

Entre a monarquia e a república: formação intelectual e ação política entre os egressos do Colégio Pedro II (1861-1900)

Carlos Eduardo Dias Souza*

Resumo:

Buscamos neste trabalho apontar algumas questões que nos levaram a questionar o papel da formação intelectual dada aos alunos do Colégio Pedro II nos anos finais do Império. Apesar de criado tendo como um dos intuitos principais a formação de quadros para a burocracia imperial, o colégio, a partir da década de 1870, passaria por uma série de questionamentos, cristalizados em reformas que levariam a constantes reordenações na forma como se “educavam” os alunos. Somava-se a isso a falta de oportunidades para um número crescente de bacharéis nos anos finais da monarquia. Levantaremos aqui algumas possibilidades de análise do contexto em questão.

Rio de Janeiro, 1837. Em 2 de dezembro daquele ano era inaugurado, na esquina das rua larga de São Joaquim com a rua da Princesa, o tão afamado colégio de ensino secundário que além de levar o nome do futuro Imperador ainda menino – Pedro II – também trazia consigo uma série de discussões entre os círculos de letrados e de membros do governo imperial sobre a melhor forma de *educar* a mocidade filha da “boa sociedade” imperial, além de *ensinar* e discutir o espaço que lhe caberia no novo país ainda em formação.

O período em questão mostrava-se bastante propício para a inauguração de uma instituição que se pretendia modelo: desde que tiveram início as regências, diferentes manifestações provinciais vieram à tona, dificultando o frágil e recém-inaugurado processo de formar a nação, país independente desde 1822 mas ainda carente de um sentimento, ou uma “alma” que pudesse torná-lo digno da fidelidade de seus membros.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II faz parte, neste sentido, do contexto dessas discussões sobre as formas de se pensar a nação brasileira e seus membros. Logo, esperava-se do colégio, mais do que ensinar meninos a contar, ler ou escrever,

* Aluno de doutorado do programa de pós-graduação em Sociologia da USP.

principalmente ensinar a eles questões fundamentais para a formação da nova nação, incluindo o papel ativo que lhes caberia nessa formação.

Pensar a nação, dessa forma, passava também pelas formas de se reproduzir tais ideais. No Colégio Pedro II encontrou-se um espaço propício para a discussão, pois de seu quadro docente fariam parte não apenas afamados letrados e romancistas da época como Joaquim Manuel de Macedo e Gonçalves Dias como também importantes políticos de então, que nessa situação tomavam parte das discussões sobre a formação do país e da nação no âmbito oficial da Câmara de Deputados por exemplo. Some-se a isso a presença de membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB –, fundado em 1838, na instituição, o que acabaria tornando o espaço *educacional* do colégio num local privilegiado para se organizar as formas de se pensar, escrever e divulgar questões fundamentais como a história do Brasil. O fato dos professores do colégio atuarem, em grande parte, nessas diferentes estâncias ao mesmo tempo – professores, deputados, literatos, letrados, membros do IHGB e amigos do Imperador – facilitava tais intentos.

A presença desses brasões da monarquia no espaço físico do colégio tornava visível para alunos, funcionários e para os cidadãos e populares da cidade Corte que o Colégio Pedro II contava, de fato, com grande prestígio entre os círculos oficiais da monarquia. Para os alunos, estava ali uma chance de verem confirmados seus papéis enquanto cidadãos ativos do Império. Selecionados entre as famílias da “boa sociedade” carioca e fluminense principalmente, mas contando com a presença de alunos de diferentes províncias do Império em número variável, o Colégio Pedro II seria um local para que aqueles meninos, já cidadãos, pudessem ser formados enquanto *cidadãos ativos*, pensando a nação a partir das diretrizes lançadas pelo governo imperial. O fato do colégio receber a maioria de seus alunos na condição de alunos internos facilitava a formação integral da criança. Tais vivências tornariam mais prováveis a construção e difusão de concepções como nação, cidadania, unidade e ordem, tendo em vista que o próprio ensino no colégio buscava difundir tais intentos.

