

Educação e reformismo político na crise do regime imperial: *O Ensino Público* de A. de Almeida Oliveira

JAIME CORDEIRO*

Na produção recente no âmbito da história da educação no Brasil vem se tornando comum – assim como entre os historiadores em geral – uma crítica aos moldes tradicionais em que se produziu grande parte dos estudos nessa área. Reitera-se a afirmação de que a historiografia tradicional ou clássica desses fenômenos se teria concentrado em demasia na história das ideias, na sua produção e circulação e nos debates entre os seus formuladores. No caso dos estudos sobre a educação no período imperial e nos inícios da República afirma-se que os trabalhos mais antigos se teriam perdido no exame da produção escrita dos expoentes intelectuais e dos textos mais conhecidos da legislação educacional, resultando num tipo de feitura da história que se afasta do exame das práticas escolares concretas. Tal literatura operaria como uma espécie de representação idealizada da história da educação no Brasil, privilegiando os textos oficiais e os diversos projetos de reforma, por meio de um tipo de análise que substituiria o exame das práticas pelo confronto de ideias, de presumidas correntes teóricas, de disputas caracteristicamente ideológicas.

Parte desses efeitos resultaria de uma formulação teórica que assume como realidade o caráter poético, empostado, artificial, enfim, da vida ideológica no período imperial, na linha do que é proposto por R. Schwarz (1988) com a sua formulação das “ideias fora do lugar”: devido ao processo de “importação de ideias” sempre inadequadas ao contexto do Brasil imperial e escravista, assume-se implicitamente que o debate intelectual no país não revelaria sua realidade profunda, que só se poderia expressar por meio do desvelamento das contradições do sistema social e econômico fundado na escravidão e no latifúndio.

Passando quase sempre ao largo do intenso debate provocado pelo texto de Schwarz, desde a sua publicação original em 1973, os historiadores da educação continuaram, até pouco tempo atrás, a examinar a legislação e as polêmicas em torno da educação no século XIX como uma discussão artificial, em que ideias, teorias e propostas de reforma eram pensadas em si e por si, não se chegando a aquilatar o seu impacto e os seus resultados concretos no nível das práticas escolares.

A produção mais recente, no entanto, tem-se ocupado da revisão dos postulados e conclusões daquela historiografia, apontando quase sempre a necessidade de superar uma história das ideias dita tradicional, propondo alternativas teóricas e metodológicas que passam pela história das representações, pela história do discurso pedagógico ou pelo exame da circulação internacional de modelos teóricos e ideias educacionais. Mas mesmo nessa produção renovada é possível identificar a partilha de uma crença em comum com os trabalhos que a antecederam: projeta-se anacronicamente para o século XIX a noção de um campo intelectual e especificamente educacional estruturado e autônomo, pelo qual circulariam ideias, propostas e projetos educativos. Desse modo, mesmo em algumas

* Professor Assistente Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

pesquisas realizadas nos moldes modernos ou ultra-modernos da história cultural da sociedade ou da história da cultura escolar, o século XIX tende a ser examinado com base na relativa autonomia de ideias, representações e discursos, por meio da atribuição de autonomia aos agentes que os formulavam, que supostamente agiriam ou falariam movidos por questões, objetos e interesses próprios do campo educacional.

Em contraste com a maior parte dessa produção recente sobre os projetos de reforma educacional no Brasil nesse período, o que se objetiva neste artigo é situar o livro *O ensino público* e o seu autor no contexto mais amplo do movimento social reformista que marcou as últimas décadas do século XIX, em resposta à crise do regime imperial, tal como é delineado por Angela Alonso (2000). E, ao mesmo tempo, entender, por meio desse caso particular, as formas de circulação dos modelos e ideias pedagógicas no século XIX, como parte importante dos projetos de reforma política no período.

Os estudos sobre o século XIX

No último quartel do século XIX, os debates em torno da reforma da instrução pública se tornaram intensos no Brasil. Embora a historiografia clássica sobre o período (Rodrigues, 1930; Azevedo, 1958; Nagle, 1974) tenha considerado que apenas no final do século, já com o advento da República, se tivessem gestado propostas verdadeiramente modernas para a educação no nosso país, estudos mais recentes vêm insistindo na fertilidade do período imediatamente anterior para a compreensão da gênese da modernidade pedagógica (em especial, Catani, 1989; Carvalho, 1998¹). Parte dos debates ocorridos nos tempos imperiais já havia sido analisada anteriormente, em especial no que se refere aos famosos Pareceres de Rui Barbosa sobre as reformas do ensino primário e secundário, produzidos e veiculados na década de 1880. No entanto, muito da produção e dos debates do século XIX ainda está por ser investigado e até mesmo descoberto pelos historiadores da educação.

A marca de grande parte dos estudos mais antigos sobre o período residia no exame das ideias pedagógicas, enquanto a produção mais recente tem procurado se apresentar como tentativa de superação dessa tradicional história das ideias. Nessa linha, pode-se citar o texto de Gasparello e Villela (2006), que propõe como alternativa àquela história das ideias o exame do discurso educacional, o que não parece resultar em algo muito diferente do que já se fez na história da educação brasileira. Veja-se, a título de exemplo, como as autoras apresentam os objetivos do seu trabalho:

discutir as ideias pedagógicas que configuravam o discurso educacional produzido pelos intelectuais brasileiros na segunda metade do século XIX. Autores e tradutores de obras sobre educação divulgaram ideias novas da pedagogia europeia e norte-americana, as quais inspiraram as mudanças na legislação sobre a instrução primária e secundária da Corte no Rio de Janeiro imperial. (p.4437)

Logo em seguida, o artigo afirma pretender examinar a circulação de ideias, modelos e matrizes produzidos na Europa e nos EUA que acabaram tendo influência no Brasil.

