de desenvolvimento das faculdades intelectuais dos alunos:

Pelo que toca a *instrução intelectual*, parece que se os estatutos têm defeitos, serão resultado do que eu li. – É da essência da instrução elementar ganhar tanto na superfície quanto perde na profundidade. – São expressões de escritores que eu já citei, quando tratei da instrução secundária. *Esta instrução consiste no estudo dos princípios gerais dos conhecimentos humanos, ou das ciências*. Ela abraça somente as idéias mais gerais, que só pelo estudo das especialidades podem ser analisados e fecundados. É verdade incontestável que as ciências entre si têm uma tal intimidade, e de tal modo se auxiliam mutuamente, que uma não pode progredir sem o auxílio e favor da outra.<sup>228</sup>

Nesta fala, Vasconcellos afirma que a instrução secundária deve oferecer uma formação mais geral como base para uma formação mais específica. Além disso, ele ressalta que a contribuição de cada uma das ciências possibilita o desenvolvimento de outras sendo imprescindível que haja o auxílio mútuo.

O modelo de ensino colegial tinha como organização a divisão dos alunos em grupos com o mesmo nível de aprendizado onde estudavam conteúdos específicos, ordenados de forma progressiva e com professores especializados.<sup>229</sup> Este modelo tem uma origem controversa, pois alguns atribuem aos jesuítas, outros aos Irmãos da Vida Comum e outros ao Ginásio Romano. Embora seja difícil estabelecer de fato uma origem dos colégios, segundo Hislisdorf, duas coisas podem ser definidas. Uma delas é que os jesuítas foram os que sintetizaram melhor o uso da classe coletiva no modelo de ensino colegial<sup>230</sup>. Outra coisa que podemos acrescentar é que, por volta de meados do século XVII, o ensino colegial estava ligado a uma única sala de aula para cada uma das classes, com o ensino dirigido por um único professor, o que possibilitava o ensino coletivo do mesmo conteúdo para os alunos. Para que o ensino coletivo fosse realizado era necessário que os alunos tivessem seu próprio material escolar, edições portáteis de clássicos gregos e romanos e caderno de exercícios escritos<sup>231</sup>.

Destarte, o método adotado pelo modelo de ensino colegial é o *método simultâneo*, no qual um professor ministra um mesmo conteúdo para uma classe coletiva que está no mesmo nível de aprendizado. Além desta noção de método simultâneo apresentada pela historiografia da educação encontramos outra definição de método simultâneo nas fontes que utilizamos em nossa análise que seria o estudo simultâneo de várias matérias ao mesmo tempo no mesmo curso, como podemos perceber nesta fala de Vasconcellos no senado:

Admito, firme nestes princípios, a simultaneidade dos estudos, e aqui cumpre-me confessar que sacrifiquei os meus preceitos aos usos das nações civilizadas e

<sup>228</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838 Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359

<sup>229</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Op. Cit.* p.78

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 78

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 79

aos escritores que estudei. Prefiro, digo, a simultaneidade nos estudos porque, primeiro, traz a vantagem de não causar tédio ou aversão aos estudos, e consequência de uma continuada aplicação às mesmas matérias. Em variar o trabalho há deleite, e mesmo descanso; e assim fortalece, nos alunos as diversas faculdades intelectuais, à proporção que elas vão aparecendo e se vão desenvolvendo. Há finalmente, a grande utilidade de por este modo conhecer-se a inclinação e vocação do menino: com o estudo simultâneo não é possível que ele deixe de manifestar qual seja aquilo para que a natureza o destinou.”<sup>232</sup>

Aqui aparece a idéia de método simultâneo como sendo o estudo de várias matérias ao mesmo tempo. Como podemos perceber neste trecho Vasconcellos defende o estudo de várias matérias de forma simultânea como mecanismo de evitar que o aluno se canse dos estudos ao dedicar-se a cursar somente uma matéria. A variedade nos estudos seria uma forma de aproveitá-los melhor e, além disso, possibilitar um melhor desenvolvimento das faculdades intelectuais dos alunos. Isto levaria, por fim, a possibilidade de se identificar a vocação do aluno conforme ele fosse manifestando suas aptidões em determinado ramo do saber. Deste modo, Vasconcellos vai defender o método simultâneo como o melhor para se desenvolver o aluno do Colégio de Pedro Segundo.

O *método simultâneo* diferenciava-se do *método individual*. No método individual o professor ministrava conteúdos distintos para cada um dos alunos, atendendo a um de cada vez. O método de ensino simultâneo também vai se diferenciar do *método de ensino mútuo*. No *método de ensino mútuo*, um professor, primeiramente, ensina alunos-monitores e estes reproduziam o conteúdo aprendido para o restante da classe. Havia um sistema de verificação de estudos que era composto por exames, prêmios, disputas, honrarias e castigo.<sup>233</sup>

Assim, de acordo com o artigo 49 ficavam estabelecidas as oito aulas que compunham os estudos do colégio<sup>234</sup>. Eram organizadas a partir da oitava aula para a primeira. No artigo 50, ficava definido que no interior o colégio seria dividido em classes de até 35 alunos. O artigo 51 explicita que cada classe teria uma sala de estudos própria, uma mesa separada no refeitório e, quando fosse possível, dormitórios próprios. Esta organização dos estudos de forma seriada e dividida em classes é o que podemos chamar de *modelo de ensino colegial*. E como vimos anteriormente foi este o modelo adotado no colégio de Pedro Segundo como uma alternativa tanto às aulas avulsas que não formavam um curso completo, quanto aos estabelecimentos particulares.

Todos esses elementos compunham o chamado ensino colegial e o Colégio de Pedro Segundo era herdeiro desta tradição como podemos perceber através da leitura do primeiro regulamento que também estabelecia controle entre outras coisas sobre o tempo dos alunos. Para isto, muitas vezes os colégios adotavam o modelo do internato, já que muitos deles tinham origem religiosa que, por sua vez, eram inspirados em mosteiros e conventos.

---

<sup>232</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838. Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359 e 360

<sup>233</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Op. Cit.* p. 79

<sup>234</sup> O que o regulamento se refere como aula, seriam os anos de estudo, como estabelece o artigo 49 deste mesmo regulamento que diz: “Art.49 O colégio é dividido, quanto ao estudo em oito Aulas, a 8ª, a 7ª, a 6ª, a 5ª, a 4ª, a 3ª, a 2ª, a 1ª.”

## 2.2 Quem estudava no Colégio de Pedro Segundo?

Uma das informações importantes que buscamos em nossa pesquisa foi relacionar os dados sócio-econômicos das famílias dos alunos que ingressavam no Colégio de Pedro Segundo, pois nos permite visualizar o perfil social destes alunos. É um dado extremamente importante, pois permite compreender o papel do colégio na formação de parte da sociedade imperial no século XIX.

Era um tipo de educação acessível aos que poderiam pagar. Mesmo os alunos que estudavam na condição de gratuitos não poderiam ser considerados pobres como entendemos hoje. Havia muitos órfãos de pais militares ou fazendeiros, que ingressavam no colégio a pedido das mães viúvas, como foi o caso do aluno Francisco de Siqueira Queiroz que analisamos mais adiante. O pai deste aluno era desembargador já falecido e o pedido de uma vaga de aluno gratuito partiu da mãe viúva. O que podemos concluir, nesse caso, é que a falta do marido/pai fazia com que mãe e filho estivessem desamparados no mundo e esta condição fazia com que fosse possível que a vaga de gratuito fosse concedida a este aluno. Os alunos atendidos pelas vagas totalmente ou parcialmente gratuitas eram desprovidos de algo, não necessariamente de dinheiro. Assim, não podemos dizer que a gratuidade do colégio atendia aos pobres, como entendemos hoje.

Os custos de manutenção de um aluno no colégio eram relativamente altos para os padrões da época, principalmente, para os alunos internos. Mudanças no regulamento a fim de fazer ajustes ou atender demandas dos pais, dos professores ocorreram no Colégio de Pedro Segundo, uma delas foi realizada em 1842. A explicação para a mudança está presente no próprio decreto. O motivo alegado foi que, alguns pais de alunos internos, tinham problemas, pois segundo eles, o encargo do enxoval de entrada pesava muito no orçamento das famílias. Desta maneira, o decreto nº 118 de 21 de janeiro de 1842 alterou o artigo 190 do regulamento nº 8 do colégio de Pedro Segundo. Vejamos as alterações:

Art. 1º São dispensados do enxoval d' entrada aqueles alunos internos do colégio de Pedro Segundo, cujos pais quiserem ter a seu cargo tudo quanto disser respeito ao vestuário dos mesmos alunos; com a obrigação porém de ficarem estes sujeitos ao uniforme, e estilos do dito colégio.”

Art. 2º Os alunos internos, compreendidos na disposição do Artigo antecedente, pagarão somente a quantia de trezentos mil réis de retribuição anual.<sup>235</sup>

Como podemos perceber na citação do decreto nº 118, as alterações no artigo 190 do primeiro regulamento não só liberava os alunos internos, cujos pais desejassem cuidar do enxoval dos filhos, do enxoval de entrada, como também o valor da anuidade era reduzido.

Além do enxoval, o próprio valor do colégio pesava no orçamento de alguns pais. O pai de José Teixeira de Souza, matriculado no sexto ano como avulso em 1838, solicitou que seu filho fosse matriculado como gratuito, pois suas posses não permitiam que este fosse matriculado em todo o curso, já que o “suplicante” tinha outros filhos.<sup>236</sup> O então reitor Bispo de Anemúria,

---

<sup>235</sup> Os alunos internos que pagavam para que o colégio cuidasse do enxoval eram chamados de alunos *internos de primeira classe*, os alunos internos cujos pais cuidavam por sua própria conta eram chamados de *internos de segunda classe*. Regulamento n. 115 de 7 de janeiro de 1842.

<sup>236</sup> Requerimento de João Teixeira de Souza solicitando que seu filho fosse matriculado no colégio de Pedro Segundo como aluno externo Gratuito. AN-IE4-26 sd.



solicitado pelo ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos verificasse se o número de vagas gratuitas estava preenchido, se o suplicante era “pobre”, e se merecia a “graça” por “comportamento, aplicação e talento”.<sup>237</sup> O reitor respondeu ao ministro que ignorava se havia número limitado de vagas de alunos externos gratuitos, e que segundo o professor de latim tinha bom comportamento e boa aplicação, mas que não havia nenhuma menção quanto à pobreza do aluno.<sup>238</sup> Verificamos em um ofício enviado pelo vice-reitor Leandro Rebello Peixoto e Castro que João Teixeira de Souza pai do referido aluno era negociante.<sup>239</sup>

Outro exemplo foi a solicitação de Ermeciana Roza de Oliveira, viúva do coronel Manoel José de Oliveira, pedindo que seu filho do mesmo nome do pai fosse admitido como aluno externo gratuito.<sup>240</sup> O reitor, Bispo de Anemúria, informou ao ministro que examinou o candidato e ele estava apto para assumir a vaga de acordo com os estatutos do colégio. O aluno Manoel José de Oliveira foi matriculado então na oitava aula.<sup>241</sup> Como no caso da viúva do desembargador citada anteriormente, a viúva de um coronel também conseguiu que seu filho fosse matriculado como aluno gratuito do colégio. Isto reforça nosso argumento de que viuvez era uma condição que permitia a concessão de alguma “graça” por parte do governo.

**Tabela 1**  
**Estado dos Pais dos alunos internos em 1838**

Fazendeiro	14	35%
Negociante	7	17%
Viúva	6	14%
Militar	3	8%
Marquês de São João Marcos	2	5%
Não tem pai, nem mãe	1	3%
Não tem pai	1	3%
Criado do Paço	1	3%
Despachante do Consulado	1	3%
Doutor	1	3%
Médico	1	3%
Proprietário	1	3%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Fonte: AN- Relatório dos alunos internos do Imperial Colégio de Pedro Segundo em 13 de outubro de 1838.

Na tabela 1 observamos que a maior parte dos pais dos alunos era composta por fazendeiros. Em seguida, vinham os filhos de negociantes. Não temos dados se os negociantes citados são pequenos negociantes ou “negociantes de grosso trato”. Mas se pensarmos nos custos

<sup>237</sup> AN-IE4-26. Ofício do Reitor do Colégio de Pedro Segundo ao Ministro do Império em 13 de agosto de 1838.

<sup>238</sup> *Ibid.*

<sup>239</sup> AN-IE4-26. Ofício do Vice-reitor do Colégio de Pedro Segundo ao Ministro do Império em 13 de outubro de 1838.

<sup>240</sup> AN-IE4-26. Ofício do Reitor do Colégio de Pedro Segundo ao Ministro do Império em 2 de julho de 1838.

<sup>241</sup> *Ibid.*

de se manter os alunos em um colégio interno é bem provável que eram de grandes negociantes. O mesmo raciocínio pode ser utilizado quanto aos filhos de fazendeiros. As viúvas também tinham um número razoável e eram elas que em geral solicitavam a “graça” de receber uma vaga de aluno gratuito. Havia três militares entre os pais dos alunos. O Marques de São João Marcos, que tinha dois filhos no colégio era também um fazendeiro. Havia um criado do paço, um despachante do consulado, um doutor, um médico, um proprietário, um aluno que não tinha pai e um que não tinha nem pai nem mãe (órfão).

Já entre os alunos externos como podemos perceber na tabela 2 mostra uma maior diversidade de entre a situação dos pais. A maior parte dos alunos entre os externos em 1838 era composta de filhos de negociantes. Em seguida, estavam os filhos de viúvas. Algumas dessas viúvas tinham sido esposas de militares ou funcionários públicos. Em seguida, vinham filhos cujos pais tinham um estado bem diversificado: Boticário, ourives, médico, proprietário, condessa, procurador de causas, conselheiro, médico, proprietário de colégio, alfaiate, sem emprego, cirurgião, além de alunos que não tinham pais. A diversidade dos alunos externos aponta para um perfil mais diversificado em termos de composição social. Quando evocamos a reivindicação de Sales Torres Homem pela criação de um externato na corte porque o Colégio de Pedro Segundo era um estabelecimento de pessoas abastadas abre-se a possibilidade de pensar uma distinção entre as diferentes categorias de alunos de colégio.

**Tabela 2**  
**Estado dos pais dos alunos externos**

Negociante	11	28%
Viúva	7	18%
Não tem pai	3	8%
Militar	2	5%
Não tem pai, nem mãe	2	5%
Boticário	2	5%
Procurador de Causas	2	5%
Médico	1	3%
Proprietário	1	3%
Empregado aposentado	1	3%
Seringueiro	1	3%
Tem colégio de educação	1	3%
Não tem emprego	1	3%
Ourives	1	3%
Condessa d' Ecragnolle	1	3%
Alfaiate	1	3%
Conselheiro	1	3%
Cirurgião	1	3%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Fonte: AN- Relatório dos alunos internos do Imperial Colégio de Pedro Segundo em 13 de outubro de 1838.

Os dados nos permitem afirmar, a partir dos dados para o ano de 1838, que os alunos do colégio Pedro II eram em sua maioria filhos de fazendeiros, negociantes e funcionários públicos, todos eles pertencentes à “boa sociedade”. Elementos, portanto, distintos dos elementos “miúdos” e dos escravos. É interessante notar que entre 79 alunos que 32 eram filhos de fazendeiros ou negociantes. Quando observamos o livro de matrículas no ano de 1838 e cruzamos com os dados fornecidos pelo relatório que foi fonte das tabelas 1 e 2 notamos que o estado dos pais somente era informado quando o pai ou mãe do aluno tinha um estado que conferia prestígio social. Assim, quando o pai do aluno era militar, funcionário público, magistrado tinha título de nobreza, tinha formação superior ou exercia função política o estado era informado. Quando o pai era fazendeiro ou negociante esta informação não constava no assentamento de matrícula. Quando o aluno era filho de viúva se o pai falecido tinha o estado que conferisse prestígio era o estado do pai que constava no livro de matrícula. Isto é algo que vai se repetir ao longo dos anos até o ano de 1854. E assim sendo, embora não tenhamos organizado quantitativamente os dados do livro de matrícula percebemos que a maior parte dos alunos matriculados no colégio vinham de famílias cujos os pais não tinham seu estado mencionado nos dados de matrícula. Somos inclinados a afirmar que a maior parte dos alunos do colégio vinha de famílias cujos os pais eram negociantes, fazendeiros ou exerciam alguma outra atividade não tinha prestígio social.

É interessante notar que dentre os alunos que se formaram em bacharéis em letras, entre 1843 e 1869, apenas 6, ou seja, 1% dedicaram-se a atividades econômicas, tais como fazendeiro ou negociante.<sup>242</sup> Profissões liberais e profissões ligadas ao governo constituíam o destino de muitos alunos que se formaram em bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro Segundo, sendo 40,3% e 53, 6% respectivamente.<sup>243</sup> Se pensarmos que a maior parte dos alunos do colégio que se matriculavam no colégio era composta de filhos de fazendeiros ou negociantes e compararmos com o destino dos Bacharéis em Letras, podemos afirmar que a busca pela educação e a posterior formação superior possibilitava alcançar um atributo de distinção. Assim, a busca da ascensão pela educação era uma busca por *status* não fornecido pelo exercício da atividade econômica.

Muito já foi falado sobre o Colégio de Pedro Segundo como formador de uma elite imperial.<sup>244</sup> Também já foi abordado o tema do colégio como sendo um padrão idealizado, que não foi acompanhado por outros colégios do mesmo período.<sup>245</sup> Pois os outros colégios buscavam preparar os alunos para que prestassem exames nas Academias do Império. Não se queria universalizar o ensino, melhor educados nas letras e na cultura clássica quando estes chegassem à universidade. Sobre esta formação Vasconcellos questionou: “Qual escola particular (...) se esmera entre nós em instruir a mocidade nestas línguas sábias?”<sup>246</sup> Além desse questionamento sobre a qualidade da instrução particular que existia na Corte ele ressaltou que “(...) devem os meninos que se propõem a estudos maiores, principiar pelo latim e grego e pelos sentimentos generosos que inspira a leitura dos oradores, dos filósofos, dos poetas da Antiguidade.” Ainda, de acordo com Vasconcellos, era dever do governo “corrigir os defeitos das escolas” e estabelecer escolas o ensino dessas línguas, pois até o momento o governo não estava cuidando dessa parte.

<sup>242</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando da. *Op. Cit.* p. 64

<sup>243</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *Op. Cit.* p. 24

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>245</sup> HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *Op. Cit.* p. 93

<sup>246</sup> Anais da Câmara dos Deputados, sessão de de 15 de julho de 1837. p. 117-118. Apud: HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *Op. Cit.* p. 100

Ele ainda cita que havia somente um aluno na escola de grego e finaliza: “Tanto nos vai trabalhando o progresso que, dentro em pouco tempo, ficaremos barbarizados.” Para ele o progresso que abandona toda uma tradição de cultura ocidental clássica não difunde a civilização, mas sim a barbárie.

A cultura clássica era extremamente valorizada, pois era a base em que se apoiavam os estudos na época, tanto no nível secundário quanto no superior. Um exemplo disso foi a pouca procura, por exemplo, pelas aulas de comércio e pelo curso especial de 5 anos do colégio de Pedro Segundo, inspirados nas Escolas Modernas prussianas, criados pela Reforma Couto Ferraz, de 1854, e extintos pela reforma Leôncio Carvalho de 1862 visava formar alunos para se dedicarem ao comércio.<sup>247</sup> A situação do colégio de Pedro Segundo dentro da sociedade imperial era ligada à uma cultura clássica que se colocava em oposição ao utilitarismo. Era algo semelhante ao que ocorria na Prússia, no século XIX. Na Prússia, havia uma elite letrada que valorizava uma educação de cultura clássica do Ginásio, e que tinha uma posição dominante no governo, e que se opunha às escolas modernas que formavam seus alunos para se dedicarem às atividades comerciais e industriais.<sup>248</sup> Na França também ocorreu este processo com a burguesia que buscou aumentar o *status* através da formação. Na França, a educação secundária não pode ser considerada democrática, tanto a escola secundária quanto os cursos superiores eram da classe média alta.<sup>249</sup> E além disso, tanto a Prússia (Ginásio) quanto a França (Liceu) adotavam o currículo clássico. Além destes dois países, na Inglaterra também as noções de *status* e o estilo de vida transmitidos pelas instituições de educação tinham resíduos da aristocracia.<sup>250</sup>

O que pretendemos aqui é elaborar uma perspectiva comparativa entre a origem social dos alunos e os dados sobre os que se formaram no colégio entre 1838 e 1854. O internato e o externato funcionaram no mesmo prédio entre 1838 e 1858, que ficava na Rua Larga de São Joaquim, no Município Neutro da Corte. Como já abordamos anteriormente, o regulamento estabelecia os direitos e deveres de ambos dentro do colégio. Em 1858, o internato passou a funcionar no Engenho Velho, afastado da Corte. O colégio que funcionava na rua Larga de São Joaquim passou a ser um externato. Antes de 1858, o colégio era, sobretudo, um internato que recebia alunos na condição de externos. A divisão só foi mesmo consolidada a partir de 1858. Em uma obra encontrada no Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II que organiza e aponta a carreira profissional dos alunos formados pelo Colégio de Pedro Segundo classifica o colégio antes de 1858 como um externato.<sup>251</sup> Não concordamos com esta denominação, pois a organização tanto do espaço quanto a normativa do colégio antes de 1858 era a de um internato e não de um externato. Aliás, o externato passou a funcionar somente como tal a partir de 1858.