Uma vez egressos, os meninos tornados alunos veriam confirmados seu papel de cidadãos ativos do Império: eles recebiam, findos os sete anos de ensino no Colégio Pedro II, o tão importante título de Bacharéis em Letras, o que lhes abria diversas oportunidades reais e simbólicas. A nível prático, o título de bacharel pelo Pedro II

garantia aos alunos acesso privilegiado em funções governamentais como o magistério público, por exemplo. Ser bacharel, no entanto, já seria suficiente para ter acesso privilegiado a novos locais onde sua formação como cidadão seria confirmada, como o acesso direto, sem a necessidade de prestação de novos exames, às faculdades de direito ou medicina também criadas recentemente no Império. No período estudado (1850-1861) em nossa pesquisa de mestrado (SOUZA, 2010), identificamos que pelo menos metade dos egressos do colégio no período se encaixariam em funções da burocracia do estado imperial, muitos deles atuando em funções de destaque, como senadores e conselheiros. Desses, alguns alcançariam postos oficiais apenas com o título de bacharel pelo Pedro II.

A nível simbólico, numa sociedade marcada por diferentes formas de diferenciação mesmo entre iguais, a posse de um título de bacharel, principalmente sendo o título do Colégio Pedro II, garantia ao seu portador um importante valor de diferenciação entre seu grupo de atuação. Sendo a sociedade imperial marcada por hierarquias distintas, além de ser perpassada por valores típicos de uma sociedade de corte, a posse do título de bacharel atuaria como um forte diferencial para aqueles alunos. Nesse sentido, é importante destacar também que o título em si não possuía efeito, a não ser que o mesmo estivesse conjugado com aquelas relações de proximidade inerentes a uma sociedade de corte. Assim, o título de bacharel confirmava a posição dos alunos do Colégio Pedro II como membros da “boa sociedade” imperial, acrescentando valor simbólico de diferenciação e destaque ao aluno.

Durante a maior parte da vigência do regime monárquico no Brasil o bacharel foi o tipo social dominante entre a *boa sociedade* e o mundo do governo. Dessa forma, segundo Angela Alonso,

Observando as trajetórias individuais e o conjunto de obras publicadas nos anos 1870 e 1880 é impossível distinguir ‘intelectuais’ de ‘políticos’. No Brasil da segunda metade do século XIX não havia um grupo social cuja atividade exclusiva fosse a produção intelectual. A existência de uma única carreira pública centralizada no Estado, incluindo desde empregos no ensino até candidaturas ao parlamento, fazia da sobreposição de elites política e intelectual a regra antes que a exceção (ALONSO, 2002: 30).

A década de 1870 foi um período intenso em diferentes partes do mundo, no Brasil inclusive. Em 1870 foram lançadas as bases oficiais do Partido Republicano. Foi nessa época também que cidades como o Rio de Janeiro começaram a sair para as ruas: idéias em voga na Europa, recém-chegadas em praias brasileiras, logo encontravam profícuos espaços de discussão nas livrarias, cafés e salões da cidade-Corte. E os contemporâneos sentiram essa mudança. Parte deles viria a integrar a chamada “geração de 1870”, grupos de intelectuais pensando seu conturbado contexto usando o aparato teórico vigente no velho continente e adaptando-o às suas realidades. Em cena questões na filosofia, na literatura, na pedagogia e, principalmente, na política. Lembremos da citação de Alonso: além de intelectual, o movimento de 1870 foi, sobretudo, político. As idéias só vinham como tentativa de resposta ao contexto no qual esses grupos se inseriam. Esses grupos, apesar de distintos, possuíam consistência e eram marcados basicamente pela juventude de seus membros. Esses jovens teriam formado aquilo que Roque Spencer chamou de “Ilustração Brasileira”, “homens [...] [que] se propõem, realmente, a ‘ilustrar’ o país; a ‘iluminá-lo’ pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas ‘focos de luz’, donde se haveria de sair uma nação transformada” (BARROS, 1986: 9-10).