¹. Originalmente Tese de Doutorado defendida em 1986.

Em outro artigo sobre o período, Rosa Fátima de Souza (2000), em suas palavras, “busca reconstituir o processo de renovação dos programas da escola primária engendrado no Brasil a partir de 1870, situando a modernização educacional no país em relação ao contexto internacional” (p.9). No entanto, apesar dessa perspectiva aparentemente mais ambiciosa, a autora utiliza como fonte praticamente única o famoso parecer de Rui Barbosa sobre o projeto de reforma do ensino primário, apresentado à Câmara dos Deputados em 1883. Da análise do parecer, Souza extrapola o que ela chama de “adoção da pedagogia moderna”:

No contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do que e como ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos. As transformações no ensino primário implicaram uma nova maneira de conceber e praticar o ensino. A adoção da pedagogia moderna redundou na exigência de um novo modelo de professor e trabalho docente, em uma nova organização da escola primária e no uso ampliado de materiais didáticos. (SOUZA, 2000: 17)

Imperceptivelmente, a autora passa da análise das ideias ao plano das práticas escolares, como se a mudança daquelas resultasse na alteração destas:

A análise realizada neste texto mostrou como o novo programa proposto para o ensino primário brasileiro, no final do século XIX, consistiu em um projeto cultural de alcance social e político.

A ampliação do programa com a introdução de novos saberes objetivando desenvolver a educação física, intelectual e moral significou para as camadas populares maiores oportunidades de acesso à cultura. (SOUZA, 2000: 16)

Entende-se que possivelmente a autora esteja se referindo ao momento histórico subsequente, quando, no início do século XX, instituiu-se, primeiramente em São Paulo, a escola primária seriada, no modelo dos chamados grupos escolares, objeto de seu estudo anterior (Souza, 1998). No entanto, o artigo não é explícito quanto a isso, parecendo a um leitor desavisado que teria mesmo acontecido essa mudança automática nas práticas como decorrência da mudança nas ideias pedagógicas.

Já Gasparello e Villela, no texto já citado (2006), preferem falar numa mudança de “mentalidade pedagógica” que teria sido instaurada pelas propostas, dentre outros autores, do próprio Rui Barbosa, e que teriam permanecido latentes, à disposição de um futuro aproveitamento no campo educacional brasileiro:

Os Pareceres de Rui foram arquivados, não tendo uso imediato. Entretanto, suas ideias fundamentaram as discussões do projeto republicano e, segundo seus estudiosos, permaneceram fermentando o pensamento educacional no Brasil e em Portugal até que eclodissem novamente nas propostas dos pioneiros da escola nova. (GASPARELLO e VILLELA, 2006: 4447)

Carlota Boto (1999) também se concentra nos pareceres de Rui Barbosa para discutir as propostas de reforma da escola primária no período por ela designado como “vésperas da República”. Na mesma linha de análise de Souza, os pareceres são caracterizados por Boto como expressão de um projeto civilizador. Nesse caso, no entanto, o projeto é mostrado numa perspectiva que extrapola o âmbito puramente pedagógico e aparece conectado aos esforços de uma modernização pelo alto, de um reformismo político, mostrando a autora os limites e o conservadorismo de fundo das propostas de Rui.

Apropriações do autor e do texto

Alguns trabalhos recentes têm-se dedicado ao exame da atuação de Antônio de Almeida Oliveira e da sua principal obra ou têm-se valido desse livro e de outros escritos como fontes

para a história da educação no período. Essa produção se detém nos textos de Oliveira e na sua atuação política tendo em vista a compreensão da sua proposta de reforma educacional como mais um dos projetos que começaram a ser gestados naquela época. Um exame, portanto, no âmbito interno das questões educacionais e adstrito aos limites da história da educação propriamente dita.

Essa produção se deteve sobre a obra de dois modos principais. De um lado, uma apropriação que se pode chamar de incidental, em que o livro é mobilizado como fonte de informações para o período, de que se podem citar quatro trabalhos: Luciano, 2001; Chamon, 2004; Lopes e Martinez, 2007; Castanha e Bittar, 2009. Seus autores recorrem a *O ensino público* em busca de informações respectivamente sobre a educação na província de Santa Catarina, que foi presidida por Oliveira entre 1878 e 1880; sobre a co-educação no Município da Corte; sobre as escolas normais no Rio de Janeiro; e sobre o papel dos professores na sociedade imperial.

Outros quatro trabalhos promovem um tipo de apropriação mais específica da obra de Oliveira. Borges e Teixeira (2005) publicam uma resenha da obra, a propósito da sua reedição em 2003, indagando a respeito da oportunidade e das razões da sua republicação naquele momento. Castro e Lopes (2007) examinam o livro em vários aspectos, promovendo uma exposição geral dos seus tópicos e tomando-o como uma fonte fidedigna e isenta para a história da educação no período. Lobo Neto (2007) contrapõe as propostas de Antônio de Almeida Oliveira e Rui Barbosa, situando as propostas de reforma educacional no âmbito das discussões políticas no período final do Império, contraposição esta que se dá pelo alinhamento de trechos de uma e outra proposta e que não vem acrescentada de análises. Já Machado (2005) situa as ideias de Oliveira como parte de um conjunto de diversas outras proposições semelhantes formuladas entre 1870 e 1886. A autora não se detém especificamente sobre *O ensino público*, preferindo examinar o projeto de reforma do ensino em todo o país formulado por A. de Almeida Oliveira em 1882, na Assembleia Legislativa, no exercício do seu mandato parlamentar.