O deputado Torres Homem, em 1846, analisando a situação da instrução pública chegou a analisar a situação do colégio de Pedro Segundo. Para ele o “(...) Colégio de Pedro II conserva ainda o caráter de um colégio particular, o que se vai criar é uma escola pública. Aquele colégio foi fundado especialmente para receber internos, o liceu será um externato”.<sup>252</sup> Neste trecho o

---

<sup>247</sup> HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *Op. Cit.* p. 127-128

<sup>248</sup> RINGER, Fritz. *Op. Cit.* passim

<sup>249</sup> RINGER, Fritz. *Fields of Knowledge: French academic cultura in comparative perspecive, 1890-1920*. New York, Cambridge University Press, 1992. p. 60

<sup>250</sup> RINGER, Fritz. 1992. *Op. Cit.* p. 27

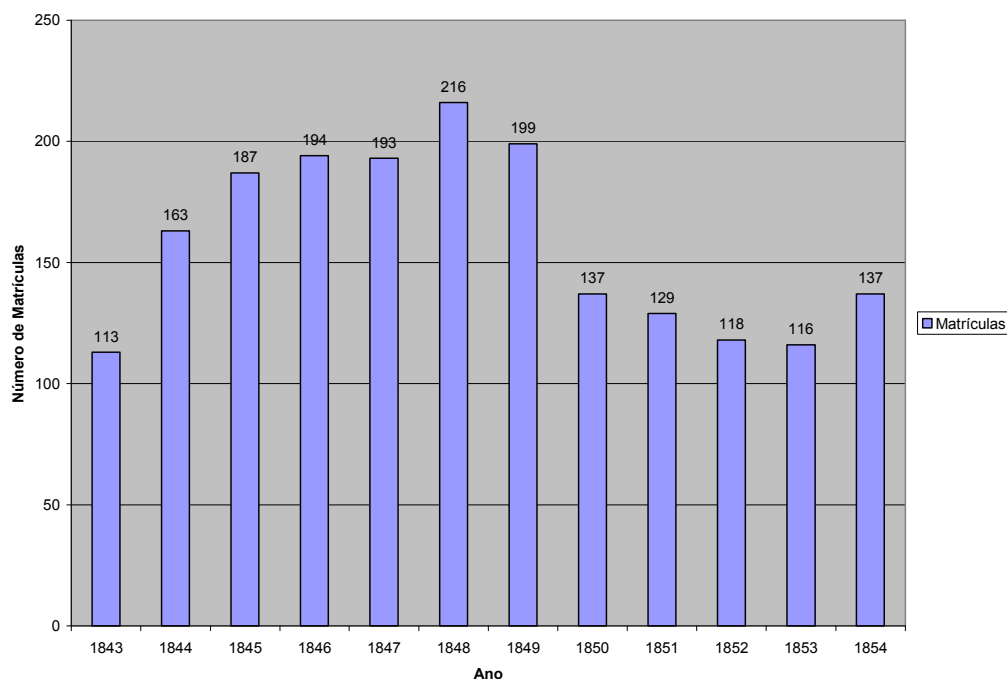
<sup>251</sup> *Os Bacharéis em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional*. Publicação organizada por alguns Bacharéis em Letras. RJ: Typographia do Jornal do Comércio, de Rodrigues & Comp 59-61, Rua moreira Cesar, 1987.

<sup>252</sup> Anais da Câmara de Deputados, sessão de 28 de julho de 1846. apud: HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *Op. Cit.*, p. 106

deputado defende a criação de um Liceu externo na Corte. Para ele o colégio de Pedro Segundo era destinado às “classes abastadas” e a maior parte da população não se beneficiava do colégio. Para ele era fundamental “(...) criar uma instituição que, mediante uma retribuição muito módica, fizesse chegar a todos as vantagens de uma boa educação literária”.<sup>253</sup>

O externato do colégio de Pedro Segundo passou a funcionar como tal somente a partir de 1858, e deste ano até o final do Segundo Reinado, para efeito de uma investigação social dos alunos, os perfis podem apresentar-se bastante distintos. Agrupar a análise do internato e do externato, após 1858, pode implicar uma generalização do perfil dos alunos do colégio e não permitir que se veja a parcela de cada um. Por isso, nossa ressalva em relação aos trabalhos de Haidar e Cunha Júnior que tomam períodos muitos extensos sem especificar recorte temporal. Os alunos externos que freqüentaram o colégio antes de 1858 ingressavam no colégio, mas tinham que seguir e respeitar o regime de internato que vigorava.

**Gráfico 1**  
**Movimento de Matrículas (1843 - 1854)**



Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 1843 a 1854

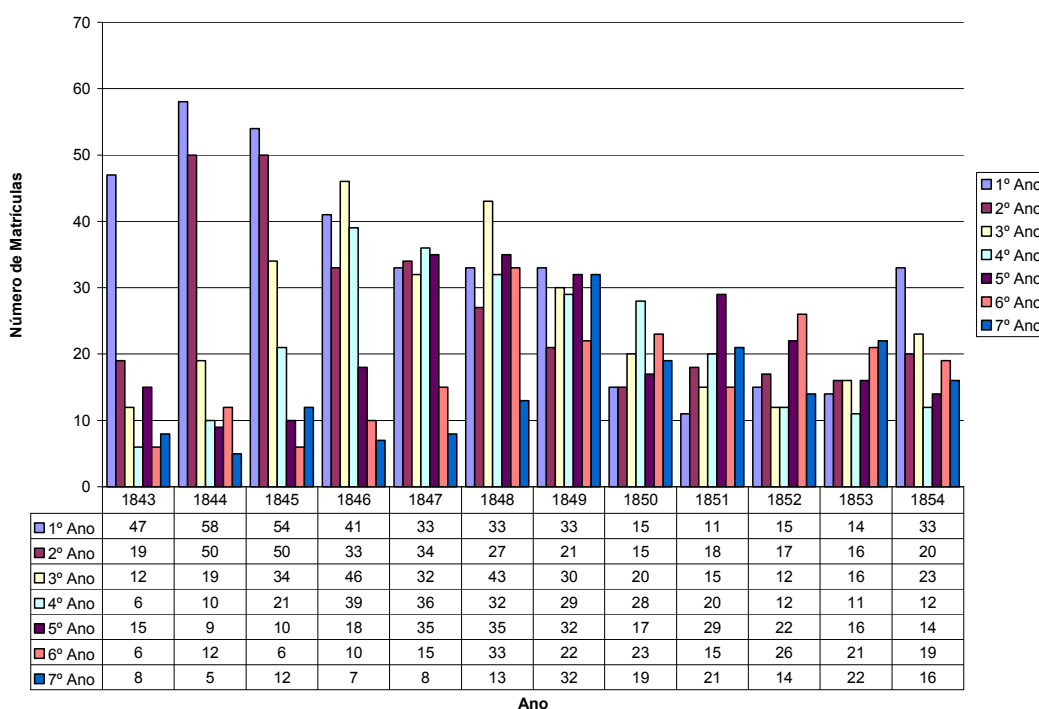
Como podemos perceber no gráfico o número de matrículas do colégio entre 1843 e 1848 tem um crescimento e depois declina em 1849, tendo uma brusca queda no ano de 1850 com 137

<sup>253</sup> *Ibid.*, p. 106

matrículas que segue em declínio até 1853 e depois volta a crescer em 1854, com as mesmas 137 matrículas de 1850. Ao todo o colégio recebeu neste período 1.902 alunos matriculados.<sup>254</sup>

Se compararmos o número de matrículas com o número de alunos formados veremos que eram pouquíssimos os alunos que completavam o curso de Bacharel em Letras. Este fato já foi descrito por Haidar e Cunha Júnior, que concordam que muitos alunos saíam do colégio para prestar exames para os cursos superiores antes de completarem os sete anos necessários para conseguir o título de bacharel em letras.

**Gráfico 2**  
**Movimento de matrículas por ano de estudo de (1843 - 1854)**



Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 1843 a 1854

Obtivemos dados de alunos que se retiraram do colégio entre os anos de 1846 e 1854. Entre estes anos foram matriculados um total de 1.439 alunos, o número de alunos que se retiraram do colégio neste período foi de 149 alunos. O número de alunos que se retiraram do colégio nesse período representa 10,35% dos alunos matriculados no mesmo período.

<sup>254</sup> Este número é diferente do que foi apresentado no trabalho de Cunha Júnior, que foi de 1.702, entre 1842 e 1853.<sup>254</sup> O próprio Cunha Júnior explica que estão ausentes os anos de 1839, 1840, 1841, 1843 e 1852, mas não indica a fonte exata de onde estes dados foram pesquisados.

**Tabela 3**  
**Matrículas de alunos e alunos que se retiraram (1846-1854)**

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Retiraram-se</b>
<b>1846</b>	194	31
<b>1847</b>	193	11
<b>1848</b>	216	29
<b>1849</b>	199	21
<b>1850</b>	137	11
<b>1851</b>	129	13
<b>1852</b>	118	10
<b>1853</b>	116	9
<b>1854</b>	137	14
<b>Total</b>	1439	149

Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do

Império de 1846-1854

Em outra tabela, podemos ter idéia dessa evasão de alunos por ano de estudo a fim de verificar em quais anos os alunos deixavam o colégio.

**Tabela 4**  
**Alunos que se retiraram por ano de estudo (1846-1854)**

<b>Ano</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>4º Ano</b>	<b>5º Ano</b>	<b>6º Ano</b>	<b>7º Ano</b>
<b>1846</b>	4	5	6	6	1	6	3
<b>1847</b>	7	0	1	1	1	1	0
<b>1848</b>	6	4	4	4	2	6	3
<b>1849</b>	8	3	1	1	2	6	0
<b>1850</b>	4	0	2	2	2	1	0
<b>1851</b>	2	2	2	2	2	2	1
<b>1852</b>	2	2	0	0	1	5	0
<b>1853</b>	0	0	1	1	0	7	0
<b>1854</b>	0	1	0	0	2	9	2
<b>Total</b>	33	17	17	17	13	43	9

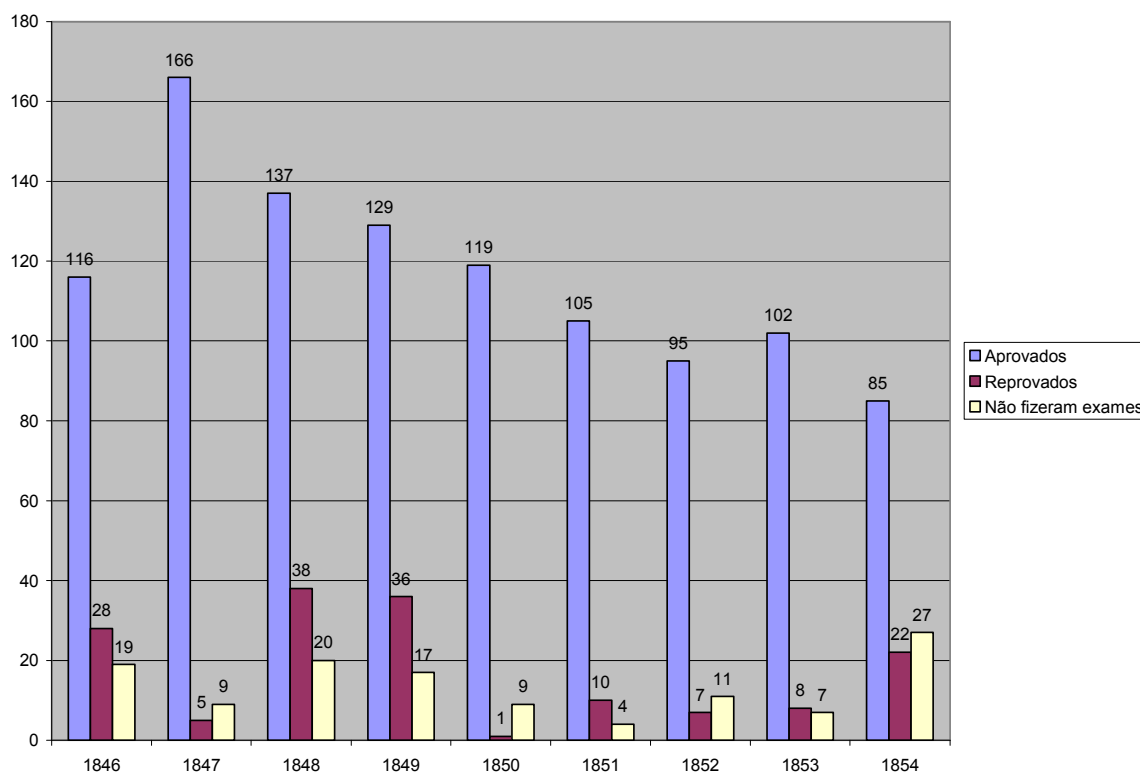
Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de

1846-1854

Percebemos na tabela 3 e também na tabela 4 que a maior parte da evasão ocorre na década de 1840, que foi a primeira década de funcionamento do colégio, declinando nos primeiros anos da década de 1850. Como podemos observar também a saída do colégio ocorreu em maior número no 6º ano de estudo, com 43 alunos que deixaram o colégio. Em seguida, foram os alunos do 1º ano. Do 2º ao 4º ano o número de alunos que deixaram o colégio foi de 17 e no 5º foram 13 alunos. Não temos como verificar de forma precisa os motivos que orientaram a saída desses alunos do colégio de Pedro Segundo, o que demandaria uma pesquisa muito difícil de verificar os motivos pessoais que poderiam ser diversos. Mas o que podemos afirmar é que

apenas 10,35% dos alunos matriculados entre 1846 e 1854 alunos deixaram o colégio. O que talvez pudesse explicar o pequeno número de Bacharel em Letras em relação ao número de matrículas talvez pode estar presente no número de alunos reprovados e também no número de alunos que não faziam os exames. Dados que podemos observar no gráfico seguinte:

**Gráfico 3**  
**Alunos aprovados, reprovados e que não fizeram exame (1846 - 1854)**



Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 1846-1854

No gráfico 3, podemos visualizar a relação entre os alunos que eram aprovados, os que eram reprovados e os que não prestavam os exames. O número de reprovados e dos que não faziam os exames pode ser um dos fatores que contribuíram para o pequeno número de alunos que tomavam o grau de Bacharel em Letras em relação aos alunos matriculados. Em primeiro lugar, pelo fato de os alunos que fossem reprovados duas vezes serem obrigados a se retirarem do colégio. E, em segundo, lugar pelo fato de alguns dos alunos que não prestavam exames deixarem o colégio sem realizar os mesmos. Mas esta explicação não dá conta do diminuto número de bacharéis e os limites deste trabalho não nos forneceram uma explicação convincente.

A não realização de exames por parte de alunos pode ter sido motivada porque alguns pais de alunos retiraram os filhos antes da realização dos respectivos exames sem a comunicação com o colégio. Esta reclamação foi feita pelo reitor Joaquim Caetano da Silva em ofício de 21 de



Março de 1848<sup>255</sup>, em que reclamava da dificuldade de despedir os alunos que estavam em débito com o colégio e que o colégio acumulava prejuízos, pois se os alunos fossem reprovados nos exames gerais os pais retiravam os filhos imediatamente sem quitar a dívida com o colégio. Assim, o reitor propôs ao ministro que o colégio passasse a exigir dos alunos a regularização de sua situação na tesouraria do colégio para prestar exame e os que não estivessem regularizados seriam esperados no ano seguinte.

Em 1850, houve uma brusca queda nas matrículas do colégio que seguiu até 1853. No ano de 1854 houve uma retomada no número de matrículas e seguiu crescendo nos anos seguintes. Um explicação para a redução das matrículas entre 1850 e 1853 pode ter sido as epidemias que assolaram o Rio de Janeiro naquele período.

**Tabela 5**  
**Matrículas dos alunos internos e externos (1843 - 1854)**

<b>ANO</b>	<b>Internos</b>	<b>Externos</b>	<b>Geral</b>
<b>1843</b>	61	52	113
<b>1844</b>	82	81	163
<b>1845</b>	104	83	187
<b>1846</b>	113	81	194
<b>1847</b>	118	75	193
<b>1848</b>	130	86	216
<b>1849</b>	113	86	199
<b>1850</b>	79	58	137
<b>1851</b>	67	62	129
<b>1852</b>	56	62	118
<b>1853</b>	51	65	116
<b>1854</b>	59	66	137

Fonte: Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 1843 a 1854

Grande parte dos alunos formados pelo colégio de Pedro Segundo entre 1843 e 1854, dedicaram-se ou a profissões liberais como médicos, advogados, publicistas e jornalistas, engenheiros ou a ingressaram em uma carreira como funcionários de governo, professores, deputados, senadores, magistrados, militares, juizes, desembargadores, vereadores, chefes de polícia, delegados, presidentes e vice-presidentes de província, militares, cônsules. Apenas uma pequena parcela dedicou-se a atividades econômicas, proprietários rurais ou negociantes.<sup>256</sup> Isto demonstra que os alunos formados pelo colégio buscaram a formação superior como forma de incorporar algum elemento que conferisse uma distinção dentro da sociedade e também procuraram ocupações que oferecessem prestígio. Mas antes de ingressar em alguma carreira estes alunos passaram pelo colégio, assim iniciaremos a nossa investigação pelo processo de admissão dos alunos.

<sup>255</sup> AN- IE 4 32- 1848. Ofício de 21 de março de 1848

<sup>256</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *Op. Cit.*, p. 63-65

Um estudante que desejasse ser admitido como aluno do colégio de Pedro Segundo deveria cumprir os seguintes requisitos: idade mínima de 8 anos e máxima de 12 anos, ou caso ultrapassassem este limite teriam de obter licença especial do governo; saber ler, escrever e contar as quatro primeiras operações aritméticas, atestado de bom procedimento das escolas que haviam freqüentado; despacho de admissão emitido pelo Reitor do Colégio de Pedro Segundo. Se fosse candidato a aluno interno deveria também estar vacinado e ter tido *bexigas naturais*<sup>257</sup>. Esta última exigência revela uma preocupação com os casos de varíola que eram comuns nesta época. Desta forma, exigia-se a comprovação de vacinação atestada por um médico.

Os candidatos a alunos não admitidos pelo reitor deveriam ser repassados para o ministro do Império. Estes casos seriam tratados de forma secreta.<sup>258</sup> Ocorreram vários exemplos de alunos acima da idade permitida que foram autorizados pelo ministro do Império. O aluno externo Luiz Manoel Teixeira que excedia a idade de 12 anos foi uma destas exceções.<sup>259</sup> E outra foi do aluno interno Francisco Souto-Maior.<sup>260</sup>

Após a fundação em 2 de dezembro de 1837, o colégio passou a funcionar em 1838, no mês de março. Os alunos para serem admitidos precisavam passar pelo processo de admissão que iniciava com a solicitação dos pais para que os alunos fossem admitidos ao exame para que pudessem ingressar no colégio:

Ilm<sup>o</sup> Snr<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Reitor do Externato do Colégio de Pedro Segundo.  
Diz Manoel Fernandes de Oliveira Guimarães que desejando dar educação neste Colégio a seu filho do mesmo nome, de idade de 11 anos, o quer fazer matricular como aluno externo e por isso quer a V. S. p.<sup>a</sup> que se digne manda-lo admitir a exame de suficiência p.<sup>a</sup> entrar p.<sup>a</sup> o 2<sup>o</sup> ano de estudos, ou p.<sup>a</sup> o 1<sup>o</sup> se não estiver habilitado para aquela.<sup>261</sup>

Após o pedido dos pais, caso obtivesse a autorização, o candidato fazia o exame que era ministrado por um professor do Colégio de Pedro Segundo.<sup>262</sup> Os exames eram orais e estavam presentes tanto na admissão dos alunos como também na vida escolar dos alunos como veremos adiante quando analisarmos os exames anuais. As noções de aritmética eram avaliadas por um cálculo de divisão e cálculo de verificação da prova real como verificamos no exame de admissão realizado pelo candidato Manoel Fernandes de Oliveira Guimarães Junior.<sup>263</sup> Neste mesmo exame consta o parecer do professor Gabriel de Medeiros Gomes aprovou o candidato para o 1<sup>o</sup> ano.

---

<sup>257</sup> FERNANDES, Tania Maria. Imunização antivariólica no século XIX no Brasil: inoculação, variolização, vacina e revacinação. In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Vol.10(suplemento 2). Rio de Janeiro, 2003, p. 264

<sup>258</sup> BRASIL, Coleções de Leis do Império. Regulamento N<sup>o</sup> 8 de 31 de Janeiro de 1838

<sup>259</sup> NUDOM Livro de Officios Recebidos n. 14 de 27 de março de 1838.