Tais homens estavam nas ruas: as décadas de 1870 e principalmente a de 1880 trariam o debate político para o espaço público. E não seriam apenas homens da política que iriam às ruas: o público, o povo miúdo, as mulheres cada vez mais passavam a estar presente nas audiências e conferências políticas inseridas progressivamente no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, como estudado por Maria Tereza Mello. Segundo a autora, a rua, agora positivada, ampliava o debate político, chegando a disputar com o parlamento o lugar privilegiado de se fazer política nessa época (MELLO, 2007: 29). Na rua as idéias circulavam livremente: ela permitia amplificar o discurso político da época. E foi a imprensa quem deu o tom na construção dessa rua amplificada. Na rua, nas esquinas, as informações corriam.

Esse debate fora fortemente renovador: uma das críticas dessa leva de novos bacharéis era tecida sobre a rede de patronagem que guiava muitas das ações do Estado Imperial, preterindo figuras intelectuais de destaque na época como Benjamin Constant, o líder da juventude militar da Praia Vermelha, a cargos públicos. Esse era um problema que segundo eles afetava a pátria. De fato, no centro do debate, para os membros da

“ilustração brasileira”, estavam questões nacionais que esses grupos procuravam renovar. Dessa forma o catolicismo, a escravidão, os privilégios e o romantismo formam algumas questões identificadas como ligadas ao passado e que deveriam ser superadas – idéias essas, aliás, que serviam também como pilares ideológicos da monarquia.

Em torno de dom Pedro II criou-se uma série de símbolos e relações sociais que visavam, acima de tudo, dar um pólo comum a todos os projetos que tivessem a *nação* como foco. No Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a presença do imperador, bem como a instalação futura do instituto no Paço Imperial também não seriam sem razão. A formação de uma espécie de “*círculo do Imperador*”, composto pelos maiores literatos e artistas da época (como Gonçalves de Magalhães, Porto Alegre, Torres Homem – os três fundadores da *Nitheroy, Revista Brasiliense* –, Joaquim Manuel de Macedo, Gonçalves Dias, Varnhagen e Pedro Américo), e que tinha a função de criar (e consolidar) uma tradição ao novo país, também possuía um por que claro de se compreender (SCHWARCZ, 1999).

Também o romantismo e seus romances de costumes da sociedade imperial tentavam consolidar uma imagem de nação para o Brasil. O herói indígena, nativo, bravo e forte apresentava-se como símbolo maior da nação. O romantismo, contudo, focara mas não se limitara à temática indianista. Relações sociais em voga na época, principalmente no espaço da corte, eram assuntos também destacados pelos autores da corrente romântica,¹ que, por sua vez, pensavam o Brasil a partir de um lugar específico: a cidade.

Ora, não seria isso a confirmação da cidade enquanto centro simbólico, de construção e difusão de valores e ideologias? A cidade aparece como espaço moderno de onde se teoriza sobre a nação também moderna prestes a surgir. O recorte meramente patriótico – marca da geração romântica – seria deixado de lado. A busca apenas pelas “cores locais”, pela “natureza”, pela “civilização” seriam sintomas claros do limite dessa literatura anterior identificados pela geração de 1870.

¹ Havia, no caso, espaço para tematização de relações amorosas que tinham a cidade como centro principalmente a cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, relações sociais (família, relacionamentos), de trabalho (os escravos, ausentes da literatura mas presentes na casa) e mesmo políticas (todo um complexo de relações que favorecia a alguns e não a outros) eram também levantadas, principalmente por autores já da segunda metade do século XIX, destacando-se entre eles José de Alencar e Machado de Assis.

A tentativa de identificar as “cores locais” já vinha desde o início do século XIX. Lançados os paradigmas da civilização brasileira, a geração romântica no Brasil viria criar o parâmetro civilizatório nacional e moderno em contraposição ao passado e ao elemento português – modernidade essa, porém, que passava pela necessidade da manutenção da ordem e pela presença do Estado para garanti-la e, enquanto principal instrumento para criação desse Estado-nação, a literatura acabou focando a busca pela especificidade nacional. Um “programa para a nação” teria prevalecido. Mais a frente, com Alencar, o Brasil deixa de ser seu interlocutor principal e passa a ser o *brasileiro*: o autor traria a idéia do contato de europeus e ameríndios para o centro do debate, colocando o público leitor em formação em cena. Tendo sido dominado por políticos-escritores, o debate da geração romântica acabou ficando marcado pela necessidade de se pensar a nação: dessa forma, essa idéia impôs-se à de cultura, excluindo por exemplo o povo do processo, sua movimentação na configuração do país – temática levantada pela geração de 1870. Dessa forma, era a nação que se movimentava, guiada por um Estado que por sua vez cooptaria esses intelectuais que eram também políticos.