Um livro e seu autor

Antônio de Almeida Oliveira foi um dos participantes dos debates políticos e educacionais do final do século XIX no Brasil. Nascido no Maranhão, em 1843, e falecido em 1887, foi advogado, educador, jornalista e político de alguma influência, tendo ocupado o cargo de presidente da Província de Santa Catarina entre 1878 e 1880 (Vieira, 2003), além do mandato na Câmara dos Deputados entre 1882 e 1885, eleito pelo Partido Liberal. Formou-se em Direito em 1866, na Faculdade do Recife, onde foi contemporâneo de Tobias Barreto e Castro Alves. No mesmo ano de sua formatura, foi nomeado promotor público na cidade de Guimarães, na sua província natal (Maranhão, s.d.). Escreveu e publicou textos na área do Direito, tendo sido editado, vários anos após a sua morte, o livro *A prescrição em direito commercial e civil* (1896). Desde cedo Oliveira envolveu-se com a educação popular, tendo fundado uma escola noturna para adultos e uma biblioteca popular em São Luís e, naquela mesma cidade, proferido diversos discursos em defesa da reforma da instrução pública. Participando de diversas polêmicas da época, foi um dos defensores da educação feminina e

da co-educação. Seu grande modelo inspirador eram as escolas norte-americanas, algumas das quais ele conhecera em viagem pelos Estados Unidos. A exemplo de outros agentes políticos da época, Oliveira combina intensa atuação política com veleidades intelectuais e reformistas.

Em 1874, Oliveira publica sua principal obra sobre educação, intitulada *O ensino público*, redigida e concluída no ano anterior, na capital da província do Maranhão. Nela, proclama-se adepto da República e propõe a instrução do povo como o verdadeiro fundamento do regime democrático por ele propugnado como alternativa à monarquia brasileira. Essa obra procura se apresentar como um estudo de grande fôlego sobre as precárias condições da instrução pública na época e sobre as perversas consequências dessa situação para o estado de indigência política e econômica que, de acordo com ele, era vivido pelo país. Nesse livro, o autor apresenta uma vasta e ambiciosa proposta de construção de um sistema público de ensino no Brasil em todos os níveis, com base na secularização e na co-educação.

No livro, Oliveira explora em profundidade os diversos aspectos ligados ao funcionamento e às possibilidades de reforma da instrução pública. Para tanto, ele examina questões ligadas à disciplina escolar, à administração e inspeção dos estabelecimentos de ensino, às modalidades complementares para os pobres (escolas noturnas e para meninos desvalidos). Apresenta sugestões detalhadas sobre a organização e a formação do magistério, considerações extensas sobre os métodos de ensino, o material necessário ao funcionamento das escolas e a necessidade de construção de bibliotecas populares. Procurando situar suas proposições no âmbito de uma política educativa factível, o autor se ocupa do exame das despesas da instrução e da provisão de recursos públicos para tanto. Toda a parte final da obra é dedicada à defesa do papel educativo das mães e à importância da educação feminina.

A primeira dificuldade no exame do livro diz respeito às diversas possibilidades de abordagem que se oferecem a partir da própria definição do tipo de texto de que se trata. Reunindo modos de feitura bastante diversos, dependendo do tema abordado, da parte ou do capítulo, o autor ora apresenta o seu texto como uma espécie de estudo mais ou menos rigoroso da situação da educação no Brasil, em comparação com outros países, baseado em fontes estatísticas e bibliografia variada; ora apela para um tom fortemente panfletário e argumentativo, mais postulando princípios gerais sobre as virtudes das suas propostas do que se ocupando de bem fundamentá-las.

O livro de Almeida, portanto, destaca-se por esse caráter híbrido, que não permite situá-lo muito convenientemente, nem entre as obras de caráter científico ou intelectual, nem entre os documentos exclusivamente políticos ou polêmicos. Assim, na Parte II, quando examina questões mais específicas, ligadas, por exemplo, à organização do ensino, o autor procura ser rigoroso: detém-se no exame comparativo da situação de outros países supostamente mais avançados nesse tema, traz estatísticas para corroborar suas opiniões e aborda o conjunto de proposições e questões mais ou menos clássicas na época: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e secularização do ensino, co-educação, disciplina, administração e inspeção das escolas. Nesse caso, procura demonstrar as possibilidades de real efetivação das reformas sugeridas, o que é também reforçado na Parte VII, dedicada às despesas e ao financiamento da instrução, em que Almeida se detém longamente na demonstração dos seus cálculos e das

suas previsões orçamentárias, de maneira a demonstrá-las factíveis no curto, no médio e no longo prazo.

Em outras passagens a obra acaba se compondo da compilação de textos publicados em outros lugares, seja por meio da transcrição ou paráfrase dos autores lidos, seja ainda pela retomada de propostas feitas pelo autor em outras ocasiões. Tal é o caso, por exemplo, da Parte IV, que se ocupa da definição do magistério, da sua formação e da sua remuneração ou da Parte V, que trata dos métodos de ensino. Esse modo de composição se repete na Parte VII, dedicada à proposição da construção de bibliotecas populares, em que Almeida se ocupa de retomar e dar mais amplitude ao projeto que já havia desenvolvido alguns anos antes na cidade de São Luís.

Por vezes, no entanto, o texto adota um estilo muito livre, que o torna mais acentuadamente panfletário e em que se revela um descompromisso com o uso de fontes de apoio. Isso se revela com maior clareza na Parte IX, intitulada *Das mães de família*, na qual Almeida discorre sobre a importância da educação das mulheres na sociedade da época.