<sup>260</sup> NUDOM Livro de Officios Recebidos n. 18 de 29 de março de 1838.

<sup>261</sup> Solicitação para o exame de admissão de Manoel Fernandes de Oliveira Guimarães. NUDOM. Livro de Pedidos 1858.

<sup>262</sup> Em nossa pesquisa, infelizmente não encontramos os exames de admissão para o período que elegemos para nossa investigação que é compreendido entre 1838 e 1854. No entanto, tivemos acesso a exames de um período posterior a partir de 1858 e, desta forma, conseguimos verificar os procedimentos de exame adotados para avaliar os conhecimentos que os candidatos deveriam possuir para ingressar no Colégio de Pedro Segundo. Assim tivemos a possibilidade de perceber que as noções de gramática exigidas, eram verificadas por meio de uma frase ditada pelo professor responsável pelo exame.

<sup>263</sup> Exame de Admissão de Manoel Fernandes de Oliveira Guimarães Júnior. NUDOM. Livro de pedidos 1858.

O exemplo citado anteriormente escapa ao nosso recorte temporal o que nos impede de analisar possíveis continuidades ou descontinuidades nos exames de admissão. Mas dentro do nosso período de análise encontramos ao menos alguns pareceres de professores sobre os postulantes a uma vaga no Colégio de Pedro Segundo.

Assim como verificamos no exemplo anterior a classificação para os anos de estudo acontecia de acordo com o nível de conhecimentos que o candidato apresentava no exame admissional. Aqui podemos verificar uma classificação feita para o ano de 1838. De sete alunos avaliados, seis foram aprovados para a oitava aula, que era o ano inicial de estudos em 1838. Basicamente, os que foram para a oitava aula sabiam ler, escrever e contar. O aluno que foi classificado para a sétima aula foi Fernando Fasciotti Galezi que além de saber ler, escrever e contar sabia um pouco de latim e francês.<sup>264</sup>

Neste caso da nota dos avaliadores no ano de 1838, notamos algumas diferenças em relação ao exemplo do aluno Manoel Fernandes de Oliveira Guimarães Júnior, no ano de 1858. A primeira delas é a inversão dos anos de estudos. Em 1838, de acordo com o primeiro regulamento os anos de estudos iniciavam pelo 8º ano, sendo o curso, então, formado por 8 anos de estudo. Em 1858, o curso era de 7 anos e era iniciado pelo 1º ano e seguia em ordem crescente até o 7º.

Buscamos analisar a trajetória destes alunos avaliados em 1838 e conseguimos reconstituir a de cinco deles. O primeiro deles é o aluno, Fernando João Fasciotti Galezi. Nascido em 1826 na Corte, era filho de Dona Maria Thereza Fasciotti. Foi matriculado no colégio em 5 de julho de 1838, como aluno interno gratuito de dois terços na sétima classe. Ao que tudo indica ele pagava somente um terço da matrícula. Estudou no colégio durante o ano de 1838 e foi “aprovado simplesmente”. Em 24 de setembro de 1839 foi “despedido” do colégio.<sup>265</sup> No livro de matrículas quando um aluno era expulso do colégio informam que este foi “despedido”.

O segundo aluno da lista aprovados no exame de admissão foi Francisco de Siqueira Queiroz, que era filho do Desembargador Nicolau de Siqueira Queiroz, era natural da Corte. Nascido em 1823, tinha 15 anos quando prestou o exame de admissão para ingressar no Colégio de Pedro Segundo. Foi matriculado no colégio no dia 4 de maio de 1838 como aluno interno plenamente gratuito, no oitavo ano. Em 1838, conseguiu ser aprovado de forma unânime para a sétima aula. Mas, em 1839, foi despedido do colégio em 24 de setembro.<sup>266</sup>

Podemos nos perguntar como um filho de desembargador pode ocupar uma vaga no colégio como aluno interno gratuito. Em 21 de abril de 1838, o aluno Francisco de Siqueira Queiroz conseguiu ser admitido como aluno interno gratuito através no Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, assinado por Luiz Joaquim dos Santos Marrocos.<sup>267</sup> Neste mesmo aviso, conta que o pedido foi realizado pela mãe de Francisco de Siqueira Queiroz cujo nome era Anna Amália Guedes de Queiroz. Não encontramos, em nosso levantamento, o pedido realizado por Anna Amália Guedes de Queiroz, porém em outro documento, assinado pelo vice-reitor do colégio, Leandro Rebello Peixoto e Castro, encontramos a informação de que ela era viúva.<sup>268</sup> Assim, a vaga de aluno interno totalmente gratuito foi concedida ao seu filho pela condição de viúva da mãe.

---

<sup>264</sup> Nota dos examinadores; seus nomes, sua classificação pelo resultado de seus exames. BRASIL Arquivo Nacional. S/D. Série Educação. Ensino Secundário-IE 4 26 1838

<sup>265</sup> Primeiro da Matricula Geral dos Alumnos deste Imperial Collegio de Pedro Segundo. P. 8

<sup>266</sup> Primeiro da Matricula Geral dos Alumnos deste Imperial Collegio de Pedro Segundo. p. 6

<sup>267</sup> NUDOM.LIVRO DE AVISOS 1838-1839. Aviso de 21 de Abril de 1838.

<sup>268</sup> Relatório dos Alumnos Internos do Imperial Collegio de Pedro Segundo de 13 de outubro de 1838.

Outro aluno que foi aprovado no exame de admissão em 1838 foi José da Rocha Leão Júnior, filho de José da Rocha Leão, nascido em 25 de setembro de 1823 na cidade de Rio Grande que ficava na província do Rio Grande do Sul. José da Rocha Leão foi matriculado como aluno externo na condição de gratuito no dia 2 de maio de 1838. No mesmo ano, foi aprovado simplesmente para a sétima classe. No ano seguinte, em 1839, não realizou os exames porque estava doente. Ele ficou no colégio até 30 de junho de 1840, quando foi retirado.<sup>269</sup> Acreditamos que a iniciativa para a retirada do aluno partia da família e infelizmente pelos limites deste trabalho não conseguimos encontrar fontes que explicassem o que motivava as famílias quando retiravam seus filhos do Colégio de Pedro Segundo.

O aluno José Marianno de Almeida Gralha nasceu na Corte em 1824 e era filho de Dona Maria Jesuína d'Almeida Gralha. Foi matriculado no colégio como aluno externo gratuito no dia 20 de maio de 1838, sendo incorporado na oitava classe. Mais uma vez a gratuidade foi oferecida após um pedido de uma mãe viúva, nesta resposta de pedido não conseguimos identificar a atividade sócio-econômica do pai falecido.<sup>270</sup> Ainda na resposta ao pedido de gratuidade em Aviso assinado pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, encontramos a informação de que este permitiu a matrícula de José Marianno de Almeida Gralha, que tinha então 14 anos e esta idade estava acima do permitido pelos estatutos do colégio.<sup>271</sup> Foi retirado do colégio no dia 31 de outubro de 1838.<sup>272</sup>

### 2.3 Os castigos e a instrução

O capítulo XVI do regulamento define os castigos que podiam ser aplicados aos alunos que cometiam alguma “falta”. De acordo com o artigo 91, os castigos deveriam ser aplicados de acordo com a gravidade da falta cometida. A aplicação do castigo também seguia uma lógica hierarquizada. Desta forma, a aplicação do castigo deveria ser dividida entre o reitor, o vice-reitor, professores e inspetores. Os professores, o vice-reitor e os inspetores poderiam aplicar os dois primeiros dos castigos, que eram: a privação de uma parte ou todo o recreio com trabalho extraordinário e a privação do passeio com o trabalho extraordinário. Os outros castigos só poderiam ser aplicados pelo reitor. Assim, o reitor poderia aplicar como punição: a proibição de sair; a prisão em algum lugar onde o aluno pudesse ser vigiado e onde pudesse fazer o trabalho extraordinário; a privação de toda ou parte das férias; vestir roupas às avessas, ocupando um local à parte nas salas de aula e salas de estudo ficando privado dos passeios e do recreio; o reitor também poderia aplicar moderada correção corporal; e por fim ele poderia expulsar os alunos do colégio.<sup>273</sup>

Foram poucos os casos de ocorrências disciplinares que tivemos acesso para o período que estudamos. Os casos que tivemos acesso e obtivemos mais informações foram casos mais graves que tiveram como resultado a expulsão dos alunos do colégio e que foram informados pelo reitor do colégio Joaquim Caetano da Silva ao então Ministro do Império, José Carlos de Almeida Pereira Torres. O primeiro deles foi o do aluno interno gratuito José Caetano da Silva. Nascido em Pernambuco, em 1829, era filho do escrivão do Cível, José Caetano da Silva e havia sido matriculado no colégio de Pedro Segundo, em 1840, quando tinha 11 anos como aluno

---

<sup>269</sup> Primeiro da Matricula Geral dos Alumnos deste Imperial Collegio de Pedro Segundo. p. 4

<sup>270</sup> Relatório dos Alumnos internos do Imperial Collegio de Pedro Segundo de 13 de outubro de 1838.

<sup>271</sup> NUDOM.LIVRO DE AVISOS 1838-1839. Aviso de 2 de Maio de 1838.

<sup>272</sup> Primeiro da Matricula Geral dos Alumnos deste Imperial Collegio de Pedro Segundo.p. 8

<sup>273</sup> Regulamento n. 8 p.75

interno gratuito.<sup>274</sup> Estava no 3º ano de estudos quando foi expulso do colégio em 1844 aos 15 anos de idade. A expulsão foi motivada por ele ter desenhado órgãos sexuais femininos quando copiava uma figura que, originalmente, tinha os órgãos sexuais cobertos por uma folha de videira.<sup>275</sup> Isto aconteceu durante um exame aplicado pelo professor de desenho, Matheus de Faria Pardal<sup>276</sup> na presença do Tribunal de Exames formado pelos professores do colégio, o reitor, o vice-reitor e um comissário nomeado pelo governo. Na ata do exame encontramos o registro da expulsão que ocorreu antes do julgamento do tribunal e desta forma o aluno não teve o seu rendimento registrado.

O que podemos perceber neste caso é o uso do regulamento para respaldar o ato da expulsão executado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva. O próprio reitor evoca a prerrogativa que ele tinha de expulsar o aluno que havia cometido alguma falta grave contra os costumes, a religião e a disciplina. Nestes casos, o parágrafo que o reitor se referiu também o obrigava a comunicar imediatamente a expulsão ao Ministro do Império, procedimento que realmente ocorreu neste caso.

Em geral, o artigo 92 do regulamento, que tratava dos castigos, estabelecia que as penas seriam aplicadas de maneira que o aluno não ficasse privado das aulas. Com exceção das penas que tinham como punição a privação da aula em função de o aluno ter perturbado o andamento da mesma. Em alguns castigos, eram estabelecidos os trabalhos extraordinários, que seriam cópias de trechos indicados por quem aplicava os castigos. Quando os alunos ficassem privados do passeio ou do recreio deveriam ter a vigilância de um dos inspetores. Os alunos que tinham sido expulsos do colégio aguardariam separados dos demais até que os pais fossem buscá-los. No artigo 97, o regulamento estabelecia que as penas aplicáveis aos alunos internos também poderiam ser aplicadas aos alunos externos. Esta informação nos permite corroborar o nosso argumento de que no período entre 1838 e 1854 o colégio foi concebido fundamentalmente, como um internato que, além da instrução literária, científica e religiosa, oferecia também uma formação moral e disciplinar. Deste modo, embora tenha uma presença significativa de alunos externos entre 1838 e 1854, o Colégio de Pedro Segundo era, sobretudo, um internato. Toda a sua organização era em forma de um internato. A formulação específica de externato, com códigos de comportamento e de ensino para alunos externos, ganhou singularidade quando da divisão em 1857. A organização sob forma de internato tinha uma forte influência de estabelecimentos de ensino religiosos que muitas vezes incorporavam elementos disciplinares de conventos e mosteiros.

O ensino, ou melhor, a instrução que era oferecida pelo Colégio de Pedro Segundo tinha certas peculiaridades. Antes de tudo devemos ressaltar que não havia um sistema de educação totalmente articulado entre si. Assim, incorporamos ao nosso modelo de investigação a idéia de que o conjunto formado pelas experiências que podem ser identificadas com a educação é múltiplo e variado. Seguindo esta linha de pensamento estamos diante de um quadro em que existiam diferentes formas educativas, que quando se apresentavam sob a forma escolar institucional tinham diferentes níveis integrando o de primeiras letras, o nível secundário e o superior. Estas formas educativas escolares poderiam ser, em termos de estatuto públicas, privadas e subvencionadas e, por fim, compreendiam diversas modalidades que podiam ser

---

<sup>274</sup> Livro Primeiro da Matricula Geral dos Alumnos deste Imperial Collegio de Pedro Segundo. P. 16

<sup>275</sup> Officio do reitor do colégio de Pedro Segundo ao Ministro do Império, em 27 de novembro de 1844. Arquivo Nacional. IE4-30

<sup>276</sup> Acta 6ª. 27 de novembro de 1844. Livro Primeiro dos Exames e Prêmios do Collegio Pedro Segundo. p.112

profissionais, militares, comerciais, especiais e religiosos.<sup>277</sup> A instrução secundária era uma destas formas complementares ao estudo de primeiras letras e preparavam para o ensino superior. Existiam neste nível os colégios religiosos e as aulas públicas e particulares avulsas.

O Título III do Regulamento nº 8 do Colégio de Pedro Segundo, traz em seus artigos elementos referentes ao ensino do colégio. Assim, esta parte inicialmente traz as *disposições comuns*. Depois trata dos *Exames*; do *objeto de ensino*; dos *Prêmios*; das *inspeções* do governo, das *férias* e da *Biblioteca e Coleções Científicas*. Através dos elementos normatizadores estabelecidos nesta parte do regulamento podemos perceber como se organizava o que se entendia por ensino no período em que escolhemos para investigar o colégio de Pedro Segundo. O conteúdo do Capítulo XVIII, versa sobre as disposições gerais referentes ao ensino do colégio. Desta forma, estas normas gerais sobre o ensino no colégio está compreendida entre os artigos 104 e 119.<sup>278</sup>

Devemos ressaltar que estamos diante de um outro universo histórico e cultural e que o que compreendemos como escola hoje embora tenham elementos semelhantes devem ser considerados no contexto de época, buscando uma aproximação da experiência dos atores visto que existe uma certa distância entre o historiador e os atores da história em termos de compreensão de fatos políticos e sociais, e principalmente, de linguagens.<sup>279</sup> E mesmo dentro do recorte temporal devemos buscar os sentidos diversos dos conceitos empregados pelos atores. Podemos ter uma idéia do que pretendemos explicar ao buscar compreender o sentido do conceito de *Aula*. Segundo a edição de 1813 do dicionário de Antonio de Moraes e Silva a palavra *Aula* significa “Casa, onde se dá lição pública de alguma Ciência, ou algumas artes: v.g. aula de Gramática”.<sup>280</sup> A mesma definição de aula encontrada na edição de 1813 foi repetida na edição de 1844. O sentido de aula como uma casa onde se dá lição pública pode ser encontrado quando nas referências sobre as Aulas Avulsas. Uma mudança de significado do termo *Aula* pode ser exemplificada pelo que encontramos no regulamento do Colégio de Pedro Segundo, em que o termo *Aula* aparece definindo a divisão dos anos de estudo no colégio. Assim, no regulamento o termo aula estava dando conta do que hoje em dia entendemos como *Série* e que no colégio era chamada de *Aula*, no regulamento de 1838. No regulamento de 1841, passam a ser chamados “anos de estudo” como veremos adiante.

O colégio recebia alunos internos e também alunos externos. Os alunos internos ficavam separados dos alunos externos, tanto nas aulas quanto nos exames. Os compêndios e livros deveriam ser os mesmos para todos nas aulas que estavam freqüentando. Uma vez por mês todos os alunos deveriam fazer um trabalho escrito para o concurso de lugares.

Nas “Aulas”, distribuídas pelo colégio, os alunos eram instruídos em várias matérias de estudo. As matérias propostas pelo colégio no ano de 1838 eram Gramática Nacional, Francês, Inglês, Grego, Latim, Retórica e Poética, Geografia, História, História Natural (Zoologia, Botânica e Mineralogia), Astronomia, Desenho, Ciências Físicas (Física e Química), Filosofia, Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria Mecânica) e Música Vocal.<sup>281</sup>

---

<sup>277</sup> GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. *Op. Cit.* p. 81

<sup>278</sup> Uma lacuna presente em nossa pesquisa infelizmente não pode ser preenchida por falta de fontes. Nesse caso, a lacuna diz respeito ao trabalho dos professores nas salas de aula. Nas fontes consultadas não encontramos evidências das lições que os professores ministravam para os alunos. Por outro lado, estas lições podem ser deduzidas através da análise dos programas de exames e também pelos livros que eram utilizados nas aulas.

<sup>279</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Op. Cit.* p. 194

<sup>280</sup> Dicionário de Antonio de Moraes e Silva, p. 1844

<sup>281</sup> Regulamento n.8 p. 78-80

Estas matérias formaram o curso completo que inicialmente era de oito anos que permaneceu até a reforma de 1841.

**Tabela 6**  
**Quadro de matérias oferecidas e o número de lições por semana do Colégio de Pedro Segundo em 1838**

MATÉRIAS/ANO	8º	7º	6º	5º	4º	3º	2º	1º
Gramática geral e nacional	5	5	-	-	-	-	-	-
Francês	-	-	1	2	2	1	1	-
Inglês	-	-	-	2	2	1	1	-
Astronomia	-	-	-	-	-	-	-	3
Latim	5	5	10	10	10	10	-	-
Grego	-	-	3	5	4	5	3	-
Retórica e poética	-	-	-	-	-	-	10	10
Geografia	5	5	1	1	2	1	1	-
História Natural	-	-	-	2	2	-	-	-
História <sup>282</sup>	-	-	2	2	2	2	2	2
Filosofia	-	-	-	-	-	-	10	10
Física e Química	-	-	-	-	-	3	-	-
Música Vocal	2	2	2	-	-	-	-	-
Ciências Físicas	-	-	-	-	-	2	2	2
Matemática	-	-	-	-	-	-	6	3
Álgebra	-	-	-	-	-	5	-	-
Aritmética	-	-	1	-	-	-	-	-
Geometria	-	-	-	2	2	3	-	-
Desenho	2	2	4	-	-	-	-	-

Fonte: Regulamento n. 8 de 1838

Todos os anos o governo enviava ao colégio comissários que ficavam encarregados de fiscalizar e inspecionar o Colégio de Pedro Segundo. Suas atribuições eram observar o trabalho dos professores e como andavam as aulas.<sup>283</sup>

<sup>282</sup> No 3º Ano estudava-se História Antiga, no 4º Ano História Romana, no 5º Ano História Média, no 6º Ano era História Moderna e no 7º Ano História do Brasil.

<sup>283</sup> Regulamento n. 8 p. 82

No ano de 1840, a primeira mudança nas cadeiras do colégio. O ministro Francisco Romero d'Assis Coelho introduziu língua alemã como disciplina do colégio, aumentando mais ainda o número de línguas ensinadas no colégio, reforçando o caráter literário do ensino.

Todos tem noticia do grande desenvolvimento da Literatura, e das Ciências, em todo o Norte da Europa; mas raríssimas pessoas entre nós se podem aproveitar dos progressos do espírito humano naquela importante parte do Mundo, por falta do conhecimento principalmente da Língua Alemã, da qual não existe uma só aula em todo Império e julgou o Governo que fazia um serviço importante à mocidade Brasileira, estabelecendo uma aula daquela Língua no Colégio de Pedro Segundo: ela está criada, e provida na respectiva cadeira uma pessoa, em que superabundam habilitações para bem desempenhar o Magistério. É de esperar que a nossa juventude se aproveite com entusiasmo deste meio, que o Governo lhe tem proporcionado para entrar em um novo mundo de conhecimentos, que, se não é por ela ignorado, pode-se com tudo dizer que lhe é naturalmente desconhecido.<sup>284</sup>

A justificativa para a introdução do ensino da língua alemã foi o de colocar a “mocidade” a par dos “progressos do espírito humano”, vindos do Norte da Europa. Com o ensino da língua alemã eles poderiam desfrutar do “desenvolvimento” literário e científico daquela parte da Europa. Para esta cadeira foi nomeado o professor de alemão Carlos Roberto, o Barão de Planitz.<sup>285</sup> Lembremos que a concepção de Ginásio da Prússia era uma das referências na elaboração de novos parâmetros de educação.<sup>286</sup> Na elaboração dos estatutos do colégio, Vasconcellos citou a Prússia como uma das influências: “como tive uma pequena parte na organização deste estabelecimento, devo dizer que consultei os estatutos do colégio de Prússia, Alemanha e Holanda, e o sistema de educação adotado por Napoleão em 1801, que me pareceu mais apropriado às nossas circunstâncias”.<sup>287</sup>

No ano de 1841, foi realizada uma reforma no colégio pelo então ministro do Império, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada. A reforma reorganizava o ensino do colégio em sete anos, pois argumentava que seis anos não eram suficientes para que os alunos aprendessem o suficiente e oito anos era excessivo. Algumas considerações dos professores foram levadas em conta nesta reforma. Quanto ao método, este continuou a ser o simultâneo e integral com predomínio dos estudos literários.<sup>288</sup> A organização das “matérias” que eram oferecidas pelo colégio permaneceu a mesma da reforma de 1841 até a reforma Couto Ferraz de 1854. Depois de 1842 e até 1855, o regulamento do colégio de Pedro Segundo não sofreu nenhuma alteração. O regulamento ordinário foi o n° 8 de 1838 e permaneceu como base normativa para o Colégio de Pedro Segundo até o ano de 1855. Neste período, o regulamento de 1838 sofreu alterações nos anos de 1841 e em 1842. E, além disso, o artigo 235 ficou com a aprovação pendente, que foi aprovado e confirmado pela aprovação da câmara dos deputados em 1843. Quando foi aprovado o regulamento n° 1.556 de 17 de fevereiro de 1855.