A crítica – uma das principais ferramentas para o “arado do pensamento” da geração de 1870 – era o paradigma ao qual tudo deveria ser submetido, inclusive a literatura romântica brasileira, vista como excessivamente subjetiva, idealista em excesso e fora da realidade. Tal literatura não chegava nem perto do “retrato fiel” que a geração de 1870 buscava pintar sobre a realidade brasileira: um país moderno que teorizava sobre questões mais amplas não mais fechadas ao âmbito da nação. Surgiam debates novos e um novo olhar sobre as questões anteriores. Com a geração de 1870 o comum passa a ser buscado, não mais o diferente, o particular criado pelo romantismo no Brasil.

Para essa nova geração o peso do Estado na configuração nacional limitaria a organização de um espaço privado de interesses. O formato dos debates seria pautado, dessa forma, por esse mesmo Estado, levando os intelectuais a reboque. A geração de 1870 buscaria, na visão de Abel Batista, iniciar um processo de emancipação das idéias no Brasil justamente a partir do diálogo com o externo, com o de fora, visando construir assim uma mediação, um espaço de diálogo e de combinação de elementos diversos na formação de novos elementos (BAPTISTA, 2003). A tradição ainda se fazia presente, mas em diálogo com a modernidade e com a receptividade, com o leitor.

Agora as idéias poderiam circular entre intelectuais e além, entre os moradores da cidade, para pensar seu contexto não mais sob um viés negativo ou não local: o teatro, os jornais, as associações carnavalescas, o cinematógrafo em fins do XIX, todos eles traziam as idéias para seus múltiplos lugares. E que lugares seriam esses? Era da cidade que esse novo discurso partia, construído tendo como base toda uma cultura urbana. E nada melhor que fazer uso da literatura para condução desse debate. A literatura voltaria assim a debater a nação, mas no plural: ela refletia sobre a nação, não mais buscava criá-la. E ia além, na busca pela transformação do país, criando diferentes formas de se pensar a modernidade necessária. Uma das formas se passava através do ensino, forma “instrumentalizada” do iluminismo da geração de 1870. Em cena a formação da criança, do aluno, do cidadão e também da nação que se queria agora moderna. Instituições como o Colégio Pedro II, nesse sentido, tornaram-se espaços fundamentais para reflexão sobre a formação do pensamento.

E essa escola visava formar o cidadão no sentido mais amplo da palavra: ao mesmo tempo em que o formava, buscava reproduzir o grupo do qual ele fazia parte, qual seja, a “boa sociedade” imperial. As reformas propostas pela Monarquia nesse sentido seriam também causas de um dilema: como modernizar o ensino quando se buscava ainda manter práticas antigas, sem mexer na formação dessa elite? Como acompanhar o contexto e manter práticas antigas ainda em funcionamento? Tal problema é discutido por Antonio Gramsci em sua obra “*Os intelectuais e a formação da cultura*” (GRAMSCI, 1985). Segundo o autor,

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo, da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1985: 3).

Gramsci destaca a necessidade de cooptação desses grupos de intelectuais pelas classes dominantes de cada período, pois auxiliariam na organização de um consenso social em torno do grupo dirigente. Num segundo momento, a formação de seu próprio grupo de intelectuais orgânicos garante a manutenção do poder. A escola, nesse sentido, ganha papel central na formação desses intelectuais, orgânicos ou não (GRAMSCI, 1985: 7-11).