As fontes e as referências da obra

Antônio de Almeida Oliveira mobiliza, ao longo do texto, um conjunto mais ou menos restrito de referências bibliográficas explícitas, embora se valha de um conjunto relativamente vasto e diversificado de referências a autores e a países. São mencionados 19 livros como as fontes mais diretas para a realização do trabalho, além de um conjunto de informações estatísticas provenientes, quase todas, dos relatórios anuais apresentados pelo Ministro do Império, encarregado, naquele período, das questões da educação. Dos livros citados, 7 foram escritos por autores franceses e 5 por brasileiros, aparecendo em seguida 2 norte-americanos, 2 ingleses, 1 belga (publicado na França) e dois livros de um mesmo autor português. O quadro a seguir apresenta essas informações:

Quadro 1 – Referências bibliográficas, por autor e nacionalidade

Autor	Título	Nacionalidade do autor
Abílio César Borges	<i>Livros de leitura</i>	Brasil
Antônio da Costa	<i>História da instrução pública em Portugal</i>	Portugal
Antônio da Costa	<i>Instrução nacional</i>	Portugal
Augusto Freire da Silva	<i>Novo método de ensino a ler e escrever</i>	Brasil
Aurélio Cândido Tavares Bastos	<i>A província</i>	Brasil
Benjamin Franklin	<i>Memórias</i>	Estados Unidos
Célestin Hippeau	<i>Instrução pública nos Estados Unidos</i>	França
Conselheiro Pereira da Silva	<i>Situation politique</i>	Brasil
Daligault	<i>Curso de Pedagogia</i>	França
Émile Laveleye	<i>L'instruction du peuple</i>	Bélgica
Fénélon	<i>Aventuras de Telêmaco</i>	França
Henry Thomas Buckle	<i>Civilization en Angleterre</i>	Inglaterra
Ladislau Neto	<i>Investigações sobre o Museu da Corte</i>	Brasil
Larcher	<i>La femme</i>	França
Louis Aimé-Martin	<i>De l'éducation des mères de famille</i>	França
Luis Agassis	<i>Voyage au Brésil</i>	Estados Unidos
Milton	<i>Areopagética</i>	Inglaterra
Mme. Guisot	<i>Lettres sur l'éducation</i>	França

É preciso observar que as referências foram anotadas tal como apareceram na obra. Percebe-se que não há informações muito precisas a respeito da edição utilizada, local de publicação ou editora, o que provavelmente ainda não se incorporara como prática corrente entre os autores brasileiros na época. Assim, alguns títulos estão citados de maneira imprecisa, o que pode indicar tanto que Oliveira leu alguma tradução para o português, quanto que não se preocupou com o fornecimento da referência completa.

Ao observar a relação dos livros, pode-se perceber que os autores de língua inglesa nunca são citados no seu idioma de origem. A notória influência do francês como língua internacional e a sua predominância entre as elites brasileiras do século XIX deve explicar essa situação. Assim, talvez as memórias de Benjamin Franklin tenham sido lidas na edição francesa intitulada *Mémoires de Benjamin Franklin*, publicada em Paris em 1865 e organizada por Édouard Laboulaye (1811-1883).² Aliás, esse mesmo Laboulaye tem o seu nome reiteradamente mencionado como fonte por Oliveira, embora nunca seja citado o título da obra possivelmente consultada, intitulada *Histoire des États-Unis d’Amérique*, publicada em 1854, em 3 volumes.

Outro autor francês que é recorrentemente utilizado como fonte sobre a educação norte-americana é Célestin Hippeau (1803-1883), cuja obra *L’instruction publique aux États Unis* acabara de ser publicada na França, em 1871 e, conforme Bastos (2002: 100), imediatamente traduzida no Brasil, por ordem do governo imperial, tendo sido publicada no *Diário Oficial* e, logo em seguida, em forma de livro, pela Tipografia Nacional. Embora Oliveira mencione de passagem ter visitado os Estados Unidos da América e ter conhecido *in loco* algumas de suas escolas, suas fontes mais frequentes são mesmo as obras de Hippeau, Laboulaye e Laveleye (1822-1892), economista belga muito prolífico que teve o livro mencionado por Oliveira, *L’instruction du peuple*, editado pela primeira vez em Paris, em 1872 (Le Tourneau, 2005; Callipo, 2009).

De qualquer maneira, percebe-se que as referências eleitas por Oliveira como as mais importantes são mesmo, por um lado, as experiências de ensino desenvolvidas nos Estados Unidos e, por outro, os autores franceses ou francófonos que se ocupavam do exame dessas experiências, no sentido de formular propostas de reforma da instrução pública na França, depois da derrota para os alemães, em 1871. Inspirado por esse ânimo reformista, o nosso autor parece imaginar que ele poderia servir como exemplo e ser transposto para as terras brasileiras.

Levando-se em conta todos os autores mencionados ao longo do livro, foi possível contabilizar um total de 189 referências, distribuídas conforme a sua nacionalidade, tal como se encontra na tabela a seguir:

2. Curiosamente, a primeira parte das memórias de Franklin veio a público em Paris, em 1791, já depois da morte do autor. Somente em 1793 sairia, em Londres, a edição em inglês, que depois seria retraduzida para o francês, em 1798, acrescida da segunda parte. A edição completa em inglês, com quatro partes, só viria a ser estabelecida em 1868, depois de descoberto o manuscrito original, em francês.