---

<sup>284</sup> Relatório da Secretaria dos Negócios do Império. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1840, p. 12.

<sup>285</sup> Livro Primeiro Para Registro dos Títulos dos Empregados do Collégio de Pedro Segundo. p. 4

<sup>286</sup> A Prússia é citada em pronunciamento de Bernardo Pereira de Vasconcellos sobre as referências que basearam os estatutos do colégio e aparece também no relatório do Marquês de Abrantes de 1849.

<sup>287</sup> Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838. Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 358

<sup>288</sup> ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz., 1999. *Op.Cit.* p. 19



**Tabela 7**  
**Quadro de matérias oferecidas e o número de lições por semana do Colégio Pedro II em 1841**

MATÉRIA/ANOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Gramática geral e nacional	5	-	-	-	-	-	-
Francês	5	3	2	2	1	1	1
Inglês	-	5	3	2	1	1	1
Alemão	-	-	5	3	2	1	2
Latim	5	5	5	6	3	3	3
Grego	-	-	-	5	4	3	3
Retórica e poética	-	-	-	-	-	5	5
Geografia descritiva	-	3	3	1	2	1	1
Geografia e cronologia	-	-	-	-	-	-	2
História <sup>289</sup>	-	-	4	4	3	2	2
Filosofia	-	-	-	-	-	5	5
Mineralogia e Geologia	-	-	-	-	-	-	2
Física e Química	-	-	-	-	-	3	-
Música Vocal	4	4	1	1	1	1	1
Zoologia e Botânica	-	-	-	-	3	-	-
Aritmética e Álgebra	-	-	-	-	5	-	-
Geometria e Trigonometria	-	-	-	-	-	3	-
Desenho figurado	-	3	2	1	1	1	1
Desenho caligráfico	3	2	-	-	-	-	-
Desenho linear	3	-	-	-	-	-	-

Fonte: Arquivo Nacional . Manuscritos.-IE4 29-1841-Colégio Pedro II

Devemos esclarecer que do 1º ao 5º ano as disciplinas eram distribuídas em 25 lições durante a semana, sendo 1 hora para cada lição. Os 6º e 7º anos totalizavam 30 aulas durante a semana. Podemos perceber, de acordo com o quadro acima, que o ensino de línguas é

<sup>289</sup> No 3º Ano estudava-se História Antiga, no 4º Ano História Romana, no 5º Ano História Média, no 6º Ano era História Moderna e no 7º Ano História do Brasil.

predominante em todos níveis do colégio. A distribuição das matérias, com um grande número de lições para o ensino de línguas e para a retórica e a poética, revela a ênfase numa formação literária. Havia também o ensino da gramática nacional que iniciou no século XVIII e vinha sendo ensinada de forma mais incisiva em diversos países. Ao longo do século XIX foi amplamente difundida, pois era considerado um elemento importante para a construção da nacionalidade e dessa forma, era necessário nesse sentido expandir e controlar o ensino da língua portuguesa no Brasil.<sup>290</sup> E também a introdução do estudo da História do Brasil. Apesar dessas mudanças, o peso da formação clássica ainda permanecia forte. Esse modelo de ensino, conhecido como *humanidades* ou *educação literária* era valorizado pela elite política imperial, admiradora do talento intelectual.<sup>291</sup> Esse tipo de ensino cultuava o falar bem, a eloquência que estava presente na oratória sacra, a parlamentar, a comemorativa, a dos tribunais e textos argumentativos (artigos, ensaios e panfletos). A abundante citação de autores estrangeiros, característica do período e do estilo retórico, estava presente na escrita literária, segundo autores clássicos, a poesia, os discursos.<sup>292</sup> As faculdades intelectuais eram objeto de ornamentação e prenda, para a produção de discursos públicos, e não eram utilizadas como um instrumento para a produção de riqueza material. A dedicação ao estudo das letras não tinha como objetivo formar futuros comerciantes ou fazendeiros, que era a origem familiar de muitos alunos do Colégio de Pedro Segundo. Isso resultava de uma valorização dos títulos de doutor e de bacharel, um fenômeno que ficou conhecido como *bacharelismo*, que priorizava o trabalho intelectual, seja em profissões liberais ou de serviço do governo.<sup>293</sup>

De fato, a continuidade da tradição clássica no Brasil era bastante forte. O mesmo processo pode ser observado em outros países como a França, Alemanha, Inglaterra. Houve uma continuidade da cultura letrada do antigo regime que se estendeu por todo o século XIX.<sup>294</sup> Havia a idéia de que os modelos clássicos poderiam oferecer aos alunos dos estudos secundários um paradigma de nobreza, de serviço do estado e de heróis e com isso, poderiam adquirir *status* através da formação cultural.<sup>295</sup>

Na busca por uma especificação maior da descrição deste modelo clássico buscamos identificar os elementos que dão corpo a este tipo de ensino que esteve presente no Colégio de Pedro Segundo no século XIX. Os dois primeiros anos de ensino pelo que pudemos observar nos programas de exames que eram base para os conteúdos que eram ensinados, serviam de fundamento para todos os outros. Desta maneira, nestes anos o ensino estava calcado no ensino das gramáticas portuguesa, francesa, latina e inglesa. Os estudos gramaticais, de forma geral, iniciavam com o ensino de substantivos, pronomes, adjetivos, estudos de orações, formação de plural e bastante estudo sobre verbos.<sup>296</sup> Este expediente era repetido no ensino de Alemão e Grego cujos estudos os alunos iniciavam nos terceiro e quarto ano, respectivamente. Esta forma

---

<sup>290</sup> LIMA, Ivana Stolze. Língua nacional, histórias de um velho surrão. In Ivana Stolze Lima; Laura do Carmo (Org.). *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 219-220.

<sup>291</sup> O significado *humanidade* no dicionário Antonio Morais aparece como “Letras Humanas, Belas Artes, a Gramática, Retórica, Poética, Música, etc. “Ler *humanidades* no Colégio”

<sup>292</sup> SOUZA, Roberto Acízelo de. *Op. Cit.* p. 93

<sup>293</sup> CARVALHO, José Murilo de, 2001, *Op. Cit.* p. 129

<sup>294</sup> MAYER, Arno. *A força da tradição: A persistência do Antigo Regime (1848-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 23-24

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 247-248

<sup>296</sup> LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê(orgs.). Programa de Ensino da escola secundária brasileira. Curitiba: Ed. do Autor, 1998. *passim*

de ensino e organização é uma herança da tradição clássica, do ensino das línguas antigas, que veio a ser reproduzida no ensino das línguas nacionais modernas.<sup>297</sup>

Além da instrução em cadeiras literárias e científicas, destaca-se a instrução religiosa. Esta era realizada às quintas-feiras e aos domingos. Fazia parte da instrução religiosa as missas, as homilias e as orações que eram comuns a todos. Além disso, os alunos do colégio recebiam instrução religiosa de acordo com o ano de estudo. Os alunos da 8ª Aula tinham que decorar a História Sagrada e trechos do Velho e do Novo Testamento que eram explicados pelo capelão. Já os alunos das 6ª e do 7ª Aula tinham que decorar o Catecismo da Diocese. Os alunos da 5ª, da 4ª e da 3ª Aulas tinham que assistir às exposições sobre os dogmas da religião católica e as provas destes. E por fim, os alunos da 2ª e da 1ª aula participariam de conferências filosóficas sobre a verdade da religião, a sua história, e os benefícios que lhe deviam a humanidade.<sup>298</sup>

O método utilizado no colégio era o método simultâneo, e no ensino predominavam os estudos literários, em que se enfatizava o estudo de humanidades, artes e ciências. A complexidade e a quantidade das lições aumentavam gradativamente a cada ano<sup>299</sup>. Basicamente, as escolas secundárias, colégios, liceus ou ateneus, ensinavam aos alunos o domínio da escrita, dos discursos nas aulas de retórica. Fornecia-se aos alunos um assunto (*inventio*), que era retirado de algum autor latino, o seu argumento (*dispositio*) e a moral (*applicatio*). Com estes elementos os alunos procuravam redigir o desenvolvimento (*elocutio*) imitando o melhor que pudessem os autores clássicos como Cícero, Tito-Lívio e Virgílio.<sup>300</sup> Este sistema foi mantido durante todo o Império.

Nas aulas diárias do colégio de Pedro Segundo os alunos internos não estudavam junto com os alunos externos. Havia o receio de que os alunos internos fossem mal influenciados pelos alunos externos. Nas aulas, caso o número de alunos ultrapassasse 60, esta aula seria dividida em duas seções onde seriam mantidos os mesmos compêndios e livros utilizados pelo professor.<sup>301</sup>

O material didático utilizado pelos professores nas aulas eram compêndios, livros, mapas, quadros. O ministro do Império deveria formar o catálogo de obras para as aulas ouvindo o reitor e os professores do colégio. Estas obras eram utilizadas pelos professores nas aulas do colégio. Além das obras eram também utilizadas nas aulas tábuas cronológicas, cartas geográficas ou qualquer outro mapa que pudesse facilitar o ensino.<sup>302</sup>

Os compêndios utilizados no colégio em 1848 eram:

---

<sup>297</sup> RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da Nação e o ensino de Português e de Literatura(1838-1871)*. Tese.Unicamp, 2000, p. 39. Ver também Fritz Ringer em *O declínio dos Mandarins Alemães* e em *Fields of Knowledge*.

<sup>298</sup> Regulamento n. 8 p. 75

<sup>299</sup> ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz, 1999, *op.cit.* p. 20

<sup>300</sup> HÉRBARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural*. In: ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 51 Ver também Roberto Acízelo de Souza em *O Império da Eloquência: Retórica e Poética no Brasil oitocentista*.

<sup>301</sup> Regulamento n. 8 p. 77

<sup>302</sup> Regulamento n. 8

**Tabela 8**  
**Relação de Compêndios do Colégio de Pedro Segundo em 1848**

Ciências Naturais e Físicas	Compêndios de Zoologia e Botânica por Slacroux
	de Física por Jasson de Grandsagne
	de Química por Guérin-Narry
	de Mineralogia e Geologia por Beusant; todos em francês
Ciências Matemáticas	Compêndios de Aritmética por Bezont
	de Álgebra por Bellagarde
	de Geometria pelo Marquês de Paranaguá
	de Trigonometria por Bellagarde
	de Geografia Matemática por Saulier Jesanver
	de Cronologia pelo Senador Jose Saturnino
	todos em português, menos o de Geografia Matemática, que é em francês
História	Compêndio de Historia Antiga por [não identificável] e Pouson, em português
	de História Romana por Durozóis e Dumont, em português
	de História Média por Des Michele, em francês
	Compêndio do Dr. Justiniano Jose da Rocha
	de História Moderna por Michelet, em francês.
Gramática Nacional	Artinha de Pe. Antonio Pereira, Phedro
	Gramática do Pe. João Alexandre da Silva Paz
Alemão	Mapa das declinações e conjugações pelo Barão de Planitz, em português
	Gramática de Friex, em francês, Ermeler, Schiller, Goethe.
Inglês	Gramática de Constancio, Goldsmith, Blair, Clair Book, Pope
Francês	Gramática de Fonseca, Buffon, Fenelon, Mabilion, Montesquieu, Rousseau, Théâtre Classique
Música	Compêndio de Francisco Manoel da Silva
Filosofia Racional e Moral	Compêndio de Demirou em francês
Retórica e Poética	Compêndio de Blair
Geografia Descritiva	sem indicação de compêndio
Grego	Gramática de Thiel, em francês; Demóstenes, Sófocles, Homero.
Latim	César, Terencio, Tito Livio, Virgilo, Horacio

Fonte: AN- Ofício de 14 de Agosto de 1848

De acordo com o regulamento do colégio o ensino que era oferecido tinha duas dimensões: uma literária e outra científica. Todo o conteúdo era definido pelos *Estudos* como eram designados pelos próprios atores da época.<sup>303</sup>

Os registros dos conteúdos das matérias dos professores já foi pesquisado por Ariclê Vecchia que tem registros a partir de 1850. É possível através desses “programas”, como

<sup>303</sup> É importante fazer esta ressalva e também concentrar nosso esforço em buscar uma compreensão utilizando os termos que eram utilizados, assim como fez Gasparello e Cunha Júnior. Desta forma, discordamos da interpretação de Fernando Penna que aborda este tema dentro da história do colégio de Pedro Segundo utilizando o conceito de *currículo* que faz parte de um vocabulário contemporâneo a nós e que não era empregado pelos atores da época de forma sistemática. Este esforço em se construir uma história do currículo de fato é importante dentro da história da educação, porém, ao analisar o século XIX sob a ótica contemporânea corre-se o risco de não deixar vir à tona a forma com que os atores da época expressava suas discussões acerca deste problema.

denomina Vecchia, verificar qual o conteúdo que era trabalhado e também alguns livros que eram utilizados como base. Nesse sentido, o tipo de instrução que era oferecido era calcado na repetição de modelos clássicos. Desta forma, os textos de autores gregos e latinos eram lidos e tinham seus modelos copiados.

O ensino científico do colégio era composto do ensino de Desenho, Zoologia e Botânica, Aritmética e Álgebra, Geometria e Trigonometria e Física e Química. O estudo destas matérias no colégio está ligado ao modelo de ensino enciclopédico iluminista, mas aparecem no Brasil na escola secundária no colégio de Pedro Segundo, neste período, principalmente o estudo de Ciências Físicas e Naturais que não encontramos nas aulas avulsas, nem no colégio do Caraça, por exemplo. Mas estas disciplinas estavam presentes nos estudos do Liceu de Coimbra, criado em 1836, e foram inseridas como uma forma de aproximar o desenvolvimento das Artes e da Indústria, porém, assim como no colégio de Pedro Segundo não foram direcionadas para estas áreas e acabou por predominar matérias ligadas ao estudo literário.<sup>304</sup>

## 2.5 O sistema de exames

Os exames anuais eram realizados nos primeiros dias de dezembro. Os alunos aprovados passavam para a Aula seguinte. O aluno reprovado repetia o *ano de estudo* e sendo reprovado uma segunda vez deveria ser não poderia continuar no colégio.<sup>305</sup> Como foi o caso do aluno José Fernandes Monteiro Júnior, que reprovado duas vezes teve que deixar o colégio e a vaga de aluno externo gratuito de acordo com o ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva em 13 de abril de 1848.

Instalava-se um tribunal de exames formado pelo reitor, vice-reitor, professores e um comissários do governo. Cada exame duraria meia hora de acordo com o regulamento do colégio. Mas não foi isto que verificamos nos livros de exames. Que em alguns anos cada exame durava 5 minutos. No 5º mês de cada ano letivo os alunos poderiam fazer exames para passar de uma aula para outra. Este exame seria aplicado pelo reitor, vice-reitor e professores.

Sobre o tribunal de exames, este era formado de forma regular todos os anos sempre um mês antes de se iniciar as férias. Isto ocorria, geralmente, no mês de novembro ou no início de dezembro conforme tentamos acompanhar através das atas dos exames. No dia 3 de dezembro de 1838, reuniram-se na sala de exames o Vice-Reitor, Leandro Rebello Peixoto de Castro, o comissário de Governo Francisco de Paula Cândido, os professores Joaquim Caetano da Silva, Justiniano José da Rocha, Emilio da Silva Maia, Gabriel de Medeiros Gomes e Francisco Maria Piquet. Os professores fizeram os exames dos alunos internos e externos da sexta aula. Os membros do Tribunal de Exames que faziam a avaliação dos alunos eram o Vice-Reitor, professores e um comissário do governo como aponta o regulamento do colégio. E como no regulamento de 1838 não existia nenhuma indicação das notas que os examinadores deveriam aplicar, e também as normas em relação aos Prêmios eles resolveram reunir-se para tratar deste assunto. Desta forma, ficou resolvido que as aprovações seriam decididas após terminarem os exames, sendo decididas após as reuniões da *Congregação*. A decisão sobre a classificação dos prêmios deveria ser feita após a conclusão dos exames de cada aula (ano de estudo). Houve também a decisão de que os alunos seriam examinados em todas as matérias que eles haviam

---

<sup>304</sup> FERREIRA, Antonio Gomes e VECCHIA, Ariclê. Um olhar sobre instituições de ensino secundário no século XIX: O Liceu de Coimbra e o Imperial Colégio de Pedro Segundo. In: *Cadernos de História da Educação*- nº 3- Jan./dez. 2004. p. 6 e 10

<sup>305</sup> Regulamento n. 8 p. 80

estudado naquele ano. Estes exames eram realizados em um interrogatório feito pelos professores. Desta forma, o exame para que os alunos obtivessem a aprovação era feito de forma oral. Por fim, foi decidido que as notas de aprovação nos Exames Gerais do Colégio de Pedro Segundo seriam a de *Aprovado com Louvor, Unanimamente, Simplesmente, Esperado e Reprovado*.<sup>306</sup>

Uma das coisas que chamam a nossa atenção nos exames que eram realizados no Colégio de Pedro Segundo era o fato de eles serem feitos oralmente. A cultura oral se fazia presente desde o período colonial, sendo que a oratória já estava presente em cerimônias religiosas, nos discursos parlamentares, em comemorações, nos tribunais etc.<sup>307</sup> O hábito da leitura oral, pública ou privada, se fazia presente em uma sociedade onde o analfabetismo era dominante.<sup>308</sup> Nos colégios e nos seminários do período colonial havia disputas orais entre os alunos que tinham como tema a matéria que haviam estudado nos livros e apresentações de trabalhos para o público externo à escola. Nas aulas de retórica, por exemplo, os alunos escreviam textos que deveriam ser lidos publicamente.<sup>309</sup> A oralidade presente no Período Colonial não desapareceu com a Independência, permaneceu durante o Primeiro Reinado, Regência e Segundo Reinado. Estava presente nos discursos que eram lidos nas ruas, nos parlamentos, em cerimônias, sermões. Na leitura pública de panfletos e jornais pós-independência. Nos recitais de poesia, como pudemos apreender, no Colégio de Pedro Segundo havia exames orais anuais marcando esta presença da oralidade. Não devemos esquecer também que o ensino de retórica oferecido pelo colégio que implicava no ensino de construção de discursos era extremamente valorizada e essencial para a formação dos futuros bacharéis.

Retornando aos exames de 1838, a seguir, podemos acompanhar os exames dos alunos da sexta Aula, no dia 4 de dezembro de 1838. Os professores Justiniano José da Rocha, Emilio Silva Maia, Francisco Maria Piquet, Manoel de Porto Alegre, Gabriel de Medeiros Gomes, João de Castro e Silva avaliaram os alunos em História, Geografia e Desenho. Após a realização dos exames, a Congregação reuniu-se e definiram as premiações e as aprovações:

#### Os Alunos internos

Francisco Manoel do Souto-Maior Aprovado Unanimamente, e obteve em Aritmética o 3º Prêmio, em Francês o 3º. Em Desenho o 2º.

João José de Andrade Pinto Aprovado Unanimamente obteve em Geografia Menção honrosa, em Grego o 2º Prêmio, em Latim o 1º, em Aritmética o 1º, em História um 2º Prêmio, em Francês o 2º.

João Pereira Pinto Aprovado Simplesmente e obteve em História Menção honrosa.

Joaquim Ignácio Garcia Terra Aprovado Unanimamente e obteve em Geografia o 1º Prêmio, em Francês o 1º, em Desenho o 1º, em Grego, Latim, e Aritmética Menção honrosa.

#### Os Alunos externos

---

<sup>306</sup> Livro Primeiro dos Exames e Prêmios do Collegio de Pedro Segundo. Ata n. 1 de 3 de dezembro de 1838.

<sup>307</sup> SOUZA, Roberto Acízelo. *Op. Cit.* p. 93

<sup>308</sup> VILLALTA, Luiz Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura*. In: *História da Vida Privada no Brasil*, p.

<sup>309</sup> *Ibid.* p.