Há dessa forma um dilema também no que se refere ao ensino secundário. Ainda que o debate dominante durante a geração de 1870 girasse em torno da idéia de ensino livre nas faculdades, houve impactos dessa discussão também no Colégio Pedro II. Nesse momento se questionava a influência que escolas oficiais e religiosas poderiam ter sobre a formação do indivíduo. Tal condicionamento possibilitado pela instituição pode ser percebido a partir das leituras feitas por seus alunos no período de sua formação. Como nos diz Jean Marie Goulemot em capítulo da obra “*Práticas de Leitura*”:

Ler é dar um sentido de conjunto [...] aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...] As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes do leitor (posições do corpo, se em público ou só, condições climáticas e de espírito...) (GOULEMOT, 2000: 108-109).

O controle sobre o que é ensinado – e lido – se faz, portanto, essencial. Logo, o Colégio Pedro II não era modelo à-toa: controlar o que era lido, escrito e ensinado na instituição equivaleria a controlar todo o sistema de ensino secundário do Império, local onde tinha início a formação dos futuros cidadãos ativos do Império. Tal processo de socialização favorecia a formação de uma “ilha letrada”, ou de uma “República das Letras” conforme colocação de Machado Neto em livro homônimo. Ainda segundo o autor, as interações assim formadas auxiliavam para a formação de uma rede de relações tão intensa que favoreceria a satisfação de interesses e necessidades de seus membros, caminhando em grupo para a formação de instituições letradas (MACHADO NETO, 1973: 196).

Tais formas de associação se tornavam cada vez mais freqüentes na década de 1870. Bacharéis, médicos, advogados, engenheiros, entre outros tomavam parte em temas literários e políticos da época. Os temas seguiam uma nova interpretação sobre questões correntes, como a escravidão: entravam em cena idéias de ciência e revolução, filtradas, através de um critério político de seleção, para tentar explicar as mudanças, necessárias, pelas quais passava a sociedade brasileira. Daí o recurso a distintas tradições teóricas, onde atores faziam uso de distintas correntes na tentativa de compreensão de sua conjuntura (ALONSO, 2002: 42). Angela Alonso destaca que entre os membros da chamada geração de 1870 havia um guia em comum: a razão.

Por esse motivo o cientificismo foi colocado em primeiro plano pela maioria desses intelectuais na busca por soluções e reformas ao contexto. Ainda segundo Alonso,

O repertório da política científica permite aos novos liberais caracterizar o Brasil por especificidades negativas: a escravidão, o latifúndio monocultor, a sociedade hierárquica, a degeneração dos partidos, o hiato entre a elite erudita e o país atrasado, entre bacharelismo e a ignorância, entre a lei nacional e o poder local. Um país em estado de *decadência* [grifo no original] (ALONSO, 2002: 199).

Necessário destacar que tais desejos de reforma surgiam a partir de uma constatação interna de *crise* do regime monárquico, identificado a privilégios, catolicismo, escravidão, etc. A crise na ordem imperial teria começado dentro do próprio regime, que por seu turno não estava conseguindo responder às demandas por mudanças e ao mesmo tempo reformar sua estrutura. Ficariam assim expostos os limites do liberalismo imperial, ocasionando a partir daí uma ruptura e uma tentativa de reinterpretação do cânone imperial.

Havia crise também na captação desse próprio grupo: se antes a burocracia era caminho natural para todos, a dinamização urbana pela qual passava a sociedade brasileira e principalmente a carioca acabava deixando grupos à margem do processo de integração social, que passava, além do diploma, pelas relações sociais. Se antes as escolas superiores e mesmo as secundárias (essas correspondentes a uma formação superior em filosofia e letras segundo Machado Neto) atuavam também como uma forma de controle social, a partir de meados do XIX o aumento no número de ingressantes e formados pelas mesmas criaria uma nova situação, complexificada pela dinâmica de mudanças sociais em curso. Tais grupos ficavam portanto parcialmente à margem da política oficial, sendo essa causa – marginalização – a que teria atuado como o principal motivo da mobilização desses intelectuais da geração de 1870 segundo Alonso (2002: 264). O cientificismo e as teorias evolutivas daí advindas deram-lhes o parâmetro da crítica às instituições imperiais. Davam também embasamento para levar o país ao nível do século.