Tabela 1 – Autores por nacionalidade

Nacionalidade	Referências	%
França	60	31,7
Brasil	29	15,3
s.ref.	24	12,7
Alemanha	20	10,6
Estados Unidos	14	7,4
Bélgica	11	5,8
Inglaterra	10	5,3
Portugal	7	3,7
Suíça	5	2,6
Espanha	3	1,6
Boêmia	2	1,1
Chile	1	0,5
Holanda	1	0,5
Itália	1	0,5
Roma	1	0,5
Total	189	100,0

De novo se nota a importância dos autores franceses, com cerca de $\frac{1}{3}$ das menções, seguidos pelos brasileiros, alemães e, secundariamente, norte-americanos, belgas, ingleses e portugueses. Nesse caso, é importante assinalar que também se levaram em conta autores que, embora citados, não foram mencionados entre os que serviram como referência bibliográfica direta para Oliveira. Assim, encontram-se entre os autores mais citados, além dos já referidos, Jules Simon, que foi Ministro da Instrução na França, bem como educadores ou escritores de livros sobre a educação bastante influentes no mundo ocidental, como Pestalozzi, Horace Mann e Rousseau.

Quando se examinam as menções a países feitas na obra *O ensino público*, pode-se perceber melhor a eleição de algumas sociedades de referência para a proposição de reformas no sistema educacional no final do século XIX no Brasil. Conforme a relação indicada na próxima tabela, nota-se a importância assumida pelos Estados Unidos e pela França nas considerações realizadas por Oliveira no seu livro, secundados esses países pela Prússia ou Alemanha,³ além de Inglaterra, Suíça, Bélgica e Itália, entre os mais citados.

Tabela 2 – Referências a países

País	Referências	%
Estados Unidos	49	27,1
França	27	14,9
Alemanha	23	12,7
Inglaterra	10	5,5
Suíça	8	4,4
Bélgica	7	3,9
Itália	7	3,9
Suécia	6	3,3
Argentina	5	2,8
Holanda	5	2,8
Portugal	4	2,2
Espanha	4	2,2

³. Prússia e Alemanha são mencionadas separadamente. Na tabela elas foram somadas e totalizam 12,7% das menções, quase se igualando à França.

Grécia	4	2,2
Roma	3	1,7
Egito	3	1,7
China	2	1,1
Baviera	2	1,1
Rússia	2	1,1
Chile	2	1,1
Canadá	2	1,1
Índia	1	0,6
Japão	1	0,6
Uruguai	1	0,6
Áustria	1	0,6
Austrália	1	0,6
Turquia	1	0,6
Total	181	100,0

Essas informações reiteram o que já foi mencionado em outros estudos (Warde, 2000; Carvalho e Cordeiro, 2002), sobre a importância crescente das referências aos Estados Unidos no final do século XIX no Brasil. Para Warde (2000), trata-se de uma espécie de “troca de espelhos”:

São deslocamentos ora flagrantes, ora sutis, ora conflituosos, ora pacíficos, em que nunca se deixou de fazer referência ao Velho Mundo como fonte de uma cultura na qual os brasileiros deveriam incessantemente se banhar caso quisessem conquistar o status de civilizados. Mas os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa.

... A partir de meados do século XIX, portanto duas a três décadas somente após a declaração da independência, começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do Sudeste (São Paulo, em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, ou seja, nos Estados Unidos. (WARDE, 2000: 37)

Não à toa, a obra de Oliveira é dedicada ao Partido Republicano e aos republicanos do Brasil, que tinham na nação norte-americana a sua grande referência política no combate à monarquia. Já a França representara, durante todo esse século, o grande modelo intelectual, das reformas e da política em geral, tanto para o bem quanto para o mal. Por fim, não se deve esquecer o impacto do sistema educacional prussiano, que passaria a despertar as atenções da Europa, da América e até mesmo do Japão, depois da vitória de 1871 (Schriewer, 2001).

Por meio dessas menções a livros, autores e países, já se pode perceber a mobilização por Oliveira de diversas referências ao estrangeiro, seja como forma de respaldar as críticas ao ensino brasileiro da época, seja como fonte de bons exemplos a serem seguidos. O estrangeiro aparece como modelo do progresso e da modernidade tão desejada pelas elites brasileiras naquele final de século.

Para corroborar suas ideias e propostas, Oliveira se ocupa, em diversas passagens do livro, de apresentar exemplos de reformas e de procedimentos adotados nos países tidos como mais progressistas e avançados em termos de educação. Tais exemplos, quase todos tomados de um restrito número de escritores (Hippeau, Laveleye, Laboulaye), servem para o autor confirmar e reforçar suas opiniões a respeito de uma espécie de pauta mínima da *modernidade pedagógica* que então se configurava no imaginário social do Ocidente e que se expressa com bastante clareza na obra de Hippeau sobre os Estados Unidos (cf. Hippeau, 1878; Bastos,

2002): obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e secularização do ensino, co-educação dos sexos e educação feminina.

Ao mesmo tempo, a mobilização de duas obras de António da Costa, autor português da sua época, parece servir como reforço da ideia de que mesmo países com situação relativamente mais próxima da brasileira também se ocupavam, naquele momento, com reformas educativas similares às defendidas na França e nas demais sociedades de referência.

Embora se valha de diversas referências internacionais e pareça bem informado sobre os sistemas escolares de outros países, Oliveira denota, ao longo de diversas passagens do seu texto, as dificuldades para obter informações sobre o que acontecia no ensino que era ministrado nas várias províncias do Brasil. O autor demonstra grande conhecimento da situação vivida na sua província, o Maranhão, e no Município da Corte, provenientes das informações constantes nos relatórios do Governo Geral, além de uma ou outra localidade para a qual se contava com alguns dados mais ou menos esparsos. As estatísticas mencionadas são todas provenientes da Corte, às quais o autor acrescenta, por vezes, algumas informações pessoais obtidas com esta ou aquela pessoa, relativamente a esta ou aquela província.