Francisco José de Souza e Silva Esperado para a abertura das Aulas.  
Francisco Lopes de Oliveira e Araújo Aprovado Simplesmente e obteve em Latim e Aritmética Menção honrosa.  
Izidro Borges Monteiro Aprovado Simplesmente.  
José Alexandrino Dias de Moura Aprovado Unanimamente, e obteve em Latim o 3º Prêmio, em Aritmética, História, Francês, e Desenho Menção honrosa.  
José Teixeira de Souza Esperado para a Abertura das Aulas.  
Liberato de Araújo Rangel Aprovado Simplesmente.  
Luis de Araújo Rangel ]Esperado para a abertura das Aulas  
Pedro de Araújo Rangel ]  
Pedro de Alcântara Lisboa Aprovado Unanimamente e obteve em Grego o 1º Prêmio, em Latim o 2º, em História em 2º, em Geografia o 2º, em Francês, e Desenho Menção honrosa.  
E não havendo mais nada a tratar o Snr. Padre e Mestre Vice-Reitor levantou a Sessão a hora e meia da tarde.<sup>310</sup>

Como podemos perceber, os exames dos alunos internos e externos eram feitos de forma separada e não havia distinção entre os alunos pagantes ou gratuitos. Além disso, os exames ocorreram em dois dias. No dia 3 de dezembro aconteceram os exames de Latim, Francês, Aritmética e Grego, e no dia 4, os de História, Geografia e Desenho. Na Sexta Aula no ano de 1838, entre os alunos que fizeram os exames não houve nenhum reprovado, tanto entre os alunos internos quanto os alunos externos.

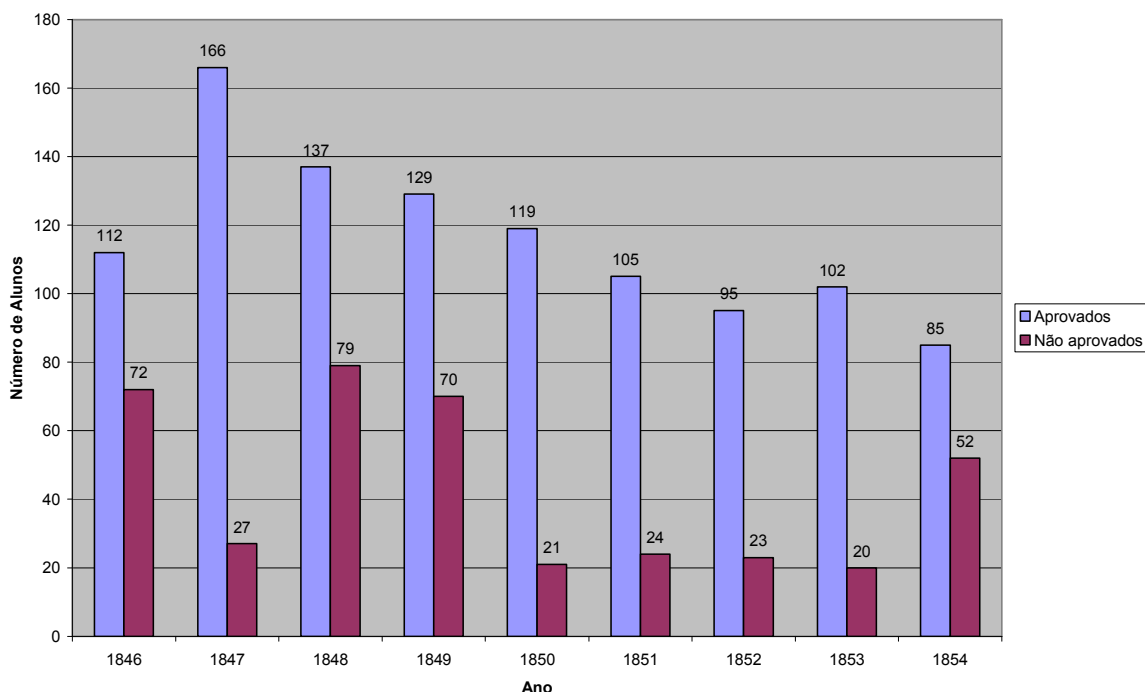
Apesar de não terem ocorrido reprovações no exame que citamos anteriormente, no colégio, ao longo dos anos o número de alunos reprovados não era pequeno. Entre os anos de 1846 e 1854<sup>311</sup>, pode-se acompanhar o quadro da não aprovação (reprovações, retiraram-se, foram despedidos) no colégio. Assim, o gráfico 4 apresenta os dados dos alunos aprovados e dos alunos que não foram aprovados, incluindo neste último conjunto de alunos os alunos reprovados, os que se retiraram do colégio e os que foram despedidos.

---

<sup>310</sup> NUDOM. Livro Primeiro dos Exames e Prêmios do Colégio de Pedro Segundo. Ata n. 2 de 4 de Dezembro de 1838

<sup>311</sup> Os dados sobre aprovações e reprovações que pudemos obter de forma mais sistemática a partir de 1846, quando o colégio passou a enviar mapas com estes dados para o Ministério do Império.

**Gráfico 4**  
**Alunos aprovados e Não aprovados (1846-1854)**



O número de reprovados dentro do sistema de exames foi elaborado no relatório do Marquês de Abrantes que esteve no colégio no ano de 1849 fiscalizando as atividades que eram realizadas neste espaço.

Assisti aos exames dos alunos dos diversos Anos de estudos; e sinto ter de declarar a V. Ex<sup>a</sup>, *que raras foram os que se mostraram aproveitados no Latim, Francês, e Inglês; sendo muito fracos no conhecimento destas línguas mesmo alguns dos que obtiveram prêmios e menções honrosas. Ao contrário, no Grego e no Alemão, muitos deram provas de adiantamento. Em Geografia e História não foi grande o número dos que me parecerão aproveitados; e demais observei, nos exames desta cadeira, uma omissão, que reputo grave, qual o da história Portuguesa e Pátria; mas espero o hábil Professor que rege emendará a mão nos anos seguintes.*

*Em Filosofia, e Retórica poucos achei que dessem prova de sólido aproveitamento, ainda que muitos, desembaraçados e verbosos salvassem a decência dos exames.(...)*

*Em Geometria e outras ciências matemáticas observei quase a mesma falta de aproveitamento, que no Latim, Francês, e Inglês; parecendo-me até que havia da parte dos alunos completa indiferença, senão aversão à esse estudo aliás indispensável(...)*<sup>312</sup>(grifos nossos)

O interessante relatório do Marquês de Abrantes relata a experiência de comissário de governos para fiscalizar o colégio e sua participação nos exames anuais. As observações do comissário podem ser uma luz sobre a questão das reprovações no colégio. Ele relata o

<sup>312</sup> Relatório do Comissário Márquez de Arantes de 1849. Arquivo Nacional. Série Educação-IE432



aproveitamento dos alunos nas cadeiras e constata o que ele chama de pouco aproveitamento em várias delas. Interessante também notar a constatação dele ao comentar a ausência do ensino de história pátria que não foi cobrada no exame. Mais adiante o comissário vai comparar os exames do colégio com o Ginásio da Prússia, ressaltando que a reprovação seria bem maior se houvesse mais rigor nos exames, inclusive ele ainda põe em dúvida a honestidade da avaliação feita pelo tribunal de exames:

De 176 examinados, foram aprovados 63 plenamente, e 78 simplesmente, e reprovados só 35. Se o primeiro número fora exato, se realmente 1/3 dos alunos fossem ótimos seria o Colégio digno de louvor e até de admiração; visto que, em geral, nos Ginásios ou Lições da Prússia, os mais gabaritados da Europa, apenas ¼ dos alunos alcançam a 1ª nota, que equivale à aprovação plena; mas em que m.<sup>a</sup>(sic) consciência devo asseverar a V. Ex.<sup>a</sup> que aquele número é tão inexato, quanto é falível e parcial o chamado Tribunal de Julgamento do Colégio. Formado pelo Comissário de Governo, Reitor, Vice-Reitor e Professores, compõem-se este tribunal de 14 membros, todos com voto em escrutínio secreto, e quanto ao modo p. que julga, *limitar-me-ei a informar a V. Ex.<sup>a</sup>, que presenciei ali; ora corrido de vergonha, ora indignado, injustiças notórias, e algumas tão revoltantes, que só podiam ser explicadas pela maneira desfavorável a integridade dos votantes saiam aprovados plenamente muitos que nem simplesmente deviam sê-lo, e eram aprovados simplesmente muitos que mereciam absoluta reprovação(...).*

Após exames anuais os prêmios eram definidos. Caso o aluno confirmasse o desempenho nos exames e houvesse também sido premiado no concurso de lugares que ocorria semanalmente, o aluno seria premiado. Além disso, eram distribuídas menções honrosas para os alunos que fizessem o melhor discurso latino e para os que fizessem a melhor dissertação de filosofia em língua nacional.<sup>313</sup> A distribuição dos prêmios ocorria junto com a cerimônia de Bacharel em Letras como descrevemos a seguir.

Em ofício sem data, encontrado entre os documentos da pasta do ano de 1844, no Arquivo Nacional, verificamos o procedimento das cerimônias de Bacharel em Letras do Colégio de Pedro Segundo, que pode ser considerada uma cerimônia de características cívicas. No século XX, principalmente com a obra de Escragnolle Doria, a construção de uma memória do colégio de Pedro Segundo passa pela idéia de busca de um passado glorioso, ressaltando as figuras importantes do colégio, a presença do imperador, a valorização do grau de bacharel em Letras.<sup>314</sup>

A cerimônia pode ser entendida como um ritual. Nesse sentido, ritual pode ser definido como um “sistema cultural de comunicação simbólica”, que é constituído de seqüências que tem uma ordem e um padrão de palavras expressos por múltiplos meios.<sup>315</sup> Feitas estas considerações vamos à Cerimônia. Para preparar a cerimônia, o reitor fazia solicitação da guarda de honra, caso fosse confirmada a presença do Imperador.<sup>316</sup> A ornamentação do colégio era feita com flores do

---

<sup>313</sup> Regulamento n. 8 p. 81

<sup>314</sup> Esta visão é constantemente reproduzida nos trabalhos sobre o colégio de Pedro Segundo, principalmente a descrição que Doria faz sobre a cerimônia de bacharel em letras. O que faz com que esta visão de um passado glorioso seja continuamente reproduzida.

<sup>315</sup> PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003. p. 11

<sup>316</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva ao Ministro do Império Joaquim Marcelino de Brito em 7 de dezembro de 1846. Arquivo Nacional. Série Educação – Ensino Secundário. IE 4 32- 1846

Jardim Botânico.<sup>317</sup> A Cerimônia de Bacharel em Letras iniciava como a entrada do Imperador, ao som do “Hino Nacional só em orquestra”. Em seguida, os alunos do colégio cantavam o Hino de Pedro Segundo acompanhados pela orquestra. Na seqüência, ocorria a oração do professor de retórica. Depois da oração os alunos cantavam o Hino do colégio acompanhados da orquestra. Logo a seguir, eram distribuídos os prêmios, iniciando pelo 7º ano de estudos e terminando com o 1º ano. Entre cada premiação era executada uma parte de sinfonia. Quando terminava a premiação era iniciada a Cerimônia dos Bacharéis. O reitor do colégio apresentava ao Ministro do Império ou ao seu comissário cada um dos bacharelados, dizendo: “Tenho a honra de apresentar a V. Ex.<sup>a</sup> os Senhores, [não identificável] que pedem o grau de Bacharéis em Letras, e então habilitados para obterem-no.” A apresentação era feita na ordem de matrícula dos alunos e, depois da apresentação, o primeiro dos bacharelados, nesta ordem, fazia o juramento. Ele colocava-se de joelhos e sobre o “Livro dos Santos Evangelhos” e prestava o juramento: “Juro manter a religião do Estado, obedecer e defender a Sua Majestade o Imperador o Senhor Dom Pedro Segundo, as Instituições Pátrias, concorrer quanto me for possível para prosperidade do Império, e satisfazer em lealdade às obrigações que me forem incumbidas.” Os demais bacharelados, obedecendo à ordem de matrícula, colocando-se de joelhos diziam: “Eu assim o juro”. Após o juramento, os bacharelados aproximavam-se do Ministro do Império, pela ordem de matrícula, para receber o grau de bacharel em Letras. O ministro colocava sobre a cabeça de cada bacharelado o “barrete da faculdade de Letras” e dizia: “A lei vos declara Bacharéis em Letras, cujo grau espero, honreis sempre tanto, como o haveis sabido merecer”.<sup>318</sup>

Apesar solenidade da cerimônia com a presença do Imperador e da Imperatriz, do Ministro do Império, e de pessoas importantes na sociedade da época e também a importância atribuída aos prêmios, nem sempre ocorria tudo bem na cerimônia. Estes inconvenientes não foram apresentados na memória histórica feita por Doria e nem aparecem em trabalhos recentes sobre o colégio Pedro II. Encontramos alguns inconvenientes, sendo o principal deles a ausência dos alunos premiados na cerimônia, como relata o vice-reitor do colégio Rodrigo de São José:

Começando a introduzir-se neste Colégio de alguns anos a esta parte o *abuso de não comparecerem os alunos que tem prêmios ou menções honrosas na solenidade da distribuição dos mesmos prêmios; acontecendo serem proclamados na Augusta Presença de Sua Majestade Imperial e não aparecerem, sem darem nem antes, e nem muitas vezes depois razão ou motivo justo para semelhante escândalo, que cada ano aumenta vista da falta de meios que tem autoridade Colegial para o reprimir; rogo a V. Ex.<sup>a</sup> se digne dar providencia para evitar a continuação deste abuso, parecendo-me conveniente que não pudessem ser proclamados, e perdessem os prêmios, menções honrosas todos aqueles que não compareceram neste ano, e nos anos seguintes deixaram de comparecer sem terem previamente dado razão justa e autêntica da sua falta de comparecimento.*<sup>319</sup>

---

<sup>317</sup> *Ibid.*

<sup>318</sup> Ofício encontrado no Arquivo Nacional, sem especificação da data. Encontrado entre os documentos do ano de 1844.

<sup>319</sup> AN. IE 4 32- 1846 Ofício de 10 de dezembro de 1847. Enviado pelo vice-reitor do Colégio de Pedro Segundo, Rodrigo de São José ao Ministro do Império Manoel Alves Branco.

Este constrangimento não era raro como podemos verificar no parecer de um Procurador da Coroa, que se baseou no regulamento do colégio para definir que a participação na cerimônia de premiação era obrigatória para os alunos premiados:

Pela disposição dos Art.os 134º e 135º conclui-se sem a menor dúvida, que os Estatutos exigem a presença dos alunos no ato solene da distribuição dos prêmios; pelo que não se pode entender que fica dependente do mero arbítrio dos mesmos alunos o cumprimento dessa cláusula substancial, e indispensável. É portanto abusiva a prática, que se acusa, e convém extingui-la. Quanto a preteri-lo entendo que nada é lícito aventurar, já que, como se informa, esse erro passou em uso, e em tempo não foi corrigido. Quanto porém ao futuro parece-me que bastaria explicar, e fazer publicar com antecedência, que na conformidade, em fiel obediência dos Estatutos os alunos premiados, e que obtiveram menção honrosa são irremissivelmente obrigados a comparecer do ato da distribuição, a fim de serem proclamados, e receberem os prêmios, e que este comparecimento pessoal é condição essencial para a efetiva, e real aquisição dos mesmos prêmios e honras, salvo provando impedimento legítimo reconhecido pelo Reitor do Colégio.<sup>320</sup>

Alguns dos primeiros bacharéis em Letras do colégio, de 1843, ingressaram na faculdade de Direito de São Paulo. Na lista de bacharéis desse ano encontramos as descrições físicas dos formados que deveriam ingressar na faculdade. É interessante notar as características que estavam presentes que ao que nos parece tinham o objetivo de servir como identificação na apresentação dos alunos formados em São Paulo. Dentre as características descritas estão presentes a cor da pele, a altura, cor de cabelos, traços e formato do rosto e algum sinal específico no rosto. Nesta lista estão descritos cinco alunos: quatro deles são descritos como brancos (Francisco Sales Rosa, Carlos Arthur Busch Varella, José Carlos d'Almeida Áreas e Agostinho Marques Perdigão Malheiro); um deles é classificado como pardo (José Alexandrino de Moura). O único que não teve as descrições de forma precisa foi Carlos Arthur Busch Varella que não havia se apresentado para confirmar as características, pois havia viajado para Santos dias antes.<sup>321</sup>

Com o título de Bacharel em Letras os alunos formados utilizavam o direito que era concedido ao portador de ingressar nas academias superiores sem prestar exames.<sup>322</sup> E com isso, poderiam prosseguir os estudos que possibilitariam uma ascensão social com um diploma que conferia uma distinção. Como vimos, muitos dos alunos que passaram pelo colégio tiveram origem social em famílias cujos pais eram ligados a atividades econômicas como a agricultura e o comércio. Outros eram filhos de pessoas ligadas a funções de governo. Apenas uns poucos eram filhos de viúvas e um pequeno número pode ser considerado pobre como concebemos hoje. De

---

<sup>320</sup> Parecer do procurador Campos de 11 de dezembro de 1847. Infelizmente não conseguimos identificar o primeiro nome do procurador pela dificuldade em identificar o mesmo no manuscrito. Arquivo Nacional. Série Educação – Ensino Secundário. IE 4 32- 1846

<sup>321</sup> A descrição das diferenças e das características físicas tinham como pressuposto o argumento científico que estabelecia uma hierarquização das raças como foi analisado no estudo de Lilia Schwartz *O Espetáculo das Raças*. AN- Relação dos Bacharéis em Letras, Alunos do Colégio de Pedro Segundo, que tem de matricular-se este ano no Curso Jurídico da Cidade de São Paulo em 19 de Fevereiro de 1844.

<sup>322</sup> O debate sobre a confirmação deste direito foi abordado por Fernando Penna na dissertação *Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*.

fato, grande parte dos alunos vinha de famílias completamente integradas ao quadro social no conjunto da chamada boa sociedade. A formação no colégio acrescida da formação superior possibilitava o acesso a ocupações no governo ou profissões liberais. Menos de 10% dos alunos formados, no período analisado, dedicaram-se às atividades comerciais ou agrícolas. Isto reforça a argumentação da busca de uma formação que conferisse uma distinção social, algo que oferecesse prestígio social. Como José Murilo de Carvalho constatou, apesar de muitos deputados serem fazendeiros, eram poucos os que se identificavam desta forma. Preferiam identificar-se como magistrados, advogados, médicos, engenheiros ao invés de negociantes ou fazendeiros.

A formação literária e universalista que tinha mais haver com valores e cultura do antigo regime também era muito forte e assim permaneceu no colégio durante o século. Mesmo após tornar-se Ginásio Nacional após a República, o colégio permaneceu oferecendo um ensino de formação mais geral e literária. Por fim, a organização em forma de internato também era marcante no período. Inspirado em liceus franceses, que por sinal eram também influenciados por colégios religiosos. O colégio incorporou elementos desta tradição ao adotar um modelo de ensino colegial com um certo isolamento e regime disciplinar típicos de instituições religiosas. Vale lembrar o papel de destaque que ganhou o padre Leandro Rebelo Peixoto, vice-reitor do Colégio de Pedro Segundo, por muito tempo reitor do Colégio do Caraça, um internato famoso que recebia alunos do Rio de Janeiro, e que tinha muito em comum com o colégio de Pedro Segundo. Em primeiro lugar, os dois eram internatos. Havia nos dois colégios uma forte preocupação com o componente da educação moral dos seus alunos. O isolamento dos alunos internos e o controle disciplinar eram comuns nos dois estabelecimentos, bem como a instrução religiosa. A instrução nos dois colégios eram baseadas no que os contemporâneos chamavam de educação literária. Todo este quadro nos ajuda a compreender e também permite precisar historicamente o modelo de ensino adotado pelo colégio de Pedro Segundo entre 1838 e 1854. Este modelo era a forma de um colégio interno que utilizava o ensino simultâneo, que incorpora a tanto a idéia de um professor lecionando para um grupo de alunos que tinham o mesmo nível de conhecimentos em uma mesma sala como a aceção de alguns contemporâneos de que o ensino simultâneo implicava no estudo de várias matérias reunidas em um mesmo curso seriado que não comportava matrículas em matérias de acordo com a vontade do aluno.

Fundado por Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Colégio de Pedro Segundo incorporou elementos que podem ser identificados como uma tradição ligada a valores que remetiam à nobreza. Era uma educação literária bem distinta da educação para ofícios mecânicos que era oferecida pelo Seminário de São Joaquim. Destaca-se também por ser uma experiência diferente das aulas avulsas, pois seu curso completo obrigava o aluno a cursar, simultaneamente, todas as matérias. E, por fim a idéia de criar um estabelecimento modelo para os estabelecimentos particulares que existiam na Corte. Um estabelecimento que oferecia uma instrução mais longa, mais ponderada do que a rápida preparação para os cursos superiores oferecidas por particulares. O colégio atraiu em sua maioria os filhos de comerciantes e fazendeiros que buscavam aumentar seu *status* através da formação. A educação literária do colégio estava ligada a valores de uma sociedade que tinha uma visão de mundo hierarquizada e por isso, não foi cogitada, neste período, uma formação voltada para atividades industriais e comerciais. Assim, depois de passar pelo colégio, os alunos ingressavam nos cursos superiores e depois de formados procuravam seguir alguma carreira ligada ao governo. Embora tivesse prestígio, o colégio tinha uma procura menor do que as aulas avulsas e as aulas particulares que preparavam para os cursos superiores, isto fazia com que o número de bacharéis fosse bem menor do que o número dos alunos que ingressavam no colégio.