Era comum entre os contemporâneos da geração de 1870 uma idéia de necessidade em ilustrar o país. E seriam eles os guias, que buscariam por essas idéias em prática por meio das instituições de ensino:

É crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser [...]. não se preocupa em explicar o estado do ensino como reflexo da situação geral de um país, mas, ao contrário, esta como consequência daquele: são as idéias, acredita-se, que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve (BARROS, 1986: 9-10).

Segundo Barros, portanto, a reforma de ensino tornara-se imprescindível para o aperfeiçoamento da instrução. Para Alonso, a dimensão política de contestação do movimento da geração de 1870 ganhou força exatamente no momento em que o *establishment* imperial tentou, através do projeto de reforma de ensino de 1879 durante o gabinete Leôncio de Carvalho, realizar uma auto-reforma (ALONSO, 2002, 270).

A educação já era considerada fundamental na formação tanto do indivíduo quanto do cidadão que integraria a nação. Não era por outro motivo que se desejava, portanto, o controle rígido sobre o que se ensinava: professores, livros, currículo, seleção social de alunos, tudo isso era critério primordial para manutenção e bom funcionamento do sistema educacional imperial. Também para os cientificistas de geração de 1870 – fossem eles liberais, conservadores ou positivistas – havia a crença no poder da educação para a solução dos problemas pelos quais passavam o país. É nesse sentido que cresce no período o debate sobre as formas de organização do ensino, entre eles a preferência pela adoção do ensino livre.

O debate à época privilegiou a necessidade de liberdade no ensino superior, e também questões em torno dos efeitos da criação de uma universidade no Brasil. Havia um sentimento generalizado que o ensino superior no Brasil seria anacrônico, não compatível às necessidades da “mentalidade ilustrada” que surgia. Segundo Barros, as escolas superiores no Brasil serviam mais como instrumento de conservação de crenças tradicionais do que como centro irradiador de idéias novas. Porém, enquanto espaço de socialização e homogeneização, segundo José Murilo de Carvalho (2003), as mesmas favoreciam a formação de sociabilidades duradouras entre ex-colegas de classe, além do fato que o ensino nas faculdades era apenas *uma* parte no processo de formação intelectual desse aluno: a vivência em repúblicas, os grêmios e associações, comuns

entre alunos das quatro faculdades do Império, favoreciam trocas que extravasavam ideais consolidados no espaço escolar. Ainda segundo Barros, “o movimento de renovação intelectual faz-se apesar das escolas – são os estudantes *autodidatas*, muito mais do que seus mestres, que lutam pela visão nova da vida para tentar, inclusive, implantá-la na escola” (grifo no original) (BARROS, 1986: 332).

Por isso concepções distintas conviviam nas interpretações desses agentes: buscar-se-ia um meio termo onde o Estado continuaria fornecendo os graus (visando evitar abusos ou formações deficientes), no entanto sem mais controlar o sistema de ensino em si, bem como suas matrizes curriculares.

Nos anos finais do Império o Colégio Pedro II não teria mais o *status* que teve até a década de 1860. Em 1888, por exemplo, o colégio passaria por sua última reforma enquanto Imperial Colégio de Pedro II. O regime de matrículas avulsas, exames vagos e frequência livre – instituído pela Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878/1879 – foi abolido visando retomar a qualidade do ensino e apreço ao título de bacharel. O número de vagas aumentou para cem no Externato, apesar de continuar pequeno, apenas 25, no Internato. Ainda assim, a procura por matrículas permanecera limitada, assim como o número de egressos continuava caindo. Não seria mais naquele espaço, nos bancos escolares, que se formaria o novo cidadão brasileiro: a rua ganhava força e assumiria cada vez mais tal função de formar, agora através do debate e da opinião pública em formação, a nova nação, liberal, que se queria. Fariam parte da evolução humana a democracia e, portanto, a república, associadas como sinônimos cada vez mais intensamente na década de 1880.