Isso apenas corrobora as dificuldades que então havia para se pensar o país como um todo, o que, no caso da educação, agravava-se pela divisão de competências estabelecida no Ato Adicional de 1834 e que reservava o ensino primário e a correspondente formação dos seus professores exclusivamente para o âmbito provincial, deixando o ensino secundário e superior a cargo do governo imperial. No caso do Município da Corte, o governo imperial também era responsável pela instrução primária e pela formação dos professores. Mobilizando muito mais esforços políticos e recursos financeiros, a instrução primária na Corte acabou recebendo mais atenção: na época, pelo público interessado no tema, em geral; posteriormente, pelos historiadores da educação, devido a diversas razões, inclusive ao estado mais preservado, sistemático e ordenado das fontes à disposição dos pesquisadores. Nesse caso, não se pode deixar de lado o peso da memória instituída pelo poder que, voluntária ou involuntariamente, acaba estabelecendo parâmetros ordenadores do trabalho posterior dos próprios historiadores, que têm muita dificuldade de pôr em questão o fato quase naturalizado de que existem mais e “melhores” fontes para os lugares e momentos da história do Brasil em que a atuação do Estado foi mais intensa e sistemática.

Imagens da modernidade

Os contornos dessa propugnada modernidade aparecem não apenas quando o autor adere à pauta acima referida. Dois outros temas ou motes são utilizados para delinear essa imagem de sintonia com as sociedades ditas progressistas: de um lado, a crítica das proposições católicas a respeito da educação; de outro, um apelo mais genérico a um difuso *progressismo*, mas que encontra uma caracterização mais efetiva na defesa de um currículo científico para as escolas secundárias e superiores (Goodson, 1997; Souza, 2000).

No primeiro caso, a pauta da modernização aparece por meio da defesa da escola laica, secular. Desse modo, Oliveira critica as posições da Igreja e defende a separação entre essa instância e o Estado, sem o que, afirmava ele, não chegaria o Brasil àquele ideal de progresso: “a escola secular é uma consequência da desejada separação da Igreja e do Estado, e o único

meio de subtrair-se o ensino público à influência de um clero, como o católico, que tanto hostiliza os princípios da civilização moderna.” (OLIVEIRA, 2003: 104)

De modo deliberado, o autor alinha-se com aqueles que viam na aliança entre Igreja e Estado uma das formas de sustento da monarquia, já combatida naquele momento pelos republicanos, aos quais, não se esqueça, fora dedicado o livro. Via Oliveira na educação um campo de luta: de um lado, os defensores da liberdade e da modernidade; de outro, os seus inimigos, associados à cúria romana, ao clero e ao jesuitismo:

Procura o clero na Corte e em quase todas as províncias apoderar-se da instrução pública para, envolta com o ensino profano, dar à mocidade o ensino religioso, que convém às aspirações da cúria romana.

A cúria romana, sabe-se, tem condenado como heresias o casamento civil, a independência do poder temporal, a liberdade do pensamento, da imprensa, da palavra, em suma, todas as liberdades, que são caras ao mundo moderno. (OLIVEIRA, 2003: 112)

Nessa passagem e em diversas outras, o autor parece alinhar-se com o ideário liberal, então percebido no Brasil como o único capaz de expressar os anseios de modernidade e de progresso. Desse modo, o texto poderia ser tomado como mais uma das falas do século XIX brasileiro marcadas, de acordo com Robert Schwarz (1988), por um discurso em que as ideias estariam “fora do lugar”. Parecendo corroborar a análise de Schwarz sobre o período, pode-se destacar um trecho do início do livro, em que, dirigindo-se aos leitores, Oliveira sintetiza as razões do atraso brasileiro por meio da descrição da questão da terra e de como ela desencadeava as condições para a instauração daquilo que Schwarz, na trilha de Maria Sylvia de Carvalho Franco, intitula “política do favor”:

O Estado entende que não deve dar, mas só vender ou aforar as terras públicas. Mas a compra nem todos podem fazer (...) Daqui resulta que o pobre que quer ser lavrador, não podendo adquirir terras públicas nem particulares, encosta-se aos proprietários, e lhes pede licença para trabalhar nos seus domínios.

A licença é quase sempre concedida, mas o infeliz que a obtém, só por esse fato contrai obrigações, nenhuma das quais pode quebrar sem perder o benefício, a que deve a sua roça e o seu sustento. (OLIVEIRA, 2003: 27)

No entanto, a situação é bem mais complexa. O liberalismo não pode ser simplesmente descartado como um modelo ideológico inadequado. Na verdade, ele era o único disponível e aquele que definia a pauta de reivindicações e propostas de praticamente todos os agentes sociais em disputa naquele momento. Como mostram Renato Ortiz (1994) e Lilia Schwarcz (1993), os cientistas sociais brasileiros do século XIX acabaram promovendo uma leitura seletiva da ciência da época e das ideias liberais, com base nas necessidades e nos problemas vividos na situação local, em especial as questões ligadas à escravidão e à miscigenação racial. Assim, acabaram por formular modelos explicativos dotados de coerência e eficácia em termos simbólicos e ideológicos, mas nem por isso desligados do amplo espectro das ideias liberais.

Essa interpretação e releitura do ideário liberal é promovida por Antônio de Almeida Oliveira ao longo de sua obra e isso pode ser melhor percebido no tratamento dado pelo autor em relação a dois temas: a *defesa da ciência e do ensino científico* e a *questão da escravidão*.