## CAPÍTULO III

### 3. OS PROFESSORES DO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO SEGUNDO

Agentes ligados diretamente aos alunos no convívio diário, os professores do colégio de Pedro Segundo, ao longo do século XIX, se destacavam como homens de letras. Este capítulo tem como objetivo a investigação acerca dos professores do Colégio de Pedro Segundo, em sua atuação no cotidiano escolar. Busca-se compreender como esses profissionais eram contratados na época, como também qual era a sua formação. Procura-se também entender quais eram as atribuições do seu ofício, como conduziam suas aulas, o número de horas semanais que dedicavam ao colégio. Destacam-se ainda informações sobre os salários. Em suma, a finalidade é investigar como era o trabalho de um professor do colégio de Pedro Segundo dentro da cultura escolar na qual estava inserido no século XIX.

Para falar dos professores<sup>323</sup> do colégio de Pedro Segundo vamos iniciar por uma questão que vem à tona em nossa mente, quando pensamos em professores do século XIX, que é a de como uma pessoa tornava-se professor do colégio imperial. Os processos de ingresso dos professores no colégio de Pedro Segundo entre 1838 e 1854 eram diversos. Os professores que assumiram vagas eram indicados por alguém, ou se ofereciam para trabalhar como professores, ou mesmo professores públicos, que já lecionavam nas chamadas aulas avulsas eram convidados a trabalhar como professores. Os professores em geral, ofereciam seus serviços ao colégio e se aprovados pelo Ministro do Império eram nomeados. Os concursos para as cadeiras de ensino não foram realizados nos anos iniciais do colégio.<sup>324</sup> Uma situação diferente das Aulas Avulsas que eram preenchidas por concurso mesmo antes da Independência quando eram denominadas de Aulas Régias.<sup>325</sup>

A seleção dos primeiros professores coube ao Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos e ocorreu em 1838. Pelo que percebemos na seleção, acabou por considerar a formação superior e notoriedade pública como critérios para a seleção. Segundo Cunha Júnior Vasconcellos, outros que o sucederam podem ter feito suas escolhas de acordo com o conhecimento, a estima e a confiança que tinham nos candidatos a professores<sup>326</sup>. Podemos acrescentar a esses critérios indicações de outras pessoas tais como amigos em comum, que poderiam ter interesses diversos podendo ser amizade ou mesmo como uma concessão baseada em acordos políticos.

Um exemplo de nomeação que temos registro foi a do professor Tiburcio Craveiro que nos oferece algumas pistas desses critérios. O caso desse professor é peculiar porque ele foi o primeiro que encontramos que foi indicado para ser professor do colégio. Assim, uma das formas para se tornar professor do colégio, no século XIX antes da reforma de 1854, foi a indicação de pessoas que tinham proximidade com o Ministro do Império ou o Reitor do colégio. Em primeiro lugar, o candidato foi indicado por José Marcelino da Rocha Cabral ao Ministro do Império, que,

---

<sup>323</sup> Os professores do Colégio de Pedro Segundo eram todos do sexo masculino.

<sup>324</sup> Quanto aos critérios objetivos para a seleção dos professores do Colégio não encontramos nenhuma evidência, ao menos não de forma explícita. Resta-nos, então, buscar os indícios dessas formas de ingresso como professor do colégio.

<sup>325</sup> CARDOSO, Tereza Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1843*. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2002. p. 232

<sup>326</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. *Op. Cit.* p. 35

naquele momento, era Manoel Antonio Galvão. A seguir temos a carta de indicação de Tiburcio, em que se destacam os aspectos morais e a experiência de proprietário de colégio:

S. Tiburcio Antonio Craveiro, súdito Português, homem de toda gravidade e de excelente bem merecida reputação, tendo cessado com o seu estabelecimento de um colégio de educação, aliás acredita, mas, que lhe não convinha, pede-me que o proponha a V. Ex.<sup>a</sup> para o empregar no Colégio Pedro 2º, em professor de Latim, para o que eu o reputo por uma das pessoas mais habilitadas que haja n'esta Corte, e disso poderá V. Ex.<sup>a</sup> ser informado por quantos o conhecem, e especialmente pelo Ex.mo S.Lopes Gama.

Não me sendo praticável ir pessoalmente fazer esta proposta a V. Ex.<sup>a</sup>, faço-a D'esta maneira, na persuasão de que o ensino no mencionado colégio ganhará com semelhante aquisição; e no caso de V. Ex.<sup>a</sup> o julgar conveniente, rogo-lhe que se sirva avisar-me do dia e hora em que deve apresentar-se-lhe; no caso contrario se sirva responder-me n'esse sentido para dar conta ao dito S.r d'esta incumbência e seu resultado, a fim de que possa regular os seus negócios em conformidade. Reitero a V. Ex.<sup>a</sup> os protestos da particular estima e consideração com que sou de V. Ex.<sup>a</sup>.<sup>327</sup>

Mas a indicação somente não era garantia de uma entrada de forma direta. Antes buscavam-se referências sobre o pretendente, principalmente, com o objetivo de encontrar, caso houvesse, algo que impedisse o candidato de assumir. Ou, por outro lado, a coleta de informações fazia com que o pretendente tivesse boas recomendações. O caso do professor Tiburcio Craveiro permite observar esse processo. O Reitor foi solicitado pelo ministro do Império para que investigasse o candidato a professor de Latim Tiburcio Craveiro. A resposta do Reitor Joaquim Caetano Silva, ao Ministro Manoel Antônio Galvão dizia que as informações que ele recolheu sobre o candidato eram favoráveis de modo que este poderia ingressar como professor do colégio.

Em conformidade do Aviso de 23 de Janeiro corrente, em que V. Ex.<sup>a</sup> me ordena que informa acerca da pretensão de Tiburcio Antonio Craveiro, que deseja ser empregado neste Colégio como Professor de latinidade: tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Ex.<sup>a</sup> que as noticias, que dele tenho, o abonam grandemente. V. Ex.<sup>a</sup> determinará o que houver por bem.<sup>328</sup>

Outra forma de ingressar no colégio foram os concursos para professores. Porém, neste ponto vale fazer uma ressalva. Os concursos ocorreram a partir de 1855, quando entrou em vigor a Lei nº1331, de 1854, a Lei Couto Ferraz ou Reforma Couto Ferraz. Contudo, segundo Escragolle Doria, já em 1847, foi realizado um concurso para a cadeira de Geografia Descritiva. Os candidatos ao concurso foram examinados através de uma prova de títulos.<sup>329</sup>

Um dos primeiros professores nomeados pelo colégio de Pedro Segundo foi Joaquim Caetano da Silva nomeado em 21 de fevereiro de 1837. Os primeiros nomes selecionados para serem professores do Colégio Pedro Segundo, em 29 de abril de 1838, quando a função de Reitor

---

<sup>327</sup> Carta de José Marcelino da Rocha Cabral ao Ministro do Império Manoel Antonio Galvão em 17 de Janeiro de 1840.

<sup>328</sup> Ofício de 29 de janeiro de 1840

<sup>329</sup> DORIA, Escragolle. Op. cit. p. e CUNHA JÚNIOR, Fernando Ferreira da. *Op. Cit.* p. 35

era ocupada pelo Bispo de Anemúria, foram: Justiniano José da Rocha, professor de Geografia, História Antiga e Romana; Joaquim Caetano da Silva, professor de Retórica e de forma interina como professor de Gramática Portuguesa e Grego; Emilio Joaquim da Silva Maya, professor de Ciências Naturais e interino de Aritmética; Domingos José Gonçalves de Magalhães, professor de Filosofia e interino de Desenho e, por fim, como professor de Música foi nomeado Januário da Silva Arvelos.<sup>330</sup> Logo depois, para o lugar do professor interino de desenho Gonçalves de Magalhães foi nomeado Manoel de Araújo Porto Alegre.

O trabalho dos professores do colégio de Pedro Segundo no século XIX nos interessa também, pois nos permite compreender um outro universo cultural, distante no tempo, ligado a práticas que consistiam o próprio fazer diário do professor. Embora essa abordagem seja um pouco difícil já que não estão disponíveis para nós relatos com descrições detalhadas sobre as atividades desses profissionais no colégio, nosso esforço seguiu em direção dos indícios que pudessem nos levar a desvendar esse caminho.

Os professores do colégio de Pedro Segundo tinham como tarefa principal suas lições ministradas semanalmente. Outras atividades que os professores tinham que cumprir era participar dos Tribunais de Exames, que ocorriam ao final de cada ano, geralmente em novembro. Como ainda se construíam os critérios para o estabelecimento dos alunos que seriam aprovados ou não, os professores reuniam-se para defini-los. A reunião era chamada de *Congregação* e sempre nos exames formavam o tribunal e também decidiam o tempo de cada exame e os critérios das aprovações e também os prêmios e menções honrosas.<sup>331</sup> Os professores realizavam os exames mediante o uso de interrogatório dos alunos como se fossem inquisidores e depois os julgavam como se fossem os juizes.

Outro momento de trabalho dos professores que pudemos constatar foi a escrita dos professores sobre os problemas que eles encontravam no colégio. O trabalho de escrita dos professores sobre os problemas do colégio foi por conta de uma solicitação feita pelo então Ministro do Império Antonio Carlos de Andrada e Silva ao reitor do colégio Joaquim Caetano da Silva e aos demais professores, em 10 de dezembro de 1840. Ao que tudo indica algum dos prontos colocados pelos professores tiveram como resultado a reforma nos estatutos do colégio de 1841, que permaneceu sem alterações até a criação de um novo regulamento em 1855.

### **3.1 O trabalho dos professores do Colégio de Pedro Segundo**

Aqui nos interessa destacar o trabalho de avaliação dos profissionais do colégio acerca do próprio colégio e as sugestões propostas. As considerações dos professores nos revelam também alguns indícios de como e com que materiais eram realizados seu trabalho. E nos chama atenção, o fato deles participarem com suas opiniões de um processo de reforma dentro do colégio. O que foi um fato destacado, pois a criação do colégio partiu do Ministério do Império e os professores não participaram da elaboração do primeiro regulamento, por exemplo. Outra reforma sem indicações da participação dos professores foi a Couto Ferraz, de 1854 que deu origem também ao regulamento de 1855.

Nas exposições, os professores não tratam de problemas gerais do colégio. Eles acabam por privilegiar a análise de sua própria experiência nas lições que eles ministravam, a partir de

---

<sup>330</sup> NUDOM- Livro de |Ofícios Recebidos. Ofício de 30 de Abril de 1838.

<sup>331</sup> NUDOM. Livro Primeiro dos Exames e Prêmios do Collegio de Pedro Segundo. Ata n. 1 de 3 de dezembro de 1838.

<sup>332</sup> Exposição do Professor Tiburcio Antonio Craveiro em 24 de dezembro de 1840

suas cadeiras específicas. Mas uma exposição chama a atenção talvez por ter, em seu conteúdo, uma defesa de um tipo de educação que era muito valorizado na época e que era um dos pilares do colégio, que seria o estudo das belas letras. A exposição do professor Tiburcio Craveiro destaca-se nesse sentido pela defesa de uma educação literária:

Entendo que o ensino do latim no sistema atual de educação do Colégio Pedro Segundo não se acha na vazão, que importaria ter. Parece-me que *a educação simultânea não deve nunca prejudicar ao fim principal, que se busca, e que consiste nas letras, mas que antes se deve nelas carregar mais do que em outro qualquer ramo das ciências positivas, ou naturais*, porque destas bastariam os conhecimentos genéricos por terem elas um curso privativo, que ao depois se pode seguir.<sup>332</sup>

Para este professor, o método simultâneo não deveria prejudicar o que seria o principal fim, que era o estudo das letras, e estas deveriam ter uma maior carga do que as “ciências positivas” por serem de caráter mais geral. Continuando ele defendia o estudo do latim como “(...) uma das mais sólidas bases de uma educação literária (...)” e que a organização do estudo dessa “língua morta” no colégio não era “perfeito”:

Limita-se esse a quatro anos, dos quais o primeiro não se acha a meu cargo; e cada um dos outros três tem hora e meia de lição no dia, excetuando o 4º, que tem três lições na semana. Fora talvez bastante este tempo para um curso completo, se outras matérias não absorvessem na mesma proporção à aplicação do aluno.<sup>333</sup>

O professor Craveiro por fim defende um aumento da carga do ensino de latim oferecendo duas possibilidades para que fosse feita: que o estudo do latim ocupasse mais tempo do que outras matérias em cada ano ou que fosse estendida por mais anos.

Continuamos nossa análise com o professor de Gramática Latina e de Gramática Nacional, Gabriel de Medeiros Gomes, que na verdade não destaca nenhum problema específico no andamento de suas lições no colégio. Mas, por outro lado, comenta que suas lições são feitas por apostilas e não por livros e sendo assim, solicita que seja providenciado um exemplar de autores clássicos em língua portuguesa e outro de algum autor latino para que os alunos pudessem, através desses livros fazerem seus estudos gramaticais e também estudar a lógica das construções da escrita destes autores.<sup>334</sup>

Em cumprimento de determinado na Portaria da Secretaria dos Negócios do Império de 10 do corrente mês, expedida a este Imperial Colégio de Pedro 2º ordenando, que cada Professor declare, quais as dificuldades que encontram, que possam obstar o progresso, a adiantamento dos alunos, tenho a dizer que na classe de Gramática Latina, e Nacional por mim regida nenhum obstáculo tenho encontrado dignos de especial menção. Aproveito porém esta ocasião, para dizer, que julgo necessário, que se dê a cada aluno um autor clássico para análise gramatical, e lógico das orações, (o que até então fazia por apostilas) para o que me lembro dos Lusíadas para gramática Nacional, e de Eutropio para Gramática Latina.

<sup>333</sup> Exposição do Professor Tiburcio Antonio Craveiro em 24 de dezembro de 1840

<sup>334</sup> Exposição do professor Gabriel de Medeiros Gomes em 30 de dezembro de 1840



Não somente o professor Gabriel de Medeiros Gomes fazia ressalvas quanto à ausência de livros adequados para que as lições do colégio ocorressem da forma como eles avaliavam que deveria ser. O professor de Religião, Manuel Antonio da Silva, também faz suas considerações enfatizando a ausência de catecismos para as aulas de religião.

*A total falta de Catecismos de Doutrina Cristã, pois não há nenhum exemplar na Biblioteca deste Colégio, para serem distribuídos aos alunos, é de certo um grande, se não o maior inconveniente, para que eles tenham a necessária instrução respectiva; não bastando para isso a prática, que achei em uso, e que seguido de explicar nas Homilias nos Dias Santos, e feriados o Dogma, a Doutrina, os Ditos, e a Disciplina servindo para isso do Catecismo de Montpellier, do qual contudo me afasto no, em que ele semente de humanismo, e das pretendidas liberdades da Igreja Galicana; e bastando menos a leitura, que naqueles dias se for do Espírito da Bíblia, do qual S.M. Imperial se Dignou de mandar para o Colégio duzentos exemplares, e de que tem seu exemplar cada um dos alunos; pois que não podendo assim ser obrigados a dar de cor lição daquelas matérias, e não possuindo a fonte, onde não retificar idéias, mal conservarão, as que recebem de ouvido.*

Para ele o maior problema era a falta de catecismos para que os alunos pudessem decorar suas lições. Afirmou que não era suficiente o catecismo de Montpellier que era utilizado e mesmo a leitura da Bíblia era insuficiente. Além da queixa da falta de catecismos, o professor de religião reclama que era obrigado a usar um catecismo que não era do seu gosto: o de Montpellier.<sup>335</sup> Ele ainda ressalta insuficiência das lições que ele ministra usando a Bíblia que acaba por fazer com que os alunos não possam decorar as lições das aulas de religião por não possuírem fonte para tal. Interessante notar nesta exposição do professor de religião a metodologia que ele utiliza em suas aulas que, na ausência de catecismos, eram a exposição oral e também a leitura da Bíblia. Método insuficiente para ele porque não tem como exigir dos alunos que lhe repassem, de forma decorada, o catecismo nos exames.

Após fazer as suas críticas o professor expôs o que ele considerava adequado tomar como providência para a melhoria das aulas de religião:

Consequentemente as providencias, que me parecem mais acertadas para remover os inconvenientes referidos, são 1º, *prover o Collegio de sufficiente número de exemplares d'aquelle dos Cathecismos*, que for aprovado, abstendo-me eu de indicar algum, muito principalmente depois que a Comissão reformadora dos estatutos do Collegio, comporta dois Ex.mos Bispos, e de um Senador do Império, se abstivera de fazer no seu projeto, remetendo, como era de esperar, a aprovação do Catecismo para uso do Colégio ao Bispo Diocesano, a quem cumpre zelar sobre a ortodoxia da Doutrina, em que se deva imbuir o seu Rebanho: 2º *tendo cada um dos Alunos o seu exemplar do Catecismo, no qual se*

---

<sup>335</sup> “O catecismo de Montpellier, da autoria do oratoriano François Aimé Pouget, a quem o bispo Colbert entregou a direção do seminário da diocese e encarregou de redigir um novo catecismo, foi publicado pela primeira vez em Paris, em 1702 e surge num contexto caracterizado pela profusão e diversidade de edições de catecismos em França.” Era um catecismo que seguia a linha jansenista e teve bastante sucesso editorial em Portugal entre os séculos XVIII e XIX. VAZ, Francisco A. Lourenço. Catecismo no discurso da Ilustração portuguesa do século XVIII. In: *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*, Vol. X, Lisboa, 1998, p. 217-240

*lhe, marquem as lições, que tiveram dar nas tardes dos Dias Santos, e feriados, sejam mensal, e anualmente examinados sobre as matérias dadas; e isto com a Doutrina, que ouvem nas Homilias, parece-me, que há de produzir neles o satisfatório resultado de sua eficiente instrução religiosa.*<sup>336</sup>

Assim, por fim, ele propõe que a comissão encarregada de reformar os estatutos do colégio providencie o número necessário dos catecismos para serem utilizados pelos alunos nas aulas de religião e também que se passe a cobrar dos alunos que eles apresentem os resultados de seus estudos mensalmente e anualmente.

Ponto comum dos apontamentos de alguns dos professores do colégio, nesta “Exposição” era o fato de notarem a ausência de livros suficientes para suas respectivas aulas. Nesse modelo de ensino que se organizava sob a forma de um colégio era extremamente necessário a utilização deste material por parte de professores e alunos para que esta forma de ensino funcionasse. Hirsdorf apontou ao descrever esta modalidade de ensino como a presença deste material era essencial para o seu funcionamento:

(...) eram classes que realizavam coletivamente os procedimentos de ensino colegial, combinando as antigas práticas medievais de leitura e comentários ao texto e de declamações das lições decoradas, com exercícios humanísticos de imitação dos modelos clássicos pela tradução em língua materna e reescrita em latim nos cadernos, e de disputas públicas para verificar a aprendizagem de todos os alunos, que percorrem ao mesmo tempo os mesmos conteúdos graduados.

Para que o ensino coletivo fosse nelas possível, os alunos tinham o seu material escolar próprio: ao invés dos grandes livros das bibliotecas medievais, tão raros e custosos que muitas vezes permaneciam acorrentados às estantes durante as consultas, edições portáteis de Virgílio, Cícero, Tito-Lívio, Salústio, César, Ovídio, Hesíodo, Sócrates, Xenofonte, Plutarco, Erasmo, Vives, Mathuim Cordier e outros; e cadernos de exercícios escritos, embora os alunos também costumassem- como hoje em dia, e recriando as glosas dos copistas medievais- anotar os comentários dos mestres nas partes brancas dos livros!<sup>337</sup>

Os professores do Colégio de Pedro Segundo eram importantes agentes dentro do processo de formação oferecido. Mais do que o ensinamento das letras, das ciências e da filosofia os professores também eram agentes instrutores responsáveis por transmitir valores morais.

Apesar disso, não tinham nesta época uma formação específica ligada ao magistério, exceto é claro pelas Escolas Normais que formavam professores primários. No caso do Ensino secundário, a formação dos professores era em Direito, Medicina ou Engenharia. Desta maneira, a definição do sujeito como professor era delineada pela prática e não por uma formação específica para o exercício da profissão. Nesse sentido, não havia uma profissionalização na formação dos docentes das escolas secundárias. Esta forma pragmática de formação pode ser definida como modelo artesanal de formação.<sup>338</sup> De fato, o panorama sobre a formação dos

---

<sup>336</sup> Exposição do professor Manuel Antonio da Silva em 20 de Janeiro de 1841.