Os bacharéis que pretendemos estudar, seguindo a sugestão de Alonso de que não havia diferenças entre as elites intelectuais e políticas, não fugiam à regra. A constatação de Joaquim Nabuco – que foi, aliás, aluno do Colégio Pedro II nas décadas de 1850 e 1860 –, de que a burocracia era vocação de todos, começaria, no entanto, a ser relativizada em anos finais do Império: um número cada vez maior de bacharéis se apresenta num contexto marcado por diversas transformações, principalmente no âmbito do espaço público. A formação desses bacharéis, porém, ainda era bastante marcada por métodos de ensino cada vez mais encarados como “antiquados” e “atrasados” tendo em vista as necessidades do novo tempo no qual a sociedade se encontrava. Um dilema se apresentava para a organização do ensino: como acompanhar tais mudanças na

sociedade? Da mesma forma, uma questão se colocava a esses bacharéis em ação política e intelectual principalmente após a década de 1870: como se encaixar – ou pensar – [n]esta nova sociedade em formação? Muitos já não se integravam tão facilmente em cargos públicos como antes, uma vez que ainda pesava uma rede de patronagem no acesso a cargos públicos que limitava o acesso de toda essa nova leva de bacharéis. Um problema se apresenta para a monarquia e para esses bacharéis: como se encaixar nessa nova sociedade onde a burocracia já não é mais a vocação de todos?

O número de alunos que cursavam os sete anos de estudos no Colégio Pedro II² e tomavam o grau de bacharel ao fim do mesmo pode ser um indicador das novas questões que se apresentam neste novo contexto: cada vez menos alunos completavam os estudos a partir da década de 1870:

Bacharéis pelo Colégio Pedro II na década de 1870

Ano	Alunos formados	
	Internato	Externato
1870	6	6
1871	7	5
1872	5	3
1873	3	3
1874	8	4
1875	6	7
1876	9	7
1877	7	9
1878	3	2
1879	0	4
Total	54	50
	104	

Fonte: OS BACHARÉIS em Letras pelo Imperial Collégio de Pedro II e Gymnásio Nacional. Publicação organizada por alguns Bacharéis em letras. RJ: Typografia do Jornal do Comércio, de Rodrigues & Comp. 59-61, Rua Moreira César, 1897. NUDOM-CPII.

² O curso do Colégio Pedro II era composto por sete anos de ensino, findo os quais o aluno obteria o título de Bacharel em Letras.

Na década seguinte a situação se agravava: houve anos como 1883 e 1886 em que nenhum aluno completou o curso e recebeu o título de bacharel. A década de 1850, por outro lado, fez 147 bacharéis em letras. Várias novas questões se colocavam também à própria organização do ensino em fins do Império, seguindo o debate contemporâneo acerca das melhores formas de *instruir* e *educar* o novo cidadão do Império.

Construído tendo como referencial essas questões, buscamos a partir deste projeto analisar, agora no doutorado, o papel desses bacharéis egressos do Colégio Pedro II que estariam em ação política nas décadas de 1860 e 1870, momento de intensas discussões sobre diferentes questões fundamentais para a monarquia, como a escravidão e a própria forma de governo. Interessa-nos, neste sentido, problematizar a formação obtida por esses alunos em espaços institucionais ainda monárquicos, mas tendo como referencial de ação política um momento de questionamento aos mesmos. Teria a formação desses bacharéis influenciado as suas formas de pensar e agir no novo contexto? E os espaços de sociabilidade engendrados por essas instituições, teriam eles marcado os referenciais de identidade desses bacharéis? Pretendemos analisar tal contexto a partir dessas questões.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Angela. *Idéias em movimento. A geração de 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BAPTISTA, Abel Barros. *A formação do nome – duas interrogações sobre Machado de Assis*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: Editora Convívio, EDUSP, 1986.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem. A elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In CHARTIER; PAINE (orgs.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- MACHADO NETO, A. L. *Estrutura Social da República das Letras (Sociologia da vida intelectual brasileira – 1870-1930)*. São Paulo: EdUSP, Grijalbo, 1973.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: Editora FGV; EDUR, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. “Um monarca nos trópicos”: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas-Artes e o Colégio Pedro II. In: *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. *Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte imperial (1837-1861)*. Dissertação de mestrado em História Social da Cultura. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.