A defesa do ensino científico e do seu papel na construção de uma nação moderna no Brasil é feita ao longo de toda a obra, mas aparece mais claramente em dois capítulos da Parte

II, *Da organização do ensino*: o VI, que trata *Do plano e limites do ensino* e o VIII, intitulado *Algumas particularidades do ensino superior* (Oliveira, 2003: 121-129 e 143-154). Neles, o autor propugna por um ensino fundado na ciência e na formação de técnicos e cientistas, de acordo com ele, única garantia do progresso da sociedade, associado, no imaginário da época, à indústria. Diz Oliveira:

Porque só as ciências que formam o naturalista, o agricultor, o negociante, o mecânico, o físico e o químico influem diretamente no progresso da sociedade. Sem elas nenhum país tem recursos, facilidades e cômodos, nenhuma ação tem vida própria e independente das outras. (p.123)

Para tanto, o autor chega a propor a instauração de um currículo de caráter científico já no ensino primário, ainda que apenas de modo introdutório. A isso se combina a sua defesa de um ensino superior técnico-profissional, em contraposição ao predomínio até então incontestado dos estudos de caráter mais literário e humanista que se oferecia nas faculdades de Direito, que, juntamente com as de Medicina, compunham o único ensino superior que havia durante o Império.

Já a *escravidão*, embora mencionada em algumas passagens do livro, parece ser o grande tema ausente da análise do autor. Embora chegue a admitir como inevitável a entrada da população escrava no sistema escolar num futuro muito próximo, a instituição em si do trabalho escravo não chega a ser diretamente criticada ou enfrentada nas propostas de reforma do sistema escolar. Na única passagem em que aparece uma crítica explícita, ela se dá mediante a transcrição de um comentário sobre o então famoso romance *A cabana do Pai Tomás*, cuja edição original é de 1852, nos EUA. Esse trecho, no entanto, é mobilizado pelo autor apenas em defesa das suas posições a respeito da importância da mulher na e para a educação, em reforço, portanto, da sua proposta de co-educação e da relevância do papel da mulher como mãe e grande educadora da família (cf. Oliveira, 2003: 327 e ss.).

Romper com a escravidão seria propor uma noção de modernidade e progresso que não estava disponível para as elites brasileiras naquele momento. Assim, as propostas de reformas do ensino e do sistema escolar carregavam, certamente, maior apelo simbólico, na medida em permitiam construir imaginariamente uma sociedade moderna, capaz de se desenvolver economicamente pela implantação e expansão das indústrias, mediante o emprego de uma mão de obra bem preparada científica e tecnicamente. Desse modo, a reforma do ensino e da educação podiam se constituir como substitutos imaginários das difíceis lutas a serem travadas por quem quisesse de fato enfrentar os problemas estruturais do país.

Não são desprovidas de propósito, no caso, as referências ao livro *A cabana do Pai Tomás*, já que elas permitiam remeter a luta contra a escravidão para o plano das ideias e dos sentimentos, subtraindo o problema da esfera dos embates políticos, sociais e econômicos mais decisivos. Apenas a caridade cristã e o sentimento de bondade dele advindos é que fariam alguém tornar-se abolicionista.

Reformismo educacional e reformismo político

A interpretação mais aprofundada da obra e da atuação de Antônio de Almeida Oliveira tem que enfrentar alguns dos problemas não abordados em grande parte da produção acadêmica sobre o período. O principal deles é a suposição da autonomia do campo

intelectual no século XIX no Brasil, assumida por parte dessa historiografia. Como propõe Alonso (2000), “dada a inexistência de um campo intelectual autônomo, no século XIX, a experiência da geração 1870 [na qual se pode incluir Oliveira] é diretamente política” (p.36). Seguindo a trilha indicada pela autora, é necessário situar o debate e as propostas de reforma educacional naquele momento no âmbito mais amplo dos debates políticos e do reformismo propiciado pela brecha de oportunidades políticas abertas pela crise do regime imperial. Para Alonso, essa crise provoca uma “cisão da elite política imperial” (p.42), que procurava implementar medidas modernizantes conservadoras, de cima para baixo. Ainda de acordo com a autora, “a estrutura de oportunidades políticas abre vias de ação política inéditas para agentes sociais até então alijados do sistema político” (p.43).

Por essa via interpretativa, é possível entender melhor certos detalhes das propostas de mudança que só agora começam a ser elucidados. A forte presença do modelo norte-americano, por exemplo, que se encontra no livro de Oliveira, mas também nos pareceres de Rui, funcionaria como alternativa ao modelo indianista que sustentou a armação ideológica da elite imperial ao longo dos dois reinados. Para os reformistas do final do século, voltar-se para os EUA era escolher outro espelho onde se mirar (Warde, 2000). Assim como a busca de exemplos de sociedades que estariam em situação similar à brasileira, fosse a França, que vivia uma crise política intensa depois do Segundo Império napoleônico, fosse Portugal, também às voltas com a crise e com as críticas ao regime monárquico.

O livro de Oliveira insiste nessa similaridade e aposta fortemente no modelo norte-americano, mais como inspiração do que como espelho fiel ou modelo a ser imediatamente copiado. Nesse sentido, o processo de importação de ideias na época da crise do regime imperial se aproxima claramente daquilo que Schriewer (2001) denomina externalização, ou do que Ortiz (1994) chama de sincretismo: por meio de um complexo jogo entre as determinações locais e o contexto global mais amplo, criam-se arranjos e soluções intelectuais e políticas para resolver as questões específicas provocadas, no caso em questão, pela crise da monarquia e do escravismo. A emergência de propostas de reforma educacional sugere a constituição de um espaço discursivo em que se projetam respostas para os problemas concretos da política e da sociedade mediante construção de um *espaço imaginário* em que eles seriam resolvidos por meio da educação generalizada e da constituição de um sistema de ensino que equipararia o Brasil às nações vistas como modelares.

Esse espaço imaginário substitui o enfrentamento concreto das questões mais emergentes e estruturais. Afastados do verdadeiro centro das decisões no regime imperial, esses intelectuais-ativistas-reformistas só conseguem participar da discussão das questões do país por meios indiretos, recorrendo à formulação de propostas de reforma mais ou menos genéricas/abstratas (Alonso, 2000). Nesse sentido, torna-se impossível dissociar o intelectual do político e conceber para esse período a existência de um campo educacional devidamente constituído.