<sup>337</sup> HIRSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Op. Cit.* p. 79

<sup>338</sup> VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização docente no século XIX. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. II- Século XIX. Petrópolis, 2005. p. 104

professores é melhor explicado por Heloísa Villela que afirma que na primeira metade do século XIX a formação de professores era suprida por poucas escolas normais e estas sofriam com a instabilidade que fazia com que mudassem constantemente, pois várias reformas eram feitas. Assim, “(...) governos provinciais e respectivas assembléias legislativas oscilaram por todo o período entre um curso de valorização da formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la”.<sup>339</sup>

Desta forma, os professores que trabalhavam no colégio de Pedro Segundo eram escolhidos pela notoriedade e pela erudição em algum campo do saber. O crescimento do número de pessoas ligadas a atividades intelectuais foi possibilitado também pelo funcionamento de gráficas particulares, pela produção de livros, material didático e periódicos, tendo, muitas vezes, o governo como cliente.<sup>340</sup> Esse movimento de produção também foi reforçado pela atuação de livreiros e editores no Rio de Janeiro, sendo muitos deles estrangeiros. Estas eram características da expansão urbana que exercia uma atração porque fornecia condições, com presença das principais instituições culturais, para a ascensão social para quem tinha o domínio das letras e que tornava possível um *status* cultural reconhecido socialmente. Eram elites intelectuais que formavam círculos de leitores, uma verdadeira cidade das letras pelo interesse pelo livro, pela leitura, aquisição e formação de bibliotecas. Os livros também eram o assunto de encontros que tinham um certo grau de informalidade.<sup>341</sup> Soma-se a isso as correspondências trocadas que fortalecia os laços entre os que partilhavam desta forma de se relacionar que acabava por estabelecer redes de solidariedade que possibilitavam indicações para postos de prestígio.<sup>342</sup>

Uma elite letrada que tinham o seu *status* baseado na formação e na sociabilidade. Muitos deles acabaram de uma forma ou de outra integrando a burocracia estatal. E sendo assim, concordamos com Ringer quando esta afirma que grande parte da história da elite está ligada também à da burocracia. É interessante também notar que, assim como a Prússia no século XIX analisada por Ringer, o Brasil no século XIX também tinha uma elite cultural que tinha sua formação como condição para fazer parte de uma certa nobreza cultural. O *tipo mandarim*, descrito pelo mesmo autor e inspirado em Max Weber está descrito abaixo:

Para o cenário europeu, eu definiria os “mandarins” simplesmente como a *elite social e cultural que deve seu status muito mais às qualificações educacionais do que à riqueza ou aos direitos hereditários*. O grupo constitui-se de médicos, advogados, clérigos, funcionários do governo, professores de escolas secundárias e professores universitários, todos eles com diplomas de curso superior, concedidos com base na conclusão de um currículo mínimo e na aprovação num conjunto convencional de exames. Os “intelectuais mandarins”, principalmente os professores universitários, preocupam-se com a dieta educacional da elite. Preservam os padrões de qualificação que permitem a afiliação ao grupo e agem como seus porta-vozes em questões culturais. (...) Suas aspirações pessoais e sociais vão além da posição de especialistas ou escribas das classes baixas. *Exigem ser reconhecidos como uma espécie de nobreza espiritual, ser elevados acima de sua classe de origem em virtude dos conhecimentos adquiridos*.<sup>343</sup>

---

<sup>339</sup> *Ibid.*, p. 106

<sup>340</sup> GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Op. Cit.* p. 44

<sup>341</sup> *Ibid.*, p. 244

<sup>342</sup> *Ibid.*, p. 45

<sup>343</sup> RINGER, Fritz. *Op. Cit.* p. 22 e 25

O perfil de uma elite letrada que alcança posições sociais de destaque em função de qualificações educacionais tem uma proximidade com o Brasil do século XIX. Mesmo no colégio de Pedro Segundo professores alcançaram projeção integrando funções junto ao governo por conta de seu destaque social derivado de sua formação e atividade intelectual. Por outro lado, há que se fazer a ressalva, no caso brasileiro, da ascensão mediante a qualificação, mas também por conta de relações familiares, de amizade, de acordos políticos.

Um outro dado que pode reforçar esta argumentação é o fato de que muitos médicos e advogados que possuíam bibliotecas particulares, em levantamentos feitos em inventários ou leilões de livros, tinham um grande interesse em obras de cunho literário e histórico. Além da natural presença de livros específicos de ambas as profissões, de médicos e advogados, as bibliotecas particulares continham um significativo número de obras de literatura, letras e história.<sup>344</sup> Isto evidencia uma forte presença de uma formação humanista nestas profissões. O ensino das humanidades clássicas, presente nos estudos secundários, junto com a formação superior possibilitava ao indivíduo a incorporação de conhecimentos necessários para o exercício de um emprego público.<sup>345</sup> Outro ponto que podemos destacar nos estudos sobre bibliotecas particulares e que nos interessa é no caso de leilões de livros a presença de livros em francês, corroborando a tese da forte influencia francesa entre médicos e advogados. Isto também se refletia entre os professores do Colégio de Pedro Segundo.<sup>346</sup> Embora não tenhamos estudos específicos das bibliotecas particulares dos professores do colégio no período que abrange a nossa pesquisa, podemos crer ser possível que tal realidade seja verificável também entre os professores do colégio se associarmos a formação dos professores com as cadeiras de ensino que ocuparam no colégio. Assim, verificamos que Joaquim Caetano da Silva, professor de Grego e Reitor (entre 1839 e 1851), por exemplo, era formado em medicina. Justiniano José da Rocha, bacharel em Direito, lecionou História e Geografia, Domingos José Gonçalves de Magalhães que era formado em Medicina, lecionou Desenho.

**Tabela 9**  
**Professores do Colégio de Pedro Segundo (1838 e 1852)**

Nome	Matéria	Período
Antonio de Castro Lopes	Latim	1848
Antonio Gonçalves Dias	Latim e História do Brasil	1849-1851
Antonio Francisco Gama	Ginástica	1849
Bernardo José Falleti	Latim	1843-1849
Candido Matheus de Faria Pardal	Desenho	1839-1858
Carlos Roberto- Barão de Planitz	Alemão, Geografia e História	1841-1847
Frei Camilo de Monserrat	Geografia e História Antiga	1850
Domingos José Gonçalves de Magalhães	Filosofia e Desenho	1838-1847
Diogo Maze	Inglês	1839-1844

<sup>344</sup> FERREIRA, Tania Maria Tavares Bessone da Cruz. Bibliotecas de Médicos e Advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em um só lugar. In: *Leitura, História e História da Leitura*. Márcia Abreu(Org.). Campinas-SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil; São Paulo, FAPESP, 1999. p. 326

<sup>345</sup> PONTES, Vinícius Liorde. *A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2009.

<sup>346</sup>

Emilio Joaquim da Silva Maia	Ciências Naturais	1838-1849
Francisco Maria Piquet	Francês	1838-1850
Francisco da Luz Pinto	Música	1839-1849
Frederico Hoppe	Ginástica	1846-1849
Dr. Francisco de Paula Menezes	Filosofia e Retórica	1847-1848
Dr. Fernando Francisco Lessa	Secretário e Francês	1840-1850
Gabriel de Medeiros Gomes	Gramática Latina e Nacional	1838-1849
Guilherme Luiz de Taube	Ginástica	1841-1843
Guilherme Fairfaz Norris	Inglês	1848-1849
Padre José Ignacio de Carvalho Freitas	Capelão	1838
José Luiz Alves	Inglês	1844-1848
José André Garcia Ximenes	Inglês	1848
Padre Frei José de Santa Maria Amaral	Filosofia e Latim	1849-1851
João de Castro Silva	Latim	1838-1839
João Baptista Calogeras	Geografia e História	1847-1849
Joaquim Caetano da Silva	Grego, Gramática Portuguesa e Retórica	1838-1852
Padre Joaquim de Oliveira Durão	Religião	1838-1839
Joaquim Pinto Brasil	Filosofia	1848-1851
Dr. Joaquim Manoel de Macedo	Geografia e História	1850-1851
Justiniano José da Rocha	História e Geografia	1838-1840
Januário da Silva Arvellos	Música	1838-1839
Jorge Furtado de Mendonça	Latim	1838 e 1851
Manuel de Porto Alegre	Desenho	1838-1839
Padre Leandro Rebello Peixo e Castro	Religião e Capelão	1838-1839
Lino Antonio Rebelo	Matemática	1839-1849
Padre Manoel Antonio Carvalho	Religião e Capelão	1839-1843
Tiburcio Antonio Craveiro	Latim, Retórica e Poética	1840-1844
Frei Rodrigo de São José	Religião e Vice Reitor	1840 1843
Conego Dr. Marcelino José da Ribeira	História e Geografia	1840-1842
Santiago Nunes Ribeiro	Filosofia, Retórica e Poética	1842-1847
Joseph Herman (Barão de Tautphoeus)	Alemão, Geografia e História	1847-1851
Jorge Gade	Alemão	1850

Fonte: NUDOM Livro de Matrículas dos Empregados deste Imperial Colégio de Pedro Segundo<sup>347</sup>.

<sup>347</sup> Na lista de professores que atuaram no colégio de Pedro Segundo encontramos o período que lecionaram no colégio até o ano de 1852. Buscamos informações sobre a formação destes mesmos professores mas não foi possível definir a formação de todos eles

Nesta lista, temos alguns professores que tinham a formação nos mosteiros e seminários: Manoel Antonio Carvalho, Marcelino José da Ribeira, Leandro Rebello Peixo e Castro, Joaquim de Oliveira Durão, José Ignacio de Carvalho Freitas, Camilo de Monserratz, Augusto de Santa Rita Manitti e Frei José de Santa Maria Amaral. Alguns professores formados em Medicina: Joaquim Manoel de Macedo, Joaquim Caetano da Silva, Fernando Francisco Lessa, Francisco de Paula Menezes, Emilio Joaquim da Silva Maia, Domingos José Gonçalves de Magalhães e Antonio de Castro Lopes. Alguns dos professores tinham formação em Direito: Antonio Gonçalves Dias, Joaquim Pinto Brasil e Justiniano José da Rocha. Lino Antonio Rebello era formado em Matemática. Januário Arvellos era Mestre de Música. Jorge Gade tinham formação em Letras e Francisco Maria Piquet consta como sem título. Quanto aos demais professores relacionados não havia informação sobre suas respectivas formações.

Alguns professores do colégio de Pedro Segundo, neste período, prestavam serviços de tradução. É exemplo a versão em português do compêndio de História Romana de autoria de Justiniano José da Rocha. Além do trabalho de tradução ele também ficou responsável por entregar cópias das traduções no colégio. Essas cópias eram direcionadas aos alunos das aulas de História Antiga e eram os manuais utilizados pelos professores da cadeira. Como informa no ofício do reitor do Colégio de Pedro Segundo Joaquim Caetano da Silva ao então Ministro do Império Candido José de Araújo Viana:

A vista do Aviso de 12 do corrente, em que V. Ex.<sup>a</sup> me ordena que pelo cofre d'este Colégio se pague ao Doutor Justiniano José da Rocha a quantia de um conto quatrocentos e trinta mil duzentos e cinquenta reis, em troca de mais mil exemplares de cada um dos Compêndios de Historia Antiga e Historia Romana, por ele traduzidos, deduzindo-se d'esta quantia setecentos e quinze reis por cada um exemplar que ele deixar de entregar: muito respeitosamente suplico a V. Ex.<sup>a</sup> que, atendendo às circunstancias do Colégio, pois que, a dar-se imediata e plena execução á ordem de V. Ex.<sup>a</sup>, não há possibilidade de ficarem pagas no fim de Julho todas as despesas do Trimestre que principiou em maio, se digna de consentir que só se pague por hora o referido tradutor a quantia de quatrocentos mil reis, espaçando-se para o fim de Julho o resto do pagamento, e mesmo, se for necessário, até o fim de Outubro.<sup>348</sup>

Em outro ofício enviado pelo reitor do colégio ao ministro do Império continua a informar os pagamentos feitos a Justiniano José da Rocha:

Em observância do Aviso de 14 do corrente, entregue no dia 16, em que V. Ex.<sup>a</sup> me ordena que declare qual é a totalidade dos exemplares que este Colégio tem recebido por Compêndios de Historia Antiga e Romana traduzidos pelo Doutor Justiniano Jose da Rocha; bem como a quantia com lhes dispendida pelo mesmo Colégio: tenho a honra de informar a V. Ex.<sup>a</sup> que a totalidade dos exemplares recebidos é de mil seiscentos e um do Compendio de História Antiga, e mil seiscentos e vinte de Histria Romana; e que a totalidade da despesa correspondente é de dois contos trezentos e oito mil quinhentos e vinte reis, da qual quantia já pagou o Colégio ao referido Doutor hum conto oitocentos e setenta e oito mil duzentos e setenta reis.<sup>349</sup>

---

<sup>348</sup> Ofício de 16 de junho de 1841

<sup>349</sup> Ofício de 26 de Julho de 1841.

Desta maneira a dívida de Justiniano foi paga totalmente de acordo com o ofício que se encontra abaixo:

Tenho a honra de participar a V. Ex.<sup>a</sup> que ontem o Doutor Justiniano José da Rocha recebeu do cofre d'este Colégio a quantia de quatrocentos e setenta e oito mil duzentos e setenta reis, segundo e ultima parte do que V. Ex.<sup>a</sup> lhe mandou pagar pelos Avisos de 12 e 25 de Junho próximo pretérito; de sorte que nada mais fica devendo o Colégio ao referido Doutor Justiniano José da Rocha.<sup>350</sup>

### 3.2 Os vencimentos dos professores no Colégio de Pedro Segundo

Os vencimentos dos professores obedeciam a uma variação que não funcionava de acordo com a quantidade de aulas que estes davam no colégio. Seguindo essa lógica, os professores que tinham vencimentos maiores não eram os que lecionavam mais horas de aula por semana. Os primeiros registros de vencimentos dos professores que encontramos foram os de 1839, a partir da nomeação de Joaquim Caetano da Silva como Reitor do Colégio de Pedro Segundo.

**Tabela 10**  
**Vencimentos dos professores em maio de 1844**

<b>Professor</b>	<b>Matéria</b>	<b>Vencimento</b>	<b>Lições Mensais</b>
Emilio Joaquim da Silva Maia	Ciências Naturais	100\$000	33
Santiago Nunes Ribeiro	Filosofia, Retórica e Poética	100\$000	76
Carlos Roberto- Barão de Planitz	Geografia e História	83\$333	120
Joaquim Caetano da Silva	Grego	66\$666	52
Carlos Roberto- Barão de Planitz	Alemão	50\$000	120
Gabriel de Medeiros Gomes	Gramática Latina e Nacional	50\$000	60
Candido Matheus de Faria Pardal	Desenho	41\$666	40
Francisco Maria Piquet	Francês	41\$666	60
Francisco da Luz Pinto	Música	41\$666	49
José Luiz Alves	Inglês	41\$666	80
Lino Antonio Rebelo	Matemática	<sup>351</sup>	34
Frei Rodrigo de São José	Religião e Vice Reitor	33\$333	<sup>352</sup>

<sup>350</sup> Ofício de 3 de Agosto de 1841

<sup>351</sup> O vencimento do professor de matemática Lino Antonio Rebelo não consta no respectivo documento.

<sup>352</sup> O número de lições do professor de religião Rodrigo de São José não consta no respectivo documento.

Fonte: AN- Folha dos Vencimentos dos Empregados do Colégio de Pedro Segundo no mês de maio do ano colegial de 1844.

Algum dos professores reclamavam dos vencimentos. No entanto, encontramos somente um caso em que o professor reclamou diretamente com o reitor sobre o salário que recebia como substituto, Joaquim Russel, e mais, para sustentar o que diz faz uma avaliação da inflação dos últimos anos para comparar com os salários do colégio de Pedro Segundo:

Illmo Snr. Como substituto estou sujeito a servir em lugar dos outros professores, como substituto servirei; porém somente por muito poucos dias, pois que com V. Ex<sup>a</sup>. sabe, tenho todas as minhas horas ocupadas com boas lições, e o minguaquinho ordenado de 500\$000 anuais não poderá ressarcir nem a metade do que eu poderia, se por algum tempo durasse tal emprego do meu tempo.<sup>353</sup>

O professor ressalta que estava trabalhando como professor substituto no colégio e que apesar de suas lições serem boas o seu ordenada era bem pequeno.

*Com efeito, esse ordenado é tal que nem o próprio que acaba de abandona-lo podia com ele subsistir, e preferiu, velho e enfermo, aventurar-se ao acaso de achar outras lições, ou tomar outra qualquer ocupação, talvez muito diversa; e por certo que se me ele fosse oferecido para servir efetivamente o lugar, eu in limine o receitaria.*<sup>354</sup>

Segundo ainda ,o professor, que deixou a cadeira antes de Joaquim Russel preferiu deixar o colégio buscando lecionar em outro lugar ou mesmo procurar outra ocupação que oferecesse um ordenado melhor do que era oferecido pelo colégio, já estando convicto de que o professor Russel assumiria o seu lugar. O professor Russel finaliza a sua queixa afirmando seu desejo de iniciar o seu trabalho no colégio apenas por alguns dias porque não era possível assumir afetivamente com um ordenado tão baixo. O professor ainda coloca o problema da inflação que aumentava os preços desde 1838 e que o ordenado já poderia ser considerado baixo em 1838 e que, portanto, ele não desejava assumir a vaga como substituto no colégio.<sup>355</sup>

A mesma reclamação sobre os vencimentos dos professores também apareceu em anos após a divisão do colégio, em 1857 com a criação do internato no Engenho Velho. Embora escape um pouco o nosso recorte temporal vale a pena citar como exemplo. A reclamação dos professores, um pouco longa para ser transcrita aqui, refere-se a diálogo em que o professor do Internato do Colégio de Pedro Segundo, cujo nome não é citado por Joaquim Manoel de Macedo, reclama dos preços dos carros que transportavam passageiros e da ajuda de custo do governo que era abaixo dos preços das viagens. Assim, o professor reclama que gasta sempre além da ajuda de

---

<sup>353</sup> Carta de Joaquim Russel enviada ao Reitor do Colégio de Pedro Segundo Joaquim Caetano da Silva. SD

<sup>354</sup> Carta de Joaquim Russel enviada ao Reitor do Colégio de Pedro Segundo Joaquim Caetano da Silva. SD

<sup>355</sup> AN-IE4-30- Carta de Joaquim Russel enviada ao Reitor do Colégio de Pedro Segundo Joaquim Caetano da Silva. SD Encontrada na pasta do ano de 1844.



custo e que quando deixa de dar aulas fica sem a gratificação e a ajuda de custo do dia em que faltou.<sup>356</sup>

Não era raro, por conta dos vencimentos não acompanharem a inflação do período, que os professores deixassem o colégio para trabalhar em outros lugares. Parece que o prestígio de trabalhar no Imperial Colégio de Pedro Segundo, muitas vezes não era acompanhado de vencimentos dignos de tal honraria. O relatório do Marquês de Abrantes já citado no capítulo anterior, traz a crítica à qualidade do aprendizado dos alunos e comparava o colégio com o colégio de Pedro Segundo, ao Ginásio da Prússia. O mau aproveitamento dos alunos segundo ele devia-se à incapacidade de alguns professores, ao grande número de lições semanais e os baixos vencimentos. Para o então ministro, os vencimentos não eram atrativos e cita o exemplo do professor de inglês que deixou o colégio para trabalhar em um colégio particular. Vejamos o trecho:

Sendo abundantes as Casas de Ensino, que existem nesta Capital, e que pagam com largueza aos Mestres que nela se empregam, creio ser quase impossível, que o Colégio Pedro 2º, embora protegido e honrado pelo Governo Imperial, ache Professores idôneos e assíduos, que se comprometam a dar 25, 15, e 13 lições por semana, de latim, inglês, e alemão, mediante a gratificação de 66\$000, e 50\$000 por mês. O fato de G. Norris, hábil mestre de Inglês, que deixou o Colégio para ensinar no Botafogo, onde além de ter casa, cama, e mesa perceba 70\$000 por mês, demonstra a inconveniência da mesquinhez que julgo condenável. E como, pagando tão mal aos professores, compeli-los, pagar multas ou descontos, a serem freqüentes ao ensino, e absterem-se de outras ocupações em que possam ganhar a vida?<sup>357</sup>

Além dos baixos vencimentos, o relatório do comissário acrescenta ainda que os professores eram obrigados a pagar multas por faltas e atrasos. Em outra parte, ele atribui também a deficiente qualidade do aprendizado dos alunos ao excesso de lições que integravam algumas das cadeiras oferecidas tais como Geografia e História que tinham uma carga de 25 e 20 lições por semana respectivamente, quando os outros professores davam entre 9 e 11 lições por semana.

Humanamente falando mal se pode exigir inteira pontualidade da parte daqueles Professores; convindo por isso priva-los de tão plausível motivo para serem impontuais. A divisão de uma e a subdivisão de outras será a única medida eficaz á tornar-se um caso tal.<sup>358</sup>

Encontramos uma outra tabela que nos revela um pouco mais sobre os vencimentos, sobre as horas semanais e o trabalho que o professor levava para casa.

---

<sup>356</sup> MACEDO, Joaquim Manoel de. *Op. Cit.* p. 178

<sup>357</sup> AN. Ofício do Comissário Marques de Abrantes em 06 de janeiro de 1849

<sup>358</sup> AN. Ofício do Comissário Marques de Abrantes em 06 de janeiro de 1849

**Tabela 11**  
**Vencimentos dos professores em agosto de 1848**

<b>Professor</b>	<b>Matéria</b>	<b>Vencimento</b>	<b>Horas Semanais</b>
Emilio Joaquim da Silva Maia	Ciências Naturais	1:200\$000	9
Joaquim Pinto Brasil	Filosofia	1:200\$000	10
Francisco de Paula Menezes	Filosofia e Retórica	1:200\$000	10
Lino Antonio Rebelo	Matemática	1:000\$000	10
João Baptista Calogeras	Geografia e História	1:000\$000	21
Joaquim Caetano da Silva	Grego	800\$000	15
Bernardo José Falleti	Latim	800\$000	20
Joseph Herman(Barão de Tautphoeus)	Alemão	600\$000	13
José André Garcia Ximenes	Inglês	600\$000	13
Francisco Maria Piquet	Francês	600\$000	15
Gabriel de Medeiros Gomes	Gramática Latina e Nacional	600\$000	15
Candido Matheus de Faria Pardal	Desenho	500\$000	10
Francisco da Luz Pinto	Música	500\$000	13

Fonte: AN- Ofício de 14 de Agosto de 1848

Observando esse mapa que traz a relação dos professores do colégio e seus respectivos vencimentos notamos as diferenças de vencimentos entres os professores, bem como o número de lições que cada um tinha durante a semana. A diferença entre a quantidade de lições entre alguns professores e seus pares, fica evidente e confirma a ressalva do Marquês de Abrantes acerca da desigualdade entre a quantidade de lições e os vencimentos ou gratificações. Alguns professores, que tinham menos lições e menos alunos para cuidar dos trabalhos tinham vencimentos maiores que outros que tinham mais aulas semanais.

Vencimentos abaixo de outros estabelecimentos de ensino ou mesmo de outras possibilidades de rendimentos podem ter sido o motivo para que alguns dos professores do colégio deixassem seus cargos públicos, neste período, para outros estabelecimentos de ensino que tinham maiores vencimentos ou mesmo nos casos onde os professores que assumiram outros cargos públicos ou cargos políticos. Talvez também os vencimentos tenham sido motivo para faltas de alguns dos professores do colégio. Deixavam o colégio em segundo plano quando buscavam aumentar seus rendimentos ministrando lições em outros estabelecimentos de ensino.<sup>359</sup>

Um dado que afligia, especialmente, o reitor e o governo eram as faltas dos professores e os atrasos que eram alvo de constantes reclamações. Não eram raros os inconvenientes associados às faltas e atrasos de professores, principalmente porque eles deveriam ser verdadeiros exemplos para os alunos se considerarmos os deveres que os professores deveriam estar cientes e

<sup>359</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *op. cit.* p. 42

fazer cumprir no cotidiano. As faltas dos professores eram controladas por meio de mapas de falta elaborados no colégio e enviados ao Ministério do Império.

Analisando dos dados de faltas de professores de 1844 a 1846, Cunha Júnior chegou à média de 14,6 de faltas por professor no período.<sup>360</sup> E com esta apresentação dos números das faltas de forma dividida igualmente não reflete o que as fontes apresentam, que é a diferenciação entre os professores mais e os menos assíduos. Como podemos perceber na tabela a seguir podemos ligar o nome do professor, as lições que ele deveria dar e o número de faltas. Dessa maneira, podemos verificar quais eram os professores mais assíduos e também os mais faltosos. O que nos chama a atenção ao analisar a tabela do ano de 1844 são os professores dos extremos, ou seja, o que menos faltava e o que mais faltava. O que menos faltava era Joaquim Caetano da Silva, professor de Grego e Reitor do colégio, era o menos faltoso tendo menos de 1% de falta em suas lições. No outro, extremo estava o Professor de História, Geografia e Alemão, Barão de Planitz, que tinha 32,1% de faltas em suas lições, o maior índice de faltas entre os professores. O Barão de Planitz tinha um número elevado de faltas se compararmos a média geral de faltas do ano de 1844 que, que era de 9,06%. Logo a seguir ao Barão de Planitz vinha o professor interino de Retórica e Filosofia Santiago Nunes Ribeiro que tinha 24,04% de faltas em suas lições.

**Tabela 12**  
**Relação de Faltas dos Professores de 1844**

Professor	Total	
	Lições	Faltas
Francisco Maria Piquet	537	60
Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia	307	36
Dr. Joaquim Caetano da Silva	437	3
Gabriel de Medeiros Gomes	570	74
Francisco da Luz Pinto	453	18
Candido Matheus de Faria Pardal	388	43
Dr. Lino Antonio Rebello	345	76
Barão de Planitz	1016	327
Santiago Nunes Ribeiro	628	151
Bernardo José Falleti	684	47
José Luiz Alves	504	114

Fonte: Arquivo Nacional IE4-32

Um dado interessante é o fato de alguns dos professores do colégio no ano de 1838 estarem com a idade entre 20 e 30 anos. Parece que o colégio era uma maneira de formandos das faculdades do Império ingressarem na carreira pública.

Alguns dos professores do colégio, depois de algum tempo de lecionaram, deslocaram-se para outras funções. Alguns deles acabaram por ingressar na carreira política após passagem pelo colégio. São exemplos Domingos José Gonçalves de Magalhães, Joaquim Manoel de Macedo, Antonio Gonçalves Dias, Calógeras, Justiniano José da Rocha. Além da passagem pelo colégio obtiveram destaque na carreira política, e também como jornalista, romancista, poeta.

<sup>360</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *Op. Cit.* p. 38

Devendo o Professor deste Colégio, Dr. Domingos José Gonçalves de Magalhães interromper as suas lições no fim do corrente mês, para tomar assento na Câmara dos Snrs Deputados; sendo a honra de propor a V. Snr.a para o substituir o mesmo Professor interino de Retórica Santiago Nunes Ribeiro, que já por tanto tempo regeu a cadeira; pedindo a V. Ex.a sua seja servido marca-lhe as gratificações. V. Exa determinará o que houver por bem.<sup>361</sup>

O professor Gonçalves de Magalhães deixou o colégio para assumir lugar na Câmara dos Deputados e em seu lugar assumiu Santiago Nunes Ribeiro que já exercia a função de professor da cadeira de Retórica de forma interina. Na década de 1850, Antonio Gonçalves Dias esteve ausente de suas lições no colégio porque foi enviado ao norte do país para fiscalizar os estabelecimentos de ensino daquela região e o resultado da fiscalização foi um relatório sobre a instrução pública naquela região.

Alguns dos professores do Colégio de Pedro Segundo foram figuras de destaque no século XIX desenvolvendo trabalhos como políticos e também como escritores ou jornalistas. Neste capítulo, buscamos compreender as atividades desses indivíduos em sua atuação como professores do colégio. As atividades desses professores não se limitavam apenas ao ensino das lições semanais. Muitas vezes implicava também na elaboração de material didático para suas aulas, seja na elaboração de compêndios ou tradução dos mesmos. A atuação dos professores também era presente nos exames que o colégio realizava todos os anos e nestes exames observamos os critérios de avaliação dos professores. Procuramos ainda investigar e apresentar as remunerações dos professores do colégio a fim de buscar entender porque elas eram diferentes. Por fim, procuramos analisar a participação dos professores na reforma nos regulamento de 1841 que alterou a organização dos estudos do colégio e assim permaneceu até 1850.

---

<sup>361</sup> AN. Ofício de 28 de Abril de 1847.

## CONCLUSÃO

Quando iniciamos nossa pesquisa tínhamos a convicção de que o Colégio de Pedro Segundo era uma tentativa de modernização da educação no Brasil, que tinha como modelo os países mais avançados da Europa na época. E de fato confirmamos em parte essa convicção. Mas tivemos que mudar de opinião ao longo da pesquisa e incorporar certas ressalvas, pois, tanto na Europa quanto no Brasil a educação secundária era uma educação que poucos tinham acesso, porque era uma educação que envolvia altos custos. Na Europa conviviam dois modelos de educação secundária: um voltado mais para a formação humanística, com base nos estudos de línguas clássicas como grego e latim e de línguas nacionais como o inglês, o francês e o alemão. Esse modelo humanístico veio de uma longa tradição de colégios religiosos. E outro de escolas modernas com um ensino mais científico com base em estudos de matemática e de ciências físicas que tinha um objetivo mais utilitário.

No colégio de Pedro Segundo entre 1838 e 1854 foi um estabelecimento de instrução secundária que adotou um modelo de organização inspirado nos colégios religiosos e desta forma, buscava referências no passado. Foi um colégio que buscava oferecer um exemplo para os estabelecimentos da época através de uma educação mais longa do que a que costumava ser oferecida para os alunos que buscavam ingressar nas faculdades do Império. Destarte, o colégio oferecia uma “educação literária”, baseada, sobretudo no estudo de modelos da Antiguidade clássica. Para dominar esses modelos era necessário um domínio das línguas clássicas grega e latina e, posteriormente, o seu exercício de imitação nas aulas de retórica e poética.

Além disso, a criação de um internato, em 1838, tinha o cuidado com a educação moral da “mocidade” tinha uma forte influência dos colégios religiosos que por sua vez eram inspirados nos conventos e mosteiros.

A educação literária, idealizado pelo fundador do colégio Bernardo Pereira de Vasconcellos, contrapunha-se ao ensino de ofícios mecânicos que era oferecido pelo Seminário de São Joaquim, às aulas avulsas e principalmente, ao ensino particular sobre qual o governo buscava fiscalizar.

Inserido dentro de um mundo onde as posições sociais eram bem definidas e a busca de enobrecimento, de *status* fazia parte dos elementos que estavam dentro da chamada boa sociedade, o colégio atraiu, em sua maioria os filhos de fazendeiros e de negociantes que buscavam através da educação ter acesso a posições sociais que conferissem destaque e prestígio. A busca depois de formados acabou sendo por funções ligadas ao governo. No corpo docente do colégio estavam figuras de destaque entre os intelectuais do século XIX. Os professores do colégio não tinham uma formação específica no magistério. Formados em Direito, Medicina ou nos seminários acabavam tornando-se professores através de sua prática.

O nosso estudo buscou situar o colégio de Pedro Segundo em seu próprio tempo, valendo-se de um recorte mais restrito a fim de se evitar generalizações em análises mais longas porque, ao longo do século XIX, sofreu diversas alterações nos programas, na forma de se contratar professores, no tempo de estudo que os alunos tinham que cumprir para obter o título de bacharel em Letras. Assim, a dissertação apresentou os elementos que faziam parte da cultura escolar do colégio bem como o contexto no qual ele estava inserido.

Percebemos que a forma escolar adotada, entre 1838 e 1854, que era a de um internato que utilizava o método simultâneo mais as matérias que formavam um curso de estudos predominantemente literário era voltado para um público específico que tinha condições de custear os estudos. Este público que o colégio atraiu era o de moços, entre 12 e 16 anos, que buscavam *status* através da educação. Assim, a educação literária do colégio atendia, em sua

maioria, aos filhos de comerciantes e fazendeiros que buscavam na formação do colégio e também, posteriormente, na formação superior ocupar funções que oferecessem mais prestígio do que as atividades de seus pais. Não nos custa recordar, por exemplo, que muitos políticos do período eram fazendeiros, mas evitavam declarar que exerciam esta atividade, e preferiam identificar-se pela sua formação superior, ou pelo exercício de profissões liberais ou pelo exercício de alguma função na burocracia do estatal. No século XIX, isto não era uma peculiaridade do Brasil, o mesmo ocorria também em outros países com a França e a Alemanha. Na Alemanha, a elite intelectual baseava seu *status* na educação que possibilitava o acesso à burocracia do Estado. Na França, a burguesia buscava uma educação que era ligada à nobreza, com ensino humanístico que tinha sua base no estudo de línguas e literatura antigas e modernas. E rejeitava o ensino mais voltado para uma aplicação prática ou técnica.

Observamos também nesse estudo que os professores do Colégio de Pedro Segundo valiam-se da sua formação para ascender socialmente. Formados em medicina e em direito, em sua maioria, tinham na formação o elemento qualificador para as suas atribuições como professores. E não possuindo uma formação específica para o exercício do magistério tornavam-se professores pela sua prática. Muitos deles pelo destaque como intelectuais acabavam por buscar outras formas de ascender socialmente. Assim, alguns dos professores buscaram a carreira política após tornarem-se professores do colégio, como foram os casos de Antonio Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Manuel do Porto Alegre, Joaquim Manoel de Macedo, Calógeras. Mas enquanto ocuparam funções de professores do colégio realizaram suas atividades oferecendo suas lições ao longo da semana. E como pudemos perceber os vencimentos dos professores não obedeciam a lógica de remuneração que variava acordo com o número de lições ministradas. Observamos que os professores que tinham os maiores vencimentos do colégio eram os de Filosofia, Ciências, Retórica, cujo número de lições era inferior aos dos outros professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fontes:

#### NUDOM

Livro de Ofícios Recebidos 1838-1839

Livro de Pedidos 1858

Primeiro da Matricula Geral dos Alunos deste Imperial Colégio de Pedro Segundo 1838-1854

Livro Primeiro Para Registro dos Títulos dos Empregados do Colégio de Pedro Segundo

Livro Primeiro dos Exames e Prêmios do Colégio de Pedro Segundo

#### Arquivo Nacional

Série Educação- Ensino Secundário IE 4 26- 1838 ao IE4 32-1848 Ofícios diversos.

#### Biblioteca Nacional

Relatórios Ministeriais da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 1838 a 1854.

#### Legislação

Brasil. Coleção de Leis do Império. Regulamento n.8 de 31 de Janeiro de 1838

ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. INEP. PUC São Paulo: EDUC: Brasília: DF INEP, 1989.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *O Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória*. UFRJ, Tese Doutorado, 1999.

ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BASILE, Marcello Otávio N. De C. *O Brasil em construção: projetos de Brasil e ação política na corte regencial*. Rio de Janeiro. UFRJ. Tese. 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara e STEPHANOU, Maria. *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. II- Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LINHARES, Maria Yedda. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BASTOS, Tavares. *A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. 2ª ed. SP/RJ/RE: Companhia Editora Nacional, 1937.

CARDOSO, Tereza Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1843*. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura*. In: Topoi, setembro, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Entre a autoridade e a liberdade. In: Visconde do Uruguai. Organização, introdução e notas de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização*. Tese de Doutorado. UFSC, 2007.

CHAVES, Miriam Wainfeld e LOPES, Sônia de Castro(orgs.). *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história(1850-1950)*. Rio de Janeiro, Muad X: Faberj, 2009.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cíntia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Colégio de Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DORIA, Escragnolle. *Memória Histórica Comemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro II (2 de Dezembro de 1837 – 2 de Dezembro de 1937)*. Publicação Oficial sob os Auspícios do Ministério da Educação – RJ, s/d.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. *A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de Corte*. Tradução: Pedro Sússekind; prefácio, Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução Elementar no Século XIX*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cíntia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FILHO, Luciano Mendes Faria. e VIDAL, Daiana Gonçalves. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n°45, pp. 37-70-2003.



FERREIRA, Antonio Gomes e VECCHIA, Ariclê. Um olhar sobre instituições de ensino secundário no século XIX: O Liceu de Coimbra e o Imperial Colégio de Pedro Segundo. In: *Cadernos de História da Educação*- nº 3- Jan./dez. 2004.

FERREIRA, Gabriela Nunes. *O Rio da Prata e a consolidação do Estado imperial*. São Paulo, HUCITEC, 2006.

GODOY, Marcelo Franco de. *O discurso legal no império e o sistema educacional no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba: UNIMEP, 2007.

GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva S. A., 1961.

GONDRA, José G. *A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, pp. 99-117, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. *Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Margareth de Almeida. *Civilização e Artificio: as viajantes e o Brasil Oitocentista*. Fragmentos de Cultura. Goiânia: v.13, n.especial, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional*. In: *Estudos Históricos* N.1. Rio de Janeiro: 1988.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução: Maria Célia Paoli, Ana Maria Quirino. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 2002.

JASMIN, Marcelo Gantus. *História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares*. In: RBCS, vol. 20, nº 57, fevereiro, 2005.

\_\_\_\_\_. JASMIN, Marcelo Gantus e JÚNIOR, João Feres. *História dos conceitos: dois momentos de um encontro intelectual. História dos conceitos: debates e perspectivas*. Orgs. Marcelo Gantus Jasmim e João Feres Júnior. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

KANTOROWICZ, Ernest H. *Os dois corpos do rei: um estudo sobre teologia política medieval*.

KODAMA, Kaori. *Uma missão para letrados e naturalistas: "Como se deve escrever a história do Brasil"*. In: Mattos, Ilmar Rohloff de. *História do Ensino da História do Brasil*. Rio de Janeiro, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Vilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. *História dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.134-146.

LIMA, Ivana Stolze. *Língua nacional, histórias de um velho surrão*. In Ivana Stolze Lima; Laura do Carmo (Org.). *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução: Luiza Damasco Penna. 3ª ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1967.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *Um passeio pela Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2 v., 1991
- MACHADO, Humberto Fernandes; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro 1999.
- MAGALDI, Ana; ALAVES, Cláudia; GONDRA, José G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.
- MANGOLI, Demétrio. *O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista: Moderna, 1997.
- MARTIUS, Karl Friedrich Phillip Von. *Como se deve escrever a História do Brasil*. In: Revista trimestral de História e Geografia, ou Jornal do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, nº24. Rio de Janeiro, 1845.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- MAYER, Arno. *A força da tradição: A persistência do Antigo Regime (1848-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941. 3 vol.
- MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos: Imprensa, Atores políticos e sociabilidades na Cidade imperial (1820-1840)*. São Paulo: HUCITEC, 2005.
- MURASSE, Celina Midori. *A educação no processo de organização e consolidação do império do Brasil: o pensamento de Bernardo pereira de Vasconcellos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877)*.
- NEVES, Leonardo dos Santos. *Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2006.
- PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.
- PONTES, Vinícius Liorde. *A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2009.
- RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da Nação e o ensino de Português e de Literatura(1838-1871)*. Tese.Unicamp, 2000.
- RICUPERO, Bernardo. *O romantismo e a idéia de nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RINALDI DE MATTOS, Selma. *Lições de Macedo: Uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil*. In: Mattos, Ilmar Rohloff de. *História do Ensino da História do Brasil*. Rio de Janeiro, 1998.
- RINGER, Fritz. *O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. Tradução de Dinah de Abreu. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Fields of Knowledge: French academic cultura in comparative perspecive, 1890-1920*. New York, Cambridge University Press, 1992.

ROCHA, Justiniano José da. *Exposição sobre o estado das aulas publicas de instrução secundaria, e dos collegios e escola da Capital do Imperio*. Tipografia Nacional, 1851. Disponível em : < <http://www.crl.edu/content/pindex.htm>>

\_\_\_\_\_. *Ação, Reação e Transação: duas palavras acerca da atualidade política do Brasil*. In: MAGALHÃS JÚNIOR, Raimundo (org.). *Três panfletários do Segundo Reinado*. São Paulo: Nacional, 1956.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, Um Monarca dos Trópicos*. 2ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

SERRANO, Sol. *La ciudadanía examinada: el control estatal de la educacion em Chile(1810-1870)*. In: ANNINO, Antonio, GUERRA, François-Xavier. *Inventando la Nación*. Iberoamérica. SigloXIX. México, FCE, 2003.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Língua Portuguesa*. Tomo I. 5º ed. Lisboa: Tipografia de Antonio Jose da Rocha, 1844.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. *O ensino secundário e a formação do Estado-nação no Império Brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em História). Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da Eloquência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

URUGUAI, Visconde do. *Ensaio sobre o direito administrativo*. In: Visconde do Uruguai. *Organização, introdução e notas de José Murilo de Carvalho*. São Paulo: Editora 34, 2002.

WEHLING, Arno. *Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões*. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.147-169.

VASCONCELLOS, Zacarias de Góes e. *Da natureza e limites do Poder Moderador*. Brasília: Senado Federal/Editora Universidade de Brasília, 1978.

VAZ, Francisco A. Lourenço. *Catecismo no discurso da Ilustração portuguesa do século XVIII*. In: *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*, Vol. X, Lisboa,1998.

VEIGA, Cintia Greive. *A escolarização como projeto de civilização*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez, n. 021. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000. pp. 90-103.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização docente no século XIX*. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. II- Século XIX. Petrópolis, 2005.