Daí a presença e a reiteração em todas as propostas educacionais da época, assim como acontece em *O ensino público*, de um repertório de soluções reformistas que são percebidas como importantes ferramentas políticas para a mudança da sociedade: obrigatoriedade,

gratuidade, liberdade e secularização do ensino, co-educação, controle da disciplina, administração e inspeção das escolas pelo poder público.

Algumas das propostas dessa época, em particular a de Rui Barbosa, viriam a ser reapropriadas e reiteradas no final do século XIX pelos educadores republicanos e, um pouco mais tarde, pelos escolanovistas. Pelos mecanismos do “poder do relato e do relato do poder” (Catani, 1995), acabou-se estabelecendo, ao longo do século XX, uma espécie de interpretação canônica da educação do século XIX que continua tendo forte impacto nos historiadores atuais da educação, mesmo em alguns que se propõem como críticos desse legado. O exame aprofundado dos autores ditos menores talvez possa relativizar o peso dos pareceres de Rui nos rumos da educação no Brasil e melhor situar historicamente os debates da época.

Referências bibliográficas

- ALONSO, A. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.44, p.35-54, out. 2000.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BASTOS, M. H. C. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.3, p.67-112, jan./jun. 2002.
- BASTOS, M. H. C. As idéias do Conselheiro Antonio de Almeida Oliveira para a educação no Brasil: *O Ensino Público (1874)*. VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, *Anais: contactos, cruces y luchas em la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: SAHE, 2007. CD-ROM .
- BORGES, A.; TEIXEIRA, G. B. Antonio de Almeida Oliveira, os ideais republicanos e a instrução: um projeto para ensino público no século XIX; resenha. *História da Educação*, Pelotas-RS, n.17, p.187-190, abr. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29386/pdf>; acesso em 30 jan. 2010.
- BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, p.253-281, 1999.
- CALIPPO, D. As invenções de Lélío: o pastiche nas "balas de estalo", de Machado de Assis. *Machado de Assis em linha*, v.3, p. 16-26, jun. 2009. Disponível em: http://machadodeassis.net/revista/numero03/rev_num03_artigo02.asp; acesso em 10 fev. 2010.
- CARVALHO, L. M.; CORDEIRO, J. *Brasil – Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935): um estudo histórico-comparado de publicações em educação*. Lisboa: Educa, 2002 (Cadernos Prestige).
- CARVALHO, M. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: USF, 1998.
- CASTANHA, A. P.; BITTAR, M. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 34, p. 37-61, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/index.html>. Acesso em 30 jan. 2010.
- CASTRO, C. A.; LOPES, K. G. O ensino público no Brasil no final do século XIX. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. *Anais*, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0465.pdf>; acesso em 15 nov. 2009.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a REVISTA DE ENSINO da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- CATANI, D. B. Memória e Biografia: O poder do relato e o relato do poder na história da educação. In: Gondra, J. G. (Org.). *Pesquisa histórica – retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

- CHAMON, C. S. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na Corte carioca no final do império. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação escolar em perspectiva histórica, Curitiba, 2004. *Anais*. Curitiba: PUC-PR, 2004. CD-ROM. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/304.pdf>; acesso em 13 fev. 2010.
- GASPARELLO, A. M.; VILLELA, H. O S. O discurso educacional no século XIX: a nova pedagogia em questão. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da Pesquisa e do ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia-MG. *Anais*, p. 4437-4448 (CD-ROM). Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/405ArletteGasparello_e_HeloisaVillela.pdf; acesso em 1 ago. 2009.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HIPPEAU, C. *L'instruction publique aux États-Unis*. 3.ed. Paris: Didier, 1878.
- LABOULAYE, É. *Histoire des États-Unis*. 2.ed. Paris: Charpentier, 1867.
- LAVELEYE, É. *L'instruction du peuple*. Paris: Hachette, 1872.
- LE TOURNEAU, C. O acervo de obras raras em francês do Cibec. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.86, n. 213/214, p.147-161, maio/dez. 2005.
- LOBO Neto, F. J. S. Vozes políticas de projetos pedagógicos no século XIX: Antonio de Almeida Oliveira (1843-1887) e Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923). *Trabalho necessário*, Niterói-RJ, n.5, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN5%20LOBO%20NETO,%20F.J.S..pdf>; acesso em 1 abr. 2010.
- LOPES, S. C.; MARTINEZ, S. A. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.15, p.53-78, set./dez. 2007.
- LUCIANO, F. L. *Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889*. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: a ênfase na formação moral do cidadão. *Quaestio*, Sorocaba-SP, v.7, n.2, 2005, s.n.p. Disponível em: [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path\[\]=53&path\[\]=53](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path[]=53&path[]=53); acesso em 12 fev. 2010.
- MARANHÃO. Ministério Público. Programa Memória Institucional do Ministério Público do Maranhão. Disponível em: http://www2.mp.ma.gov.br/memorial/indememorialgaleriapromotpublicoimperio_antonio.asp; acesso em 1 abr. 2010.
- NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU, 1974.
- OLIVEIRA, A. A. *O ensino público*. São Luiz: Typografia do Paiz, 1874.
- OLIVEIRA, A. A. *O ensino público*. 2.ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 376p. (Edições do Senado Federal, v.4)
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, J. L. *Um retrospecto*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.
- SCHRIEWER, J. Formas de externalização no conhecimento educacional. Lisboa: Educa, 2001.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988, p.13-28.
- SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos do CEDES*, Campinas-SP, v. 51, p.33-44, 2000.
- VIEIRA, D. G. Prefácio. In: OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, p.13-22.
- WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.